

*«Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών
Παρουσίαση Διπλωματικών Εργασιών Αποφοίτων του Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Κ:
Διλήμματα και Προοπτικές»*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1^{ου} ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

Εισαγωγή- Επιστημονική Επιμέλεια: ΖΑΧΑΡΙΑΣ ΠΑΛΗΟΣ



Διοργανωτές Συμποσίου

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική
και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Κέντρο Μελέτης και Έρευνας Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του
Διδακταλικού Επαγγέλματος- (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.)**

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2025

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή του Επιμελητή της Έκδοσης

Γιαννιού Ζαχαρούλα

«*Το Παλιόπαιδο*» της Αγγελικής Δαρλάση: Κριτική Προσέγγιση με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και Διδακτική Πρόταση.

Δαβράδου Ερμιόνη

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Αποκατάσταση των μαθητών/-τριών του.

Ζιρζίρη Αναστασία

Πολιτική Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης: Έρευνα-Δράση,

Κελαποστόλου Δήμητρα

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου

Κοφινάκη Νεκταρία

Κατασκευή διδακτικού υλικού με βάση τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής για την ατμοσφαιρική ρύπανση, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την υπερθέρμανση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή σε μαθητές/μαθήτριες της Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Άλγεβρας.

Πανταζής Γεώργιος

Εικαστικές Προτάσεις Κριτικής Παιδαγωγικής στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παπαδοπούλου Ευαγγελία Μυρτώ

Relations. Ένα module «θεματικό σύμπαν» για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Τοψή Ασημίνα- Γεωργία

Δημιουργία διδακτικού υλικού με θέμα «Διάφορες θρησκείες» για μαθητές/μαθήτριες Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Τσάρκου Αλεξάνδρα

Η Κριτική Παιδαγωγική και η μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η Λογοτεχνία και η Δημιουργική Γραφή στα Καταστήματα Κράτησης, μέσω της μελοποιημένης ποίησης

Τσίντζος Αλέξανδρος

ΕΦΗΒΕΙΑ

Μία συγκλονιστική περίοδος στην ανάπτυξη του ανθρώπου, που αξίζει να κατανοήσουμε και να συναισθανθούμε, πλησιάζοντας πιο κοντά στους έφηβους μέσα από την παιδαγωγική επικοινωνία και μαθησιακή διαδικασία

Φουντουλάκης Αντώνιος

Κριτική Παιδαγωγική και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Εισαγωγή του Επιμελητή της Έκδοσης

Η εκπαίδευση ήταν ανέκαθεν ελπίδα και θεμέλιο της ανθρώπινης ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου. Στη σύγχρονη εποχή, ο ρόλος της έχει γίνει ακόμα πιο κρίσιμος λόγω των ταχέων τεχνολογικών προόδων, της παγκοσμιοποίησης και της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των κοινωνικών προκλήσεων.

Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός πυλώνας της δημοκρατίας και της ειρήνης. Εξοπλίζει τα άτομα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικά πράγματα. Ενδυναμώνει την κριτική σκέψη, καλλιεργεί την ηθική συγκρότηση και αντιστέκεται στην διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εκπαίδευση είναι επιπλέον βασικός κινητήρας της οικονομικής ανάπτυξης, καθώς εξοπλίζει τα άτομα με τις δεξιότητες και τη γνώση που χρειάζονται για να ανταποκριθούν επιτυχώς εντός της ταχέως μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής.

Εδώ θα πρέπει να υπογραμμίσουμε την αυξανόμενη ανησυχία ότι η εκπαίδευση τείνει να γίνεται εργαλειακή, εφόσον προσανατολίζεται προς την επίτευξη οικονομικής επιτυχίας εις βάρος της ολιστικής προσωπικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα μέσο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μια μετασχηματιστική διαδικασία που διαμορφώνει τα άτομα σε πολίτες, idest ενημερωμένα, υπεύθυνα και δραστήρια μέλη της κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, εμφυτεύοντας ισχυρές ηθικές βάσεις στους μαθητές/μαθήτριες και προάγοντας αξίες όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευθύνη. Είναι περιττό να

τονίσουμε την ανάγκη της βέλτιστης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού καθώς αποτελεί τον κυματοθραύστη της νομιμοποίησης των μορφωτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων στην εξάπλωση της παραπληροφόρησης και της άγνοιας, της απειλής των ανεξέλεγκτων εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης, της μισαλλοδοξίας και της διαίωνισης της κουλτούρας της σιωπής.

Στο πλαίσιο των ως άνω αρχών το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, στοχεύει στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκείνους και εκείνες που σκοπεύουν να στελεχώσουν το επιστημονικό δυναμικό που προαγάγει την έρευνα και την καινοτομία στην Εκπαίδευση. Ειδικότερα στοχεύει στην ενδυνάμωση των γνώσεων με βάση τα θέματα που απασχολούν τον δημόσιο διάλογο, στην ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων και του Κριτικού Στοχασμού. Το πρόγραμμα στοχεύει επίσης, στην ενθάρρυνση διεθνών συνεργασιών και στη μείωση της διαρροής του επιστημονικού δυναμικού στο εξωτερικό.

Ειδικότερα το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από ποικίλες προσεγγίσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε συνδυασμό με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιείται στο έπακρο για τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας με επίκεντρο την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης.

Στο πλαίσιο των κριτικο-πραξιακών δράσεων του ΠΜΣ παρατίθενται ενδεικτικά ένδεκα Διπλωματικές Εργασίες οι οποίες αντανakλούν το περιεχόμενο και το όραμα του. Οι εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν στο Συμπόσιο «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές» (Σάββατο, 21 Δεκεμβρίου 2024) και παρουσιάζονται στην παρούσα έκδοση με αλφαβητική σειρά.

Οι εργασίες ασκούν κριτική στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα ως υπερβολικά επικεντρωμένα στις τυποποιημένες εξετάσεις, την απομνημόνευση και τη μετάδοση γνώσεων από τον δάσκαλο στον μαθητή. Απορρίπτουν την «τραπεζική εκπαίδευση» όπου οι μαθητές/μαθήτριες θεωρούνται παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών. Πραγματεύονται θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, όπως η ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των περιθωριοποιημένων μαθητών και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι πιο περιεκτικό και πιο δίκαιο σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Η συνάφεια και η εναρμόνιση της μάθησης με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών κρίνεται αναγκαία για να συνδέσει το σχολείο με τη βιωμένη πραγματικότητα των μαθητών και να τους δώσει τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στις κοινότητές τους, ώστε να γίνουν φορείς κοινωνικής αλλαγής και να μεταμορφώσουν τον κόσμο γύρω τους.

Οι εργασίες που ακολουθούν αντικατοπτρίζουν μέρος των όψεων και των αρχών του ΠΜΣ, όπως είναι η ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα. Προτείνουν τη διδακτική και ερευνητική αξιοποίηση της τέχνης, την αναγνώριση και την ανάλυση σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων, την συλλογική ευαισθητοποίηση και την αλληλεγγύη, την κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνικοποίηση του ελεύθερα σκεπτόμενου πολίτη/πολίτιδας.

Συγκεκριμένα:

Η διπλωματική εργασία της Ζαχαρούλας Γιαννιού προβάλλει το διήγημα «Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, επιχειρώντας να καταδείξει τη διδακτική του αξιοποίηση. Το Παλιόπαιδο, που πραγματεύεται θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, ταυτότητας και αποδοχής, χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών σε ζητήματα όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η δύναμη της

τέχνης και η αναζήτηση ταυτότητας. Η διπλωματική εργασία προτείνει διδακτικά σενάρια που ενσωματώνουν δραστηριότητες όπως συζητήσεις, δραματοποιήσεις και καλλιτεχνικές εκφράσεις, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ενσυναίσθησης. Η Κριτική Παιδαγωγική εφαρμόζεται ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/μαθήτριες να γίνουν φορείς αλλαγής.

Η Κριτική Παιδαγωγική αξιοποιείται ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/μαθήτριες να γίνουν φορείς αλλαγής. Η έρευνα της Ερμιόνης Δαβράδου εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) Κισσάμου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των μαθητών με αναπηρία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το προσωπικό πιστεύει ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθητών μπορεί να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, αλλά υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, η ανεπαρκής υποδομή και η ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για καλύτερη συνεργασία και υποστήριξη για την αποτελεσματική επαγγελματική ένταξη των μαθητών/μαθητριών.

Η έρευνα της Αναστασίας Ζιρζίρη εξετάζει τον ρόλο των ψηφιακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και προτείνει την εφαρμογή της μεθόδου Έρευνας-Δράσης στο σχολείο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και του δημοκρατικού διαλόγου. Αξιοποιώντας την Κοινωνιομετρία, η έρευνα ανίχνευσε τις σχέσεις και τις ικανότητες των μαθητών, ενώ σχεδίασε δράσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής και της βιωματικής μάθησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα ΜΚΔ επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, ενώ η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συντονισμένες προσπάθειες μεταξύ σχολείου,

οικογένειας και κοινωνίας για την προώθηση της δημοκρατικής συνείδησης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Η διπλωματική εργασία της Δήμητρας Κελαποστόλου πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτή προβλέπεται από την Κοινή Υπουργική Απόφαση με Αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία, με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αξιολόγηση με δυσπιστία και δυσαρέσκεια, ενώ η πλειοψηφία τους δεν βρίσκει θετικά στοιχεία στη διαδικασία. Επιπλέον, υπάρχει σκεπτικισμός ως προς την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και τα πραγματικά αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς και ανησυχίες για τον ρόλο των αξιολογητών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα, κυρίως άγχος και πίεση, και προτείνουν αλλαγές στο πλαίσιο και τη διαδικασία της αξιολόγησης, με έμφαση στη συμμετοχή και τη συναίνεση του κλάδου.

Αντιστοίχως, η διπλωματική του Αντωνίου Φουντουλάκη εξετάζει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπογραμμίζοντας τις αντιδράσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Προτείνεται η υιοθέτηση ενός ενδυναμωτικού μοντέλου αξιολόγησης, το οποίο θα στηριχθεί στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire, με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία μιας πιο δημοκρατικής και ανθρώπινης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και προτείνει την εμπλοκή τους σε μια συμμετοχική και μετασχηματιστική αξιολογική διαδικασία, που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις συνθήκες της σχολικής κοινότητας

Η διπλωματική εργασία της Νεκταρίας Κοφινάκη εστιάζει στη δημιουργία διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, του φαινομένου του θερμοκηπίου, της υπερθέρμανσης του πλανήτη και της κλιματικής αλλαγής σε μαθητές/τριες της Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Άλγεβρας. Το υλικό βασίζεται στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση. Περιλαμβάνει δραστηριότητες που συνδυάζουν μαθηματικά, χημεία και περιβαλλοντικές γνώσεις, προωθώντας τη συνεργασία, τη βιωματική μάθηση και την κριτική σκέψη. Το υλικό απευθύνεται τόσο σε μαθητές/τριες όσο και σε εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών ως υπεύθυνων πολιτών που συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον.

Η διπλωματική εργασία του Γεωργίου Πανταζή παρουσιάζει εικαστικές προτάσεις για τον εξωτερικό χώρο του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με στόχο την ενίσχυση της πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ταυτότητάς του. Οι προτάσεις βασίζονται στη σχέση μεταξύ Κριτικής Παιδαγωγικής, Τέχνης και Ζεν φιλοσοφίας, προωθώντας τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική σκέψη. Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν ζωγραφική σε τζάμι, ασφαλογραφία και δημιουργία Κήπου Ζεν, οι οποίες μετατρέπουν τον μουσειακό χώρο σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού. Η τέχνη χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και τη συμμετοχή των επισκεπτών, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, τέχνης και κοινωνίας. Η διπλωματική εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της τέχνης ως μέσου εκπαίδευσης και κοινωνικής δράσης, προσφέροντας μια εναλλακτική προσέγγιση στη μάθηση.

Η διπλωματική εργασία της Ευαγγελίας – Μυρτώς Παπαδοπούλου παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου, με κεντρικό θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις θετικές-αρνητικές συμπεριφορές,

με ιδιαίτερη έμφαση στον σχολικό εκφοβισμό και την νεανική παραβατικότητα. Το πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της θεατροπαιδαγωγικής και συνδυάζει δραστηριότητες όπως δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων και δημιουργική γραφή. Στόχος είναι η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της συνοχής της τάξης και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Η διπλωματική εργασία της Ασημίνας - Γεωργίας Τοψή παρουσιάζει τη δημιουργία διδακτικού υλικού με θέμα «Διάφορες θρησκείες» για μαθητές/τριες Γ' τάξης Δημοτικού, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η διπλωματική εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, προτείνοντας την ενσωμάτωση πληροφοριών για θρησκευτικές μειονότητες στα σχολικά εγχειρίδια. Το υλικό στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας, της αρμονικής συνύπαρξης και της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων. Το πρόγραμμα καλύπτει διάφορα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά, Μουσική, Θρησκευτικά) και εστιάζει στην παρουσίαση κοινών στοιχείων μεταξύ θρησκειών, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των διακρίσεων.

Η διπλωματική εργασία της Αλεξάνδρας Τσάρκου εξετάζει την εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, στην εκπαίδευση κρατούμενων, μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής. Μέσα από την ανάλυση ποιημάτων και τη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού ποιήματος, οι κρατούμενοι κατάφεραν να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα λάθη τους, μετασχηματίζοντας την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Η έρευνα δείχνει ότι η εκπαίδευση στα σωφρονιστικά καταστήματα μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνική επανένταξη και στην αποφυγή υποτροπής, ενώ η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως εργαλείο αυτογνωσίας και έκφρασης.

Τέλος, η διπλωματική του Αλέξανδρου Τσίντζου αναλύει την περίοδο της εφηβείας ως κρίσιμη φάση της ανάπτυξης του ανθρώπου, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για κατανόηση και συναισθηματική σύνδεση με τους έφηβους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνεται η σημασία της σύνδεσης του διδακτικού αντικειμένου με την πραγματική ζωή, η ανάγκη για κριτική σκέψη και η δημιουργία ενός διαλόγου που ενθαρρύνει την έκφραση και την αυτογνωσία των μαθητών. Η διπλωματική εργασία τονίζει την αναγκαιότητα της κοινωνικής ευαισθησίας και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να προετοιμαστούν οι έφηβοι για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Ζαχαρίας Παληός, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
Διδάσκων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική & Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»
Ρέθυμνο, Απρίλιος 2025

«Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση: Κριτική Προσέγγιση με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και Διδακτική Πρόταση.

Γιαννιού Ζαχαρούλα

(sugarouli@hotmail.com)

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει το λογοτεχνικό έργο «*Το Παλιόπαιδο*» της Αγγελικής Δαρλάση υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, προτείνοντας παράλληλα τη διδακτική αξιοποίησή του. Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει τη σημασία της λογοτεχνίας ως εργαλείου κοινωνικής ευαισθητοποίησης και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενσωματώνοντας τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διδασκαλία. Το συγκεκριμένο έργο δύναται να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχολικό πλαίσιο καθώς αποτελεί έναν «καμβά» μεγάλου ενδιαφέροντος, πάνω στον οποίο μπορεί να δημιουργήσει κανείς, αναλύοντας θέματα που είναι πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται διδακτικά σενάρια με αφορμή «*Το Παλιόπαιδο*» με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε θέματα όπως: η αποδοχή, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η έλλειψη ταυτότητας, η διεύρυνση νέων οριζόντων, η ενασχόληση των παιδιών με τις Τέχνες, καθώς και το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στη μόρφωση ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο.

Λέξεις Κλειδιά: αναζήτηση ταυτότητας, κοινωνική αλληλεπίδραση, αποδοχή, σεβασμός, δικαίωμα στη μόρφωση, κριτική παιδαγωγική, διδακτική μεθοδολογία, λογοτεχνία, τέχνη

Εισαγωγή

Σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους, όπως σχολεία και πανεπιστήμια, σε διαφορετικά πλαίσια, η χρήση της Κριτικής Παιδαγωγικής αποφέρει καρποφόρα αποτελέσματα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Η εφαρμογή των στρατηγικών της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή σε διαλόγους πολύ σημαντικούς ως προς τη φυλή, την τάξη και τα κοινωνικά ζητήματα. Σε γενικές γραμμές, η ευελιξία που προσφέρει η Κριτική Παιδαγωγική σε πολλές εκφάνσεις της ζωής μας, καλλιεργεί μετασχηματιστικές μαθησιακές πρακτικές προς ποικίλες ομάδες ανθρώπων.

Οι μελετητές, συμπεριλαμβανομένου του Paulo Freire, δίνουν έμφαση στην ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών ώστε να ερευνούν τα κυρίαρχα παραδείγματα μέσω συμμετοχής σε διαλόγους με νόημα. Μέσα από αυτήν την κριτική προσέγγιση, είναι δυνατόν να αμφισβητηθούν οι κατεστημένες αντιλήψεις, προωθώντας ταυτόχρονα την ισότητα μέσω εκπαιδευτικών μοντέλων που δίνουν προτεραιότητα στην πνευματική ανάπτυξη και την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τον Freire (2009), περικλείοντας τόσο τις θεωρητικές προϋποθέσεις όσο και τις πρακτικές επιπτώσεις κάτω από την ευρεία ομπρέλα των σύγχρονων εκπαιδευτικών σεναρίων, επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα μάθησης που αντηχεί με ιδεολογίες που προωθούνται από απαιτητικούς ακαδημαϊκούς, όπως ο ίδιος, ο Giroux (2011), ο Hooks (2010), ο McLaren (1995), ο Dewey (1916), και άλλοι υποστηρικτές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η διερεύνηση του κριτικού εκπαιδευτικού πλαισίου που προτείνει ο Paulo Freire (1977) αποκαλύπτει ότι η προσέγγισή του αποκλίνει σημαντικά από τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, προβάλλοντας τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αλλαγή των κοινωνικών ιστών.

Η έμφαση του Freire στις συνομιλίες, τις κοινές προσπάθειες και την ενδοσκόπηση αντικατοπτρίζει έννοιες που σχετίζονται με την αυτονομία των μαθητών/-τριών και τις απελευθερωτικές τακτικές στη σχολική εκπαίδευση, όπως αποδεικνύεται από την εφαρμογή σχετικών λογοτεχνικών έργων και στρατηγικών για γνώση των μέσων (Divelbiss, 2014). Η συγχώνευση της προοδευτικής στάσης του Freire (2009) με απτές πρακτικές στην τάξη επιτρέπει στους/στις καθηγητές/-τριες να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα που συμπεριλαμβάνει και διευκολύνει, καλλιεργώντας έτσι διακριτική συνειδητοποίηση και κοινωνικό μετασχηματισμό σε όλο το εκπαιδευτικό σενάριο. Στις ημέρες μας *«αξιοσημείωτο σημείο του ευρύτερου διαλόγου για το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό εκπαίδευση αναμένεται να είναι η επικέντρωση στην ανάδειξη του «ανθρώπου-πολίτη» και της συνδιαλλαγής του τελευταίου με ζητήματα ετερότητας»* (Καλογιαννάκη, 2021).

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναλύονται οι βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και η εφαρμογή τους στη λογοτεχνία μέσα από *«Το Παλιόπαιδο»* και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται το μεθοδολογικό πλαίσιο, η διδακτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα η διδακτική μεθοδολογία μέσω λογοτεχνικών έργων, καθώς επίσης και πρωτότυπα διδακτικά σενάρια εμπνευσμένα από το συγκεκριμένο έργο.

Μέρος 1^ο: Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας

1.1. Οι άξονες της Κριτικής Παιδαγωγικής & Το όραμα του Paulo Freire

Η Κριτική Παιδαγωγική, όπως διαμορφώθηκε από τον Paulo Freire, στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών μέσω της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της αμφισβήτησης των κυρίαρχων ιδεολογιών. Ο Freire υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά να προάγει τον διάλογο και τη συλλογική δράση. Οι θεωρητικοί Giroux (2011),

Hooks (2010) και McLaren (1995) έχουν συμβάλει στην εξέλιξη αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης, τονίζοντας την ανάγκη για μια εκπαίδευση που αμφισβητεί την κοινωνική ανισότητα και προωθεί τη δικαιοσύνη.

Στον τομέα της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι κεντρικές έννοιες επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών αφιερωμένων στην ανύψωση της κοινωνικής συνείδησης και στην έμπνευση για αλλαγή. Επηρεασμένη από πρόσωπα όπως ο Paulo Freire, η κριτική συνομιλία προσδιορίζεται ως θεμελιώδες στοιχείο για την ενίσχυση της κριτικής συλλογιστικής και την έναρξη της επιδραστικής συζήτησης σε περιβάλλοντα μάθησης (Furlong, 2015). Η ιδέα του «conscientização», της επίγνωσης, που παρουσιάστηκε από τον Freire, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειας οξείας συνείδησης σχετικά με τις κοινωνικές αδικίες και την ενθάρρυνση της αντίθεσης ενάντια στα κυρίαρχα πλαίσια εντός των κοινοτήτων (Talbot & Williams, 2019). Βυθίζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες στον έλεγχο τόσο του τοπικού τους περιβάλλοντος όσο και των ευρύτερων παγκόσμιων πλαισίων, οι εκπαιδευτικοί θέτουν μια βάση για την αμφισβήτηση των παγιωμένων ανισοτήτων και την καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας όπου η ενδυνάμωση καλλιεργείται μέσω της διδασκαλίας.

Αυτή η προσπάθεια ενδοσκοπικής ανάλυσης σε συνδυασμό με την κριτική που στοχεύει στην κοινωνία αποτελεί την ουσία της Κριτικής Παιδαγωγικής, ωθώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν ενεργά στη διαμόρφωση ενός δίκαιου και πιο ισορροπημένου «αύριο» (Freire, 2009). Καθώς οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται μέσα από ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης και πολιτιστικές λεπτότητες, η χρήση διαλογικών οργάνων μαζί με την πράξη αποδεικνύονται κρίσιμα για την υπέρβαση εμποδίων που συναντούν τα επαναστατικά εκπαιδευτικά ταξίδια (Freire, 1977). Το δόγμα της κριτικής παιδαγωγικής, που υποστηρίζεται από διανοούμενους όπως ο Paulo Freire και ο Antonio Gramsci, καθώς και από πολλούς

άλλους, είναι ένα ισχυρό όργανο για την πρόκληση κοινωνικής μεταρρύθμισης μέσω της λεωφόρου της εκπαίδευσης (Shor, 1992).

1.2. Κριτική Προσέγγιση και Ανάλυση του λογοτεχνικού έργου: «Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση

«Το Παλιόπαιδο» αποτελεί μια ιστορία που αναδεικνύει ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, ταυτότητας και αποδοχής. Ο πρωταγωνιστής, ένα παιδί χωρίς όνομα, αντιμετωπίζει τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση και τη βία, μέχρι που ανακαλύπτει τη μουσική και τη δύναμη της τέχνης. Το έργο εμπνέεται από το εκπαιδευτικό κίνημα *ElSistema*, το οποίο αξιοποιεί τη μουσική ως μέσο κοινωνικής ένταξης.

Η ανάλυση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η Δαρλάση χρησιμοποιεί την αφήγηση και την εικονογράφηση (εικονογράφηση: Ίρις Σαμαρτζή, εκδ. Πατάκη 2014) για να αποδώσει τα βαθύτερα μηνύματα του έργου. Μέσα από τις περιγραφές, τις αντιθέσεις φωτός-σκοταδιού και τη σταδιακή μεταμόρφωση του ήρωα, αναδεικνύεται η δυνατότητα της τέχνης να αλλάζει ζωές.

Εξετάζοντας το έργο γίνεται φανερό πώς η συγγραφέας ξετυλίγει τον περίπλοκο ιστό των ανθρώπινων συνδέσεων και πώς τα παιδικά γεγονότα διαμορφώνουν την ενήλικη ζωή των ανθρώπων. Η αφήγηση παρακολουθεί τον κεντρικό ήρωα καθώς αντιμετωπίζει τα εμπόδια της πρώιμης ζωής του, υπογραμμίζοντας ότι οι προηγούμενες εμπειρίες και οι τρέχουσες αποφάσεις είναι βαθιά συνυφασμένες. Με έναν περίπλοκο συνδυασμό ύφανσης ιστορίας και εξέλιξης χαρακτήρων, η Δαρλάση βυθίζεται σε ζητήματα που αφορούν την ταυτότητα του εαυτού, την ανάμνηση και την επιδίωξη της σημασίας εν μέσω αναταραχής. Αναλύοντας την πορεία του κύριου ήρωα, το βιβλίο διερευνά την ουσία της ανθεκτικότητας, την αξία της αυτοανακάλυψης και τη δύναμη της συγχώρεσης. Το σύμπαν του έργου «Το Παλιόπαιδο», μας καλεί να κοιτάξουμε εσωτερικά τα ταξίδια, τους δεσμούς και τους

προσδιορισμούς μας, ενθαρρύνοντας τη σκέψη για το πώς οι περασμένες μέρες μας επηρεάζουν τόσο το σήμερα όσο και το αύριο.

Μέσω του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου, το οποίο αφορμάται από το ElSistema, ένα εκπαιδευτικό κίνημα που ξεκίνησε στη Βενεζουέλα με βασικό υποστηρικτή και δημιουργό τον Χοσέ Αντόνιο Αμπρέου, γίνεται φανερό η αξία της μουσικής, καθώς ο τελευταίος υποστηρίζει πως εκείνη μπορεί να βοηθήσει την εκπαίδευση των παιδιών, που ζουν σε υποβαθμισμένες γειτονιές. Θεωρούσε ότι αξιοποιώντας τη μουσική, τα παιδιά τα οποία δεν είχαν την δυνατότητα να ακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση και αργότερα να εισαχθούν σε μεγάλα κολέγια ή ακόμη και να φύγουν από την Βενεζουέλα με σκοπό να δημιουργήσουν μία καλύτερη ζωή, θα μπορούσαν να αποφύγουν τις κακοτοπιές, δηλαδή τις συμμορίες που υπάρχουν στις γειτονιές της εν λόγω περιοχής, με σκοπό να βρουν έναν δημιουργικό τρόπο να εκφράσουν τον ψυχισμό τους. Το ElSistema αποτελεί ένα τεράστιο παγκόσμιο κίνημα το οποίο μάχεται για να αποδείξει έμπρακτα πως η μουσική αλλάζει τις ζωές των παιδιών, εντάσσοντάς τα σε έναν όμορφο μουσικό κόσμο. Με τη συμμετοχή τους σε ορχήστρες, τα παιδιά μεταμορφώνονται σε μουσικούς και καλλιεργούν μια ταυτότητα για την οποία θα είναι περήφανα (www.mixanitouxronou.gr, ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2024).

1.3. Αποτίμηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στο λογοτεχνικό έργο: «Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση

Ο σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να διερευνήσει την αποτίμηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στο λογοτεχνικό έργο «Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση. Μετά από μια λεπτομερή ανάλυση των αρχών αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης, η μελέτη επιδιώκει να δείξει πώς αυτές οι αρχές αποτυπώνονται σε διάφορες πτυχές του έργου, όπως η αφήγηση, οι χαρακτήρες και τα θέματα. Ο σκοπός είναι να παρουσιάσει μια κριτική ανάλυση του έργου που θα

αναδείξει την παιδαγωγική συνεισφορά του και θα βοηθήσει στην κατανόηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Το συγκεκριμένο έργο εξετάζει θέματα όπως η ταυτότητα, η αντίθεση μεταξύ παράδοσης και σύγχρονης εποχής καθώς και η αναζήτηση της αλήθειας και της αυθεντικότητας. Μέσα από την ανάλυση του χαρακτήρα και των ενεργειών του πρωταγωνιστή, το έργο αναδεικνύει τις πολυεπίπεδες πτυχές της ανθρώπινης ψυχολογίας και της κοινωνικής δυναμικής. Μεταφέρει μηνύματα σχετικά με την ανθρώπινη ανθεκτικότητα, την αναζήτηση εαυτού και την αντίσταση έναντι των κοινωνικών προκαταλήψεων και περιορισμών. Το έργο αναδεικνύει τη σημασία της αυτογνωσίας και της αυτοαναγνώρισης, καθώς και την ανάγκη για αυτοαποδοχή, αυτοσεβασμό αλλά σε μεγάλο βαθμό και την κοινωνική αποδοχή και συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεγγύης, της ενότητας και της αγάπης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των δυσκολιών της ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, θέλοντας να αναλύσουμε σε βάθος το «*Το Παλιόπαιδο*», μπορούμε να πούμε ότι προβάλλει αρκετές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Γίνονται αναφορές σε διάφορες πτυχές που αφορούν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Ορισμένες από αυτές τις αρχές είναι η «*Ανάπτυξη Σκέψης*» και ιδιαίτερα «*Κριτικής Σκέψης*». Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο προάγει την ανάπτυξη της σκέψης και της κριτικής σκέψης μέσω των περιπετειών και των αναζητήσεων του πρωταγωνιστή. Οι αναγνώστες καλούνται να σκεφτούν βαθύτερα για θέματα όπως η φιλία, η ταυτότητα, η αυτοαναζήτηση και η αυτοσυγχώρεση. Μέσα από τις περιπέτειες του πρωταγωνιστή, οι αναγνώστες εισέρχονται στη θέση του ήρωα του βιβλίου και αρχίζουν να εξετάζουν τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι γίνεται λόγος για «*Συναισθηματική Ευαισθητοποίηση*». Η προσέγγιση της Δαρλάση προς τη θεματική της εφηβείας είναι

ιδιαίτερα ευαίσθητη. Αυτό ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση των αναγνωστών και προάγει την ευαισθητοποίηση για κοινωνικά και συναισθηματικά θέματα. Οι νέοι αναγνώστες μπορούν να ταυτιστούν με τον πρωταγωνιστή και να αντιληφθούν τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες.

Επίσης, εξετάζοντας το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο γίνεται εμφανής η ανάπτυξη «Κοινωνικής Ευαισθητοποίησης». Μέσα από τον ρεαλιστικό προβληματισμό των χαρακτήρων και των καταστάσεων οι αναγνώστες αναγνωρίζουν τις κοινωνικές προκλήσεις και αντιφάσεις και καλούνται να σκεφτούν τον ρόλο τους σε αυτές. Μέσω των πτυχών και των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής, το βιβλίο παρέχει μια πλούσια ευκαιρία για την εκπαίδευση του νου και της καρδιάς των νέων αναγνωστών, προάγοντας την ανάπτυξη της ευαισθησίας και της κριτικής σκέψης, καθώς και την κατανόηση των πολυπλοκοτήτων της ανθρώπινης εμπειρίας.

Το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικό εργαλείο διδασκαλίας στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία λειτουργούν σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς μπορεί να ενδυναμώσει τις «Φωνές των παιδιών», αναδεικνύοντας την σημασία της αυτοέκφρασης και της κριτικής σκέψης. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να δίνεται η πρέπουσα σημασία στις «Φωνές των παιδιών», καθώς σύμφωνα με το άρθρο 13 της Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989): *«Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας και της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του»* (United Nations, 1989: 2).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως τα ζητήματα που επεξεργάζεται αυτό το λογοτεχνικό κείμενο, είναι δυνατόν να αναλυθούν ως «μέσα ανατροπής παραδοσιακών αξιών» σε σχέση με την «υπακοή» και την «πειθαρχία», προωθώντας μια πιο κριτική στάση

απέναντι στις κοινωνικές και παιδαγωγικές δομές (Freire, 1977). Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία της κριτικής παιδαγωγικής στο εν λόγω έργο, καθιστά το βιβλίο ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση και γενικότερα για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα καθώς σε αυτό παρατηρείται ότι οι ήρωες πολλές φορές αμφισβητούν τις καθιερωμένες αξίες και προσεγγίσεις, προωθώντας την ιδέα ότι η μάθηση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από την απλή απόκτηση γνώσεων. Η στάση του πρωταγωνιστή απέναντι στους κανόνες και τις αυθεντίες συχνά αποκαλύπτει βαθύτερα ερωτήματα σχετικά με την έννοια της εξουσίας και της υποταγής, πράγμα που απασχολεί πολύ έντονα όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στη σχολική ζωή. Είναι φανερό πως το βιβλίο μας προσκαλεί να σκεφτούμε κριτικά για τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ευθύνη.

Στο σημείο αυτό, είναι καίριας σημασίας να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό στοιχείο της Κριτικής Παιδαγωγικής στο συγκεκριμένο έργο είναι πως ο Χοσέ Αντόνιο Αμπρέου λειτουργεί ως κριτικός παιδαγωγός καθώς μέσω της τέχνης της μουσικής, - η τέχνη αποτελεί εναλλακτικό τρόπο βιωματικής μάθησης και διδασκαλίας, καθώς αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα σε περιβάλλοντα μάθησης όπου δεσπόζει η «αυτονομία», η «συμμετοχή», ο «σεβασμός» και η «ελευθερία» (Χουρδάκης, 2020) - θέτει τον πρωταγωνιστή σε μια άλλη βάση: στο να μάθει. Να εξελιχθεί, δηλαδή, σε γνωστικό επίπεδο, να διευρύνει τους ορίζοντές του και να ενταχθεί στον κόσμο της μουσικής. Να μάθει μουσική έμπρακτα.

Σύμφωνα με την Καλογήρου (2016: 428-429), *«επιδιώκεται η τέχνη να αναδειχθεί ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των παιδιών με διαμορφωτική και απελευθερωτική επίδραση στην προσωπικότητά τους. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες τροποποιείται αντίστοιχα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μεταμορφώνεται σε εμπυχωτή και ρυθμιστή της όλης διαδικασίας. Δεν προσκομίζει έτοιμες γνώσεις αλλά θέτει προβλήματα, φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πολλαπλά καλλιτεχνικά ερεθίσματα και τους προτρέπει να δημιουργούν, να αυτενεργούν και να*

επανεξετάζουν τα φαινόμενα». Αυτή η προσέγγιση διδασκαλίας οδηγεί τον μαθητή, και κατ' επέκταση στη συγκεκριμένη περίπτωση τον πρωταγωνιστή του έργου, να αναπτυχθεί και σε κοινωνικό επίπεδο. Να κοινωνικοποιηθεί, να γίνει μέλος μια ομάδας. Να γίνει αποδεκτός. Να αποκτήσει την ταυτότητά του και να είναι περήφανος για αυτήν. Επομένως, όπως γίνεται κατανοητό, μέσω του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου της Δαρλάση, τίγεται το ζήτημα της «κοινωνικο-πολιτικής διάστασης στην εκπαίδευση», εξετάζοντας τη σχέση εκπαίδευσης μεταξύ κοινωνικών δομών, ιδεολογιών κι εξουσίας (Freire, 2009). Σύμφωνα με τον Paulo Freire (1977), κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη μόρφωση. Όπως αναφέρει η Καλογήρου (2016: 431), «ο Χοσέ Αντόνιο ονειρεύτηκε πως η μουσική θα μπορούσε να αλλάξει τη ζωή φτωχών και περιθωριοποιημένων παιδιών», πράγμα που συμπίπτει με το όραμα του Freire για τη μόρφωση των φτωχών ανθρώπων.

Το συγκεκριμένο έργο συμβάλλει ουσιαστικά στη συζήτηση σχετικά με την «μετασηματιστική παιδαγωγική» και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της κριτικής γνώσης και της ενδυνάμωσης των μαθητών/-τριών (Freire, 1977). Μέσω του λογοτεχνικού έργου «*Το Παλιόπαιδο*», η Δαρλάση κοινοποίησε τη σημασία της δημιουργίας συμμετοχικών παιδαγωγικών εδαφών, που δίνουν το δικαίωμα στους μαθητές και στις μαθήτριες να συμμετέχουν έμπρακτα στην απόκτηση νέων γνώσεων. Ο πρωταγωνιστής εντάσσεται στον κόσμο της μουσικής και μαθαίνει βιολί υιοθετώντας μια κριτικά αντανάκλαστική στάση έναντι των συμβατικών εκπαιδευτικών τρόπων, επιδιώκοντας την «κοινωνική αναμόρφωση» καθώς είναι πλέον μέλος ενός κοινωνικού συνόλου. Δεν αισθάνεται κανένας κι έχει ταυτότητα. Η επιρροή της Δαρλάση στη «μήτρα» της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι αδιαμφισβήτητη, αφήνοντας ένα διαρκές αποτύπωμα στην παγκόσμια εκπαιδευτική πράξη (Christensen&Aldridge, 2013).

Επομένως, γίνεται σαφές πως «*Το Παλιόπαιδο*» υιοθετεί πολλά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς σύμφωνα με τον ορισμό του Paulo Freire (1977) αμφισβητεί

τις δομές εξουσίας και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω του τρόπου εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση αναδύεται από το έργο του με τίτλο «*Αγωγή του Καταπιεσμένου*», τονίζοντας πόσο σημαντικά είναι ο διάλογος, ο προβληματισμός και η πράξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κριτική παιδαγωγική αναδεικνύει την ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες να ασκούν αναλυτική κριτική και να αμφισβητούν το status quo, αντί να είναι παθητικοί αποδέκτες. Άνθρωποι όπως ο Henry Giroux έδωσαν έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης, στον μετασχηματισμό της κοινωνίας και στην ενδυνάμωση αυτών των περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως ένωθε ο πρωταγωνιστής του βιβλίου που εξετάζουμε. Η κριτική παιδαγωγική επηρέασε έτσι τις διδακτικές πρακτικές σε όλον τον κόσμο, για να υποστηρίξει πιο δημοκρατικές και χωρίς αποκλεισμούς μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η μορφή παιδαγωγικής στοχεύει να προωθήσει εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές (Altrad, 2016). Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως οι αντιλήψεις των Paulo Freire και Henry Giroux, συνεχίζουν να διαμορφώνουν εκπαιδευτικές πρακτικές εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς και δημιουργώντας πιο δίκαια δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης (Giroux, 2011).

Μέρος 2^ο: Μεθοδολογικό πλαίσιο δράσης και εφαρμογή

2.1. Διδακτική Μεθοδολογία και Κριτική Παιδαγωγική

Η έρευνα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας είναι εξαιρετικά σημαντική στην εκπαίδευση. Με το πέρασμα του χρόνου όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξετάζουν πώς να εξελίξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους με σκοπό να γίνουν πιο αποδοτικοί στην εργασία τους και να δημιουργήσουν μια καλή ατμόσφαιρα μάθησης ανάμεσα στους ίδιους και στους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Hudson, 2008). Το να γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν τον τρόπο της διδασκαλίας-μελέτης είναι πραγματικά απαραίτητο για να δημιουργήσουν μια αποτελεσματική μέθοδο μάθησης.

Η εξέταση παλαιότερων εκπαιδευτικών πρακτικών βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο που διδάσκουμε τώρα. Βλέποντας συνδέσεις μεταξύ παλιών και νέων διδακτικών ιδεών, οι δάσκαλοι/-ες μπορούν να μάθουν από το παρελθόν για να δημιουργήσουν ορθότερα σχέδια διδασκαλίας σήμερα καθώς και στο μέλλον. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στο να σκεφτόμαστε την παράδοση, και να αντλούμε στοιχεία από αυτήν αλλά να τα ενσωματώνουμε σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα οδηγήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα στη δημιουργία καλύτερων σχολείων. Ο στοχασμός πάνω στους παλιούς τρόπους διδασκαλίας επιτρέπει μια ευρύτερη άποψη για τη μάθηση, με έμφαση στη φιλοσοφία και στο ήθος και όχι αντιμετωπίζοντάς την ως απλό εργαλείο στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό μας επιτρέπει να δούμε την κύρια ιδέα της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία στηρίζεται στην αμφισβήτηση κανόνων και στον προβληματισμό σχετικά με την πρακτική για την εξέλιξη των μαθητών και των μαθητριών (Freire, 1977).

Οι τρόποι διδασκαλίας στην εκπαίδευση έχουν αλλάξει πολύ με την πάροδο του χρόνου για διάφορους λόγους. Στο παρελθόν τα εκπαιδευτικά συλ ήταν διαφορετικά και επικεντρώνονταν απλώς στην παροχή πληροφοριών στους μαθητές και στις μαθήτριες (Freire, 1977). Σήμερα, τα πράγματα είναι πιο διαδραστικά και ελκυστικά γι' αυτούς/-ές. Η «μετακλασική» εκπαίδευση συνδυάζει παλιές και νέες μεθόδους, τονίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/-τριών και δασκάλων. Στο βιβλίο του Freire (2009) με τίτλο «*Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*», στην Έκτη του Επιστολή γίνεται μια «ανάλυση» της σχέσης ανάμεσα σε μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς: «*Μια σχέση που συνδέεται με τη διδασκαλία, τη μάθηση, τη διαδικασία γνωρίζω-διδάσκω-μαθαίνω, την εξουσία, την ελευθερία, την ανάγνωση, τη γραφή, τις αρετές του εκπαιδευτικού και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, καθώς και τον σεβασμό που της αρμόζει*». Αυτή η αλλαγή στοχεύει να δημιουργήσει μια πιο συνεργατική ατμόσφαιρα μάθησης, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στη χρήση διαφορετικών θεμάτων από κοινού. Η ανάμειξη καταστάσεων και

πολιτισμικών στοιχείων με άλλα στοιχεία σηματοδοτεί μια κίνηση προς πιο ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Freire, 1977). Η προσαρμογή σε έναν κόσμο με γρήγορο ρυθμό απαιτεί την ενημέρωση των μεθόδων διδασκαλίας για τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες εξελίσσονται με καινοτόμα μέσα.

2.2. Σχέδια/ Σενάρια Διδασκαλίας με αφορμή «Το Παλιόπαιδο» της Αγγελικής Δαρλάση

Η διδακτική μεθοδολογία μέσω λογοτεχνικών έργων αποτελεί μια πολύ αποτελεσματική προσέγγιση στην εκπαίδευση, καθώς η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που ενθαρρύνει τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ανάλυση (Levin, 2012). Μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εμβαθύνουν στα συναισθήματα των χαρακτήρων και να αντιληφθούν τη σημασία της ανθρώπινης εμπειρίας. Επίσης, η ανάλυση των θεμάτων και των μηνυμάτων που περιέχονται στα έργα μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να διευρύνουν τον πνευματικό τους προβληματισμό.

Επιπλέον, η χρήση λογοτεχνικών έργων στη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική ευφυΐα και να βελτιώσει τον γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών/-τριών. Μέσα από την ανάλυση των κειμένων, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εξασκηθούν στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και στην ερμηνεία και την παρουσίαση ιδεών. Σύμφωνα με τον Levin (2012), η διδακτική μεθοδολογία μέσω λογοτεχνικών έργων μπορεί να ενθαρρύνει την αυτο-έκφραση και τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών, καθώς τα έργα αυτά προσφέρουν έναν χώρο όπου μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους με ελευθερία και εκφραστικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία μπορεί να αναδείξει το δυναμικό και το ταλέντο κάθε μαθητή/-τριας, ενισχύοντας έτσι την

αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του/της. Η διδακτική μεθοδολογία μέσω λογοτεχνικών έργων αποτελεί έναν αποδοτικό τρόπο για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, παρέχοντάς τους ένα πλούσιο και εμβληματικό περιβάλλον μάθησης.

Σε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρακτικές, οι οποίες στηρίζονται στην τέχνη. Για παράδειγμα: το θέατρο και οι θεατρικές τεχνικές, όπως η δραματοποίηση, η αναπαράσταση, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, καθώς και η ποίηση, η συγγραφή κειμένων, η ζωγραφική, το κολάζ, η μουσική, αλλά και η αφήγηση και επεξεργασία λογοτεχνικών έργων. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), *«πρόκειται για ολιστικούς, συμμετοχικούς και ενσώματους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, όπου επιχειρείται η σύνδεση θεωρίας και πράξης»*. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως *«οι πιο βαθιές γνώσεις των παιδιών δημιουργούνται από τις αισθήσεις»* (Κουρετζή, 2008). Σύμφωνα με την Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά (2007), *«πρόκειται για μια αισθητική προσέγγιση της γνώσης και της πραγματικότητας, όπου οι βασισμένες στην Τέχνη πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν όχι ως αντίποδας των νοητικών λειτουργιών αλλά σε αλληλεπίδραση με αυτές»*.

Μελετώντας τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, τις απόψεις των σημαντικών υποστηρικτών της, καθώς και εμβαθύνοντας στο λογοτεχνικό έργο *«Το Παλιόπαιδο»* της Αγγελικής Δαρλάση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο βιβλίο είναι ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο. Με τα βαθιά του μηνύματα και τις πλούσιες αναφορές στην Κριτική Παιδαγωγική, προσφέρει σημαντικές δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης τόσο στις σχολικές δομές της χώρας μας όσο και πέραν αυτής.

Στην παρούσα εργασία προτείνονται διδακτικά σενάρια βασισμένα στο έργο της Δαρλάση. Το πρώτο σενάριο αφορά την ανάλυση του ίδιου του βιβλίου, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει πρωτότυπο ποίημα που εμπνέεται από την ιστορία του. Οι

δραστηριότητες περιλαμβάνουν συζητήσεις, καλλιτεχνικές εκφράσεις, δραματοποιήσεις και βιωματικά εργαστήρια, που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ενσυναίσθησης. Μέσα από τις προτεινόμενες δράσεις, οι μαθητές/-τριες καλούνται να διερευνήσουν θέματα όπως η αποδοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αναζήτηση ταυτότητας και η δύναμη της τέχνης. Το βιβλίο λειτουργεί ως αφετηρία για συζητήσεις που ξεπερνούν το στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική σκέψη και την κοινωνική δράση.

Σχέδιο/ Σενάριο Διδασκαλίας 1^ο

Τίτλος: «*Το Παλιόπαιδο*» της Αγγελικής Δαρλάση

Διάρκεια Διδασκαλίας: τρία διδακτικά δίωρα

Μάθημα: Θεατρική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή, Ευέλικτη Ζώνη

Χώρος διεξαγωγής δράσης: αίθουσα σχολείου, προαύλιος χώρος

Απευθύνεται σε μαθητές/-τριες: της Δ', Ε', ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου καθώς και σε μαθητές/-τριες γυμνασίου και λυκείου.

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές/-τριες την αξία του εαυτού.
- Να αντιληφθούν τις έννοιες: συμπερίληψη, κοινωνική αποδοχή, ενσυναίσθηση.
- Να αναδειχθεί το δικαίωμα στη μόρφωση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου.
- Να αναδειχθεί η έκφραση μέσω διδακτικών πρακτικών που σχετίζονται με την Τέχνη.

Δραστηριότητες:

- Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης προτείνει στους μαθητές και στις μαθήτριες να κάτσουν σε κύκλο και τους δείχνει το βιβλίο της Αγγελικής Δαρλάση «*Το Παλιόπαιδο*». Στην αρχή στέκεται μόνο στο εξώφυλλο και προτρέπει τα παιδιά να το παρατηρήσουν και να εκφράσουν όσα βλέπουν. Είτε προφορικά, είτε γραπτά ή ακόμη και ζωγραφίζοντας.

- Στη συνέχεια ξεφυλλίζουν όλοι μαζί το βιβλίο και ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρατηρήσουν όλες τις εικόνες του και να δουν τα χρώματα που χρησιμοποιούνται σε καθεμία από αυτές. Για ποιο λόγο έχει γίνει η συγκεκριμένη επιλογή χρωμάτων; Τι δηλώνει το κάθε χρώμα που έχει χρησιμοποιηθεί; Το συναίσθημα που εκφράζει η αντίστοιχη εικόνα ταιριάζει με το κείμενο που τη συνοδεύει; Έπειτα, προτείνει στα παιδιά να γράψουν μια μικρή πρόταση κάτω από κάθε εικόνα που είδαν, αποτυπώνοντας όσα εμπνεύστηκαν. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση και όλοι οι μαθητές/-τριες μοιράζονται με τα μέλη της τάξης όσα έγραψαν, αιτιολογώντας από πού ακριβώς προέκυψαν οι ιδέες τους.
- Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός προχωράει στην ανάγνωση του βιβλίου. Μια μικρή περίληψη αυτού είναι η εξής: Το επικείμενο λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζει την ιστορία ενός παιδιού το οποίο ζει στις παραγκουπόλεις του Καράκας και ξεκινά να κλέβει και να απειλεί με όπλο άλλους ανθρώπους προκειμένου να βγάλει χρήματα για να ζήσει. Κάποια στιγμή συναντά στον δρόμο του έναν κύριο και προσπαθεί να τον κλέψει. Ωστόσο, εκείνος ψύχραιμος, τον προτρέπει την επόμενη φορά που θα συναντηθούν να του φέρει το όπλο του κι εκείνος θα του δώσει ένα άλλο «όπλο». Το παιδί, λοιπόν, παρακινείται από την περιέργειά του να μιλήσει με αυτόν τον κύριο και επιδιώκει να συναντηθούν. Όταν φτάνει αυτή η στιγμή, ο εν λόγω κύριος του δείχνει το «όπλο» που του είχε αναφέρει. Το τελευταίο δεν είναι άλλο από ένα βιολί. Ένα μουσικό βιολί, το οποίο θα του αλλάξει τη ζωή και θα τον απομακρύνει από τις συμμορίες με τις οποίες είχε μπλέξει. Θα τον εντάξει στον κόσμο της Μουσικής και θα αρχίσουν να διευρύνονται οι ορίζοντές του. Ξεκινά να έχει ενδιαφέρον πια για τη ζωή, να είναι χαρούμενος κι ευτυχισμένος.
- Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τους χαρακτήρες του κειμένου. Ποια πρόσωπα συναντήσαμε στο κείμενο; Τι συναισθήματα παρουσιάζονται ότι διακατείχαν αυτά τα πρόσωπα; Από ποιες πράξεις προέκυψαν όσα νιώθουν οι ήρωες του βιβλίου; Ποια τα βασικά μηνύματα που λαμβάνουμε μέσω της ανάγνωσης αυτού; Ακολουθεί συζήτηση για να εξηγήσουμε απορίες που μπορεί να προκύψουν.

- Ακόμη, πραγματοποιείται συζήτηση για το ElSistema και τον Χοσέ Αντόνιο Αμπρέου και ζητείται από τα παιδιά να ψάξουν όσες πληροφορίες μπορούν σχετικά με αυτό το Σύστημα. Μιλούν για τη μουσική και τη σημασία όλων των τεχνών στη σχολική κι εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών.
- Επιπροσθέτως, μπορεί να αξιοποιηθεί το θέμα που πραγματεύεται το συγκεκριμένο έργο, το οποίο σχετίζεται με *«τη δύναμη της μουσικής ως όπλου ενάντια στη φτώχεια, τη βία και την παιδική παραβατικότητα, για να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα που σχετίζονται με την κλασική μουσική και, γενικότερα, με την ομορφιά που χαρίζει η τέχνη, σε όλες της τις μορφές στη ζωή μας»* (Καλογήρου, 2016). Στη συνέχεια δίνονται χρώματα στα παιδιά και ένα μεγάλο χαρτόνι. Το τοποθετούν στη μέση του κύκλου και οι μαθητές/-τριες κάθονται γύρω από αυτό και ζωγραφίζουν όσα τους έκαναν εντύπωση μέσω του ανωτέρου αποσπάσματος. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει να ακούγεται στην αίθουσα (ή στον προαύλιο χώρο του σχολείου) μελωδία κλασικής μουσικής.
- Επίσης, δίνονται στους μαθητές/-τριες μερικές λέξεις μέσα από το βιβλίο όπως: Φέλιξ, ευτυχία, χαρά, δάκρυ, όπλο, βιολί, μουσική, ταυτότητα, όνομα. Στη συνέχεια προτείνεται στα παιδιά να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα ή κείμενο με τις παραπάνω λέξεις.
- Αργότερα, μοιράζονται ρόλοι σε όλους και όλες με σκοπό να δραματοποιήσουν το εν λόγω λογοτεχνικό έργο.
- Τέλος, δίνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες οι δυο φράσεις με τις οποίες ξεκινά το βιβλίο: *«Φτώχεια δεν είναι μόνο η έλλειψη τροφής και στέγης. Φτώχεια είναι το να αισθάνεσαι Κανέννας, το να στερείσαι ταυτότητας»* και προτείνεται να καταγράψουν τις σκέψεις τους καθώς τις διαβάζουν. Τι συναισθήματα προκύπτουν; Τι σημαίνει να αισθάνεσαι Κανέννας και να στερείσαι ταυτότητας;

«*Το Παλιόπαιδο*» της Αγγελικής Δαρλάση θίγει το ζήτημα των όπλων και των συμμοριών που μπορεί να παρασύρουν φτωχά παιδιά γιατί πιστεύουν ότι με αυτόν

τον τρόπο θα αποκτήσουν ταυτότητα, θα γίνουν αποδεκτά από ένα σύνολο ανθρώπων και θα νιώσουν, με λανθασμένο τρόπο, πως έχουν αξία. Ωστόσο, στην ιστορία του συγκεκριμένου πρωταγωνιστή, το όπλο έρχεται να αντικατασταθεί από ένα άλλο «όπλο», ένα μουσικό όργανο, ένα βιολί, το οποίο ανοίγει νέους ορίζοντες στο παιδί. Τον βγάζει από το σκοτάδι των συμμοριών και τον εντάσσει στον κόσμο της χαράς, της μελωδίας και της ξενιοσιάς. Τα ανωτέρω οδήγησαν στην συγγραφή ενός πρωτότυπου ποιήματος με τίτλο «Όπλα», το οποίο αποτελεί μαζί με τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν ένα ακόμη σενάριο διδασκαλίας αυτής της ενότητας.

Σχέδιο/ Σενάριο Διδασκαλίας 2^ο

Τίτλος: «Όπλα»

Διάρκεια Διδασκαλίας: τρία διδακτικά δίωρα

Μάθημα: Θεατρική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή, Ευέλικτη Ζώνη

Χώρος διεξαγωγής δράσης: αίθουσα σχολείου, προαύλιος χώρος

Απευθύνεται σε μαθητές/-τριες: της Δ', Ε', ΣΤ' του δημοτικού σχολείου καθώς και σε μαθητές/-τριες γυμνασίου και λυκείου.

Στόχοι:

- Να διακρίνουν οι μαθητές/-τριες την έννοια του «καλού» και του «κακού».
- Να διευρύνουν τους οριζόντες τους και να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- Να αναδειχθεί η αξία των τεχνών και η έκφραση μέσω αυτών.
- Να καλλιεργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες.
- Να καλλιεργηθεί το αίσθημα αποδοχής εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών.

Όπλα

Τι είναι όπλο; Τι είναι πόλεμος;

Πραγματικός, ρεαλιστικός ή υπόγειος, κρυφός;

Στο χέρι σου το δίνουν, τη ζωή για να αντέξεις

μα εσύ τ' αρνείσαι, πόσο άραγε θα τρέξεις;

Η μουσική, το θέατρο, οι τέχνες γενικώς

σε σπλίζουν με δύναμη να αντέχεις διαρκώς.
Ορίζοντες ανοίγουν, τα πράγματα να δεις αλλιώς
να ταξιδέψεις μακριά, στα μάτια σου να δεις το Φως!

Δραστηριότητες:

- Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης διαβάζει στους μαθητές και στις μαθήτριες το παραπάνω ποίημα. Τους ρωτά τι αντιλαμβάνονται από αυτό; Ποιες εικόνες τους έρχονται στο νου; Πώς το ερμηνεύουν;
- Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες καλούνται να σκεφτούν ποια «όπλα» υπάρχουν στη ζωή τους που τους βοηθούν να ανοίξουν νέους ορίζοντες. Ακολουθεί συζήτηση με όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Παραθέτουν τις απόψεις τους και μιλούν συγκεκριμένα για το τι είναι αυτό που τους βοηθά να προχωρήσουν σε κάθε επίπεδο της ζωής τους.
- Ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν αν βιώνουν κάποιο «πόλεμο» στην καθημερινότητά τους, είτε προφορικά είτε μέσω χρωμάτων και ζωγραφικής ή μέσω του κουκλοθέατρου και της αναπαράστασης σκηνών. «Πόλεμος» μπορεί να θεωρηθεί οτιδήποτε προκαλεί αρνητικά, περιοριστικά συναισθήματα στους μαθητές και στις μαθήτριες.
- Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να επιλέξουν όποιες λέξεις επιθυμούν από το συγκεκριμένο ποίημα και να γράψουν ένα δικό τους ποίημα ή κείμενο.
- Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ψάξουν μια μελωδία που να ταιριάζει με τα πραγματικά όπλα και τον πόλεμο και μια μελωδία που να συνοδεύει τα «όπλα» που σου ανοίγουν τους ορίζοντες και ξαναγεννιέσαι.
- Επιπροσθέτως, οι μαθητές/-τριες έχουν την δυνατότητα να δραματοποιήσουν τις λέξεις: πόλεμο, όπλα, τέχνες. Να τους δώσουν πνοή σαν να είναι πρόσωπα, δημιουργώντας ένα θεατρικό δρώμενο. Έπειτα, μοιράζονται αυτή τη θεατρική εμπειρία με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης τους.

➤ Τέλος, ερωτώνται όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες αν μπορούν οι τέχνες (μουσική, εικαστικά, θέατρο, χορός) να αποτελέσουν «όπλα» για τους ίδιους και τις ίδιες και να τους/τις οδηγήσουν σε νέα μονοπάτια εξέλιξης και πραγμάτωσης των ονείρων τους.

Συμπεράσματα

Η μελέτη καταδεικνύει ότι η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μετατρέποντας τη μάθηση σε ένα μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού. «*Το Παλιόπαιδο*» της Αγγελικής Δαρλάση αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα λογοτεχνικού έργου που μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, προάγοντας την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η εργασία προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία, όπου η λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως απλό ανάγνωσμα, αλλά ως εργαλείο αφύπνισης και δράσης. Μέσα από τη διερεύνηση της ιστορίας του πρωταγωνιστή, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μαθαίνουν μόνο για την κοινωνική ανισότητα, αλλά αναζητούν λύσεις και τρόπους να γίνουν οι ίδιοι φορείς αλλαγής. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στον διάλογο για την εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη σχολική εκπαίδευση, προτείνοντας συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η αξιοποίηση του βιβλίου «*Το Παλιόπαιδο*» ως εκπαιδευτικού εργαλείου αποτελεί μία καινοτόμο προσέγγιση που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία και προωθεί τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης.

Καθώς αποχαιρετούμε τις φιγούρες που μας συνόδευσαν σε αυτό το αφηγηματικό ταξίδι, μια βαθιά παρόρμηση για αναστοχασμό και σκέψη μένει πίσω. Η εξαιρετική δημιουργία της Αγγελικής Δαρλάση θα παραμείνει στο κοινό της παρακινώντας το να συλλογιστεί τις πολυπλοκότητες της ζωής. Η εξαίσια πένα της δημιούργησε την ανάγκη για παραγωγή πρωτότυπων κειμένων-ποιημάτων, εμπνευσμένα από τη δική

της γλαφυρή ιστορία. Το λογοτεχνικό της έργο παίρνει αξία τον τίτλο διδακτικού αντικειμένου στα σχολικά περιβάλλοντα καθώς παρουσιάζει ζητήματα που ευαισθητοποιούν τα παιδιά όπως η ανάγκη για αποδοχή, σεβασμό, μόρφωση, κοινωνική συναναστροφή κι αλληλεπίδραση.

Συμπερασματικά, η Κριτική Παιδαγωγική είναι αποτελεσματική στην εκπαίδευση, βοηθώντας να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη και η κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσω της διδασκαλίας, η οποία κινείται σύμφωνα με τις αρχές της, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αμφιβάλλουν, να σκέφτονται κριτικά και να εκφράζουν την άποψή τους. Οι εκπαιδευτικοί τους/τις ορίζουν ως βασικούς συντελεστές στη διαμόρφωση της δικής τους μάθησης και του κόσμου γενικότερα. Όπως είπε ο Freire (1977), η Κριτική Παιδαγωγική δεν διδάσκει απλώς πράγματα, αλλά προωθεί την «αλλαγή της κοινωνίας μέσω της μάθησης». Δίνει στους μαθητές την τεχνογνωσία να αντιμετωπίσουν την καταπίεση, να πιέσουν για αλλαγές και να συμβάλλουν σε έναν πιο δίκαιο κόσμο χωρίς αποκλεισμούς. Με την επιμονή της Κριτικής Παιδαγωγικής στις εκπαιδευτικές πράξεις, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένας πιο δημοκρατικός και κοινωνικά ορθός χώρος μάθησης που να ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα, να ωθεί την ενσυναίσθηση και να διευρύνει τη δράση στους μαθητές και στις μαθήτριες (Monchinski, 2010).

Βιβλιογραφία

Altrad, M. (2016). *Badawi: A Novel*. New York: Grove Atlantic.

Christensen, L. & Aldridge, J. (2013). *Critical Pedagogy for Early Childhood and Elementary Educators*. New York: Springer Science & Business Media.

Δαρλάση, Α. (2014). *Το Παλιόπαιδο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Divelbiss, J. D. (2014). *Re-viewing the canon: using film and critical pedagogy in the standards-based classroom*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Oregon State University, Corvallis.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Κρητικός, Γ). Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Νταμπάρκης, Μ.). 2^η έκδ. Αθήνα: Επίκεντρο.

Furlong, K. R. (2015). Dissecting Dialogue: The Value of Music Education in ESL/ELL Programs. *Student Publications*, 482. Ανακτήθηκε από: https://cupola.gettysburg.edu/student_scholarship/482

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: A & C Black.

Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.

Hudson, B. (2008). A didactical design perspective on teacher presence in an international online learning community. *Journal of Research in Teacher Education*, 15(3-4), 93-112.

Καλογήρου, Τ. (2016). *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

Καλογιαννάκη, Π. (2021). Συγκριτική Παιδαγωγική και ο «άνθρωπος - πολίτης»: προς μια «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, 61-80.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Levin, M. (2012). *Teaching Literature and Language with a Dramatic Approach: A Guide to Creativity, Critical Thinking, and Active Participation*. Cambridge Scholars Publishing.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Psychology Press.

Monchinski, T. (2010). *Education in Hope: Critical Pedagogies and the Ethic of Care*. New York: Peter Lang.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Talbot, B. C. & Williams, H. M. A. (2019). Critically Assessing Forms of Resistance in Music Education. Στο Elliott D. J., Silverman M. & McPherson G. E. (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (82-100). Oxford: Oxford University Press.

United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική: Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020, 100-130.

Ιστότοποι

<https://www.mixanitouxronou.gr/el-sistema-to-pirama-pou-didaski-sta-ftocha-pedia-mousiki-ke-ta-sozi-apo-ta-narkotika-to-egklima-ke-tin-pornia/> [ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2024].

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Αποκατάσταση των μαθητών/-τριών του

Δαβράδου Ερμιόνη

(ermioni.davradou@gmail.com)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται με ποιοτική προσέγγιση το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών/-τριών με αναπηρία που φοιτούν στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε λόγω της υψηλής σημαντικότητας του ζητήματος στην Ελλάδα και του πολύ χαμηλού ποσοστού επαγγελματικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, ένα μικρό επαρχιακό σχολείο και εστίασε στην προσπάθειά τους για επαγγελματική εκπαίδευση και συμπερίληψη των μαθητών/-τριών που υποστηρίζονταν σε αυτό.

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, βάσει της υπάρχουσας ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφία και το δεύτερο, το ερευνητικό μέρος, όπου επιχειρήθηκε να εντοπιστούν, μέσω διεξαγωγής συνεντεύξεων, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τις διαδικασίες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών και πώς αυτές λειτουργούν και επηρεάζονται.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί πως ένα 40-50% των μαθητών του μπορεί να συμπεριληφθεί σε κάποια μορφή εργασίας και ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου μπορεί να το ενισχύσει. Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινότητας και αγοράς εργασίας δεν είναι επαρκώς γεφυρωμένη, παρότι η στενή τους συνεργασία κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση και επίτευξη ενός κοινού στόχου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρεί ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα και ελλείψεις που επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης, τόσο λειτουργικά και σε θέματα υποδομής, όσο και την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική στην ειδική αγωγή και υποστήριξη από τους κρατικούς μηχανισμούς.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιοτική Έρευνα, Ειδική Αγωγή, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Συμπερίληψη

Εισαγωγή

Αρκετοί μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, θα φοιτήσουν στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ), τα οποία αποτελούν σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 6 τάξεων, με

κυρίαρχο στόχο την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και επίτευξης της μέγιστης δυνατής αυτονομίας τους. Κάθε σχολική μονάδα διαθέτει ορισμένες εξειδικεύσεις στις οποίες εκπαιδεύονται οι μαθητές, όπως ενδεικτικά, η μαγειρική, η αγγειοπλαστική, η κηπουρική, η χειροτεχνία, κ.ά.

Με τη φοίτησή τους γίνεται προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, να κατακτήσουν προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες, προκειμένου να συμπεριληφθούν στην κοινωνία και να εργαστούν ισότιμα.

Η απόκτηση του ρόλου του εργαζομένου, αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο για το άτομο, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό. Στην ελληνική κοινωνία, τα άτομα με αναπηρία συναντάνε εμπόδια και ελλιπή υποστήριξη στη μετάβασή τους από μαθητές σε εργαζομένους. Η μετάβαση αυτή, σχετίζεται άμεσα με τα ατομικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τα οποία έχουν αναγνωριστεί από τη Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), όπως ενδεικτικά τα δικαιώματα για ισότιμη ένταξη στην κοινωνία και παροχή ίσων ευκαιριών (Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, άρθρα 26 και 27, 2006) τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά και να προστατεύονται.

Επιπρόσθετα, παρότι και στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες του εξωτερικού, υπάρχει έστω σε ένα βαθμό νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την επαγγελματική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία, φαίνεται να μην εφαρμόζεται ή αξιοποιείται και η απορρόφηση αυτών των ατόμων σε εργασιακό περιβάλλον είναι πολύ μικρή (Λογαράς, 2016).

Είναι σημαντικό, να εντοπιστεί κατά πόσο αυτός ο αποκλεισμός οφείλεται σε ελλείμματα στην προετοιμασία και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, στη διαμόρφωση της εργασίας (ύπαρξη κατάλληλων μορφών και συνθηκών εργασίας,

εκπαίδευση και προετοιμασία των εργοδοτών, των εργαζομένων για την πρόσληψη ατόμων με αναπηρία), στη σύνδεση αυτών, ή στην ετοιμότητα της κοινότητας (ενημέρωση, διαχείριση, αποδοχή και σεβασμός ατόμων με αναπηρία).

Στηριζόμενη στις παραπάνω σκέψεις και καταστάσεις, δημιουργήθηκε η παρούσα εργασία, η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων με αναπηρία. Σκοπός της είναι να διατυπώσει και να παρουσιάσει τις απόψεις, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζονταν τη δεδομένη χρονική στιγμή ή τα προηγούμενα σχολικά χρόνια στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, καθώς και ενός τελιόφοιτου μαθητή που το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιούσε την πρακτική του άσκηση μέσω του σχολείου.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τρία υποκεφάλαια, τα οποία αφορούν την εννοιολογική και κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας, την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο υποκεφάλαιο περιλαμβάνει διάφορους ορισμούς, περιγράφει τα τρία μοντέλα της αναπηρίας, το ιατρικό, το κοινωνικό και το βιοψυχοκοινωνικό και αναφέρεται σε θέμα κοινωνική συμπερίληψη. Ξεκινώντας από την περιγραφή της έννοιας της αναπηρίας γίνεται αναφορά στον όρο που δημοσίευσε το 1980, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας δημοσίευσε ένα εγχειρίδιο ταξινόμησης των συνεπειών της αναπηρίας (International Classification of Impairment Disabilities and Handicaps), όπου αναφέρθηκε σε μια αλληλουχία φαινομένων που σχετίζονται με την ασθένεια, έχοντας ως τελικό στάδιο αυτής την αναπηρία. Βάσει αυτού η αναπηρία σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να εκτελέσουν τις Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής τους και όχι με την ασθένεια αυτή

καθ' αυτή. Για παράδειγμα, ένα άτομο με σωματική δυσλειτουργία στα κάτω άκρα δε σημαίνει οπωσδήποτε πως είναι ανίκανο ή/και ανάπηρο. Η απώλεια της κινητικής λειτουργίας αρχικά το εμποδίζει από το να μετακινηθεί σε εξωτερικό χώρο, η ανικανότητα ωστόσο μπορεί να αποκατασταθεί με τη χορήγηση ενός βοηθήματος, όπως αναπηρικό αμαξίδιο. Στην καθημερινότητα βέβαια η έννοια της αναπηρίας έχει ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τις έννοιες της δυσλειτουργίας και ανικανότητας. Σε ένα βαθμό αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι συχνά οι οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και το σύστημα υγείας των χωρών έχει ως μοναδική διέξοδο την αναπηρία. Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αναπηρία, επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται και αντιμετωπίζεται. Αναλόγως την προσέγγιση που υιοθετείται από την κοινωνία, διαμορφώνεται και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κρατικών παρεμβάσεων για άτομα με αναπηρία, στο πλαίσιο της παροχής υγειονομικής περίθαλψης, εκπαίδευσης, επαγγελματικής και κοινωνικής συμπερίληψης. Η ομαδοποίηση και οργάνωση αυτών των προσεγγίσεων, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση τριών κύριων μοντέλων της αναπηρίας, το ιατρικό, το κοινωνικό και το βιοψυχοκοινωνικό (World Health Organization, 2002). Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα, προσεγγίζει την αναπηρία με διαφορετικό τρόπο και τοποθετεί σε διαφορετική βάση τα προβλήματα που τη συνοδεύουν, αλλά και τους τρόπους διαχείρισής της. Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονότητα παγκοσμίως. Γενιές ερευνών έχουν δείξει ότι σε οποιαδήποτε κοινωνία, αντιμετωπίζουν ως σταθερό χαρακτηριστικό την περιθωριοποίηση, το στίγμα και διακρίσεις. (Cobigo, et al., 2012). Η κοινωνική συμπερίληψη αναγνωρίζεται από τη Σύμβαση Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ως μια γενική αρχή (άρθρο 3), γενική υποχρέωση (άρθρο 4) και ως δικαίωμα (άρθρα 29 και 30) (Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, 2006).

Η κοινωνική συμπερίληψη πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, η οποία πρέπει να προωθηθεί και να εδραιωθεί σε μια κοινωνία και για τη προώθησή της προτάθηκαν από τους Cobigo και Stuart (2010) τέσσερις κατηγορίες εργαλείων.

Ορισμένες δράσεις μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των ατόμων στην εκτέλεση δραστηριοτήτων και στη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους, ενώ άλλες απαιτούν περιβαλλοντικές εγκαταστάσεις και τροποποιήσεις για την διευκόλυνση της επαρκούς και δίκαιης πρόσβασης σε δημόσια αγαθά και υπηρεσίες, όπως υπηρεσίες υγείας, εισόδημα και κοινωνικά οφέλη, διαμονή, επαγγελματική απασχόληση και ψυχαγωγικές δραστηριότητες).

Το δεύτερο, αναφέρεται στην πρόσβαση και τις ευκαιρίες που έχουν τα ΑμεΑ στην εκπαίδευση και παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή αυτής από το 1906 έως και σήμερα και το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον Σούλη (2013), η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα, μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος είναι από το 1906 έως το 1950, κατά την οποία η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ασκείται κατά κανόνα από ιδιωτική πρωτοβουλία και χαρακτηρίζεται από έντονο προστατευτισμό, ιδρυματική μορφή και προνοιακή προσέγγιση. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως τη μεταπολίτευση. Κατά την περίοδο αυτή, μεταβάλλεται η αντίληψη της κοινωνίας ως προς τα άτομα με αναπηρία, όπου τόσο το Κράτος, όσο και ιδιώτες εναπόθεσαν έντονο ενδιαφέρον σε άτομα με νοητική αναπηρία και ψυχικές διαταραχές. Η τρίτη περίοδος, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, επιδεικνύει την ενεργοποίηση του Κράτους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, με τη λήψη μέτρων με στόχο την παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης και σχολικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία.

Το υποκεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ και τη σύνδεσή της με τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, όπου πραγματοποιήθηκε και η παρούσα έρευνα.

Το τρίτο υποκεφάλαιο ξεκινά προσεγγίζοντας την απασχόληση βάσει των μοντέλων αναπηρίας, αναφέρεται στις εναλλακτικές μορφές απασχόλησης, την ανάπτυξη

εναλλακτικών μορφών απασχόλησης και την παρουσίαση στατιστικών στοιχείων στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Οι εναλλακτικές μορφές απασχόλησης αποτελούν την πιο κύρια μέθοδο για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση και περιλαμβάνει την Προστατευμένη Εργασία, την Υποστηριζόμενη Εργασία και την Προσαρμοσμένη Εργασία. Παρότι οι εναλλακτικές μορφές εργασίας πρωτοεμφανίστηκαν αρκετούς αιώνες πριν, η γενική ιδέα αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στον Καναδά, όπου τη δεδομένη στιγμή εστίαζαν σε άτομα με σοβαρές ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές και από τα τέλη του 1980, ειδικά το μοντέλο της υποστηριζόμενης εργασίας μεταφέρθηκε σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, μέσω προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο εννοιολογικός σχεδιασμός των εναλλακτικών μορφών απασχόλησης, ήταν μια επέκταση πολλών αλλαγών της τότε εποχής, όπου στόχευε στην παροχή ίσως ευκαιριών και κοινωνικών ρόλων στα άτομα με αναπηρία (Strauser, 2013). Ο όρος Προστατευμένη Απασχόληση (Sheltered Employment) ως μέθοδος εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, τοποθετεί μια ομάδα ατόμων σε ένα εργασιακό περιβάλλον με ειδικά διαμορφωμένες συνθήκες. Το προστατευμένο αυτό πλαίσιο εργασίας, μπορεί να αφορά είτε το χώρο της εργασίας, είτε τις συνθήκες της εργασίας και οι τοποθετήσεις μπορεί να λαμβάνουν χώρα είτε σε ένα πλαίσιο προστατευμένου εργαστηρίου, είτε στην ανοιχτή αγορά εργασίας, με την υποστήριξη/συνοδεία κάποιου επιβλέποντα. Στη συγκεκριμένη μορφή απασχόλησης, τα άτομα προστατεύονται από συνθήκες όπως ο ανταγωνισμός, τα εντατικά ωράρια εργασίας, η πίεση χρόνου για την επίτευξη κάποιου στόχου, κ.ά. (Λογαράς, 2016).

Στην πράξη, τα προστατευμένα παραγωγικά εργαστήρια δε στοχεύουν στη δημιουργία θέσεων πραγματικής εργασίας και δε συνδέονται με την ανοιχτή αγορά εργασίας (Αδάμ, 2012). Η εργασία υλοποιείται σε χώρους που προσομοιάζουν πραγματικούς εργασιακούς χώρους, ενταγμένους στη λειτουργία κέντρων αποκατάστασης και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία, δίνοντας έμφαση στη

παροχή θεραπευτικών υπηρεσιών (Τσαμπουνάρη, 2019). Η φιλοσοφία της Υποστηριζόμενης Εργασίας (Supported Employment), είναι να δίνεται έμφαση στις δυνατότητες και τους προσωπικούς στόχους και επιλογές του ατόμου με αναπηρία, καθώς και στο ρόλο του ευρύτερου περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη εξέλιξή του. Στην Υποστηριζόμενη Εργασία, οι τοποθετήσεις σε θέσεις εργασίας είναι ατομικές και έμμισθες και απευθύνεται σε άτομα, τα οποία αδυνατούν να διαχειριστούν τους μηχανισμούς της ελεύθερης αγοράς μόνα τους ή να διατηρήσουν μια θέση εργασίας, λόγω της αναπηρίας τους, και για το λόγο αυτό υποστηρίζονται και καθοδηγούνται συστηματικά από έναν Σύμβουλο Εργασίας. Ο Σύμβουλος Εργασίας, εξακριβώνει τις δυσκολίες του ατόμου, βρίσκει μια θέση κατάλληλη για τις ανάγκες και τις δυνατότητές του, το εκπαιδεύει και στη συνέχεια το τοποθετεί σε αυτήν (Λογαράς, 2016). Ο όρος Προσαρμοσμένη Εργασία αποτελεί την πιο σύγχρονη μέθοδο εργασιακής ένταξης ατόμων με αναπηρία και αποτελεί τη φυσική εξέλιξη της Υποστηριζόμενης Εργασίας. Ορίζεται ως «η εξατομίκευση της εργασιακής σχέσης μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες και των δύο πλευρών. Βασίζεται σε ένα εξατομικευμένο προσδιορισμό των ιδιαίτερων ικανοτήτων, των αναγκών και των ενδιαφερόντων του ατόμου με αναπηρία και παράλληλα είναι σχεδιασμένη ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες του εργοδότη» (Federal Register, 2002). Η τηλεργασία (Teleworking – RemoteWork), ορίζεται ως «μια μορφή οργάνωσης ή/και εκτέλεσης εργασίας που χρησιμοποιεί τεχνολογίες πληροφορικής, βάσει μιας σύμβασης ή σχέσης εργασίας, όπου μια εργασία που θα μπορούσε επίσης να εκτελεστεί στις εγκαταστάσεις του εργοδότη, εκτελείται κανονικά εκτός αυτών των εγκαταστάσεων (Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, Παράρτημα Β, 2006). Η συγκεκριμένη μορφή εργασίας, συνήθως δε συγκαταλέγεται στις βασικές μεθόδους ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση, θα μπορούσε όμως να αποτελέσει ένα νέο εργασιακό μοντέλο.

Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται ο σχεδιασμός και η μέθοδος της έρευνας. Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζονται ή εργάζονταν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κισσάμου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, προετοιμασία και αποκατάσταση των μαθητών και αποφοίτων της σχολικής δομής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι στόχοι των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των μαθητών του;
2. Σε τι βαθμό επικοινωνούν και συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό με τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία της επαγγελματικής αποκατάστασης (μαθητές, οικογένεια, εργοδότες, υπηρεσίες); Είναι κοινός ο στόχος και οι προσδοκίες τους;
3. Πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική πολιτική στην Ειδική Αγωγή την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ.;
4. Πώς επηρεάζει η τοποθεσία, η κτιριακή υποδομή και υλικοτεχνικός εξοπλισμός της σχολικής μονάδας την εκπαιδευτική διαδικασία για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ.;

Η συγκεκριμένη έρευνα επέλεξε να ακολουθήσει μια ποιοτική προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με την Μαντζούκα (2007), χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων για ένα φαινόμενο. Σκοπός της είναι να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, που θα εμπεριέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες και το περιβάλλον τους σε σχέση με το

διερευνώμενο φαινόμενο. Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές ποιοτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής διερευνά σε βάθος ένα πρόγραμμα, ένα γεγονός, μια δραστηριότητα, μια διαδικασία ή ένα ή περισσότερα άτομα. Οι περιπτώσεις περιορίζονται από χρόνο και δραστηριότητα και οι ερευνητές συλλέγουν λεπτομερείς πληροφορίες χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διαδικασιών συλλογής δεδομένων για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο (Creswell & Creswell, 2017).

Η παρούσα εργασία, θα διερευνήσει με τη συγκεκριμένη μέθοδο τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής αποκατάστασης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου. Επιπρόσθετα, θα συμπεριληφθούν και οι απόψεις και αντιλήψεις ενός τελειόφοιτου μαθητή του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., με στόχο να ενισχυθεί η σύγκριση και η κριτική προσέγγιση των αντιλήψεων του δείγματος με τις υπόλοιπες ομάδες, καθώς και η παρουσίαση πολλαπλών οπτικών για το συγκεκριμένο θέμα.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες της έρευνας, προσεγγίσθηκαν άτομα από το εκπαιδευτικό ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, μόνιμοι και αναπληρωτές που είτε εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή σε αυτό ή εργάζονταν παλαιότερα. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, είναι γιατί αποτελεί μία από τις κύριες παρουσίες του σχολείου, άρρηκτα συνδεδεμένη και οι άμεσα εμπλεκόμενη με το έργο και το σκοπό του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. για επαγγελματική εκπαίδευση, προετοιμασία και αποκατάσταση. Οι συμμετέχοντες προέκυψαν από σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία, οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες για να μάθουν ή να κατανοήσουν το κεντρικό φαινόμενο, με σκοπό τον πλούτο πληροφοριών (Creswell & Creswell, 2017). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 8 άτομα, 2 εκπαιδευτικοί και 6 από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Από αυτούς ο 1 ήταν μόνιμος και οι 7 αναπληρωτές. Όσον

αφορά την ειδικότητά τους, ήταν σκόπιμο να συμπεριληφθούν πολλές ειδικότητες, κάτι που, χάρη στη διαθεσιμότητά τους και στη προθυμία τους να συμμετάσχουν, επετεύχθη. Συγκεκριμένα, συμμετείχε 1 εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και 1 Υπεύθυνος Εργαστηρίου Μαγειρικής, 2 Εργοθεραπευτές, 2 Λογοθεραπευτές και 2 Κοινωνικοί Λειτουργοί. Οι 4 από αυτούς εργάζονταν στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, ενώ οι υπόλοιποι 4 εργάζονταν στο παρελθόν. Επίσης, η προϋπηρεσία των 5 από τους 8 είναι ίση ή λιγότερη από 1 σχολικό έτος και οι υπόλοιποι 3 από 2 έως 6 σχολικά έτη.

Το εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων ήταν η προσωπική, ημιδομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 8 ατομικές συνεντεύξεις, ημι-δομημένες με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να αναλύσουν τις σκέψεις τους. Η τοποθεσία που επιλέχθηκε καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης κρίθηκε με βάση τις ανάγκες και δυνατότητες των συμμετεχόντων. Επομένως, ορισμένες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά και άλλες δια ζώσης στην οικεία των συμμετεχόντων ή σε ένα καφέ που οι ίδιοι επέλεξαν, προκειμένου να νιώσουν όσο το δυνατόν πιο άνετα να συζητήσουν ευαίσθητα θέματα και προσωπικές σκέψεις.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ετοιμάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα Α) με τις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και βασίστηκαν στις κατευθυντήριες οδηγίες που αναφέρονται στα συγγράμματα «Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας» των Ίσαρη και Πουρκός, «Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches» (Creswell & Creswell, 2017) και «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων» (Τσιώλης, 2018), ενώ σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του οδηγού είχαν οι συμβουλές του επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Δρακάκη. Οι πρώτες 9 αφορούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, οι ερωτήσεις 1-3 αντιστοιχούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι 4-6 στο δεύτερο, οι 7-10 στο τρίτο και οι 11-13 στο τέταρτο. Τέλος, υπάρχει άλλη μια

ερώτηση, κατά την οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν οτιδήποτε επιθυμούσαν ως προς την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση στο Ε.Ε.Ε.Κ. Κισσάμου. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η σειρά και η διατύπωση του παραπάνω σχεδιασμού αφορά τον οδηγό συνέντευξης και στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης δε σημαίνει ότι εφαρμόστηκε πιστά σε όλες τις συνεντεύξεις. Σε ορισμένες άλλαξε η σειρά των ερωτήσεων, ενώ σε άλλες κρίθηκε ότι έπρεπε να γίνουν επιπρόσθετες ερωτήσεις που δε συμπεριλαμβάνονταν στον οδηγό συνέντευξης.

Αρχικά, έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, τόσο για την ανίχνευση του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων και χρονομέτρησης της διάρκειάς τους, όσο και για τον έλεγχο των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μαγνητοφώνηση και την απομαγνητοφώνηση. Όσον αφορά τα τεχνικά μέσα, χρησιμοποιήθηκαν για τη μαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων ένα λάπτοπ και ένα κινητό τηλέφωνο, τα οποία δοκιμάστηκαν στις πιλοτικές συνεντεύξεις και δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα. Χρησιμοποιήθηκε επίσης σημειωματάριο, για την καταγραφή πληροφοριών μη λεκτικής επικοινωνίας, που δεν είναι δυνατό να αποκαλυφθούν σε μια μαγνητοσκόπηση, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, συναισθήματα, κτλ. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια συνήθως όπως το αναμενόμενο, περίπου 25 λεπτά, ορισμένες όμως διαφοροποιήθηκαν αρκετά.

Όλες οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν κατά γράμμα, ώστε η καταγραφή των δεδομένων να είναι απολύτων σωστή. Αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Για τη θεματική ανάλυση ακολουθήθηκαν 6 στάδια, η οργάνωση και προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση, η εξοικείωση με όλα τα δεδομένα, η κωδικοποίηση των δεδομένων, η χρήση της διαδικασίας της κωδικοποίησης για την παραγωγή

περιγραφής των καταστάσεων και δημιουργία κατηγοριών και θεμάτων ανάλυσης, η προαγωγή του τρόπου παρουσίασης των θεμάτων και νοημάτων και η έκθεση και συγγραφή των ευρημάτων (Creswell & Creswell, 2017).

Για τη διαδικασία της κωδικοποίησης, λήφθηκαν υπόψη τα 8 βήματα που προτάθηκαν από τον Tesch (1990) και τα 5 βήματα του Τσιώλη (2018).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση, προέκυψαν οι εξής 4 θεματικές: «Προσδοκίες και στόχοι των εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού», «Επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με οικογένεια και κοινότητα», «Επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ειδική Αγωγή», «Επίδραση των υποδομών της σχολικής μονάδας».

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα χωρίστηκαν σε 4 υποκατηγορίες:

1. Προσδοκίες και στόχοι εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να ενταχθούν σε κάποια μορφή εργασίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε κοινή αντίληψη, καθώς για τους 10 μαθητές που φοιτούν και φοιτούσαν στο σχολείο τα τελευταία χρόνια, οι 3 δήλωσαν πως θα μπορούσαν να εργαστούν οι 4 από αυτούς και άλλοι 3 δήλωσαν πως θα μπορούσαν να εργαστούν 5 από αυτούς. Μόνο 1 ανέφερε ότι θα μπορούσαν να εργαστούν μόνο 2 από τους 10 μαθητές και άλλος 1 που ανέφερε ότι θα μπορούσαν να εργαστούν 7 στους 10 μαθητές.
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την επίδραση που ασκεί ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου στη διαδικασία. Όλοι εκτός ενός από τους συμμετέχοντες, δήλωσαν πως ο τρόπος λειτουργίας του

Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, ενισχύει την διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών του. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες, είχαν εμπειρία και από άλλο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και όλοι τους δήλωσαν πως η άποψή τους αφορά το συγκεκριμένο Ε.Ε.Ε.ΕΚ., της Κισσάμου και σε άλλες δομές, εντός και εκτός Κρήτης, υπάρχει άλλος τρόπος λειτουργίας, ο οποίος δεν ενισχύει τη διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών. Όλοι οι υπόλοιποι, παρότι απάντησαν θετικά για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ανέφεραν στοιχεία, που τόσο υποστήριζαν την άποψή τους, όσο και ανέφεραν δυσκολίες και προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για τις διαφορές διδασκαλίας/υποστήριξης τους στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και στο ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ.. Καταρχάς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ανέφερε διαφορές μεταξύ των δύο δομών, άρα τα δύο αυτά πλαίσια γίνονται αντιληπτά ως δύο διαφορετικά πλαίσια που απαιτούν διαφορετική διαχείριση και στοχοθεσία των μαθητών τους. Μόνο 2 άτομα ανέφεραν πως δε δύναται να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση, λόγω έλλειψης εργασιακής εμπειρίας σε ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ..
- Όσον αφορά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ., οι αναφορές που έγιναν από τους συμμετέχοντες ήταν πως ο κύριος στόχος της συγκεκριμένης σχολικής δομής είναι η κοινωνική ένταξη, η ενίσχυση της αυτονομίας και η επαγγελματική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι πιο ελεύθερο και δίνεται έμφαση στα εργαστήρια και όχι σε γνωστικά αντικείμενα. Λόγω της μεγάλης διαφοροποίησης της αναπηρίας και των δυνατοτήτων μεταξύ των μαθητών, συχνά απαιτείται εξατομικευμένη υποστήριξη. Η μάθηση στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. γίνεται πιο βιωματικά και δίνεται έμφαση στην πρακτική και όχι στη θεωρία. Από τα παραπάνω, οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την ύπαρξη και το ρόλο των εργαστηρίων και τη διαφοροποιημένη στοχοθεσία, όπου και στα δύο αναφέρθηκαν από 4 συμμετέχοντες.

2. Επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με οικογένεια μαθητών και κοινότητα.

- Κριτήρια αξιολόγησης και διαμόρφωσης στόχων. Στο σημείο αυτό, υπήρξαν ορισμένα κριτήρια, τα οποία ήταν μια κοινή αντίληψη μεταξύ των συμμετεχόντων και ανεξάρτητα από την ειδικότητα του καθενός, έχει όμως ενδιαφέρον ότι ακούστηκαν και πολλά διαφορετικά κριτήρια, που υποδηλώνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης και διαμόρφωσης στόχων διαφέρει σημαντικά από άτομο σε άτομο, ή από ειδικότητα σε ειδικότητα.
- Συχνότητα και τρόπος επικοινωνίας με την οικογένεια. Στο σημείο αυτό υπήρξε αρκετή διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων και ένας κύριος λόγος φαίνεται να είναι η επίδραση που είχε η πανδημία στην συχνότητα και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και 4 συνάδελφοι αναφέρθηκαν σε αυτό.
- Συνολικά, οι τρόποι επικοινωνίας που αναφέρθηκαν ήταν, η δια ζώσης συνάντηση, η τηλεφωνική επικοινωνία, η γραπτή επικοινωνία και το τετράδιο επικοινωνίας. Σχετικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας, 4 άτομα ανέφεραν πως η επικοινωνία με την οικογένεια είναι συχνή, 2 άτομα ανέφεραν πως δεν είναι συχνή και 2 άτομα ότι δεν υπάρχει καμία επικοινωνία ή είναι πολύ περιορισμένη. Από 3 συναδέλφους, έγινε αναφορά στη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών, για τη δημιουργία εμπιστοσύνης.
- Εμπλοκή της οικογένειας στη στοχοθεσία. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στο σημείο αυτό ήταν αρκετά διαφοροποιημένες. Από τους 8 συνεντευξιζόμενους, ο 1 ανέφερε πως η οικογένεια εμπλέκεται σημαντικά στη διαδικασία της στοχοθεσίας και υπάρχουν κοινοί στόχοι, οι 5 ανέφεραν πως δεν εμπλέκεται αρκετά η οικογένεια στη διαδικασία αυτή και 2 άτομα ανέφεραν πως δεν υπάρχει καμία εμπλοκή της οικογένειας στη στοχοθεσία.
- Από αυτούς που ανέφεραν ότι η οικογένεια δεν εμπλέκεται επαρκώς, 1 δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να εμπλέκεται περισσότερο η οικογένεια στη

διαδικασία, για πολλούς όμως συναδέλφους δε θεωρείται αναγκαίο να εμπλέκεται στη θέσπιση των στόχων, αλλά μόνο να ενημερώνονται γι' αυτούς.

- Τρόπος και βαθμός γεφύρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας με την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Στη συγκεκριμένη κατηγορία, άπαντες δήλωσαν είτε ότι δεν υπάρχει καμία γέφυρα μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας με την κοινωνία και την αγορά εργασίας, είτε ότι ο τρόπος και ο βαθμός που γίνεται είναι προβληματικός. Δεν υπήρξε άτομο που να δήλωσε ικανοποιημένο από το γεφύρωμα αυτών των στοιχείων.

3. Η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ειδική Αγωγή

- Προετοιμασία και κατάρτιση από τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Συνολικά, από τις αναφορές των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε μία ελλειμματικότητα και στην προετοιμασία και στην κατάρτιση των εργαζομένων, όπου άλλοι το βίωσαν πιο έντονα και άλλοι λιγότερο.
- Η λήψη της απόφασης και η διαδικασία επιλογής εργασίας στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ.. Το σημείο αυτό αφορούσε τόσο την αρχική επιλογή εργασίας σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ., σε όσους συναδέλφους είχαν προηγούμενες εμπειρίες από αντίστοιχες δομές στο παρελθόν, όσο και συγκεκριμένα το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου.
- Οι απαντήσεις που λήφθηκαν είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Άπαντες οι συνεντευξιαζόμενοι, απάντησαν ότι αρχικά η εργασία τους σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. δεν ήταν επιθυμία τους ή επιλογή τους. Από αυτούς, 5 άτομα αναφέρθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο, όπου 4 δήλωσαν ότι μετά την εργασία τους σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ., έγινε συνειδητή η επιθυμία τους να ξανά δουλέψουν σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ενώ 1 άτομο δήλωσε, ότι αν και δεν επιθυμούσε ποτέ να εργαστεί σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ., επέλεξε συνειδητά το συγκεκριμένο, λόγω των όσων είχε ακούσει για το

συγκεκριμένο σχολείο. Άπαντες, ανέφεραν επίσης, ότι η τοποθέτησή τους στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ., αφού από τα παραπάνω κιάλας δεν ήταν επιθυμητή, ήταν στα πλαίσια άλλων διαδικασιών και ότι ήταν μονόδρομος. Είτε αποδεχόντουσαν τη θέση, είτε δεν μπορούσαν να εργαστούν για ένα διάστημα στην Ειδική Αγωγή. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, οι 5 ερωτήθηκαν αν η επιλογή τους να εργαστούν στην Ειδική Αγωγή ήταν συνειδητή, όπου όλοι απάντησαν θετικά.

- Επιμόρφωση και υποστήριξη που λήφθηκε κατά το διάστημα εργασίας στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου. Άπαντες δήλωσαν ότι δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση και καμία υποστήριξη κατά το διάστημα εργασίας τους στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. της Κισσάμου. Όσοι είχαν εμπειρία και από άλλα Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ανέφεραν ότι είναι κάτι γενικευμένο και όχι κάτι που αφορά το συγκεκριμένο σχολείο. Οι απαντήσεις τους, είχαν ένα αίσθημα απόγνωσης, θυμού και παραμέλησης και ανέφεραν ότι υπήρξε μεγάλη ανασφάλεια ως προς το έργο που παρέχουν.
- Επάρκεια στελέχωσης της σχολικής μονάδας. Η ερώτηση σχετικά με την επάρκεια στελέχωσης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων σε δύο κριτήρια. Πρώτον, ως προς τον αριθμό των ατόμων που το στελεχώνουν και δεύτερον, ως προς τα χαρακτηριστικά και την καταλληλότητα των ατόμων αυτών, όπως η ειδικότητα, η εξειδίκευσή τους, σε σχέση πάντα με τις ανάγκες του σχολείου. Το σύνολο των ατόμων απάντησε ομόφωνα ότι η στελέχωση του σχολείου δεν είναι επαρκής. Ωστόσο, 5 άτομα από τα 8, ανέφεραν ότι ως προς τον αριθμό των ατόμων, η στελέχωση είναι επαρκής και υπάρχουν άλλα ζητήματα που δεν την καθιστούν ικανοποιητική (απουσία βασικών ειδικοτήτων στη στελέχωση, έλλειψη μόνιμου προσωπικού και στελέχωση κυρίως με αναπληρωτές, ελλιπής κατάρτιση και κίνητρα των ατόμων που εισέρχονται στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής).

4. Η επίδραση των υποδομών

- Η τοποθεσία του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου. Σχετικά με την τοποθεσία του σχολείου, υπήρξαν διαφορετικές απόψεις, οι περισσότερες όμως είχαν κάποια κοινά στοιχεία. Συνολικά, οι 7 από τους 8 συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν και θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της τοποθεσίας του σχολείου. Η γενικότερη αντίληψη ήταν ότι η τοποθεσία του σχολείου μπορεί να θεωρηθεί πλεονέκτημα για την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση σε αγροτικές εργασίες, αν αξιοποιηθεί. Από την άλλη όμως, όσον αφορά την κοινωνική συμπερίληψη και την αυτονομία των μαθητών και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, είναι μειονέκτημα.
- Η διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Από το σύνολο των απαντήσεων, 7 στους 8 ανέφεραν ότι δεν υπάρχει υλικό, ή δεν είναι κατάλληλο για τους μαθητές που υποστηρίζονται στο σχολείο όσον αφορά την ειδικότητά τους. Υπήρξαν 4 συνάδελφοι, οι οποίοι ανέφεραν αιτήματα που έχουν γίνει για προμήθεια υλικού, μόνο 1 όμως ολοκληρώθηκε με προμήθεια υλικού, ενώ ακόμη 1 άτομο ανέφερε σημαντικές δυσκολίες και καθυστερήσεις στη διεκπεραίωση της διαδικασίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 6 από τους 8 συνεντευξιαζόμενους, ανέφεραν ότι το υλικό που υπάρχει στο σχολείο είναι δημιούργημα των ίδιων ή δανεισμένα και ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό εάν θέλει και έχει τη διάθεση να προσφέρει επαρκώς την υποστήριξη στους μαθητές, πρέπει να αναζητήσει, να βρει και να προετοιμάσει μόνο του το υλικό της ειδικότητάς του. Οι απαντήσεις τους ήταν έντονες συναισθηματικά, είτε στα πλαίσια της απογοήτευσης, είτε στα πλαίσια του θυμού και ορισμένοι αναφέρουν την κατάσταση ως κάτι αναμενόμενο και γενικευμένο και σε άλλες σχολικές δομές.
- Οι κτιριακές υποδομές και χώροι της σχολικής μονάδας. Σχετικά με τις κτιριακές υποδομές και τους χώρους της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού που πραγματοποίησε συνέντευξη, ανέφερε πως

κατέχουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση. Αναφέρθηκαν πολυάριθμες ελλείψεις και προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά, τόσο τη διαδικασία της εκπαίδευσης, όσο και τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ορισμένοι συνάδελφοι που είχαν εμπειρία και από άλλες αντίστοιχες σχολικές δομές, ανέφεραν πως το πρόβλημα των κτιριακών υποδομών και χώρων είναι γενικευμένο και δεν περιορίζεται μόνο στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου.

Συνέντευξη με Κ.

Στην παρούσα εργασία έγινε πολύ συχνά αναφορά στον Κ., τελειόφοιτο πια μαθητή του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου, ο οποίος πραγματοποιεί την πρακτική του άσκηση και πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους μοιράστηκαν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτό το επίτευγμα. Πρόκειται όντως για επίτευγμα, καθώς λόγω των περιοριστικών μέτρων που λήφθηκαν για την καταπολέμηση της πανδημίας, συναντήθηκαν πολλές δυσκολίες και ήταν μια μακροχρόνια διαδικασία που απαιτούσε στενή συνεργασία.

Μέσα από τη συνέντευξη με τον Κ, δίνεται η ευκαιρία να μοιραστεί ο ίδιος τις εμπειρίες και τα βιώματά του για την επαγγελματική εκπαίδευση που έλαβε και την πρακτική άσκηση που πραγματοποιεί.

Όσον αφορά τη διαφορά του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. με άλλα σχολεία:

«Έχει διαφορετικά παιδιά. Για παράδειγμα, υπάρχουν παιδιά σε αμαξίδια»

Σχετικά με τον σκοπό του σχολείου που είναι η προετοιμασία των μαθητών για επαγγελματική αποκατάσταση:

«Το αντιλήφθηκα αργότερα. Περίπου 1 χρόνο μετά που ξεκίνησα. Με ρώτησαν, τι δουλειά θέλω να κάνω. Τότε το αντιλήφθηκα»

Για την ειδικότητα:

«Στη μαγειρική. Ήθελα αυτή την επιλογή γιατί η αδελφή μου ήθελε κι αυτή να γίνει μαγείρισσα. Και μου άρεσε και εμένα. Θα μου άρεσε όμως και η πληροφορική. Το αποφασίσαμε μαζί με τους δασκάλους.»

Για τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου:

«Πολύ καλή. Μόνο με μια δε τα πήγαινα καλά. Παλιά. Με μία μαγείρισσα που ήταν λίγο στριμμένη. Κανένας δε με πιέζει. Με καταλαβαίνουν. Τις ανάγκες μου. Μπορώ να μιλάω»

Σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση που έλαβε:

«Μια χαρά. Είμαι ευχαριστημένος. Δεν μου έλειψε τίποτα»

Πώς θα μπορούσε το σχολείο να γίνει καλύτερο;

«Εγώ είμαι ευχαριστημένος»

Η σημασία του να βρει εργασία:

«Θέλω μετά από δω σιγά σιγά να πάω να δουλέψω να βγάλω τα λεφτά μου. Είναι σημαντικό για τη ζωή μου. Θέλω να μάθω τη δουλειά μου καλύτερα. Γιατί στην πρακτική καμιά φορά ζορίζομαι.»

Έστω ότι τα λεφτά που χρειάζεται για να ζήσει, τα δίνει το κράτος. Κάθε μήνα του δίνει αρκετά λεφτά ώστε να μη χρειάζεται να δουλέψει.:

«Θα ήθελα να δουλέψω. Μου αρέσει αυτό που κάνω.»

Τι είναι αυτό που του αρέσει όταν πηγαίνεις στη δουλειά:

«Είναι καλοί άνθρωποι. Μου συμπεριφέρονται τέλεια. Κάνω πολλά πράγματα. Βοηθάω και συμμετέχω. Μου αρέσει να βοηθάω.»

Για τη διαδικασία έναρξης της πρακτικής άσκησης:

«Το κυνήγησε η κα Β. (Διευθύντρια) με την κα Ε. (Κοινωνική Λειτουργό) και τον κο Μ. (Τεχνολόγος Τροφίμων). Συζητήσαμε μια μέρα, για μετά, μετά, όταν τελειώσω το σχολείο, μετά από δω, τι θα κάνω. Και ξεκίνησε αυτό.»

Αν βρισκόταν μια άλλη δουλειά, που δε θα αφορούσε την εστίαση:

«Δε μου αρέσει. Δε θα πήγαινα. Είναι σημαντικό να μου αρέσει. Και για τα λεφτά, δε με νοιάζει. Προτιμώ να κάνω κάτι που μου αρέσει.»

Η εμπειρία της πρακτικής άσκησης:

«[...] Περνάω πολύ καλά, δεν έχω κανένα παράπονο. Μου βγαίνει ξαφνικά να είμαι χαρούμενος. Δεν μπορώ να το περιγράψω. Είναι δύσκολο. Νιώθω κι εδώ πολύ καλά γιατί έχω καλούς καθηγητές και χαίρομαι γι' αυτό. Είναι τέλεια στο Αννουσάκειο. Γιατί όταν γυρνάω κι έχω φτιάξει κάτι, μπορώ να το μοιραστώ και με τους άλλους. Και χαίρομαι γι' αυτό. Μ' αρέσει.»

Άποψη σχετικά με την ευκολία εύρεσης εργασίας μετά την αποφοίτησή του.

«Πιστεύω θα είναι λίγο δύσκολο.[...] Δεν ξέρω γιατί.»

Προτέρημα του Κ. για να επιλεγθεί από εργοδότη:

«Γιατί προσπαθώ.»

Άγχος για την εύρεση εργασίας:

«Καμιά φορά το σκέφτομαι. Πιστεύω θα με βοηθήσει το σχολείο. Και η αδελφή μου.»

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζονται ή εργάζονταν παλαιότερα στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Κισσάμου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των μαθητών του.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις προσδοκίες και τους στόχους των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των μαθητών του. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ακολούθησαν γενικώς μια κοινή γραμμή.

Η πλειοψηφία θεωρεί πως από τους μαθητές που υποστηρίζονται στη σχολική μονάδα, θα μπορούσε το 40-50% να ενταχθεί σε κάποια μορφή εργασίας και ότι ο τρόπος λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου ενισχύει την διαδικασία αυτή,

παρότι, πέραν των θετικών, αναφέρθηκαν και πολυάριθμα στοιχεία που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση που υπάρχει στην υποστήριξη που παρέχεται σε μια δομή Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και μια δομή ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ., η πλειοψηφία των ατόμων ανέφερε πως υπάρχουν διαφορές, οι οποίες έχουν να κάνουν τόσο με τον σκοπό της κάθε δομής, όσο και με το δυναμικό των μαθητών που υποστηρίζονται σε αυτές. Αξιοσημείωτο είναι πως πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν και αναγνωρίζουν πως τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. θα έπρεπε να εστιάζουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση, ωστόσο είναι κάτι που δε γίνεται αποτελεσματικά και το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. της Κισσάμου, παρά τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που συναντά, αποτελεί εξαίρεση η αφοσίωσή του στον σκοπό αυτό.

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια, την κοινότητα και την αγορά εργασίας και κατά πόσο οι στόχοι και οι προσδοκίες αυτών είναι κοινοί. Όσον αφορά τη συχνότητα και τον τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών, δεν είναι η ίδια από όλες τις ειδικότητες του σχολείου και ίσως γι' αυτό να υπήρξε μια μεγάλη διαβάθμιση στο βαθμό επικοινωνίας, από το «καμία» στο «πολύ συχνή». Γιατί ενώ η πλειοψηφία των ειδικοτήτων ανέφερε περιορισμένη επικοινωνία με την οικογένεια, η ειδικότητα όμως των κοινωνικών λειτουργιών ανέφερε μια συχνή επικοινωνία και πιο στενές σχέσεις με την οικογένεια των μαθητών. Φαίνεται πως για τους περισσότερους, η οικογένεια δεν εμπλέκεται στη διαδικασία διαμόρφωσης στόχων, αλλά για πολλούς δεν είναι και απαραίτητο, παρά μόνο η ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με αυτούς. Όσον αφορά τη γεφύρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας με την κοινωνία και την αγορά εργασίας, άπαντες δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιητική, αναφέροντας κυρίως ότι δεν υπάρχει γέφυρα, και η σύνδεση αυτών περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες και δράσεις της

κοινότητας και του σχολείου, χωρίς να υπάρχει ένα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο.

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στοχεύσαμε να εντοπίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με το πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική πολιτική στην Ειδική Αγωγή την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Σχετικά με την προετοιμασία και την κατάρτιση που έχουν λάβει τα άτομα κατά τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, συνολικά οι αναφορές ανέδειξαν ένα έντονο αίσθημα ανεπάρκειας στους συνεντευξιζόμενους, που άλλοι το βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι λιγότερο. Η προετοιμασία και κατάρτιση στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται και από την ειδικότητα του κάθε ατόμου, όπου ορισμένες ήταν αρκετά εξοικειωμένες με την αναπηρία (π.χ. εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής), ενώ άλλες καθόλου (τεχνολόγος τροφίμων). Στο σημείο αυτό, αναδύεται η σκέψη, στο κατά πόσο ο κοινωνικός αποκλεισμός των αναπήρων, δεν επιτρέπει την επιθυμητή ενημέρωση, εξοικείωση και ευαισθητοποίηση του συνόλου. Μόνο και μόνο γι' αυτό η προετοιμασία για την εργασία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής χρήζει για πολλούς εξειδίκευσης και επιμόρφωσης και μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά.

Αναφέρθηκε επίσης, πως πολλοί συνάδελφοι που εντάσσονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, λόγω του ότι έχουν επιμορφωθεί με επιμορφωτικά προγράμματα λίγων μηνών, τα οποία δεν επαρκούν στις ανάγκες που αναδύονται σε ένα πλαίσιο όπως το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Αν τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι επαρκή ως προς αυτό που προορίζονται να κάνουν, η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι βοηθητική στο να υπάρχει μεγαλύτερη διαθεσιμότητα συναδέλφων για κάλυψη των αναγκών. Αν όμως τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι επαρκή, τότε τα κίνητρα ένταξή τους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής δημιουργούν ένα μεγάλο προβληματισμό. Όσον αφορά την λήψη της απόφασης και τη διαδικασία επιλογής

των συνεντευξιζόμενων να εργαστούν στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ., είναι εντυπωσιακό ότι άπαντες ανταποκρίθηκαν πως δεν επιθυμούσαν να εργαστούν σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και η επιλογή αυτή ήταν στα πλαίσια άλλων διαδικασιών και όχι συνειδητή και εγείρει περαιτέρω ερωτήματα σχετικά με το τι τους απέτρεπε και τι βίωναν εκεί ώστε στη συνέχεια τι θετικό βίωναν ώστε να επιλέγουν να εργαστούν συνειδητά σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Ως προς την τοποθεσία, μπορεί να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα σε κάποιο βαθμό, όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση σε αγροτικές εργασίες στα πλαίσια του Εργαστηρίου κηπουρικής και την εξοικείωση των μαθητών με τη φύση και τα ζώα. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί πλεονέκτημα, εφόσον αξιοποιηθεί. Από τις αναφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού όμως, δε φαίνεται να έχει γίνει κάτι τέτοιο έως τώρα. Όσον αφορά την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και την ενίσχυση της αυτονομίας τους, είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει αρνητικά και την δυνατότητα ευαισθητοποίησης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στη δημιουργία ευκαιριών εργασίας. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει συμπερίληψη και συνεργασία όταν οι μαθητές απομονώνονται από τον αστικό ιστό και δε συμμετέχουν σε κοινωνικές δράσεις.

Για τη διαθεσιμότητα του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, επικράτησε με ευκολία η άποψη ότι σε όλες τις ειδικότητες, πέραν του εργαστηρίου μαγειρικής, υπάρχει έλλειψη υλικού για να υποστηρίξουν το έργο τους και ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει το ίδιο να αναζητήσει να βρει και να δημιουργήσει το υλικό που χρειάζεται. Οι διαδικασίες προμήθειας υλικού είναι δύσκολες και αρκετά περιορισμένες, τόσο λόγω χρηματικού περιορισμού, όσο και λόγω ότι οι διαδικασίες είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες.

Τέλος, όσον αφορά τις κτιριακές υποδομές και τους χώρους της σχολικής μονάδας, φαίνεται πως αν και κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της

επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης, υπάρχουν πολυάριθμες ελλείψεις και προβλήματα.

Βιβλιογραφία

Αδάμ, Σ. (2012). *Κοινωνική οικονομία και ενεργές πολιτικές ένταξης: Αποτελέσματα έρευνας πεδίου σε κοινωνικές επιχειρήσεις εργασιακής ένταξης στην Ελλάδα*, Μελέτη 19, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Cobigo, V., & Stuart, H. (2010). Social inclusion and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(5), 453-457.

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma research and action*, 2(2), 75-84.

Creswell, J. W., Creswell D. J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας Ετών 2006 και 2007 (2006). *Παράρτημα Β*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Federal Register (2002), Vol. 67. No. 123 pp 43154 - 43149.

Λογαράς, Δ. (2016). *Εργασία–απασχόληση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Ματζούκας, Σ. (2007). *Qualitative research in six easy steps. Epistemology, methods and presentation*, *Nursery Review*, 46(1), 236-246.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2006). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*. Διαθέσιμο από: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50fe63392>.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Διαθέσιμο από: <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria>.

Strauser, D. R. (2013). *Career development, employment, and disability in rehabilitation: From theory to practice*. Springer publishing company.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.

Τσαμπουνάρη, Σ. (2019). *Σύγχρονες μορφές εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ. 97-125.

World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth

World Health Assembly, May 1976. World Health Organization.

World Health Organization (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health: ICF*. WHO/EIP/GPE/ CAS/01.3, Geneva.

Πολιτική Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης:

Έρευνα-Δράση

Ζιρζίρη Αναστασία

(zirziriana@gmail.com)

Περίληψη

Τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να απορροφούν όλο και περισσότερο τον χρόνο των πολιτών, και ιδιαίτερα των νέων, αφήνοντας ελάχιστο χώρο για εσωτερικό διάλογο και αναστοχασμό. Τι επίπτωση μπορεί να έχει αυτό στην κοινωνικοποίηση και στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών; Μπορεί η Έρευνα- Δράση στη σχολική τάξη με τη χρήση της Κοινωνιομετρίας και τις κατάλληλες δράσεις να ευαισθητοποιήσει και να βοηθήσει τους μαθητές να λειτουργήσουν ως σκεπτόμενα μέλη ομάδας που συνδιαλέγονται με ενσυναίσθηση και λογική, και όχι μόνο ως ατομικότητες που υιοθετούν ακραίες, επιφανειακές θέσεις όπως απαιτούν τα ψηφιακά μέσα στα οποία δρουν και επικοινωνούν; Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα είναι απαραίτητη η ανάδειξη, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, της προπαγάνδας, της υπερπληροφόρησης και του ακραία ανταγωνιστικού κλίματος που καλλιεργούνται στην ψηφιακή καθημερινότητα και αντιτίθενται στην υγιή λειτουργία του δημοκρατικού διαλόγου και η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μαθητών για μια αποτελεσματική επανένταξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της κατανόησης στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο τοπίο.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτική κοινωνικοποίηση, κριτική παιδαγωγική, έρευνα-δράση, επηρεαστές κοινής γνώμης, μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Εισαγωγή

Αφορμή για την διπλωματική μου εργασία που οδήγησε στη συγγραφή του παρόντος άρθρου υπήρξε περιστατικό βίας και νοθείας στις μαθητικές εκλογές ενός λυκείου, όπου μαθητές αλλοίωσαν τα αποτελέσματα και δημοσίευσαν σχετικό βίντεο στα κοινωνικά δίκτυα. Μετά την ακύρωση των εκλογών, σημειώθηκαν επιθέσεις εναντίον όσων αποκάλυψαν το συμβάν. Τελικά, οι εκλογές επαναλήφθηκαν με την επίβλεψη των καθηγητών.

Το περιστατικό αναδεικνύει ζητήματα κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών που σχετίζονται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η έρευνα εξετάζει τον ρόλο της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση πολιτικά σκεπτόμενων μαθητών και προτείνει την εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης στη σχολική τάξη. Με την χρήση της Κοινωνιομετρίας, διερευνήθηκαν οι σχέσεις των μαθητών και σχεδιάστηκαν παρεμβάσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας και του δημοκρατικού διαλόγου.

Η μεθοδολογία απέδειξε τη χρησιμότητά της, αναδεικνύοντας προβλήματα και ενισχύοντας την κριτική σκέψη των μαθητών. Το άρθρο καταλήγει σε προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας ένα σχολείο που καλλιεργεί δημοκρατικούς και ενεργούς πολίτες, αντί να υπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες της αγοράς.

Πολιτική Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο

Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης μπορεί να οριστεί ως η μετατροπή του ανθρώπου από βιολογικό και κοινωνικό σε πολιτικό ον. Ο άνθρωπος είναι ο μεταβλητός παράγοντας που προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινωνικό σύστημα αλλά η πολιτική κοινωνικοποίηση τον καθιστά ικανό να το κατανοήσει και άρα να

προσπαθήσει να το αλλάξει. Σύμφωνα με τον Μεταξά, όπως αναφέρει η Παντελίδου-Μαλούτα στο *“Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας”* (1987), η πολιτική κοινωνικοποίηση “είναι μια διαδικασία με την οποία αποκτάμε έμμεσα ή άμεσα ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο” (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987: 49).

Το σχολείο συνεπώς αποτελεί σαφέστατα φορέα κοινωνικοποίησης, και δη πολιτικής, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και “σημαντική πηγή ελεγχόμενης πολιτικής μάθησης, ασκεί δηλαδή πολιτική αγωγή” (Παπαναούμ-Τζικά, 1989: 26). Επιτελεί αυτόν τον ρόλο μέσω των παρακάτω: α) το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη, αποσπασματικό και ολιγόωρο β) το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της τάξης που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κρυφό ή λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή γιορτές, τυπικά, δραστηριότητες, σχέσεις γ) της προσωπικότητας του δασκάλου, και δ) της συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες και στη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου μέσω του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων, την πιο ουσιαστική διαδικασία εκμάθησης άσκησης πολιτικής, που πρέπει να στηριχθεί και να εφαρμοστεί με μια σχετική ανελαστικότητα και σοβαρότητα, με τα αποτελέσματα των συλλογικών, δημοκρατικών διαδικασιών από τους μαθητές να γίνονται οπωσδήποτε αποδεκτά από τον σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά αφού προηγουμένως οι μαθητές έχουν εξασκηθεί στον διάλογο με επιχειρήματα, σεβασμό, ηρεμία και αποφασιστικότητα μαζί με τους διδάσκοντες και τη διοίκηση του σχολείου, προκειμένου να οικοδομηθεί μια πιο ισότιμη κοινωνία. Το σχολείο λοιπόν δεν πρέπει να μένει στην απλή μετάδοση και αναπαραγωγή του “πολιτικού κεφαλαίου” (Bourdieu & Passeron, 1996) αλλά να καλλιεργεί ευαισθησίες, προσανατολισμούς, διαθέσεις και στάσεις, που συντείνουν όχι στην απλή πρόσληψη και χρήση του αλλά στη βελτίωση του για την καλύτερη εξυπηρέτηση του συνόλου. Τότε ασκεί πολιτική παιδεία, δηλαδή “καλλιεργεί δημιουργικές δυνάμεις στραμμένες στο πολιτικό και όχι αυτοματοποιήσεις καθυπόταξης στο δεδομένο” (Μυλωνάς, 1998: 357). Στην περίπτωση που αυτές οι

δυνάμεις αναφέρονται και σε συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα, και δη την δημοκρατία, τότε μόνο η έννοια της πολιτικής παιδείας διοχετεύεται και οδηγεί στην πολιτική κοινωνικοποίηση.

ΜΜΕ και Ψηφιακά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Πέρα και δίπλα από την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομήλικους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, καθώς αποτελούν τα βασικά μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσα όπως η τηλεόραση, η ραδιοφωνία, οι εφημερίδες και το διαδίκτυο μπορούν να διαμορφώσουν τις απόψεις και τις στάσεις των ανθρώπων σε πολλά θέματα, όπως πολιτική, κοινωνικά ζητήματα και πολιτισμικά θέματα προσφέροντας την ψευδαίσθηση της πληροφόρησης, και άρα της δύναμης στη λήψη αποφάσεων για τις ζωές μας. Η εξουσία του λαού, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (1993) “χρησιμοποιείται ως παραπέτασμα για να συγκαλύψει τη δύναμη και την κυριαρχία του χρήματος, της τεχνοεπιστήμης, της γραφειοκρατίας των κομμάτων και του κράτους, των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας” (Καστοριάδης, 2011: 135). Παρόλο που το κάθε ένα από αυτά τα μέσα έχει την επίδραση του, τίποτα δεν συμπυκνώνει τις αλλαγές που επήλθαν στην κοινωνικοποίηση τον 21ο αιώνα όσο το Διαδίκτυο και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

Ψηφιακά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι είμαστε στο μέσο της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης και της σχεδόν ολοκληρωτικής ψηφιοποίησης του κόσμου. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 περίπου (στην Ελλάδα) και μέχρι σήμερα ζούμε κάτι που προηγούμενο του δεν έχει υπάρξει και αυτό είναι η έλευση του Διαδικτύου και της Ψηφιακής Εποχής. Ο Φωτόπουλος σημειώνει ότι “για μια μειονότητα του πληθυσμού... η διαδικασία της κοινωνικοποίησης σχεδόν πάντα διαρρηγνύεται και -

σε εξαιρετικές ιστορικές περιστάσεις - ακόμη και για την ίδια την πλειονότητα. Στην τελευταία περίπτωση, μια διαδικασία τίθεται σε κίνηση που συνήθως τελειώνει με την αλλαγή στη θεσμική δομή της κοινωνίας και του αντίστοιχου κοινωνικού παραδείγματος” (Φωτόπουλος, 2011: 139). Είναι πιθανό να πρόκειται για μια τέτοια περίπτωση;

Η γενιά των μαθητών που βρίσκεται στα σχολεία αυτή τη στιγμή είναι η γενιά που κυκλοφορεί συνεχώς συνδεδεμένη στον παγκόσμιο ιστό και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σύμφωνα με έρευνα του 2018, “οι συσκευές που οι μαθητές χρησιμοποιούν πιο συχνά για να συνδεθούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι τα “έξυπνα” τηλέφωνα και οι φορητοί υπολογιστές, ιδιαίτερα τα τηλέφωνα, μιας και οι μαθητές τα έχουν συνεχώς μαζί τους” (Martin, Wang, Petty, Wang & Wilkins, 2018: 222). Οι δάσκαλοι, και οι γονείς των τωρινών εφήβων, παρά την συχνά σε μεγάλο βαθμό εξοικείωση ή όχι του καθένα με την τεχνολογία, ανήκουμε ακόμα στη γενιά που μεγάλωσε στον “αναλογικό” κόσμο. Ορίζομαστε ως “ψηφιακοί μετανάστες”. Αντίθετα, τα παιδιά που γεννήθηκαν μετά το 2000 ορίζονται ως “ψηφιακοί ιθαγενείς” και είναι γέννημα-θρέμμα του ψηφιακού κόσμου. Ο Prensky μάλιστα σημειώνει στο σχετικό του άρθρο ότι “μόλις καταλάβαμε πως να εκπαιδεύσουμε τον εγκέφαλο μας να διαβάζει, αυτός επαναπρογραμματίστηκε από την τηλεόραση. Και τώρα τα πράγματα άλλαξαν για άλλη μια φορά. Τα παιδιά μας επανεκπαιδεύουν το μυαλό τους εντατικά με ακόμα πιο καινούριους τρόπους, κάποιιοι από τους οποίους είναι αντίθετοι στον δικό μας, παλαιότερο τρόπο σκέψης” (Prensky, 2001: 4). Αν με την έλευση της τηλεόρασης σε κάθε σπίτι οι “άτυπες” γνώσεις αυξήθηκαν δραματικά - το “παράλληλο σχολείο” του Friedmann (1963) - σε σχέση με τις ελεγχόμενες, και ποσοτικά εξεταζόμενες, ακαδημαϊκές γνώσεις που παρέχονται από το σχολείο, τότε σήμερα μιλάμε για μια απόλυτα αυξημένη σπουδαιότητα αυτών των “εξωσχολικών” γνώσεων.

Φαίνεται ότι το σχολείο και ο δάσκαλος έχει χάσει τον παραδοσιακό του ρόλο ως ο βασικός πάροχος και πηγή της γνώσης. Την πρωτοκαθεδρία πλέον έχουν οι ομήλικοι ανάλογα με το πόσο περισσότερους ακόλουθους διαθέτουν και πόσο ευρείας αποδοχής ή αλγοριθμικής έκτασης απολαμβάνουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πρόκειται για τους επηρεαστές κοινής γνώμης στους έφηβους, τους λεγόμενους influencers, όπως ο Andrew Tate¹ ή κάποια από την οικογένεια Kardashian που προωθούν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής που βασίζεται στην εικόνα κερδίζοντας τα προς το ζην και αποτελώντας πρότυπο για τους σύγχρονους εφήβους. Με όρους του Debord θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι influencers είναι οι βεντέτες του σήμερα που “υφίστανται για να απεικονίζουν ποικίλους τύπους τρόπου ζωής και τρόπου αντίληψης της κοινωνίας... Ενσαρκώνουν το απρόσιτο αποτέλεσμα της κοινωνικής εργασίας, μιμούμενες τα υποπροϊόντα αυτής της εργασίας που έχουν αναχθεί ως δια μαγείας υπεράνω αυτής, ως σκοπός της” (Debord, 1986: 44) αλλά ταυτόχρονα προωθούν τον καταναλωτισμό ή ακόμα και τη βία και τον λόγο μίσους. Επιπλέον, “οι γονείς και οι δάσκαλοι των νεαρών μαθητών είναι συνήθως πιο εξοικειωμένοι με κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook και το Twitter. Συνεπώς, είναι πιο δύσκολο για τους ενήλικες να ελέγχουν αποτελεσματικά τα περιεχόμενα των επικοινωνιών των παιδιών” (Martin, et. al., 2018: 221). Και πράγματι, αυτή τη στιγμή είναι ελάχιστοι οι ενήλικες στην Ελλάδα, εμπειρικά μιλώντας και μέσω της παρατήρησης, που χρησιμοποιούν το Tik Tok, το πιο δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης στους εφήβους.

¹Πρόκειται για έναν influencer, πρώην αθλητή της πυγμαχίας ο οποίος έχει κατηγορηθεί από γυναίκες αρκετές φορές για σεξουαλική κακοποίηση και σωματική επίθεση και αυτή τη χρονική στιγμή έχει συλληφθεί και εκτίει ποινή κατ οίκον κάθειρξης για trafficking και βιασμούς γυναικών με έδρα τη Ρουμανία. Προωθεί μέσω των ΜΚΔ το πρότυπο του Α αρσενικού, εκφέροντας ακραίες μισογύνικες, σεξιστικές και ρατσιστικές απόψεις και του έχει αποδοθεί ο ρόλος του καθοδηγητή στο ακροδεξιό “κίνημα” των incel (involuntary celibate) δηλαδή των αντρών που δεν έχουν σεξουαλική δραστηριότητα ενώ το επιθυμούν. Περισσότερα εδώ: [Αντρίου Τέιτ - Βικιπαίδεια](#)

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στο εξής ΜΚΔ, έχουν δημιουργήσει “ένα μοναδικό οικοσύστημα που χαρακτηρίζεται από πληροφορημένη πολιτική έκφραση, ειδήσεις, και διάλογο που όμως είναι αδιάκοπα και αδιόρατα συνυφασμένος με μη-πολιτικό περιεχόμενο” (Prensky, 2001: 3) δηλαδή διασκέδαση, μόδα, εμφάνιση, ευεξία και όποια άλλη έκφανση της ζωής μπορεί ο άνθρωπος να φανταστεί.

Ενώ αρχικά η τροφοδοσία του περιεχόμενου του κάθε χρήστη εξαρτιόταν αποκλειστικά από τις ρυθμίσεις που ο ίδιος έχει κάνει στην εκάστοτε πλατφόρμα του ΜΚΔ στο οποίο είναι ενεργός, σταδιακά επιβλήθηκε η χρήση αλγορίθμων οι οποίοι εμφανίζουν αναρτήσεις που είτε κρίνονται πιο δημοφιλείς από το σύνολο των χρηστών είτε προωθούνται επί πληρωμή για διαφημιστικούς και άλλους λόγους δίνοντας έτσι τον έλεγχο της πληροφορίας στις ίδιες τις πλατφόρμες και όχι στους χρήστες. Παράλληλα, οι πρόεδροι και οι σύμβουλοι των πολυεθνικών τεχνολογίας παραδέχονται ότι η εξάρτηση από τα ΜΚΔ και τις συσκευές έχει βρεθεί ότι σχετίζεται κυρίως με τη διάχυση ορμονών όπως η οξυτοκίνη και η ντοπαμίνη, που λειτουργούν σαν ένα σύστημα επιβράβευσης του εγκεφάλου για τις ψηφιακές διαδράσεις που είναι πολύ περισσότερες και ταχύτερες από τις διαδράσεις της “πραγματικής” ζωής. Ειδικά η οξυτοκίνη έχει συνδεθεί με τριμπαλιστική συμπεριφορά (Higgs, 2021: 291) δηλαδή την τάση να συμφωνούμε με τους “δικούς” μας που είναι κομμάτι της εξέλιξης μας σαν είδος σύμφωνα με τους ερευνητές αφού “προκειμένου να επιβιώσουμε, συχνά ήταν πιο σημαντικό να συμφωνούμε με την υπόλοιπη φυλή παρά να έχουμε δίκιο” (Higgs, 2021: 127). Συνεπώς, η ταυτότητα καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό πλέον από τους influencers και την φυλή στην οποία εντάσσεται ο καθένας το οποίο συνέβαινε και στο παρελθόν με την πίεση των συνομηλίκων και τα ινδάλματα της νεολαίας αλλά πλέον οι ειδικοί κάνουν λόγο για συνεχή δικτύωση και έκθεση και όχι για κάποιες ώρες της ημέρας που οι μαθητές θα δουν τηλεόραση, θα ακούσουν μουσική ή θα πάνε κινηματογράφο.

Ψηφιακά Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και πολιτική κοινωνικοποίηση

Έχει γίνει πολύς λόγος για την πολιτική κοινωνικοποίηση αλλά κυρίως για την ευκαιρία για ακτιβισμό, εξέγερση ή ακόμα και επανάσταση που μπορεί να προσφέρουν τα ΜΚΔ, με τυπικά παραδείγματα την Αραβική Άνοιξη του 2010-2011, το κίνημα Occupy ή το φεμινιστικό *metoo*.

Σε σχέση με τα πολιτικά αιτήματα γενικά, γράφει ο Μεταξάς ότι “η πολιτική επικοινωνία εξετάζει τους διάφορους διαύλους(τηλεόραση, εφημερίδες, ραδιόφωνο, έντυπα, αφίσες, διαπροσωπικές επαφές) μέσα από τους οποίους εκφράζονται και μεταφέρονται τα αιτήματα και οι απαντήσεις ως πολιτικά μηνύματα. Ερευνά τους τρόπους με τους οποίους τόσο τα πρώτα όσο και οι δεύτερες προσπαθούν να πείσουν για την ορθότητα, τη δικαιοσύνη ή τη νομιμότητα τους” (Μεταξάς, 2001: 22). Η πολιτική επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στο Διαδίκτυο, χωρίς να εξετάσουμε την ποιότητα της, ίσως ανήκει σε έναν ενδιάμεσο χώρο από αυτό που αναφέρεται ως *εναρμονισμός αιτημάτων* δηλαδή όπως τα παραδοσιακά ΜΜΕ “δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις αξίες της διάχυτης κοινωνικής κουλτούρας. Στο μέτρο που δεν μπορούν να την αγνοήσουν, συμβάλλουν στον εναρμονισμό των διαφορετικών συμφερόντων” (Μεταξάς, 2001:31) και *ανομική πολιτική συμμετοχή*² δηλαδή “την ανομική προώθηση αιτημάτων που γίνεται μέσα από διάφορες απαγορευμένες συγκεντρώσεις, διαμαρτυρίες, πορείες, μαχητικές εκδηλώσεις και κάθε είδους δυναμικές ενέργειες” (Μεταξάς, 2001:33). Όμως τελικά, τα ΜΚΔ τα οποία, ενώ αρχικά ήταν περιορισμένα σε μεμονωμένους χρήστες που εξέφραζαν την προσωπική τους άποψη, στη συνέχεια κατακλύστηκαν από μέσα μαζικής ενημέρωσης (τύπο, ιστότοπους, τηλεοπτικά κανάλια) και κατ'επέκταση από επαγγελματίες δημοσιογράφους και δημοσιολόγους κάθε είδους που εργάζονταν σε αυτά, με αποκορύφωμα την απευθείας συμμετοχή των ίδιων των πολιτικών και

²“Ο όρος “ανομική προώθηση αιτημάτων” χρησιμοποιείται με την τεχνική κοινωνιολογική του έννοια και δεν υποδηλώνει οποιαδήποτε αξιολογική τοποθέτηση” (Μεταξάς, 2001: 33).

επικεφαλής κρατών είτε μέσω της επικοινωνιακής τους ομάδας είτε ακόμα και από τους ίδιους, όπως για παράδειγμα του Donald Trump. Άρα, ναι μεν τα ΜΚΔ προωθούν την συμμετοχικότητα, την εκδημοκράτιση και την χειραφέτηση αφού, ενώ δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να παράγουν και να διαδίδουν το δικό τους περιεχόμενο απρόσκοπτα, στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά ταυτόχρονα έχουν συγκεντρώσει και μεταβιβάσει την εξουσία στους ιδιοκτήτες και βασικούς μετόχους, όπως για παράδειγμα η απόκτηση του πλειοψηφικού πακέτου μετοχών του Twitter από τον Elon Musk, τον δεύτερο πλουσιότερο άνθρωπο στον κόσμο³ ή η δημιουργία και επικράτηση στους εφήβους του Tik Tok, ενός δικτύου κινέζικης έμπνευσης και ιδιοκτησίας, γεγονός που έχει θεωρηθεί απειλή για τα συμφέροντα χωρών του λεγόμενου Δυτικού κόσμου. Αντίθετα λοιπόν με τα συμβατικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι πλατφόρμες δεν δημιουργούν το περιεχόμενο per se αλλά παρέχουν και ελέγχουν την ψηφιακή υποδομή γι αυτό. Ενώ αυτή η υποδομή θα μπορούσε να λειτουργήσει “ως δημόσια σφαίρα, οι πλατφόρμες είναι αυτές που ασκούν εξουσία στη δυναμική της ροής των πληροφοριών” (Lorenz-Spreen, Oswald, Lewandowsky & Hertwig, 2021: 2). Ταυτόχρονα, αρκετά συχνά πλέον παρατηρείται η προσπάθεια από τις κυβερνήσεις χωρών όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο να περιορίσουν την πρόσβαση και την χρήση των ΜΚΔ από το πολιτικό προσωπικό και τους δημοσίους υπαλλήλους, όπως για παράδειγμα του Tik Tok⁴ για λόγους ασφαλείας και προστασίας από κυβερνοεπιθέσεις ή από λιγότερο δημοκρατικά καθεστώτα όπως στην Κίνα όπου από το 2009 απαγορεύεται η χρήση του Facebook.

Όμως ακόμα και υπό ιδανικές συνθήκες απρόσκοπτης πρόσβασης στα ΜΚΔ από τους πολίτες έχουμε οδηγηθεί σε μια κανονικοποίηση του “λόγου μίσους”(hatespeech)

³Ο Elon Musk θεωρείται κάτι μεταξύ τρελού εφευρέτη αλλά και υπέρτατα “κακού” μεγιστάνα. Περισσότερες πληροφορίες εδώ: https://en.wikipedia.org/wiki/Elon_Musk

⁴Η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου απαγορεύει τη χρήση του Tik Tok από τα μέλη της στα υπηρεσιακά τους κινητά τηλέφωνα: [TikTok banned on UK government devices as part of wider app review - GOV.UK](#)

ανάμεσα σε πολίτες διαφορετικού ιδεολογικού προσανατολισμού και κυρίως ενάντια σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως lgbtq+ ή με κάποιες μορφές αναπηρίας ή με άλλο εθνικό υπόβαθρο από αυτό της χώρας διαμονής. Όπως σημειώνεται από τους Bor και Petersen στην εργασία τους *The Psychology of Online Political Hostility*, όπου εξετάζουν το ζήτημα αναντιστοιχίας των πολιτικών συζητήσεων αυτοπροσώπως (offline) και διαδικτυακά (online), ο Wolchover (2012) θεωρεί ότι η αυξημένη επιθετικότητα στις διαδικτυακές συζητήσεις οφείλεται στην “απόλυτα καταστροφική συγκυρία (perfect storm στο πρωτότυπο) εικονικής ανωνυμίας, και συνεπώς έλλειψης λογοδότησης, σωματικής απόστασης και χρήσης γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, ο “οποιοσδήποτε μπορεί να μεταμορφωθεί σε troll” (Bor & Petersen, 2021: 2), όπου troll ορίζεται ως “το άτομο το οποίο σκόπιμα ανταγωνίζεται τους άλλους στο διαδίκτυο κάνοντας εμπρηστικά, αποπροσανατολιστικά ή προσβλητικά σχόλια ή άλλου τύπου περιεχόμενο που προκαλεί ταραχή και αναστάτωση”⁵.

Αν λοιπόν θεωρήσουμε ότι για να ζούμε σε μια λειτουργική δημοκρατία πρέπει να υπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις: εμπιστοσύνη των πολιτών στους θεσμούς και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ένα πεπαιδευμένο κοινό, μια ενεργή κοινωνία των πολιτών και η έκθεση τους σε ποικιλία απόψεων και αντιλήψεων ενώ οι κίνδυνοι για το δημοκρατικό πολίτευμα είναι αντίστοιχα οι εμφανείς διακρίσεις κατά συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων, η πολιτική πόλωση που λειτουργεί υπέρ ακραίων, λαϊκιστικών πολιτικών ιδεολογιών και ο κοινωνικός διαχωρισμός σε ομογενή, κατά τ’ άλλα, δίκτυα (Lorenz-Spreen, Oswald, Lewandowsky & Hertwig, 2021: 2), τότε καταλαβαίνουμε ότι οι ανησυχίες είναι δικαιολογημένες. Συνεπώς, η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την λειτουργία τους σε όλες τις πτυχές της ζωής, και δη πολιτικής, και πως αυτά επιδρούν σε όλο το

⁵Ορισμός από το λεξικό Merriam- Webster: [Troll Definition & Meaning - Merriam-Webster](#)

πολιτικό φάσμα και τις αντίστοιχες συμπεριφορές των ατόμων, είναι επιτακτική και επιβάλλεται να γίνεται με απόλυτη διαφάνεια στα δεδομένα που συλλέγονται.

Κριτική Παιδαγωγική στο σύγχρονο τοπίο

Ένας βασικός ρόλος της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι να καταφέρει, μέσω της καλλιέργειας πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών αλλά και των καθηγητών, να πολεμήσει τον “απομονωτικό ατομικισμό” που ενισχύει τις ανισότητες, προσφέροντας χώρο και χρόνο μέσα σε αυτή την ασταμάτητη “μετάδοση των πληροφοριών (που) δεν μας αφήνει το χρόνο και τα μέσα να σκεφτούμε, να αντιδράσουμε”, αφού κατακλυζόμαστε όλοι από μια “πλημμυρίδα ερεθισμάτων” (Mialaret, 2011: 106) και ιδιαίτερα οι μαθητές, για την ανάπτυξη των οποίων δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι “το (οικογενειακό, τεχνικό, κοινωνικό) περιβάλλον ενσωματώνεται σιγά σιγά στην ψυχολογία του ατόμου, και αυτή η πολύ λεπτή διαλεκτική ανάμεσα στο φυσιολογικό και στο περιβάλλον γίνεται ένα σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας” (Mialaret, 2011: 391). Δυστυχώς, η οικογένεια και το σχολείο δεν έχουν κατανοήσει ακόμη, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, αυτήν την αναντιστοιχία ψυχολογικής και διανοητικής ανάπτυξης και πληροφοριών και ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά μέσω διαδικτύου..

Ταυτόχρονα, στα ΜΚΔ η επικοινωνία μάλλον έχει σαν στόχο την επίδειξη προσωπικών χαρακτηριστικών, την προώθηση ατομικών στόχων, την “νίκη” επί του συνομιλητή με οποιοδήποτε κόστος. Μια κριτική προσέγγιση έχει στόχο την δημιουργία “ασφαλών χώρων” όπου οι μαθητές επιδίδονται σε “έλεγχο επιχειρημάτων”, προωθώντας στόχους όπως συλλογική λύση προβλημάτων, δόμηση μιας κοινής βάσης γνώσεων και επίτευξη συναίνεσης όχι μόνο στη θεωρία(τι να πιστέψουμε) αλλά και στην πράξη(τι να κάνουμε) (Brave, Russo & Wagemans, 2022: 1), διαδικασία που εκλείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κυρίως λόγω της μετατροπής του σχολείου σε εξεταστικό κέντρο.

Φαίνεται λοιπόν ότι διανύουμε μια πραγματικά απρόσφορη εποχή όσον αφορά την κριτική σκέψη, τον στοχασμό και τις δημοκρατικές πρακτικές. Ίσως έχει νόημα να υπενθυμίσουμε ότι “ο Φρέιρε δραστηριοποιήθηκε σε μια πολιτική συγκυρία όπου το βασικό όπλο των ισχυρότερων οικονομικά και ως εκ τούτου και κοινωνικά ήταν να καθηλώσουν τους καταπιεσμένους στον αναλφαβητισμό” (Τσιάμη, 2013: 31). Θα ήταν άραγε υπερβολή αν κάνουμε μια αντιστοιχία με την σημερινή συγκυρία και θεωρήσουμε ότι ο σύγχρονος αναλφαβητισμός είναι η άκριτη αναπαραγωγή ψευδών ειδήσεων από εκατομμύρια ανθρώπους και ο καταϊγισμός ψευδών και επιστημονικοφανών γεγονότων σε αυτή την άπειρη και αέναα αυτοαναφορική μαύρη τρύπα του διαδικτύου και η ολοφάνερη αδυναμία διαλόγου, ειδικά από τη στιγμή που ενώ γράφεται αυτή η εργασία έχουν κυκλοφορήσει για το ευρύ κοινό εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, όπως το Chat GPT3, τα οποία είναι σε θέση μέσω αλγορίθμων να συνθέσουν φωτογραφίες και κείμενα με δυσδιάκριτες διαφορές από την πραγματικότητα ή να προσομοιώσουν, ευτυχώς όχι απόλυτα προς το παρόν, ανθρώπινο λόγο και συναισθήματα;

Η Έρευνα-Δράση

Μεθοδολογία

Ένας βασικός λόγος που επιλέχθηκε η Έρευνα-Δράση είναι ότι θα έχουμε τη δυνατότητα να εφαρμόσουμε πρακτικές που θα συνεισφέρουν πραγματικά στις ζωές των μαθητών και, κατ'επέκταση, των οικογενειών τους και της τοπικής κοινωνίας, στην σχολική καθημερινότητα αλλά και στην προσωπική μας παρακαταθήκη. Ταυτόχρονα, η Έρευνα-Δράση ορίζεται ως η πλέον δημοκρατική διαδικασία έρευνας αφού το στοιχείο της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας προωθεί τον ειλικρινή διάλογο και τέλος, βασίζεται στον σχεδιασμό και στο αναστοχασμό, στοιχεία που οπωσδήποτε προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε στην σχολική μας τάξη. Η μέθοδος της έρευνας ήταν αρχικά η τήρηση ημερολογίου και η ατομική παρατήρηση από την

εκπαιδευτικό Αγγλικής Γλώσσας του τμήματος και ερευνήτρια και την Σύμβουλο Σχολικής Ζωής, που είναι επίσης διδάσκουσα στο τμήμα στο αντικείμενο της Πολιτικής Παιδείας. Ταυτόχρονα, επιλέχθηκε η μέθοδος της Κοινωνιομετρίας στην αρχή του σχολικού έτους και ξανά, μετά την εφαρμογή των δράσεων, προς το τέλος, ώστε να ανιχνευθεί η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του τμήματος στα πλαίσια δημοφιλίας και ηγετικής ικανότητας προκειμένου να αναληφθούν οι κατάλληλες δράσεις για να ομαλοποιηθούν ορισμένες προβληματικές καταστάσεις, αφού, όπως σημειώνουν οι Ελευθεράκης, Μπαστάκη αναφερόμενοι στον Βάμβουκα (2002) από μόνη της η κοινωνιομετρική έρευνα παίρνει το χαρακτήρα της έρευνας δράσης -researchaction, αφού ερευνητής και υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά στην επίτευξη ενός σκοπού (Ελευθεράκης & Μπαστάκη 2017: 37-38). Τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ καταγράφηκαν σε πίνακες διπλής εισόδου, δημιουργήθηκαν σειρές κατάταξης των μαθητών που τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες κοινωνιομετρικού status (δημοφιλής, Μ.Ο., αντιφατικός, παραμελημένος και απορριπτόμενος) και στη συνέχεια έγινε χρήση της ψηφιακής εφαρμογής Group Dynamics που διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο.

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2022-2023, σε ένα τμήμα της Α τάξης ενός Γενικού Λυκείου της πόλης των Χανίων στην Κρήτη το οποίο αποτελείται από 24 μαθητές, 18 αγόρια και 6 κορίτσια. Τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στη μεσαία και ανώτερη μεσαία αστική τάξη και αμιγώς ελληνικής καταγωγής, με εξαίρεση έναν μαθητή με καταγωγή από την Αλβανία, μια μαθήτρια με καταγωγή από τη Γεωργία και δύο μαθήτριες με αφρικανική καταγωγή από τον έναν γονέα. Η σχολική μονάδα διακρίνεται για την επιτυχία που σημειώνει στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και για τη δημοκρατικότητα του συλλόγου της και την εκτεταμένη συμμετοχή στα κοινά,

πολιτιστικά και ακτιβιστικά, της πόλης, μέσω προγραμμάτων με φορείς της χώρας αλλά και πανευρωπαϊκά μέσω του προγράμματος Erasmus και άλλων.

Το τμήμα δεν λειτουργούσε και συχνά γινόταν θέμα σύγκλησης του συλλόγου καθηγητών καθώς παρουσίαζε χαμηλή συνοχή με αρκετούς μαθητές να χαρακτηρίζονται “παραμελημένοι” και “απορριπτόμενοι” μετά το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ και δύο μαθητές να διεκδικούν την “αρχηγία” στις υποομάδες με αποτέλεσμα να παρακωλύεται συνεχώς η εύρυθμη λειτουργία του τμήματος και του σχολείου γενικότερα.

Οι δράσεις

Ο σχεδιασμός των δράσεων από την ερευνήτρια έγινε με γνώμονα τις προβληματικές συμπεριφορές που παρουσιάστηκαν στο εν λόγω τμήμα. Ταυτόχρονα, πυξίδα αποτέλεσαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ που κατέδειξε την ανάγκη για χρήση μορφών ομαδοσυνεργατικής μάθησης προκειμένου να προωθηθεί η συλλογικότητα “για να δημιουργήσει θεσμούς που, όταν εσωτερικευθούν από τα άτομα, θα αυξήσουν την ικανότητα τους να γίνουν αυτόνομα” (Φωτόπουλος, 2011: 143), τεχνικών κοινωνιοδράματος και θεατρικού παιχνιδιού για να προωθηθεί η αυτοέκφραση και ταυτόχρονα να “αποσαφηνίζονται έννοιες και να επιτυγχάνεται η πληρέστερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας με βιωματικό και ενεργητικό τρόπο” (Ελευθεράκης, 2011: 86), δημοκρατικού διαλόγου μέσω θεσμών όπως η συνέλευση τάξης στα πρότυπα του Freinet ώστε να διευρυνθεί “η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και να καλλιεργείται μεταξύ τους ο αμοιβαίος σεβασμός, ο δημοκρατικός διάλογος, η αναγνώριση και η ανοχή του άλλου, η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα και η συνέπεια... να καταστέλλεται ο επιθετικός ανταγωνισμός” (Ελευθεράκης, 2011: 87), δημιουργικής τέχνης ώστε “να είναι δυνατή η επίτευξη μιας πραγματικής ισορροπίας μεταξύ των επιστημονικών/πρακτικών γνώσεων... και της αισθητικής ευαισθησίας/δημιουργικότητας...ένα κρίσιμο βήμα στην ανάπτυξη ισορροπημένων

προσωπικότητων” (Φωτόπουλος, 2011: 174), διακόσμησης της σχολικής τάξης “ως μια επανάσταση στο σχολικό κτίριο και περιβάλλον κατά του αφόρητου συγκεντρωτισμού” (Ελευθεράκης, 2011: 93) σύμφωνα με τον Σαββαΐδη (2005), σχολικές επισκέψεις και συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας προκειμένου να καλλιεργηθεί “η συμμετοχή, το ελεύθερο και κριτικό πνεύμα, η πρωτοβουλία και η ευθύνη, οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις για αρμονική συνύπαρξη της ομάδας, σε συνθήκες πολύ λιγότερο συντεταγμένες από ότι μέσα στη σχολική τάξη” (Ελευθεράκης, 2011: 90), η πρόσκληση στο σχολείο ειδικών για ενημέρωση ώστε να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία αλλά και να συμβάλλουν με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους στη λύση προβληματικών καταστάσεων. Στόχος των δράσεων είναι να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στο κλίμα πόλωσης που έχει μεταφερθεί από το κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής σχεδόν αυτούσιο στην καθημερινή ζωή του σχολείου, στην έλλειψη κριτικής σκέψης εν μέσω ασύλληπτων ταχυτήτων ενός ορυμαγδού πληροφοριών και στο ανταγωνιστικό και επιφανειακό πνεύμα που τείνει να επικρατήσει, αν δεν έχει ήδη, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα με τις δράσεις αυτές, η ερευνήτρια και οι περισσότεροι διδάσκοντες στο συγκεκριμένο τμήμα προσπάθησαν να πλησιάσουν τους μαθητές είτε στην τάξη επεμβαίνοντας δημιουργικά “για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών... εκτός τάξης με συζητήσεις, ώστε να τους διαπαιδαγωγήσουν δημοκρατικά” (Ελευθεράκης, 2011: 93).

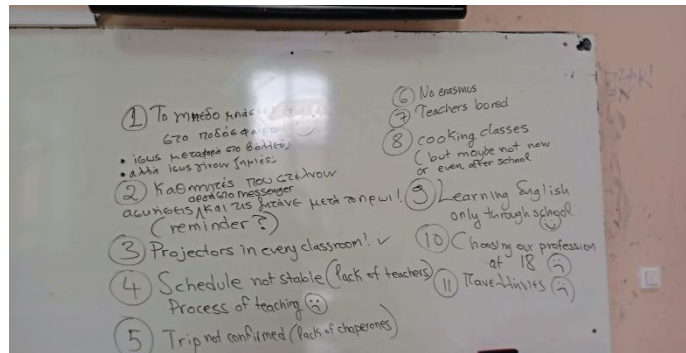
Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να μοιραστούν σχετικά ερωτηματολόγια για την χρήση των ΜΚΔ από τους μαθητές (Google Forms) για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχετισμός με κάποια αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ. Αυτό που προκύπτει ως πρώτη παρατήρηση είναι ότι οι μαθητές που είναι δημοφιλείς, μέσου όρου ή παραμελημένοι στο κοινωνιομετρικό τεστ κάνουν πιο

λελογισμένη χρήση, δηλαδή περίπου 2-4 ώρες την ημέρα ενώ οι μαθητές που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ 6-9 ώρες την ημέρα έχουν κριθεί απορριπτόμενοι από το κοινωνιομετρικό τεστ. Η μεγαλύτερη διάρκεια ημερήσιας χρήσης ΜΚΔ σημειώνεται από μαθητή μέσου όρου, που δήλωσε ότι συνήθως είναι συνδεδεμένος 12 ώρες(!), γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Όσον αφορά την επιλογή influencer η πρόβλεψη της ερευνήτριας αποδείχθηκε σωστή αφού τις προτιμήσεις έξι αγοριών συγκεντρώνει ο AndrewTate μαζί με τον αδερφό του, Tristan, που πρόκειται για μια περίπτωση που απαιτεί μελέτη και αποφασιστική αντιμετώπιση μετά και από φαινόμενα που έχουν παρατηρηθεί όπως πορεία στήριξης⁶ στην Αθήνα μετά τη σύλληψη του influencer και προτροπές από τα συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας⁷ για μέτρα στα σχολεία προκειμένου να μειωθεί η επιρροή του. Οι συγκεκριμένοι μαθητές μάλιστα αλληλοψηφίζονται αρνητικά σε σχέση με την ηγετική ικανότητα που ίσως δείχνει μια αντιπαλότητα για το ποιος θα έχει αρχηγική θέση στην ομάδα της τάξης.

Η διάρθρωση των δράσεων ακολούθησε χαλαρά το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας όπως αυτό μορφοποιείται στο βιβλίο της Α τάξης του Γενικού Λυκείου προκειμένου να υπάρχει και μια αλληλοεπικάλυψη της διδακτέας ύλης.

⁶<https://www.neolaia.gr/2023/01/17/andrew-tate-poreia-kai-synthimata-stin-athina-apofylakisi-tou/>

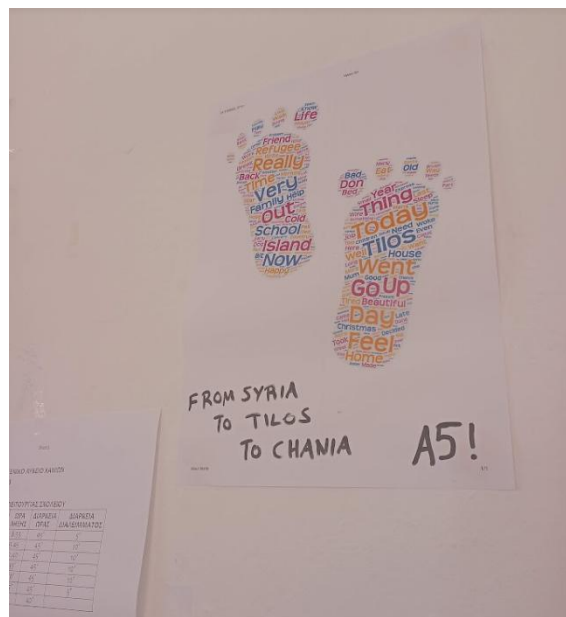
⁷<https://www.theguardian.com/news/2023/apr/29/talk-pupils-misogynist-andrew-tate-teachers-schools-england>



Εικόνα 1: Συνέλευση Τάξης



Εικόνα 2: Οι μαθητές/μαθήτριες καλεσμένοι του Ξενώνα Κακοποιημένων Γυναικών του Δήμου Χανίων στο Κέντρο Αρχιτεκτονικής Μεσογείου



Εικόνα 3: Συνεργατικό κείμενο



Εικόνα 4: Φιλοτεχνώ το πορτρέτο του συμμαθητή μου και φτιάχνω μικρή γκαλερί

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το κοινωνιομετρικό τεστ αποδείχθηκε χρήσιμο εργαλείο για την ανίχνευση των σχέσεων και της ηγετικής ικανότητας των μαθητών, ενώ ανέδειξε τις επιπτώσεις της ψηφιακής κοινωνικοποίησης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές συχνά επιλέγουν, με γνώμονα την ηγετική ικανότητα, συνομηλίκους με παραβατική συμπεριφορά αντί για ώριμα και υπεύθυνα άτομα, φαινόμενο που αντανακλά την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα και την κρίση θεσμών.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών, οι οποίοι όμως δυσκολεύονται να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δεξιότητες επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο. Οι δράσεις της έρευνας είχαν στόχο να ενισχύσουν τη βιωματική μάθηση και τη συμμετοχικότητα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν την ταυτότητά τους ως "ψηφιακοί ιθαγενείς" και να αναστοχαστούν πάνω στις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές τους.

Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, παρότι παραδοσιακά κατείχαν το κύρος της αυθεντίας,

σήμερα καλούνται να λειτουργήσουν πιο συνεργατικά, διατηρώντας ωστόσο τον καθοδηγητικό τους ρόλο. Η στάση των γονέων, επηρεασμένη από τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τείνει να υπονομεύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ η αποτελεσματική πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ώστε να ενισχυθεί η δημοκρατική συνείδηση, η κοινωνική αλληλεγγύη και η ουσιαστική συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο.

Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις

Η Έρευνα-Δράση φαινομενικά δεν απέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ δεν έδειξε αύξηση του Δείκτη Συνοχής της τάξης - αν και οι αρκετοί από τους μαθητές που είχαν χαρακτηριστεί απορριπτόμενοι ή παραμελημένοι συγκέντρωσαν περισσότερες θετικές επιλογές - καθώς διάφοροι παράγοντες επηρέασαν την υλοποίησή της. Ο περιορισμένος χρόνος λόγω της αυξανόμενης διδακτέας ύλης και του εξεταστικού συστήματος, το άγχος που οδηγεί σε έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και η δυσκολία προσαρμογής τους στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες, αποτέλεσαν σημαντικά εμπόδια. Παράλληλα, η προσπάθεια ενσωμάτωσης της έρευνας σε ένα διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα δεν κατέστη δυνατή λόγω ωρολόγιων περιορισμών. Ωστόσο, μελλοντικές δράσεις θα μπορούσαν να εστιάσουν στον ψηφιακό γραμματισμό μέσω δημιουργικών μέσων, όπως ιστολόγια, podcast και διαδικτυακά παιχνίδια. Επιπλέον, η ορθή αποτίμηση των θετικών αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών δυσχεραίνεται, καθώς δεν ήταν σαφές αν προήλθαν από τις δράσεις ή από τη φυσιολογική ψυχολογική τους ωρίμανση. Η διατμηματική συνεργασία ειδικών από διαφορετικά πεδία (Ψυχολογία, Νευροεπιστήμη κ.ά.) θα μπορούσε να προσφέρει πιο σαφή συμπεράσματα. Τέλος, η ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση (πανδημία, οικονομική κρίση, πόλεμος στην Ουκρανία) επηρέασε το σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας συνθήκες δυσπιστίας,

εντάσεων και συγκρούσεων. Η εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχυθεί με βιωματικές δράσεις, όπως θεατρικές παραστάσεις, αγωγή υγείας, πρακτικές διαμεσολάβησης ομηλίκων και πολιτιστικά προγράμματα, ώστε να προάγει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Νέες προοπτικές

Εν τέλει γίνεται σαφές ότι το σχολείο οφείλει να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επίδοση και τη «στεγνή» αριστεία, αλλά να καλλιεργεί κριτική σκέψη, συνεργασία και δημοκρατική πολιτική συνείδηση στους μαθητές. Η ψηφιακή κοινωνικοποίηση απαιτεί προσεκτική διαχείριση, καθώς οι μαθητές όχι μόνο καταναλώνουν αλλά και παράγουν περιεχόμενο στα ΜΚΔ, γεγονός που επηρεάζει τη σκέψη και τις συμπεριφορές τους. Είναι σημαντικό να τεθούν όρια στη χρήση της τεχνολογίας από μικρή ηλικία, χωρίς ηθικό πανικό, ώστε να διαφυλαχθούν η αυτονομία, η φαντασία, η φροντίδα του σώματος και του φυσικού περιβάλλοντος, ο ελεύθερος χρόνος, το δικαίωμα την απραξία και η ικανότητα κριτικής ανάλυσης. Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από αισθητηριακή υπερφόρτωση, προπαγάνδα και καταϊγισμό διαφημιστικών μηνυμάτων, δημιουργώντας μια πραγματικότητα που πρέπει να αντιμετωπιστεί με στοχασμό και αυτογνωσία. Το σχολείο, σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινωνία, οφείλει να λειτουργεί δημοκρατικά και να προωθεί τη συλλογική σκέψη, αποφεύγοντας τον άκρατο ανταγωνισμό και τη μηχανική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν τον ρόλο τους στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων μαθητών που μπορούν να διαχειριστούν συνειδητά την ψηφιακή τους «ιθαγένεια» και να συμβάλλουν σε μια προοδευτική κοινωνία μετασχηματίζοντας οι ίδιοι τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές τους. Το ζητούμενο είναι η γνώση να μεταδίδεται με στόχο τη χειραφέτηση και την ευτυχία, όχι απλώς την προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς ή των εκάστοτε ψηφιακών τάσεων.

Βιβλιογραφία

Bor, A. & Petersen, M. (2022). The Psychology of Online Political Hostility: A Comprehensive, Cross-National Test of the Mismatch Hypothesis. *American Political Science Review*, 116(1), 1-18. doi:10.1017/S0003055421000885

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Εισαγ., Μετφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Brave, R., Russo, F., & Wagemans, J. (2022). Argument-checking: a critical pedagogy approach to digital literacy. *A curadi: Ciraci, Fabio*, 269.

Debord, G. (1986). *Η κοινωνία του θεάματος*. Metaichmio Publications.

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης, Θ.

Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 48-100.

Ελευθεράκης, Θ. & Μπαστάκη Κ. (2017). Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράσης. Στο Κ.Γ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, σσ. 33- 59.

Higgs, J. (2020). *Το μέλλον αρχίζει εδώ και τώρα: Περιπέτειες στον 21ο αιώνα*. Metaichmio Publications.

Καστοριάδης, Κ. (2011). Παιδεία και Δημοκρατία. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.), *Η*

Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 125-137.

Lorenz-Spreen, P., Oswald, L., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2021). Digital media and democracy: a systematic review of causal and correlational evidence worldwide. *Preprint at SocArXiv* <https://doi.org/10.31235/osf.io/p3z9v>.

Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). Middle school students' social media use. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 213-224.

Μεταξάς, Α. Ι. Δ. (2001). *Πολιτική Επιστήμη-Σύγχρονοι κλάδοι και περιεχόμενο-Εισαγωγική Θεώρηση*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Mialaret, G. (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (Επιμ., Μετφρ., Π. Καλογιαννάκη, Κ. Καρράς). Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*. 1-7

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, 4, 20-42.

Φωτόπουλος, Τ. (2011). Από την εκπαίδευση στην παιδεία. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 139-190.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου

Κελαποστόλου Δήμητρα

(dimitrakela@yahoo.gr)

Εισαγωγή

Παρά τις μακρόχρονες προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για εγκαθίδρυση ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) εντόπισε ελλείμματα στην έρευνα που διεξήγαγε το 2011 (OECD 2011). Στην έκθεσή του αναφέρεται ότι υπάρχει έλλειψη ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα και έτσι δεν υπάρχει μια βάση για την υιοθέτηση βελτιωτικών στρατηγικών αλλά και για την κατανομή ευθυνών. Το κενό αυτό φαίνεται ότι προσπάθησε να καλύψει το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού τα τελευταία χρόνια με την Υπουργική Απόφαση με Αριθμ. 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»⁸ και την Κοινή Υπουργική Απόφαση με Αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023 - ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023 για τη «Ρύθμιση ειδικότερων και

⁸ Βλ.: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>

λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της»⁹. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ανιχνεύσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Ρεθύμνου σχετικά με την Κοινή Υπουργική Απόφαση με Αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023 - ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023, η οποία αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιολόγηση είναι μια αναγκαία και διάχυτη διαδικασία σε όλους τους τομείς και τους θεσμούς της κοινωνίας που αφορούν στην εξυπηρέτηση των πολιτών (Shinkfield & Stufflebeam, 1995: 43). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εξετάζει τόσο το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και τους συμμετέχοντες σε αυτή, εκκινώντας από το θεσμικό επίπεδο (νομοθεσία, Αναλυτικά Προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι) και καταλήγοντας στο ατομικό (εκπαιδευτικό και μαθητή), αποβλέπει στην αναβάθμιση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Γιοκαρίνης, 2000: 144; Μπάλιου, 2011: 10; Ξωχέλλης, 2006: 44–45).

Ο Scriven (1966: 5) ήταν ο πρώτος που διαχώρισε την αξιολόγηση σε δύο μορφές, τη διαμορφωτική (formative evaluation) και την τελική ή αθροιστική (summative evaluation). Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση του προϊόντος, προσώπου, διαδικασίας ή προγράμματος, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και την εξέλιξη της αποτελεσματικότητας και μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του (Γιοκαρίνης, 2000: 160; Πασιαρδής & Σαββίδης 2014: 28–89; Χριστοφίδου, 2014:37–38). Η

⁹ Βλ.: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/kya-9950-gd5-2023.html>

τελική/αθροιστική αξιολόγηση δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος επιδιώκει να επιλέξει τους εκπαιδευτικούς που θα τους φέρουν εις πέρας (Γιοκαρίνης 2000: 160; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014:29; Χριστοφίδου, 2014: 37–38). Μια ακόμη μορφή αξιολόγησης που απαντάται στη βιβλιογραφία είναι η κριτηριακή αξιολόγηση (criterion-reference evaluation), που χρησιμοποιείται όταν αξιολογούνται οι σχολικές μονάδες που πρόκειται να επιλεγούν για να ενταχθούν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014:30).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιολόγησης και ποικίλουν ανάλογα με τους άξονες ταξινόμησης ως εξής:

α) σε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης διακρίνονται σε:

1. Αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική ή εκ των προτέρων αξιολόγηση,
2. Ενδιάμεση ή διαμορφωτική ή σταδιακή ή κατά τη διάρκεια αξιολόγηση,
3. Τελική ή αθροιστική ή απολογιστική ή συνολική ή εκ των υστέρων αξιολόγηση και η
4. Μεταπαρακολούθηση (European Commission, 1999:26–28; Καραλής& Παπαγεωργίου, 2012: 112; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 48; Φερεσίδη, 2020: 106, 114–15).

β) σε σχέση με την προέλευση του φορέα της αξιολόγησης διακρίνονται σε:

1. Εξωτερική αξιολόγηση,
2. Εσωτερική αξιολόγηση και η
3. Αυταξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007: 165–66; Καραλής& Παπαγεωργίου, 2012: 111; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:49; Φερεσίδη, 2020:106, 108).

γ) σε σχέση με τη φύση των δεδομένων της αξιολόγησης διακρίνονται σε:

1. Ποσοτική αξιολόγηση και
2. Ποιοτική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007:162; Κωνσταντίνου, 2015:126; Φερεσίδη, 2020:106).

δ) σε σχέση με το αν δίνεται έμφαση στην προσπάθεια ή στο τελικό αποτέλεσμα διακρίνονται σε:

1. Αξιολόγηση διαδικασίας
2. Αξιολόγηση αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, 2007:164–65; Καραλής& Παπαγεωργίου, 2012:114; Μπάλιου, 2011:13–14).

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνεται συστηματική ανάλυση όλων των στοιχείων που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο, με την εφαρμογή ενός σαφούς και καλά σχεδιασμένου προγράμματος αξιολόγησης (Γιοκαρίνης, 2000:144). Σύμφωνα με την Κενδέου (2014:175) η μέθοδος σχετίζεται με τη γενικότερη προσέγγιση που ακολουθεί ο αξιολογητής και περιλαμβάνει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό. Ο Δημητρόπουλος (2007) περιγράφει συνοπτικά δεκαοκτώ μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή να συνδυαστούν.

Οι μέθοδοι αυτές είναι οι εξής: α) παρατήρηση, β) συναλλαγή – συνεργασία – επικοινωνία, γ) σύγκριση – συσχέτιση, δ) συνεχής παρακολούθηση και τήρηση δεικτών, ε) μεταπαρακολούθηση, στ) πειραματικές μέθοδοι, ζ) διάφορες κοινωνιολογικές μέθοδοι, η) διάφορες οικονομολογικές μέθοδοι, θ) διάφορες ψυχολογικές μέθοδοι, ι) επισκόπηση, ια) μελέτη περίπτωσης, ιβ) ανάλυση περιεχομένων – έργου – δεξιοτήτων, ιγ) μελέτη αρχείων – πηγών – δοκιμίων – τεκμηρίων, ιδ) ελεύθερη κρίση του αξιολογητή, ιε) μέθοδοι διαπίστωσης επίδοσης, απόδοσης κτλ., ιστ) αυτό-ανάλυση, ιζ) μέθοδοι ανάλυσης – επεξεργασίας δεδομένων και ιη) άλλες μέθοδοι, συνδυασμός, παραλλαγές (Δημητρόπουλος, 2007:170–92).

Οι τεχνικές και τα μέσα αξιολόγησης καταδεικνύουν τον τρόπο που θα εφαρμοστεί η μέθοδος. Για τον Δημητρόπουλο (2007) οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι οι: α) τεχνικές παρατήρησης, β) τεχνικές ατομικής συνέντευξης, γ) ομαδική συζήτηση, δ) καταγισμός σκέψεων –

ιδεών, ε) ψυχομετρικές τεχνικές, στ) κοινωνιομετρικές τεχνικές, ζ) οικονομετρικές τεχνικές, η) τήρηση εξέταση αρχειακών δεδομένων, θ) τεχνικές μέτρησης και αποτύπωσης, ι) τεχνικές αξιολόγησης μέσω τρίτων, ια) τεχνικές διαπίστωσης της επίδοσης – εκτίμησης απόδοσης, ιβ) διάφορες τεχνικές συγκέντρωσης πληροφοριών, ιγ) τεχνικές ανάλυσης/επεξεργασίας δεδομένων - πληροφοριών ιδ) αυτοέλεγχος, αυτοεπιθεώρηση και ιε) άλλες τεχνικές - συνδυασμοί (Δημητρόπουλος, 2007:193–204).

Τα μέσα είναι στην ουσία τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο αξιολογητής για να κατορθώσει να υλοποιήσει τις τεχνικές που έχει επιλέξει. Η Φερεσίδη (2020) τα χωρίζει σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα μέσα που χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση, όπου εντάσσονται η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος ή portfolio της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Φερεσίδη, 2020:120–22). Η δεύτερη κατηγορία τεχνικών αναφέρεται στα μέσα που χρησιμοποιούνται στην ετεροαξιολόγηση, δηλαδή στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε υπηρεσιακό επίπεδο. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα εξής: α) παρατήρηση διδασκαλίας, β) ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, γ) συνέντευξη, δ) ημερολόγιο, ε) έρευνα δράσης, στ) κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, ζ) ηλεκτρονικό αποθετήριο εκπαιδευτικού, η) έρευνα – εκπαίδευση, θ) σκίαση, ι) φωτοαξιολόγηση, ια) κρίσιμα συμβάντα, ιβ) βινιέτες και ιγ) το σχολικό πορτρέτο (Φερεσίδη, 2020:122–29).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023 σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι *«η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές»* (ΦΕΚ388 2023:3782). Η αξιολόγηση γίνεται σε τετράβαθμη αξιολογική κλίμακα και διαβαθμίζεται σε εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό και μη ικανοποιητικό. Τα πεδία στα οποία εστιάζει η αξιολόγηση

είναι δύο. Το πεδίο Α εξετάζει το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού και χωρίζεται σε δύο επιμέρους πεδία, το Α1 που αναφέρεται στη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και το Α2 που αναφέρεται στο παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Στο πεδίο Α1 ως αξιολογητές ορίζονται οι εκάστοτε Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, ενώ στο πεδίο Α2 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το/η Διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν. Το δεύτερο πεδίο αξιολόγησης, το πεδίο Β, εξετάζει την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού και σε αυτό αξιολογούν από κοινού ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης και ο/η Διευθυντής/ρια.

Ακόμη, μετά το πέρας της παρακολούθησης των διδασκαλιών από τους αξιολογητές στα πεδία Α1 και Α2 κι έπειτα από την αξιολόγησή τους στο πεδίο Β, οι αξιολογούμενοι οφείλουν να συντάξουν μια έκθεση αυτοαξιολόγησης *«η οποία δύναται να παραπέμπει σε τεκμήρια που έχει καταχωρίσει στον ηλεκτρονικό φάκελό του που αφορούν στο παιδαγωγικό, διδακτικό ή υποστηρικτικό έργο του, προς τεκμηρίωση των απόψεων και ισχυρισμών του»* (ΦΕΚ388 2023:3825). Τέλος, προβλέπονται συναντήσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων, κατά τις οποίες συζητούνται τόσο η αξιολογική κρίση όσο και η συλλογιστική του αξιολογητή.

Εμπειρική Έρευνα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η ανάδειξη των προτάσεων τους για ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιολόγησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης και των επιμέρους πτυχών της;
- Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για το εάν η αξιολόγηση επιτελεί το σκοπό της και για ποιο λόγο το πιστεύουν αυτό;
- Ποια είναι τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν/δεν οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απόφαση να αξιολογηθούν/να μην αξιολογηθούν;

Για την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να καταρτίσει ευέλικτους ερευνητικούς σχεδιασμούς (Robson, 2007). Μέσω του αφηγηματικού ερευνητικού σχεδιασμού, επιδιώκεται η συγκέντρωση πληροφοριών, εμπειριών και απόψεων των εκπαιδευτικών από τον επαγγελματικό τους βίο, με στόχο την περιγραφή και την ερμηνεία των αντιλήψεων και των στάσεων τους και εν συνεχεία επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας ερμηνείας, βάσει αυτών (Creswell, 2011), σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας, κατά την οποία ο ένας ερευνώμενος οδηγούσε στον εντοπισμό του επόμενου (Bryman, 2017). Το δείγμα μας απαρτίζεται συνολικά από 15 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνης, εκ των οποίων οι πρώτοι 5 συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και αποτελούν τα Υποκείμενα του Πιλοτικού Δείγματος (ΥΠΔ) και οι επόμενοι 10 στην κύρια έρευνα και αποτελούν τα Υποκείμενα του Κανονικού Δείγματος (ΥΚΔ).

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνάς μας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ενώ, για τις ανάγκες της έρευνάς μας, καταρτίσθηκε ένα ερωτηματολόγιο δομημένο σε αδρές γραμμές, με ερωτήσεις

ανοιχτού τύπου. Οι συνεντεύξεις χωρίζονται στις πιλοτικές (5) και στις «κανονικές» (10), είναι ατομικές και η χρονική τους διάρκεια κυμαίνεται μεταξύ των 20-30'. Η δομή τόσο των πιλοτικών όσο και των κύριων συνεντεύξεων αποτελείται από οκτώ μέρη. Η ερευνητική διαδικασία χωρίστηκε σε δύο στάδια: πιλοτική και κύρια έρευνα. Η μονάδα ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι η «λέξη» (Mayring, 2014) και βάσει αυτής ξεκίνησε η ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων και επισημάνθηκαν οι λέξεις – κλειδιά, καθώς και κάποιες φράσεις – τμήματα του κειμένου που κρίθηκαν ως σημαντικά ή μη αναμενόμενα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην 1η ερώτηση «**Είστε ενήμερος/η για τη διαδικασία της αξιολόγησης και από που αντλήσατε πληροφόρηση;**» το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας (10) απάντησε θετικά και προσδιόρισε τις πηγές πληροφόρησης ως εξής:

ΦΕΚ	3
ΦΕΚ και λοιπά μέσα/φορείς πληροφόρησης	7

Πίνακας 1: Πηγές/μέσα πληροφόρησης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης

Αξίζει να σημειωθεί ότι 7 στα 10 ΥΚΔ επέλεξαν να ενημερωθούν από 3 διαφορετικές πηγές και άνω, γεγονός που καταδεικνύει ότι η απόκτηση αποκρυσταλλωμένης άποψης επί του θέματος δεν ήταν εύκολη υπόθεση και πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δαπάνησε αρκετό χρόνο στο να ψάξει πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση.

Στην ερώτηση «**Γιατί προτιμήσατε/επιλέξατε να ενημερωθείτε από τις συγκεκριμένες πηγές/μέσα;**» τα 7 από τα 10 υποκείμενα απάντησαν ότι επιθυμούσαν να έχουν μια «γενική εικόνα» (ΥΚΔ5) και να ενημερωθούν «από πολλούς χώρους» (ΥΚΔ10) ώστε να έχουν «πλήρη ενημέρωση» (ΥΚΔ3), ήθελαν

δηλαδή να αναζητήσουν μια «*δεύτερη άποψη*» (ΥΚΔ9) ή και «*εξηγήσεις/διευκρινήσεις*» (ΥΚΔ7). Αντίθετες απόψεις καταγράφηκαν από τα άλλα 3 ΥΚΔ, που δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν μόνο από το ΦΕΚ. Ενδεικτικά ανέφεραν ότι «*το ΦΕΚ είναι το πιο αναλυτικό, νομίζω και έγκυρο μέσο*» (ΥΚΔ2) και ότι «*...τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αντίστοιχες ομάδες...πολλές φορές διακινούνται λανθασμένες πληροφορίες και υποκειμενικές απόψεις*» (ΥΚΔ6).

Στην 3η ερώτηση «**Ποια είναι, κατά την άποψή σας, τα θετικά στοιχεία που έχει να προσφέρει η διαδικασία της αξιολόγησης;**» η πλειοψηφία των ΥΚΔ (6/10) δεν ανέφερε κάποιο θετικό στοιχείο για την αξιολόγηση και δεν αναμένει να έχει κάποιο ουσιαστικό θετικό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί, τα άλλα 4 ΥΚΔ εντόπισαν μόνο ένα θετικό στοιχείο στην όλη διαδικασία.

Ανατροφοδοτική διάσταση (ανάλογα με τον σύμβουλο)	2
Κινητοποίηση για νέες μεθόδους διδασκαλίας	2
Τίποτα θετικό	6

Πίνακας 2: Τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης.

Στην επόμενη ερώτηση «**Ποια είναι τα αρνητικά της στοιχεία;**» καταγράφηκε ποικιλία απαντήσεων από όλα τα ΥΚΔ. Εν αντιθέσει με τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης, η συντριπτική πλειοψηφία (9/10) των εκπαιδευτικών ανέφερε περισσότερα του ενός αρνητικά στοιχεία, με την πλειοψηφία αυτών (8/9) να δηλώνει 4-5 αρνητικά χαρακτηριστικά. Μόνο ένας εκπαιδευτικός (ΥΚΔ4) ανέφερε ένα αρνητικό στοιχείο.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν στις δύο τελευταίες ερωτήσεις (ποια είναι τα θετικά και ποια είναι τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης) είναι ιδιαίτερως προβληματικό το ότι καταγράφονται τόσο πολλές στον αριθμό και ποικίλες

απαντήσεις σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης και αντίστοιχα τόσο λίγες και περιορισμένες απαντήσεις σχετικά με τα θετικά της στοιχεία.

Στην 5^η ερώτηση «**Υπάρχει κάτι που να σας απασχολεί ιδιαιτέρως σχετικά με τη διαδικασία αυτή;**» καταγράφονται ποικίλοι προβληματισμοί, αμφισβητήσεις και ερωτήματα αναφορικά με διαφορετικές πτυχές της αξιολόγησης, από το σύνολο των ΥΚΔ, ακόμη κι από αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, τα 9 από τα 10 ΥΚΔ αναφέρουν διάφορα σημεία της αξιολογικής διαδικασίας που τους προβληματίζουν με τους 3 από τους 9 προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν μια τάση για μείωση της ελευθερίας των εκπαιδευτικών και ενδεχόμενη χειραγώγησή τους, περιορίζοντας τους σε συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας ή σκέψης. Μόνο το ΥΚΔ10 φαίνεται να μην προβληματίζεται σχετικά με τη διαδικασία καθώς, όπως δηλώνει, «δεν έχω ακούσει να γίνονται και διακρίσεις...δεν ξέρω, πάντως δεν με προβληματίζει, σε αυτή τη φάση, η αξιολόγηση».

Στην ερώτηση «**Ποια είναι η γνώμη σας για τα κριτήρια αξιολόγησης;**» καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις:

Καθολικά αποδεκτά	1
Εν μέρει αποδεκτά	1
Μη αποδεκτά	7
Δεν ξέρω/δεν έχω ασχοληθεί	1

Πίνακας 3: Γνώμες για τα κριτήρια αξιολόγησης.

Από τα στοιχεία του πίνακα είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των ΥΚΔ (7/10) δεν αποδέχεται τα κριτήρια της αξιολόγησης και μάλιστα τα θεωρούν «*προβληματικά*» (ΥΚΔ2) και «*πολύ περιορισμένα*» (ΥΚΔ4). Επίσης κάποιοι διατυπώνουν την άποψη ότι «*δεν είναι αντικειμενικά*» (ΥΚΔ3), καθώς «*δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου*» (ΥΚΔ1) και «*δεν υπάρχουν σε μια διδασκαλία, αλλά σε*

εύρος διδασκαλιών» (ΥΚΔ6). Από το σύνολο των ΥΚΔ, μόνο ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι αποδέχεται τα κριτήρια ως έχουν, λέγοντας «*θεωρώ ότι είναι οκ γενικότερα*» (ΥΚΔ8) και άλλος ένας εκπαιδευτικός, το ΥΚΔ10, αναφέρει ότι «*δεν έχω ασχοληθεί, δεν το έχω ψάξει. Θα έλεγα ότι δεν ξέρω, δεν έχω ενημερωθεί*». Από την άλλη πλευρά το ΥΚΔ9 απάντησε ότι συμφωνεί με τα κριτήρια που αναφέρονται «*στο υπηρεσιακό κομμάτι, αν δεν είσαι συνεπής*», αλλά διαφωνεί με τα κριτήρια «*στο διδακτικό και παιδαγωγικό κομμάτι*», τα οποία βρίσκει ότι είναι «*ασαφή και όχι αντικειμενικά*». Αυτό που αξίζει να σημειωθεί και εγείρει προβληματισμό είναι ότι 4 από τα 7 ΥΚΔ που έχουν ξεκινήσει ή ολοκληρώσει τη διαδικασία της αξιολόγησης δείχνουν να μην εμπιστεύονται τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογούνται.

Στην 7^η ερώτηση «**Εσείς θα προτείνατε κάποια άλλα, εάν ναι, ποια θα ήταν αυτά;**» 8/10 ΥΚΔ διατυπώνουν ποικίλες προτάσεις για διαφορετικά κριτήρια. Το πιο ενδιαφέρον εύρημα αυτής της ερώτησης είναι ότι 4 από τα 8 ΥΚΔ, που επιθυμούν αλλαγές στα κριτήρια αξιολόγησης, ζητούν καθολική αλλαγή του πλαισίου, της μορφής και της προσέγγισής της και μάλιστα ένας εξ αυτών προσθέτει ότι «*θα άλλαζα όλο το πλαίσιο της εκπαίδευσης, όχι μόνο της αξιολόγησης*» (ΥΚΔ7). Τίθεται λοιπόν ένας σοβαρός προβληματισμός ως προς την ευρεία αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης, όπως είναι διαμορφωμένη αυτή τη στιγμή. Η έλλειψη αποδοχής του πλαισίου, της μορφής και της προσέγγισης της αξιολόγησης, υποδεικνύει την εν γένει έλλειψη της αποδοχής της, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για έλλειψη εγκυρότητας και αντικειμενικότητας όσο και τα πολυποίκιλα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν σε αυτήν.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση «**Για ποιο λόγο προτείνετε τα συγκεκριμένα κριτήρια;**» καταγράφονται για άλλη μια φορά διαφορετικές απαντήσεις. Από τις απαντήσεις των ΥΚΔ είναι εμφανής η εστίασή τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης, στον τρόπο που διενεργείται, αλλά και στη φιλοσοφία που τη διαπνέει, τα οποία θα επηρεάσουν τα

αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτήν τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των ΥΚΔ αναφέρουμε τα εξής:

α) «το συγκεκριμένο πλαίσιο...δεν θα μας βοηθήσει να γίνουμε καλύτεροι επαγγελματίες...δεν θα φέρει βελτίωση της εκπαίδευσης» (ΥΚΔ5) και «θα μιλήσεις ελεύθερα σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που προωθεί το συλλογικό αναστοχασμό, στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης που υπάρχει σεβασμός, που ξέρεις ότι δεν θα κριθείς» (ΥΚΔ2),

β) «να οργανωθεί διαφορετικά η αξιολόγηση...να γίνεται πραγματικά για να μας βοηθήσει...όχι να μας κατηγοριοποιούν» (ΥΚΔ9), «έχει να κάνει με το αν το βλέπουμε ως αξιολόγηση ή ως μια διαδικασία να γίνουμε καλύτεροι...και άλλο να σου βάλει την ταμπέλα καλός, εξαιρετικός, πολύ καλός και τα λέμε σε 4 χρόνια» (ΥΚΔ1), «ένα καλό σύστημα θα πρέπει να εμπνέει...να δίνει κίνητρα...ένα σύστημα το οποίο θα έδινε ανταμοιβές ψυχολογικές και έμπρακτες σε ανθρώπους οι οποίοι θέλουν η εκπαίδευση να πάει ένα βήμα πιο εκεί» (ΥΚΔ7) και «να προϋποθέτει την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού» (ΥΚΔ3),

γ) «θα ήθελε περισσότερο χρόνο, περισσότερες επισκέψεις» (ΥΚΔ1), «σε μία ή δύο ώρες δεν μπορείς να αξιολογήσεις πολλά πράγματα...τα οποία φαίνονται σε βάθος πολλών ωρών» (ΥΚΔ6) και τέλος,

δ) να ληφθούν υπόψη «γεωγραφικές ιδιαιτερότητες...κοινωνικές, πολιτισμικές και δημογραφικές διαφορές» (ΥΚΔ4).

Στην 9^η ερώτηση «**Ποια είναι η γνώμη σας για τον θεσμό του αξιολογητή / της αξιολογήτριας;**», όσον αφορά στο σύμβολο – αξιολογητή, οι 5 από τους 10 βρίσκουν προβληματική και συγκρουσιακή την ανάληψη του ρόλου του αξιολογητή από τους συμβούλους. Οι απόψεις των υπολοίπων 5 ΥΚΔ διαφοροποιούνται από τις παραπάνω, καθώς οι απαντήσεις τους δεν εστιάζουν στο διπλό ρόλο που έχουν αναλάβει οι αξιολογητές – σύμβουλοι αλλά περισσότερο στα ποιοτικά

χαρακτηριστικά των συμβούλων. Ξεχωριστή αναφορά στον αξιολογητή – διευθυντή έκαναν τα 5 από το σύνολο των 10 υποκειμένων της έρευνας, γεγονός που ίσως να υποδεικνύει ότι κάνουν σαφή διαχωρισμό μεταξύ των δύο αξιολογητών και της επίδρασης που αυτοί ασκούν στους εκπαιδευτικούς. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται ότι, υπάρχει μια τάση των εκπαιδευτικών για δυσπιστία στο κατά πόσο οι αξιολογητές τους διαθέτουν τα απαραίτητα για εκείνους χαρακτηριστικά, όπως είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η σχετική με τον κλάδο και τη βαθμίδα εμπειρία.

Στην ερώτηση «**Πιστεύετε ότι η αξιολόγησή σας και η ανατροφοδότηση που είχατε/θα έχετε θα βοηθήσει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη και εάν ναι, με ποιον τρόπο;**» η πλειοψηφία των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (6/10 ΥΚΔ) απάντησε αρνητικά κι ένας εξ αυτών εκφράζει αμφιβολίες, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΝΑΙ	3
ΟΧΙ	6
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	1

Πίνακας 4: Απόψεις για το κατά πόσο θα είναι βοηθητική η ανατροφοδότηση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω ερώτηση είναι εμφανές δεν περιμένουν να γίνουν σημαντικές βελτιωτικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της ανατροφοδότησης που έλαβαν ή θα λάβουν και διαφαίνεται μια αμφισβήτηση για το κατά πόσο η αξιολόγηση θα επιφέρει βελτιωτικές αλλαγές στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη σκοποθεσία της. Ωστόσο, οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί βρήκαν βοηθητική την ανατροφοδότηση που έλαβαν κατά την αξιολόγησή τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι από το σύνολο των 7 ΥΚΔ που δεν είναι

ξεκάθαρα θετικοί, οι 4 είτε έχουν ήδη αξιολογηθεί είτε έχουν ξεκινήσει τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Στην 11^η ερώτηση «**Γιατί πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσει με αυτόν τον τρόπο ή δεν θα σας βοηθήσει;**», η οποία αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης, καταγράφεται η ίδια τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τα 7 ΥΚΔ να εκφέρουν αρνητική άποψη και τα 3 ΥΚΔ να είναι θετικά προσκείμενα. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων είναι εμφανές ότι θα ήθελαν να βελτιωθεί το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο με άλλους τρόπους αντί της αξιολόγησης, όπως είναι για παράδειγμα η επιμόρφωση, κάτι το οποίο είχε αναφερθεί και σε προηγούμενες απαντήσεις τους. Για ακόμη μια φορά εμφανίζονται ενστάσεις ως προς τη διάρκεια της αξιολόγησης και συγκεκριμένα για τα δεδομένα που θα συλλέξουν οι αξιολογητές μέσα από δύο μόνο καλά μελετημένες διδασκαλίες και κατά πόσο θα αποκτήσουν από αυτές ακριβή στοιχεία, ώστε να είναι ουσιαστική η ανατροφοδότηση που θα δώσουν στους εκπαιδευτικούς. Ενώ, τίθενται προβληματισμοί σχετικά με την ανατροφοδότηση τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης (από το σύμβουλο) όσο και σχετικά με τη διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι αξιολογητές, ακολουθώντας τα κριτήρια.

Στην ερώτηση «**Πιστεύετε ότι θα βοηθήσει στην προσωπική σας ανάπτυξη και εάν ναι, με ποιον τρόπο;**» οι απαντήσεις των υποκειμένων κυμάνθηκαν όπως παρουσιάζει ο πίνακας που ακολουθεί:

ΘΕΤΙΚΑ	3
ΑΝΑΛΟΓΑ ΤΟΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1
ΑΡΝΗΤΙΚΑ	5
ΟΧΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	1

Πίνακας 5: Απόψεις για το κατά πόσο θα είναι βοηθητική η ανατροφοδότηση στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση αυτή καταγράφεται η ίδια τάση στις απαντήσεις όπως και σε εκείνη που αφορούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, 5 ΥΚΔ είναι ξεκάθαρα αρνητικά και 1 ΥΚΔ τείνει προς το όχι, δηλαδή, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι αρνητικές απαντήσεις ήταν 6. Οι θετικές απαντήσεις είναι επίσης ίδιες, 3 στον αριθμό, ενώ υπάρχει και 1 απάντηση η οποία θέτει ως προϋπόθεση τον εκάστοτε αξιολογητή και πλαίσιο.

Κάποιοι από τους λόγους για τους οποίους τα υπόλοιπα ΥΚΔ διατύπωσαν ξεκάθαρα αρνητικές απαντήσεις σχετίζονται με τον τρόπο που διενεργείται η αξιολόγηση και με το κατά πόσο η ανατροφοδότηση από αυτήν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Γενικότερα φαίνεται ότι υπάρχει σκεπτικισμός σχετικά με το κατά πόσο μπορεί η όλη διαδικασία της αξιολόγησης να συμβάλλει θετικά στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι μόνο 3 από τα 10 ΥΚΔ εξέφρασαν θετικές απόψεις και άλλο 1 ΥΚΔ δεν ήταν σίγουρο για το τι ισχύει γενικά, θέτοντας περιορισμούς και προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά η αξιολόγηση στην προσωπική ανάπτυξή τους.

Στην επόμενη ερώτηση «**Γιατί πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσει με αυτόν τον τρόπο ή δεν θα σας βοηθήσει;**» οι ερευνώμενοι κλήθηκαν να εξηγήσουν αναλυτικά τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση που είχαν/θα έχουν από αυτήν θα τους βοηθήσει ή δεν θα τους βοηθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Οι απαντήσεις των ΥΚΔ ήταν ποικίλες και διαφέρουν ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν στην προηγούμενη ερώτηση. Οι απαντήσεις των υποκειμένων δείχνουν ότι, όσοι είναι θετικοί ως προς την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, θέλουν να έχουν μια γνώμη για το έργο τους από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Αντίθετα, η πλειοψηφία των ερευνώμενων, οι οποίοι έχουν αρνητική στάση, εστιάζουν περισσότερο στους

ουσιαστικούς τρόπους επιμόρφωσης και στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής, τα οποία κρίνουν ότι θα ήταν πιο ωφέλιμα για την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στη 14^η ερώτηση «**Ποια συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, έχετε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης;**» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 9 από τα 10 ΥΚΔ, ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα, με το 1 στα 9 ΥΚΔ να αναφέρει και κάποια θετικά που προέκυψαν μετά το πέρας της διαδικασίας. Αντιστρόφως, μόνο 1 από τα 10 ΥΚΔ δήλωσε ότι βίωσε θετικά συναισθήματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί:

ΘΕΤΙΚΑ	1
ΑΡΝΗΤΙΚΑ	9

Πίνακας 6: Συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση.

Τα κυρίαρχα συναισθήματα είναι το άγχος, η πίεση και η απογοήτευση, όπως μπορούμε να διακρίνουμε βάσει της καταγραφής των απαντήσεών τους στον Πίνακα 77. Αναλυτικότερα, 4/10 ΥΚΔ λένε ότι πρόκειται για αγχωτική διαδικασία, 2/10 ΥΚΔ κάνουν λόγο για πίεση κι άλλα 2/10 ΥΚΔ δηλώνουν απογοητευμένοι. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μισοί ερευνώμενοι (5/10 ΥΚΔ) υπογραμμίζουν ότι δεν θα φέρει βελτίωση/αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενώ 1/10 ΥΚΔ προβληματίζεται για το ότι δεν θα λειτουργήσει σωστά στο μέλλον. Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από αυτή την ερώτηση είναι ότι από τα 7 ΥΚΔ που ολοκλήρωσαν ή ξεκίνησαν την αξιολόγηση, τα 5 ΥΚΔ δηλώνουν μόνο αρνητικά συναισθήματα, 1 ΥΚΔ βρήκε ένα θετικό στην όλη διαδικασία κι άλλο 1 ΥΚΔ αναφέρθηκε μόνο σε θετικά συναισθήματα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το ΥΚΔ9, παρότι δήλωσε πως ένιωσε άγχος καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας, αλλά και πριν και μετά το πέρας αυτής, εξήγησε ότι «*μετά υπήρχαν και θετικά συναισθήματα...εκτιμήθηκαν κάποια*

πράγματα στη δουλειά μου κι εγώ...είδα ότι μπορούσα να κάνω παραπάνω πράγματα».

Στην προτελευταία ερώτηση «**Για ποιο λόγο αποφασίσατε να συμμετέχετε/ να μη συμμετέχετε στην αξιολόγηση;**» οι ερευνώμενοι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις τόσο για τους λόγους συμμετοχής τους (7 ΥΚΔ) όσο και για τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να απέχουν από τη διαδικασία (3 ΥΚΔ). Στους πίνακες που ακολουθούν κατηγοριοποιήθηκαν και παρουσιάζονται οι απαντήσεις τους:

Μονιμοποίηση, άδειες, μετάθεση	4
Αναγκαστικά (Πειραματικό Σχολείο)	1
Καλή συνεργασία με αξιολογητή ή διευθυντή	2

Πίνακας 7: Λόγοι συμμετοχής στην αξιολόγηση.

Δεν ανταποκρίνεται στην καθημερινότητα του σχολείου	1
Ηθικοί λόγοι - ελπίδα ότι θα άλλαζε ο τρόπος αξιολόγησης	1
Είμαι κατά αυτής της αυταρχικής αξιολόγησης	1

Πίνακας 8: Λόγοι αποχής από την αξιολόγηση.

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τις απαντήσεις των ΥΚΔ, οι οποίοι έχουν ξεκινήσει ή/και ολοκληρώσει τη διαδικασία αξιολόγησης, 5/7 ΥΚΔ δηλώνουν ότι συμμετείχαν για λόγους που σχετίζονται με το διοικητικό, υπαλληλικό σκέλος της εκπαίδευσης και 2/7 ΥΚΔ λόγω εμπιστοσύνης στους αξιολογητές. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρει ως κίνητρο την πίστη του ότι πρόκειται για μια διαδικασία που θα βελτιώσει την εκπαίδευση ή θα συνδράμει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι και ο στόχος του εγχειρήματος σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Από την άλλη πλευρά, τα ΥΚΔ που απέχουν από τη διαδικασία αξιολόγησης διατυπώνουν ποικίλες απόψεις για τους λόγους που οδηγήθηκαν σε αυτή τους την απόφαση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι «δεν ανταποκρίνεται σε καμία περίπτωση στην καθημερινότητα του σχολείου» (ΥΚΔ3), «για ηθικούς λόγους...με την ελπίδα ότι...ίσως θα άλλαζε ο τρόπος της αξιολόγησης» (ΥΚΔ5) και τέλος «είμαι κατά αυτής της αξιολόγησης που θέλουν να μας περάσουν» (ΥΚΔ7).

Στην τελευταία ερώτηση της έρευνά μας «**Θα θέλατε να συμπληρώσετε ή να τονίσετε κάτι για το ζήτημα της αξιολόγησης;**» 8/10 ΥΚΔ επισημαίνουν προβληματικά ζητήματα και καταστάσεις, 1/10 ΥΚΔ εκφράζει την ελπίδα ότι θα αλλάξει το πλαίσιο της αξιολόγησης και άλλο 1/10 ΥΚΔ αναφέρει κάτι θετικό από την εμπειρία αυτή, εξαιτίας της καλής συνεργασίας που είχε με το σύμβουλο-αξιολογητή. Αναλυτικότερα, το ΥΚΔ10 τονίζει ότι «*από τη στιγμή που έχουν μπει στη διαδικασία της αξιολόγησης, να την κάνουν σωστά...να χρησιμοποιηθεί για να γίνει κάτι καλό στον χώρο της εκπαίδευσης*» και το ΥΚΔ1 δηλώνει ότι «*το βίωσα πολύ ανατροφοδοτικά*».

Τα άλλα 8 ΥΚΔ τονίζουν συνοπτικά τα παρακάτω ζητήματα:

- Αποφυγή «τιμωρητισμού» (ΥΚΔ3, 9),
- Να έχει βοηθητικό, συμβουλευτικό, ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (ΥΚΔ3, 4),
- Αμφισβήτηση του επιστημονικού της πλαισίου (ΥΚΔ2, 3, 6, 7),
- Προβληματισμός ως προς την εγκυρότητα και την ορθή αποτύπωση των πραγματικών ζητημάτων, καθώς και της ποιότητας των εκπαιδευτικών (ΥΚΔ2, 3, 6, 7),
- Αξιολογητές που να γνωρίζουν το πλαίσιο και το αντικείμενο (ΥΚΔ5),
- Να μην είναι σχεδιασμένη σε κουτάκια (ΥΚΔ4, 9) και

Απουσία συζήτησης με την εκπαιδευτική βάση και της συναίνεσής της (ΥΚΔ6).

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση με κάποια πιθανή δυσπιστία και για το λόγο αυτό επιδιώκουν να την προσεγγίσουν κριτικά, μέσω της συλλογής πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και μέσα πληροφόρησης, επιδιώκοντας να αποκτήσουν σφαιρική ενημέρωση επί του θέματος (7/10 ΥΚΔ). Παράλληλα υπάρχει γενικευμένη δυσαρέσκεια αναφορικά με την εν λόγω διαδικασία, παρότι 7/10 ΥΚΔ ξεκίνησαν ή ολοκλήρωσαν την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, 9/10 ΥΚΔ δε βρίσκουν τίποτα θετικό να αναφέρουν ή βρίσκουν μόνο ένα θετικό.

Ακόμη, αναφέρεται δυσπιστία και προβληματισμός ως προς την επιστημονική βάση, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, ενώ, καταγράφεται και κάποια έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους αξιολογητές. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι περισσότερο εμφανής από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν αναφορές για περιπτώσεις αξιολογητών που δε σχετίζονται με τον κλάδο (το αντικείμενο) είτε προέρχονται από άλλη βαθμίδα.

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, μόνο 1 ΥΚΔ τα αποδέχεται ως έχουν. Πρόκειται για σοβαρό εύρημα, καθώς, δείχνει πως ακόμη κι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμμετέχουν στην αξιολόγηση, δεν εμφανίζουν ευρεία αποδοχή των κριτηρίων βάσει των οποίων αξιολογούνται, αντιθέτως τα βρίσκουν προβληματικά. Επιπλέον, περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (4/10) εντοπίζουν το πρόβλημα των κριτηρίων μέσα στο γενικότερο πλαίσιο στο οποίο έχει διαμορφωθεί και διενεργείται η αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό, δε θεωρούν ότι κάποιες αλλαγές στα κριτήρια θα επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στην όλη διαδικασία.

Αν το παραπάνω συνδυαστεί με το ότι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν καλή ανατροφοδότηση κι αποτελέσματα από την αξιολόγησή τους, εξαιτίας της καλής συνεργασίας με τους αξιολογητές τους, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει εμπιστοσύνη προς τη διαδικασία και τον τρόπο που διενεργείται, παρά μόνο στα πρόσωπα (αξιολογητές), με τα οποία χρειάστηκε να συνεργαστούν. Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος των αξιολογητών (σύμβουλος και διευθυντής) αναδεικνύεται ως καίριος παράγοντας για να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί ασφαλείς, να νιώσουν εμπιστοσύνη και ίσως να είναι καταλυτικοί παράγοντες στο να αποφασίσουν να ξεκινήσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, τονίζεται (από 5 ΥΚΔ), επίσης, η απώλεια του παιδαγωγικού ρόλου του συμβούλου και του διευθυντή και αναγείρεται προβληματισμός για την καταλληλότητά τους, από άποψη γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, διατυπώνονται πολλά ερωτηματικά για τη διαμόρφωση ιεραρχικών σχέσεων, αναφορικά με την εξουσία που δίνεται στους αξιολογητές και κατά πόσο η αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με εκείνες που προαναφέρθηκαν και αναδείκνυαν τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο τρόπος που οι εκάστοτε αξιολογητές (σύμβουλος και διευθυντής) διαχειρίζονται το ρόλο του συμβούλου σχετίζεται άμεσα με το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους και αυτό είναι προβληματικό ως προς την αντικειμενικότητα του εγχειρήματος.

Ένα ακόμη σημείο για το οποίο υπάρχει έντονος σκεπτικισμός αφορά στα πραγματικά αποτελέσματα της αξιολόγησης. Καταγράφεται άρνηση ή αμφισβήτηση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7/10 ΥΚΔ) για το κατά πόσο η αξιολόγηση θα επιτελέσει το σκοπό που ευαγγελίζεται. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανείς

από τους 7 εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει ή ξεκινήσει τη διαδικασία αξιολόγησης δεν ανέφερε ως λόγο συμμετοχής το ότι ανέμενε να βελτιωθεί μέσα από αυτήν. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι όχι μόνο δεν υπάρχει η πεποίθηση ότι η αξιολογική διαδικασία αυτή καθαυτή θα συνεισφέρει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά δεν αναμένεται και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τρόπο, ώστε να βοηθηθούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί.

Αντιθέτως, οι λόγοι που συντέλεσαν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία σχετίζονταν με ζητήματα που αφορούσαν το διοικητικό/υπαλληλικό σκέλος, όπως είναι αυτά της λήψης μετάθεσης ή της ολοκλήρωσης της μονιμοποίησής τους (5/7 ΥΚΔ). Ενώ, για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στη διαδικασία εκλαμβάνεται ως μια προσπάθεια αποφυγής ενδεχόμενων μελλοντικών αρνητικών επιπτώσεων στην επαγγελματική τους πορεία. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ανησυχίας και φόβου για το επαγγελματικό τους μέλλον. Ενδεχομένως η αδυναμία τους να προβλέψουν τις πιθανές επιπτώσεις που θα είχε η αποχή τους από την αξιολόγηση, να ήταν και ο λόγος για τον οποίο αποφάσισαν να συμμετέχουν.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (2), οι οποίοι προχώρησαν στην αξιολόγηση λόγω της καλής σχέσης που ανέπτυξαν με τους αξιολογητές τίθενται και πάλι ερωτήματα για την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της διαδικασίας. Ο ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να είναι πολύ σημαντικός σε αυτές τις περιπτώσεις, όταν οι αξιολογητές λειτουργούν ενθαρρυντικά και καθησυχαστικά, ωστόσο, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να υπάρχουν συμπάθειες-αντιπάθειες ή/και προσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε αξιολογητές και αξιολογούμενους κι αυτές να οδηγούν σε υποκειμενικές κρίσεις και συνεπώς σε λανθασμένα αποτελέσματα.

Ο συναισθηματικός αντίκτυπος της αξιολόγησης αποτέλεσε το σπουδαιότερο εύρημα της εργασίας μας. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9/10) δηλώνει πως βίωσε έντονα αρνητικά συναισθήματα, ανεξάρτητα από το εάν συμμετείχε στην αξιολόγηση ή όχι, με το άγχος να αναδεικνύεται ως το κυρίαρχο εξ αυτών. Η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς μπορεί ενδεχομένως να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στο να υπάρξουν ουσιαστικά θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα, υπονομεύοντας το σκοπό της αξιολόγησης. Μπορεί ακόμη να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια κατάσταση συναισθηματικής, σωματικής και ψυχικής εξάντλησης (burnout).

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9/10) επισημαίνει προβλήματα είτε σε επιμέρους πτυχές της διαδικασίας αξιολόγησης είτε στο πως έχει δομηθεί και οργανωθεί στο σύνολό της. Ενώ, ένα επιπλέον ζήτημα που προβληματίζει είναι η απουσία ευρείας αποδοχής και συναίνεσης από τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν διάφορες ιδέες και προτάσεις/αντιπροτάσεις για το τι και πως θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Αυτό δείχνει ότι αφενός δεν αρνούνται την αξιολόγηση γενικά, αλλά το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης και αφετέρου ότι θα ήθελαν να συζητήσουν για το θέμα και πιθανώς να ληφθεί υπόψη η γνώση και η γνώμη τους, αντί να τους επιβληθεί εκ των άνωθεν.

Βιβλιογραφία

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιοκαρίνης, Κ.Ν. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (5η έκδ). Αθήνα: Γρηγόρη.

European Commission (1999). *Evaluating Socio-Economic Programmes: Glossary of 300 Concepts and Technical Terms Volume*. Volume 6. Brussels.

Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Κενδέου, Π. (2014). Συλλογή Πληροφοριών Αξιολόγησης: Πηγές Δεδομένων και Μέθοδοι, Ανάλυση και Ερμηνεία. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος Ι. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων, σσ. 175–92.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι., Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2017). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt.

Μπάλιου, Ε.Μ. (2011). *Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου: Εξωτερική Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. (2014). Εισαγωγή στην Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος II. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων, σσ. 25–41.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Lafayette, Indiana: Social Science Education Consortium.

Shinkfield, A.J., Stufflebeam, D. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Norwell, Massachusetts: KluwerAcademicPublishers.

Φερεσίδη, Κ. (2020). *Η φρόνηση του εκπαιδευτικού: Αξιολόγηση και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χριστοφίδου, Έ. (2014). Εισαγωγικές Έννοιες-Ορισμοί. Διαφορές Έρευνας και Αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος I. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων, σσ. 27–45.

Κατασκευή διδακτικού υλικού με βάση τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής για την ατμοσφαιρική ρύπανση, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την υπερθέρμανση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή σε μαθητές της Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Άλγεβρας.

Κοφινάκη Νεκταρία

(nektariakofinakh@gmail.com)

Εισαγωγή

Ο Freire περιγράφει το υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης ως “τραπεζικό” ως αφηγηματικό¹⁰ (Freire, 1977: 77-78). Ο Shor το περιγράφει ως δυσλειτουργικό, αναφέροντας παράλληλα ότι το φορτίο του είναι *δυσβάσταχτο* και γι’ αυτό οι αντιδράσεις που προκαλεί στους μαθητές/τριες είναι έντονες και εμφανείς στις περισσότερες διδακτικές ώρες (Freire & Shor, 2011: 91). Είναι το σύστημα εκπαίδευσης που βασίζεται στη γνώση, που μετριέται, που ελέγχεται, που πιστοποιείται από επίσημους φορείς του κράτους και αυτή τη γνώση δεν την έχουν όλοι. Είναι η γνώση που στα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχει μεγάλη αξία (McLaren, 2010: 309). Την έχει ο/η εκπαιδευτικός και την μεταβιβάζει στους/στις μαθητές/τριες του, οι οποίοι δεν έχουν καμία γνώση και χάρη στο εκπαιδευτικό σύστημα θα αποκτήσουν. Η γνώση αυτή είναι αποκομμένη από την κοινωνία, είναι αποκομμένη και από το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, είναι αποκομμένη και από τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών/τριων στους οποίους απευθύνεται (Freire, 1977: 77-78). Κατασκευάστηκε *κάπου αλλού*, από αυτούς που ξέρουν για να έρθει έτοιμη, να διαφωτίσει αυτούς που δεν ξέρουν (Freire & Shor, 2011: 32).

¹⁰ Η εκπαίδευση υποφέρει από την αρρώστια της αφήγησης. (Freire, 1977: 78).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές/τριες δεν χρειάζεται να συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης. Ο/Η εκπαιδευτικός- πομπός εκπέμπει τις πληροφορίες και οι μαθητές/τριες- δέκτες τις λαμβάνουν με μεγάλη προσοχή. Χρειάζεται να τις διαβάσουν, να τις αποστηθίσουν, να λύσουν τις κατάλληλες ασκήσεις, να αναπτύξουν τα θέματα που ο/η εκπαιδευτικός θα υποδείξει και λίγο αργότερα να εξεταστούν σε αυτές και να αποφασιστεί αν κατέχουν τη διδαγμένη γνώση ή όχι (Freire & Shor, 2011: 32). Η πρωτοβουλία, η αυτενέργεια, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό κεφάλαιο του/της κάθε μαθητή/τριας δεν έχουν καμία θέση σε αυτή τη διαδικασία. Αρκεί η γνώση να αποθηκευτεί στο άδειο κεφάλι τους (Freire, 1977: 78).

Στην απέναντι όχθη της παιδείας βρίσκεται, η κριτική παιδαγωγική και η προβληματίζουσα εκπαίδευση. Η παιδεία που διδάσκει μέσω της ανάδειξης των προβλημάτων των ανθρώπων (Freire, 1977: 18). Που επιδιώκει να ενεργοποιεί τον άνθρωπο σαν ολότητα ώστε να μπορεί να εντοπίσει τους μηχανισμούς εκείνους που θα συμβάλουν θετικά στην χειραγώγηση και αναδιαμόρφωση του ίδιου και του περιγύρου του, βοηθώντας τον να ζήσει μια ανθρώπινη ζωή κατά τη διάρκεια της οποίας θα βρίσκει διαρκώς τη δύναμη να αμφισβητεί οτιδήποτε του επιβάλλεται (Darter, 2020: 62-68). Η εκπαίδευση που διδάσκει την ανάγνωση της κοινωνίας με κριτικό τρόπο, με σκοπό να την μετασχηματίσει (Freire & Shor, 2011: 41).

Στην προβληματίζουσα εκπαίδευση, η γνώση δεν είναι προνόμιο μόνο των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη γνώση, βιωμένη από τις εμπειρίες τους και τον τρόπο ζωής τους (Γρόλλιος, 2005). Η γνώση αυτή είναι το ίδιο σημαντική με τη γνώση του/της δασκάλου/δασκάλας και έχει βασική θέση στην διδασκαλία. Η νέα γνώση αναδύεται από την ανακάλυψη και την ξανά ανακάλυψη, την τριβή, την δημιουργία, την περιέργεια, την αναζήτηση των μαθητών/τριων μαζί με τους/τις καθηγητές/τριες τους. Η νέα γνώση βιώνεται και

ξανά βιώνεται από τους/τις μαθητές/τριες μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς και μαζί με τον κόσμο, σαν ολότητα (Freire, 1977: 78).

Η μάθηση πρέπει να έχει δομή και πλαίσιο φτιαγμένο από τον πραγματικό κόσμο, πρέπει να είναι δημιουργική, βιωματική και ανακαλυπτική, να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, να πηγάζει από αληθινά προβλήματα της κοινωνίας για να αναδείξει τα κενά της και να τα βελτιώσει. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει άποψη όμως δεν την επιβάλλει. Η άποψη του/της έχει την ίδια βαρύτητα με των μαθητών/τριών του/της στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων, για το προς γνώση αντικείμενο, γιατί πρώτα απ' όλα διδάσκει τη δημοκρατία και ετοιμάζει αυριανούς πολίτες (Freire & Shor, 2011: 59 & 69-73).

Προς την ίδια κατεύθυνση της παιδείας βρίσκεται και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, που στις μέρες μας δε συνιστά απλά ένα ακόμα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Είναι ένας διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρακτική, για το περιβάλλον, που χρειάζεται την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από μεγάλη ποικιλία διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει το περιβάλλον σαν πεδίο έρευνας και δράσης, θεωρώντας την εμπειρία πηγή γνώσης. Ενδιαφέρεται για την συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο και των συνεπειών που αυτά έχουν στις μορφές ζωής του πλανήτη. Προσανατολίζεται στην ανακάλυψη λύσεων αυτών των προβλημάτων, λαμβάνοντας υπόψη της, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Το μεγάλο στοίχημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές/τριες και αυριανοί πολίτες, την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσονται αλλά και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, και την σχέση εξάρτησης που συνδέει όλα τα παραπάνω. Να συνειδητοποιήσουν τα τρέχοντα προβλήματα του, τις επιλογές που οδήγησαν σε αυτά, το ατομικό και συνολικό

μερίδιο ευθύνης με τις συνέπιες τους στο παρόν και στο μέλλον. Αναμένεται μάλιστα να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, στην συνειδητοποίηση των συνεπειών στο μέλλον ώστε να δραστηριοποιηθούν τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, για να βελτιώσουν τα προβλήματα και τις αιτίες που τα προκαλούν. Τέλος να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και δεξιότητες στην λήψη αποφάσεων, σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής στο μέλλον. (Φέρμελη, κ.ά., 2009: 14). Τί είναι όμως περιβάλλον;

«Είναι κοινά αποδεκτό ότι περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και ανθρώπινων παραγόντων και στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, τις ιστορικές και πολιτιστικές παραδόσεις και τις αισθητικές αξίες» (<https://www.kodiko.gr/>). Από τον ορισμό που έχει δοθεί για το περιβάλλον αλλά και από την εμπειρία, είναι εμφανής η σχέση που έχει η ανθρώπινη παρέμβαση στην διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας. Η ισορροπία αυτή έχει δυστυχώς διαταραχθεί και τα αποτελέσματα αυτής της διαταραχής είναι εμφανή σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης και στην Ελλάδα φυσικά. Ο υπερκαταναλωτικός και εγωκεντρικός άνθρωπος, με την καπιταλιστική κουλτούρα του, έχει καταφέρει πάρα πολύ γρήγορα, σε σχέση με τα χρόνια ζωής της γης, να σπαταλήσει τους φυσικούς πόρους της γης, να επέμβει στους μηχανισμούς διατήρησης της ισορροπίας της και να διαπράξει οικολογικά εγκλήματα σε βάρος του ίδιου του ανθρώπινου είδους αλλά και όλων των υπολοίπων μορφών ζωής του πλανήτη. Αυτή η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων της γης οδήγησε στην ανάγκη της δημιουργία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την εισαγωγή της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης (Ένωση Πτυχιούχων Περιβαντολόγων Ελλάδος).

Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.) προσδιορίστηκε επίσημα, σε διεθνές επίπεδο, το 1970 στην Νεβάδα των Η.Π.Α. και μέσα από τροποποιήσεις, έχει γίνει στις μέρες μας, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

(Ε.Α.Α.), όπου αειφόρος ή Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη της ανθρωπότητας και η κάλυψη των αναγκών του ανθρώπινου είδους με τέτοιο τρόπο, ώστε και να μην εξαντλούνται τα αποθέματα των φυσικών πόρων της γης τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Φέρμελη, κ.ά., 2009: 11). Δεν μπορεί να υπάρξει αειφόρος ανάπτυξη αν δεν υπάρξουν πρώτα υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, που έχουν συνειδητοποιήσει, την κατάσταση στην οποία έχει φτάσει το περιβάλλον και με βάση αυτή την κατάσταση να σκέφτονται και να ενεργούν στην κατεύθυνση της αειφορίας. Πολίτες που σέβονται το περιβάλλον, που ζουν σε αρμονία με αυτό, μέσα σε αυτό, με ολιστικό τρόπο, που σέβονται τον άνθρωπο και την αξία της ανθρώπινης ζωής, που αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι οι μόνοι κάτοικοι του πλανήτη, που αντιδρούν στην αδικία κάθε είδους, στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των ζώων, που είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό και αγωνίζονται για την εξάλειψη των ανισοτήτων. Άτομα που διαρκώς διερευνούν τη σχέση τους με την κοινωνία και με το περιβάλλον και μπορούν να συνεργαστούν με άλλα άτομα, για να την μετασηματίσουν, ώστε να εξασφαλιστεί η ισορροπία της φύσης και η ευημερία για πάντα. Άτομα που θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες που καθορίζουν το παρόν και το μέλλον τους, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζουν (Δημητρίου, 2014). Η δημιουργία τέτοιων πολιτών χρειάζεται μια εκπαίδευση που σκοπό έχει την ενδυνάμωση τους για αλλαγή, επιβάλλει την προσέγγιση της γνώσης, από το κάθε άτομο που συμμετέχει σε αυτήν, με κριτικό τρόπο, σαν ολότητα, με μυαλό σώμα και συναίσθημα. Απαιτεί ένα σχολείο που ενισχύει τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονικότητα, την ατομική και συλλογική δράση, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία που προάγει τη δια βίου μάθηση. Ένα σχολείο που καλλιεργεί την αειφορία σαν κουλτούρα (Δημητρίου, 2014).

Τόσο η προβληματιζούσα εκπαίδευση όσο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Και οι δύο αυτά εκπαιδευτικά ρεύματα στοχεύουν στη δημιουργία συνειδητοποιημένων, όπως ο Freire περιγράφει τη συνειδητοποίηση,

υποκείμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μακριγιαννάκη, 2013) αφού ζητά από τα υποκείμενα, να εμβαθύνουν πάνω σε αυτήν και να την τοποθετήσουν κριτικά μέσα στο περιβάλλον ως ολότητα. Παράλληλα προσεγγίζουν τη γνώση ολιστικά, διαθεματικά και διεπιστημονικά χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, προωθώντας την συνεργατικότητα και μετατοπίζοντας το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας στους μαθητές/τριες. Θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδα στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Απαιτούν ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και αντλούν τη θεματολογία τους από τα πραγματικά προβλήματα της, προβλήματα παγκόσμιου και όχι μόνο ενδιαφέροντος συνδυασμένα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Έχουν στόχο να εμπλέξουν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε διαδικασίες λύσεις αυτών των προβλημάτων και στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων, από κοινού, ώστε να δημιουργήσουν πολίτες χειραφετημένους και ενδυναμωμένους, που ψάχνουν τις βαθύτερες αιτίες τόσο των προσωπικών προβλημάτων τους και των προβλημάτων του ευρύτερου κοινωνικού, φυσικού και οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν.

Πολίτες που έχουν διάθεση να ασχοληθούν με τα κοινά, να πάρουν πρωτοβουλίες και να συνεργαστούν για την λύση τους, προς όφελος του κοινού καλού. Έχουν στόχο να μετασχηματίσουν την κοινωνία διδάσκοντας νέες αξίες, στάσεις, απόψεις, γνώσεις και δεξιότητες, θέλοντας να δημιουργήσουν ένα κόσμο με υγεία, ελευθερία, ειρήνη, δημοκρατία αλλά και με πρόσβαση στην παιδεία, στην τροφή και στο νερό για όλους. Προσπαθούν να διδάξουν τις αξίες εκείνες που θα μηδενίσουν τις ανισότητες, άρα μπορούν να χαρακτηριστούν βαθιά δημοκρατικές και μετασχηματιστικές (Μακριγιαννάκη, 2013).

Πάρα πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την συμβολή των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων στην διδασκαλία περιβαλλοντικών προβλημάτων όπως της κλιματικής αλλαγής και στην διαμόρφωση, μέσω αυτών, πολιτών ικανών να αγωνιστούν για το κοινό καλό, το δικό τους και των επόμενων γενεών, που

συνειδητοποιούν κριτικά, την θέση τους και την ευθύνη τους, αλλά και τις ευθύνες των άλλων, σε σχέση με το περιβάλλον, σε όλες τις διαστάσεις του. Πολιτών που ψάχνουν τρόπους να διορθώσουν τα προβλήματα του και να ανακουφίσουν αυτούς που πλήττονται από αυτές τις συνέπιες. Που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εμπλέκονται με τα κοινά και ψάχνουν τα βαθύτερα αίτια των καταστάσεων. Πολιτών που μπορούν να δράσουν συνεργατικά και ολιστικά για αλλάξουν τον κόσμο ξεκινώντας από το περιβάλλον τους .

Μια από αυτές τις έρευνες διεξήγαγε για λογαριασμό του EURICON, το 2008 ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και αφορούσε στο εκπαιδευτικό υλικό και τα κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης του. Για την αξιολόγηση έλαβε υπόψη του ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί το κυριότερο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται μέσα σε μία σχολική τάξη και δεν παρέχει μόνο γνώσεις άλλα διαμορφώνει και συνειδήσεις¹¹. Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο μεταξύ άλλων, τα σχολικά βιβλία να καλλιεργούν αξίες και σεβασμό στην διαφορετικότητα, να είναι πρωτότυπα, να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας, και την κριτική σκέψη, να καταπιάνονται με ζητήματα επικαιρότητας και να τα αντιμετωπίζουν με βιωματικό και διαθεματικό τρόπο. Προτείνεται η δημιουργία σχολικών εγχειριδίων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, που να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών, που θα δίνουν δυνατότητα επιπλέον διερεύνησης των θεμάτων τους. Προτείνουν ακόμα τη κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού, που να προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, το δικαίωμα στο διαφορετικό, την ισότητα όλων των φύλων και θα διαμορφώνει ενεργούς πολίτες (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008: 78-81).

¹¹ «Το σχολικό εγχειρίδιο δεν κατασκευάζει απλώς το μήνυμα, δηλαδή τη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης, αλλά διαμορφώνει και το δέκτη, δηλαδή τον αναγνώστη –μαθητή, μέσω της σύνθεσης της εικονογράφησης και του κειμένου, πρέπει να αξιολογηθεί. Οι σελίδες του πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα μήνυμα με κώδικα και περιεχόμενο και όχι απλώς ως ένα περιεχόμενο που περιγράφεται με ένα κώδικα» (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008: 12).

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας, ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, για την διδασκαλία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, του φαινομένου του θερμοκηπίου, της υπερθέρμανσης του πλανήτη, της κλιματικής αλλαγής και των κοινωνικών, οικονομικών, οικολογικών, διατροφικών και υγειονομικών επιπτώσεων που αυτά έχουν στις υποτελείς κοινωνικές ομάδες, σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Απευθύνεται σε μαθητές Β τάξης Γενικού Λυκείου στο μάθημα της άλγεβρας. Το υλικό στοχεύει, κυρίως, οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσουν όλες αυτές τις προεκτάσεις αυτών των περιβαλλοντικών προβλημάτων, μπαίνοντας στην θέση των άλλων προσεγγίζοντας βιωματικά, συνεργατικά, διαθεματικά και διεπιστημονικά τη νέα γνώση, αλλά και να προβληματιστούν για τα βαθύτερα αίτια τους από τη μία και από την άλλη να αναλάβουν δράση και μέσο αυτής να χειραφετηθούν, να ενδυναμώσουν και να μετασχηματίσουν το ευρύτερο περιβάλλον τους. Μια ενότητα του διδακτικού υλικού που κατασκευάστηκε αφορά στο φαινόμενο του θερμοκηπίου και παρουσιάζεται παρακάτω το βιβλίο για τον μαθητή/τρια και για τον καθηγητή/τρια.

Από το βιβλίο μαθητή/τριας

Το φαινόμενο του θερμοκηπίου- ένα νόμισμα με δυο όψεις...

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Αναπαραστήστε το φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Ρόλοι:

Γη (ένα άτομο για κάθε ήπειρο της Γης)

Ατμόσφαιρα της Γης (ένα άτομο για κάθε αέριο που φυσιολογικά υπάρχει στην ατμόσφαιρα της Γης με την κουβέρτα του)

Αέρια θερμοκηπίου (δύο άτομα για κάθε αέριο θερμοκηπίου με τις κουβέρτες τους)

Δημιουργήστε το σύστημα Γης-ατμόσφαιρας με τα σώματα σας και τις κουβέρτες σας, όπως φυσιολογικά λειτουργεί το φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Πώς νιώθει η Γη;

Σιγά-σιγά να αρχίσετε να αυξάνετε τα αέρια του θερμοκηπίου και να σκεπάσετε τη γη με επιπλέον σώματα και επιπλέον κουβέρτες.

Τι αισθάνεται η Γη και τι η ατμόσφαιρα καθώς τα αέρια θερμοκηπίου αυξάνονται;

ΑΣΚΗΣΗ 1^{η12}

Χωριστείτε σε δύο ομάδες

Όνομα ομάδας A: Ουρανός

Ονόματα μαθητών:

A.



Εικόνα 1 Ο Ουρανός (<https://el.wikipedia.org/>)

Ο ουρανός είναι ένας πραγματικά πολύ κρύος πλανήτης με θερμοκρασία στην τροπόπαυση -224°C . Η ατμόσφαιρα του αποτελείται από υδρογόνο(H) $83\% \pm 3\%$, Ήλιο(He) $15\% \pm 3\%$ και μεθάνιο(CH₄) 2,3% (<https://el.wikipedia.org/>).

Φανταστείτε ότι αναγκάζεστε να ζήσετε στον Ουρανό. Με ποιο τρόπο θα μπορούσατε να το επιτύχετε; Χρησιμοποιήστε και στοιχεία δεδομένα μαθηματικών και χημείας στην αιτιολόγησή σας.

.....
.....

¹²Ιδέα από το(STEM FOR YOUTH).

.....
.....
Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης την εργασία σας.

Όνομα ομάδας Β: Αφροδίτη

Ονόματα μαθητών:

B.



Εικόνα 2 Η Αφροδίτη (<https://el.wikipedia.org/>, 2020)

Η Αφροδίτη χαρακτηρίζεται ως ο *δίδυμος πλανήτης* της γης. Όμως η ατμόσφαιρα της είναι πολύ διαφορετική από την ατμόσφαιρα της Γης αφού περιέχει 96,50% διοξείδιο του άνθρακα(CO₂), 3,50% άζωτο(N), 0,0015% διοξείδιο του θείου(SO₂), 0,007% αργό(Ar), 0,002% υδρατμούς, 0,0017% μονοξείδιο του άνθρακα(CO), 0,0012% ήλιο(He), 0,0007% νέο(Ne). Στην ατμόσφαιρα της Αφροδίτης δημιουργείται ένα πολύ έντονο φαινόμενο του θερμοκηπίου, με αποτέλεσμα η μέση θερμοκρασία στην επιφάνεια της, να είναι 460⁰C. (<https://el.wikipedia.org/>, 2020).

Η Αφροδίτη και η Γη συζητούν αναφορικά με το κοινό τους πρόβλημα "το φαινόμενο του θερμοκηπίου". Γράψτε τον μεταξύ τους διάλογο. Σε αυτόν να συμπεριλάβετε και στοιχεία δεδομένα μαθηματικών και χημείας.

.....
.....
.....
.....

Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης το διάλογο που φτιάξατε.

Γ. Χωριστείτε σε δύο ομάδες

Όνομα ομάδας Α: Οργανισμοί που ζουν στον Ουρανό.

Υποθέστε ότι στον ουρανό υπάρχει κάποιο είδος ζωής και είστε οργανισμοί που ζουν εκεί.

Όνομα ομάδας Β: Οργανισμοί που ζουν στην Αφροδίτη.

Υποθέστε ότι στην Αφροδίτη υπάρχει κάποιο είδος ζωής και είστε οργανισμοί που ζουν εκεί.

Τι ζηλεύετε ως οργανισμοί του ενός πλανήτη από την ατμόσφαιρα του άλλου πλανήτη; Αν είχατε την επιλογή να ανταλλάξετε κάποιο ποσοστό από τα αέρια της ατμόσφαιράς σας με κάποια αέρια της ατμόσφαιρας του άλλου πλανήτη, τι θα ζητούσατε και τι θα δίνατε προκειμένου να δημιουργήσετε καλύτερες συνθήκες ζωής;

Διαπραγματευτείτε τις ανάγκες σας και τις ανάγκες της άλλης ομάδας μέσω κριτικής συζήτησης.

ΑΣΚΗΣΗ 2^η

Χωριστείτε σε δύο ομάδες.

Α. Από την μηχανή του χρόνου της NASA(<https://climate.nasa.gov/>)

<https://climate.nasa.gov/interactives/climate-time-machine/>

παρακολουθήστε την οπτικοποίηση για το διοξείδιο του άνθρακα.

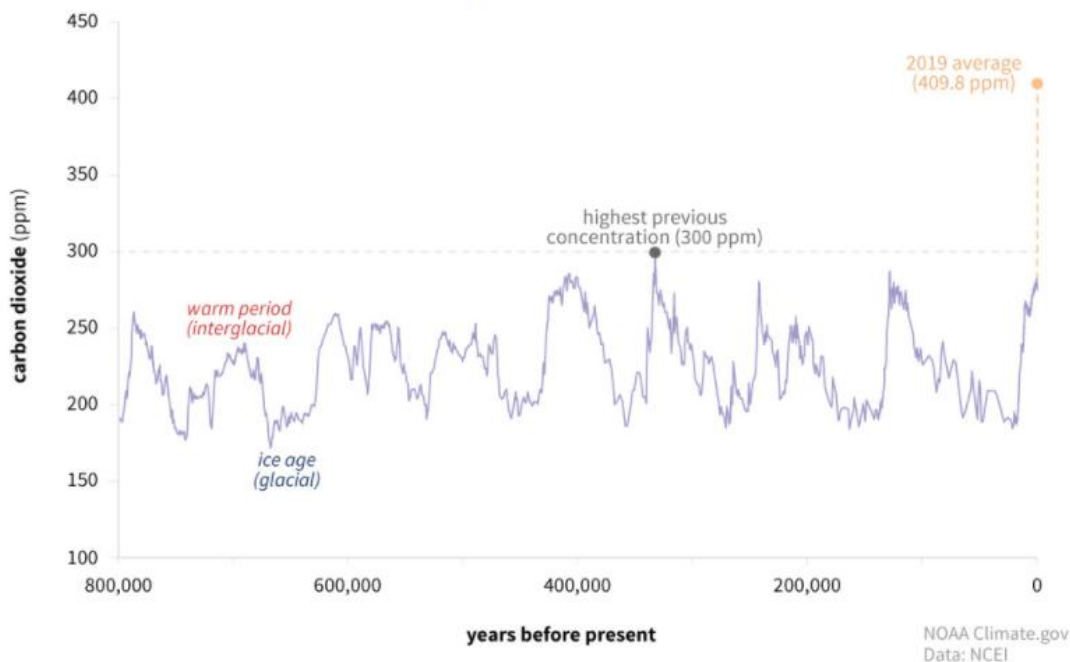
Β. Παρακολουθήστε το παρακάτω video για τις συγκεντρώσεις μεθανίου

<https://climate.nasa.gov/climate-resources/225/video-methane-sources/>

και διαβάστε το σχετικό κείμενο της NASA. (<https://climate.nasa.gov/>, 2020)

Γ. Παρατηρήστε την παρακάτω γραφική παράσταση, που αφορά στις εκπομπές CO₂, από την NOAA.

CARBON DIOXIDE OVER 800,000 YEARS



Εικόνα 3 Παγκόσμιες συγκεντρώσεις διοξειδίου του άνθρακα σε μέρη ανά εκατομμύριο (ppm: ο αριθμός των μορίων διοξειδίου του άνθρακα ανά εκατομμύριο μορίων ξηρού αέρα) τα τελευταία 800.000 χρόνια. (NOAA Climate.gov, 2020) Το μηδέν αντιστοιχεί στο έτος 1950(<https://climate.nasa.gov/>).

Δ. Με βάση τα παραπάνω απαντήστε στις ερωτήσεις:

ι) Πότε και ποια ήταν η χαμηλότερη τιμή της μέσης συγκέντρωσης του CO₂ στην ατμόσφαιρα της Γης, τα τελευταία 800.000 χρόνια; Αν ένας οργανισμός που ζούσε τότε, ξαφνικά ξυπνούσε στο 2020, θα κατάφερνε να επιβιώσει; Να συμπεριλάβετε και μαθηματικά στοιχεία δεδομένα στην αιτιολόγησή σας.

.....

.....

.....

.....
.....
ι) Ένας κάτοικος της Ευρώπης που έζησε λίγο πριν την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης και ένας κάτοικος της Ευρώπης του 2020, θέλουν να απεικονίσουν τις συγκεντρώσεις των δύο βασικότερων αερίων του θερμοκηπίου, του διοξειδίου του άνθρακα και του μεθανίου, στην ατμόσφαιρά της Γης, με δύο πίνακες ζωγραφικής έναν για κάθε χρονολογική περίοδο. Μπορείτε να τους βοηθήσετε;

Η μια ομάδα να ζωγραφίσει τον πίνακα ζωγραφικής για την χρονολογική περίοδο λίγο πριν την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης, και η άλλη ομάδα να ζωγραφίσει τον πίνακα ζωγραφικής για το 2020.

Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης τους πίνακες ζωγραφικής σας.

ΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Αφού υπολογίσετε το δικό σας αποτύπωμα άνθρακα στο <https://www.conservation.org/carbon-footprint-calculator#/> (<https://www.conservation.org/>)

Υπολογίστε με μια ομαδική εργασία πόσα δέντρα θα πρέπει να φυτέψει η τάξη σας για να απορροφήσουν το CO₂ που απελευθερώνετε συνολικά στην ατμόσφαιρα. Στην συνέχεια καταγράψτε τα βήματα που θα ακολουθούσατε για να διοργανώσετε μια δεντροφύτευση με σκοπό να ευαισθητοποιήσετε τους κατοίκους της περιοχής σας, για την σημασία των δέντρων στην απορρόφηση του διοξειδίου του άνθρακα από την ατμόσφαιρα, την οποία στο άμεσο μέλλον θα προσπαθήστε και να υλοποιήσετε.

Χρήσιμες πληροφορίες για την προσφορά των δασών στην απορρόφηση του διοξειδίου του άνθρακα και στην κλιματική αλλαγή θα βρείτε εδώ:

<https://www.cnn.gr/perivallon/story/184160/ena-trisekatomyrio-dentra-stin-ypiresia-tis-gis-pos-tha-epidrasoyn-stin-klimatiki-allagi> (<https://www.cnn.gr/>, 2019)

Στείλτε τις απαντήσεις των ασκήσεων στο email μου.

Από το βιβλίο καθηγητή/τριας

Το φαινόμενο του θερμοκηπίου- ένα νόμισμα με δυο όψεις...

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές/τριες αναμένεται:

1. Να κατανοήσουν το μηχανισμό λειτουργίας του φαινομένου του θερμοκηπίου και την επίδραση που έχει αυτό στην θερμοκρασία της γης, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι του.
2. Να συνδέσουν την συγκέντρωση του διοξειδίου του άνθρακα με την θερμοκρασία του πλανήτη.
3. Να συνδέσουν την αύξηση των συγκεντρώσεων του μεθανίου και του διοξειδίου του άνθρακα, με την καύση ορυκτών καυσίμων, από τον άνθρωπο, από την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης και την υπερ εκμετάλλευση των πόρων της γης.
4. Να συνειδητοποιήσουν πόσο έχουν αυξηθεί τα δύο βασικά αέρια θερμοκηπίου, από τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες, αλλά και να γνωρίσουν όλα τα αέρια του θερμοκηπίου.
5. Να ανακαλύψουν την ποσότητα διοξειδίου του άνθρακα που οι ίδιοι απελευθερώνουν στην ατμόσφαιρα με βάση τον τρόπο ζωής τους.
6. Να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητα των δέντρων και των δασών στην απορρόφηση του διοξειδίου του άνθρακα και στον κύκλο του άνθρακα.
7. Να εμπλακούν σε διαδικασίες οργάνωσης εκδηλώσεων.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

Να ξέρουν ποια είναι τα αέρια που φυσιολογικά υπάρχουν στην ατμόσφαιρα της γης και ποια είναι τα αέρια του θερμοκηπίου από το μάθημα της χημεία. Να μπορούν να βρουν τις συντεταγμένες των σημείων μιας γραφικής παράστασης από τα μαθηματικά. Να γνωρίζουν πότε άρχισε η βιομηχανική επανάσταση από την Ιστορία.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι μαθητές/τριες θα εργαστούν ομαδικά. Σε κάθε μαθητή/τρια θα δοθεί το φύλλο εργασίας για την δεύτερη διδακτική ώρα. Το φύλλο εργασίας θα δοθεί στους/στις

μαθητές/τριες και σε ηλεκτρονική μορφή. Το μάθημα πρέπει να γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές/τριες πρέπει να κρατούν μαζί κουβέρτες. Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν μπουφάν, ζακέτες ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να τους ζεστάνει. Επιπλέον προτείνεται, ο/η εκπαιδευτικός να αφιερώσει λίγο χρόνο για να παρουσιαστούν οι εργασίες για το σπίτι της 1^{ης} διδακτικής ώρας.

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Από τους/τις μαθητές/τριες ζητείται να αναπαραστήσουν το φαινόμενο του θερμοκηπίου με βιωματικό τρόπο χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχουν από τη χημεία αλλά και από την εμπειρία τους, με σκοπό να αισθανθούν την ζέστη και ίσως τη δυσφορία που νιώθει η Γη τα τελευταία χρόνια. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθαρά οργανωτικός.

Χρειάζεται:

Ένας μαθητής/τρια για κάθε ήπειρο της Γης.

Ένας μαθητής/τρια για κάθε ένα από τα αέρια H_2 , N_2 , O_2 , CO_2 , He , Xe , O_3 , Ar , Ne , Kr , N_2O , CH_4 , που φυσιολογικά υπάρχουν στην ατμόσφαιρα της Γης.

Δύο μαθητές/τριες για κάθε ένα από τα αέρια CO_2 , CH_4 , NO_x , CFC , O_3 , H_2O (αέριο) που η παρουσία τους ή η αύξηση τους συμβάλει σε ένα υπερβολικό φαινόμενο θερμοκηπίου.

ΑΣΚΗΣΗ 2^η

A. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν την οπτικοποίηση της NASA από τον Σεπτέμβριο του 2002 έως τον Δεκέμβριο του 2016 της συγκέντρωσης διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρά της Γης με χρώματα. Η συγκεκριμένη οπτικοποίηση θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν την τάξη μεγέθους της μονάδας μέτρησης ppm, την οποία δεν γνωρίζουν, και θα συναντήσουν στην γραφική παράσταση του σχήματος 3.

Αξίζει γίνει η σύγκριση ανάμεσα στην οπτικοποίηση της συγκέντρωσης CO_2 στην ατμόσφαιρα το 2002 και στην οπτικοποίηση της συγκέντρωσης CO_2 στην ατμόσφαιρα το 2016.

Β. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν ένα βίντεο της NASA για τις εκπομπές μεθανίου από τον Ιανουάριο του 2018 έως τον Νοέμβριο του 2018, με χρώματα και να διαβάσουν το κείμενο που το συνοδεύει. Τόσο στο κείμενο, όσο και στο βίντεο αναφέρονται μαθηματικές πληροφορίες χρήσιμες για την ερώτηση Δι.

Γ. Η γραφική παράσταση των μέσων συγκεντρώσεων CO₂ στην ατμόσφαιρα της Γης σε ppm (μέρη ανά εκατομμύριο). Είναι πολύ σημαντικό να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες να την παρατηρήσουν και να την ερμηνεύσουν, πριν ξεκινήσουν να απαντούν στις ερωτήσεις. Περιέχει πολύ σημαντικές μαθηματικές πληροφορίες για τα ερωτήματα Δι και Δι.

Δ.

ι) Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης η απάντηση είναι:

Η χαμηλότερη τιμή της μέσης συγκέντρωσης του CO₂ στην ατμόσφαιρα της Γης, τα τελευταία 800.000 χρόνια, ήταν την εποχή των παγετώνων, περίπου 680.000 χρόνια πριν, και ήταν περίπου 160 ppm, δηλαδή 160 μόρια CO₂ ανά ένα εκατομμύριο μόρια ξηρού αέρα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. Ο διάλογος της Β ομάδας στην άσκηση 1 θα μπορούσε να δραματοποιηθεί.
2. Στην άσκηση για το σπίτι, θα μπορούσε να ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες, να φτιάξουν μια έκθεση φωτογραφίας στο σχολείο τους, ανοικτή για το κοινό, με φωτογραφίες και προσωπικές μαρτυρίες κατοίκων της περιοχής, μεγαλύτερων σε ηλικία, από δάση ή δρυμούς της ευρύτερης περιοχής στην οποία ζουν που καταστράφηκαν από πυρκαγιά ή αποξηλώθηκαν. Στην έκθεση θα μπορούσαν να βάλουν και μαθηματικά στοιχεία δεδομένα για την προσφορά των δέντρων στην απορρόφηση του διοξειδίου του άνθρακα και στην κλιματική αλλαγή, με σκοπό να ξεκινήσει από την τοπική κοινωνία προσπάθεια αποκατάστασης τους.

Βιβλιογραφία

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη.

Darder, A. (2020). Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη συνεισφορά του στις ζωές και στο έργο μας. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2020*.

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6, 51.

Ένωση Πτυχιούχων Περιβαντολόγων Ελλάδος. (n.d.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τι είναι; σε ποιους απευθύνεται; Μέσα - εργαλεία - μέθοδοι*. Ανάκτηση 12 30, 2020, από <http://www.eppe.gr>: http://www.eppe.gr/faqs/faq_12

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Α. Σταύρου, Επιμ., Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακριγιαννάκη, Ι. (2013). Κρίση, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: μια κριτική θεώρηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 3, 48.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γουναρης, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (Β. Παππή, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg, σσ. 279-330.

NOAA Climate.gov. (2020). *Αλλαγή του κλίματος: Ατμοσφαιρικό διοξείδιο του άνθρακα*. Ανάκτηση 9 6, 2020, από <https://www.climate.gov/news-features/understanding-climate/climate-change-atmospheric-carbon-dioxide>

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Έρευνα. Αθήνα.

STEM FOR YOUTH. (n.d.). *Μάθημα 4, Το φαινόμενο του θερμοκηπίου και η κλιματική αλλαγή*. Ανάκτηση 8 17, 2020, από ocs-pl.oktawave.com/v1/AUTH_385fff76-290b-43da-b2fc-96b1c08bce24/olcmsProd/4-to/+39KFUOZVxpc/3.%20ΦΕ_ΜΑΘΗΜΑ_4_f.pdf

Φέρμελη, Μ. (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης* (Δ. Σπυροπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιστότοποι

<https://climate.nasa.gov/>. (n.d.). Climate Change: How Do We Know? Ανάκτηση 8 25, 2020, από <https://climate.nasa.gov/evidence/>

<https://climate.nasa.gov/>. (n.d.). Climate Time Machine. Ανάκτηση 9 9, 2020, από <https://climate.nasa.gov/interactives/climate-time-machine/>

<https://climate.nasa.gov/>. (2020, 7 21). Βίντεο: Πηγές μεθανίου. Ανάκτηση 8 3, 2020, από https://climate.nasa.gov/climate_resources/225/video-methane-sources/

<https://el.wikipedia.org/>. (2020, 8 3). Αφροδίτη (πλανήτης). Ανάκτηση από [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%AF%CF%84%CE%B7_\(%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%82\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%AF%CF%84%CE%B7_(%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%82))

<https://el.wikipedia.org/>. (n.d.). Ουρανός (πλανήτης). Ανάκτηση 8 3, 2020, από [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%85%CF%81%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82_\(%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%82\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%85%CF%81%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82_(%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%82))

<https://www.cnn.gr/>. (2019, 07 12). Ένα τρισεκατομμύριο δέντρα στην υπηρεσία της Γης: Πώς θα επιδράσουν στην κλιματική αλλαγή. Ανάκτηση 10 25, 2020, από <https://www.cnn.gr/perivallon/story/184160/ena-trisekatommyrio-dentra-stin-ypiresia-tis-gis-pos-tha-epidrasoyn-stin-klimatiki-allagi>

<https://www.conservation.org/>. (n.d.). CARBON FOOTPRINT CALCULATOR. Ανάκτηση 9 4, 2020, από <https://www.conservation.org/carbon-footprint-calculator#/>

<https://www.kodiko.gr/>. (n.d.). Νόμος 1650 ΦΕΚ Α' 160/16.10.1986. Ανάκτηση 12 30, 2020, από https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/269310/nomos-1650-1986

Εικαστικές Προτάσεις Κριτικής Παιδαγωγικής στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Πανταζής Γεώργιος

(pandazisgeorge@outlook.com)

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί σύνοψη διπλωματικής εργασίας που επικεντρώνεται στη διαμόρφωση εικαστικών προτάσεων για τον εξωτερικό χώρο του Μουσείου της Εκπαίδευσης, το οποίο ανήκει στο Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικές ενότητες. Στην πρώτη, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική διερεύνηση των εννοιών που σχετίζονται με τις εικαστικές παρεμβάσεις σε μουσειακούς και εκπαιδευτικούς χώρους, με έμφαση στη σχέση τέχνης, εκπαίδευσης και δημόσιου χώρου. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στην παρουσίαση συγκεκριμένων εικαστικών προτάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση της πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ταυτότητας του Μουσείου, στην αισθητική και λειτουργική αναβάθμιση του εξωτερικού του χώρου, καθώς και στη βελτίωση της εμπειρίας των επισκεπτών.

Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της εικαστικής παρέμβασης ως εργαλείου που συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της μουσειακής εμπειρίας όσο και στη διεύρυνση του παιδαγωγικού ρόλου των μουσείων. Παράλληλα, εντάσσεται στον ευρύτερο επιστημονικό διάλογο για την αξιοποίηση των μουσειακών χώρων ως δυναμικών πεδίων αλληλεπίδρασης μεταξύ τέχνης, εκπαίδευσης και κοινωνίας.

2. Η Σχέση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την Τέχνη και τη Ζεν Φιλοσοφία

Το πρώτο κεφάλαιο της μελέτης εστιάζει στη διασύνδεση της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Τέχνης και της Ζεν φιλοσοφίας, εξετάζοντας πώς αυτές οι τρεις προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης εκπαιδευτικής εμπειρίας και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Καλογιαννάκη, 2020; Χουρδάκης, 2020; Bailey & Desai, 2005; Glesne, 2018).

Η τέχνη λειτουργεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών, επιτρέποντας στους ανθρώπους να αποκωδικοποιούν και να αναπλαισιώνουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Anderson & Guyas, 2012; Giroux, 2010). Μέσω της δημιουργικής διαδικασίας και της αισθητικής εμπειρίας, οι τέχνες αναδεικνύονται ως ισχυρό μέσο αναστοχασμού, που βοηθά στην κατανόηση των κοινωνικών δομών και των αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνουν την ανθρώπινη εμπειρία (Goldblatt, 2006; Hubbard, 2007).

Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει την Τέχνη ως έναν τρόπο εξερεύνησης και επικοινωνίας θεμελιωδών εννοιών της ύπαρξης, προωθώντας τη συμμετοχική και βιωματική μάθηση (Anderson & Guyas, 2012; Morris, 2008). Η τέχνη επιτρέπει τη σύνδεση της γνωστικής, αισθητηριακής και συναισθηματικής εμπειρίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου (Goldblatt, 2006).

Σύμφωνα με τον Freire (2006), η παιδαγωγική δεν αποτελεί μια απλή μέθοδο μετάδοσης γνώσης, αλλά μια πολιτική και ηθική πρακτική που βοηθά τους μαθητές/μαθήτριες να γίνουν κριτικοί πολίτες. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη λειτουργεί ως φορέας κριτικής συνείδησης, αναδεικνύοντας κοινωνικές ανισότητες και

προσκαλώντας σε δράση (Tavin κ.ά., 2007). Επιπλέον, η υποστήριξη των τεχνών σε δημόσιους χώρους, όπως τα σχολεία, συμβάλλει στην καλλιέργεια της πολιτικής φαντασίας και στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης (Bailey & Desai, 2005; Darder, 2014; Garcia, 2012).

Η Ζεν φιλοσοφία συνδέεται με την Κριτική Παιδαγωγική καθώς επικεντρώνεται στην άμεση εμπειρία και την εσωτερική μεταμόρφωση. Η έννοια του Satori, δηλαδή η ξαφνική διαύγεια και κατανόηση της πραγματικότητας, σχετίζεται με την αναζήτηση της βαθιάς μάθησης, η οποία δεν προκύπτει μέσα από τη μηχανιστική απομνημόνευση αλλά από την προσωπική ανακάλυψη (Kobayashi, 1962; Tremmel, 1993). Όπως στην Κριτική Παιδαγωγική, έτσι και στη Ζεν φιλοσοφία, η γνώση δεν προσφέρεται παθητικά, αλλά καλλιεργείται μέσω της βιωματικής κατανόησης του κόσμου (Morris, 2008).

Η αισθητική εμπειρία της τέχνης και η φιλοσοφία Ζεν μοιράζονται μια κοινή προσέγγιση προς την κατανόηση του κόσμου ως ενιαίου και αλληλεπιδραστικού συστήματος. Μέσω της τέχνης, οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν μια βαθύτερη ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση όλων των πραγμάτων, κάτι που συνδέεται με την έννοια της ολιστικής εμπειρίας που αναδεικνύει η Ζεν παράδοση (Eckhoff, 2008; Garcia, 2012; Leavy, 2021).

Συνεπώς, η συνύπαρξη της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Τέχνης και της Ζεν φιλοσοφίας δημιουργεί ένα δυναμικό πλαίσιο εκπαιδευτικής προσέγγισης, το οποίο ενσωματώνει τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική σκέψη, παρέχοντας στους μαθητές/μαθήτριες τα εργαλεία να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τον κόσμο και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Καλογιαννάκη, 2022; Giroux, 2010; Kobayashi, 1962; Tremmel, 1993).

3. Παρουσίαση και Ανάλυση Εικαστικών Παρεμβάσεων

Οι εικαστικές παρεμβάσεις στον εξωτερικό χώρο του Μουσείου της Εκπαίδευσης αποσκοπούν στη σύνδεση της Τέχνης με την Κριτική Παιδαγωγική, δημιουργώντας έναν δυναμικό διάλογο μεταξύ χώρου, θεατών και εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η τέχνη λειτουργεί ως φορέας κοινωνικού προβληματισμού και εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, προσφέροντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν την πραγματικότητα μέσα από την αισθητική εμπειρία και τη βιωματική μάθηση.

Η τέχνη, μέσα από τις προτάσεις αυτές, δεν αντιμετωπίζεται ως διακοσμητικό στοιχείο, αλλά ως εργαλείο ενεργοποίησης της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των επισκεπτών. Ιδιαίτερα, τα παιδιά που συμμετέχουν σε μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τις παρεμβάσεις, αναπτύσσοντας δεξιότητες παρατήρησης, αυτοέκφρασης και δημιουργικής σκέψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενθαρρύνεται η αμφισβήτηση προκαθορισμένων εννοιών και στερεοτύπων, οδηγώντας σε έναν πιο κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Καλογιαννάκη, 2022; Freire, 2009; Hubbard, 2007).

Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής και στην ιδέα ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, που δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της γνώσης, αλλά εμπλέκει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου (Χουρδάκης, 2019).

3.1 Ζωγραφική σε Τζάμι

Η πρώτη παρέμβαση αφορά τη ζωγραφική μιας λίμνης με πολύχρωμα νούφαρα στα τζάμια της πρόσοψης του Μουσείου. Η επιλογή των ακρυλικών χρωμάτων εξασφαλίζει υψηλή χρωματική ποιότητα, ενώ επιτρέπει την απομάκρυνσή τους

εφόσον απαιτηθεί. Τα νούφαρα λειτουργούν ως συμβολισμός της εκπαίδευσης, η οποία, όπως μια λίμνη, αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον όπου αλληλεπιδρούν διαφορετικά στοιχεία. Το νερό αντιπροσωπεύει τη ρευστότητα της γνώσης, ενώ τα νούφαρα συμβολίζουν τους μαθητές/μαθήτριες και την εκπαιδευτική κοινότητα (Bailey & Desai, 2005).

Η επιλογή των χρωμάτων βασίζεται στην παράδοση των μεγάλων κολορίστων ζωγράφων, όπως οι Claude Monet, Van Gogh, Matisse και David Hockney, δημιουργώντας μια συναισθηματική και αισθητική εμπειρία για τον θεατή (Goldblatt, 2006). Παράλληλα, η αντανάκλαση της ζωγραφικής στα τζάμια ενισχύει τον διάλογο μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, αποτυπώνοντας την αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτή (Eckhoff, 2008).

Η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν είναι απλώς μια εικαστική επιλογή, αλλά μια μεταφορική αναπαράσταση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το έργο, πέρα από την αισθητική του αξία, λειτουργεί ως ένα μέσο μέσω του οποίου ο θεατής καλείται να προβληματιστεί για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μεταδίδεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της.

3.2 Ασφαλτογραφία

Στον πίσω χώρο του Μουσείου, ο οποίος χρησιμοποιείται ως χώρος στάθμευσης, προτείνεται η δημιουργία μιας ζωγραφικής απεικόνισης λίμνης με νούφαρα στην άσφαλο. Η τεχνική της ασφαλτογραφίας (asphaltart), η οποία ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της streetart, αναδεικνύει τη σημασία της κοινότητας και της συμμετοχικότητας στη δημιουργία δημόσιας τέχνης (Garcia, 2012).

Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί ως εργαλείο βιωματικής εκπαίδευσης, επιτρέποντας στους επισκέπτες να αλληλεπιδράσουν φυσικά με το έργο, περπατώντας μέσα του.

Τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τη σύνθεση ως ερέθισμα για αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια, μετατρέποντας τον χώρο σε ένα πεδίο αυθόρμητης δημιουργικότητας (Tavin, κ.ά., 2007). Παράλληλα, η ασφαλογραφία δημιουργεί έναν «ανοικτό καμβά» για την ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, προωθώντας την ιδέα ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον (Anderson & Guyas, 2012).

Η ασφαλογραφία δεν επιδιώκει μόνο την αισθητική αναβάθμιση του χώρου, αλλά και την επανερμηνεία του μουσειακού περιβάλλοντος ως δυναμικού και ανοιχτού χώρου αλληλεπίδρασης και παιχνιδιού, ενισχύοντας τη διάδραση μεταξύ των επισκεπτών.

3.3 Κήπος Ζεν

Η τελευταία και ίσως πιο σημαντική παρέμβαση αφορά τη δημιουργία ενός Κήπου Ζεν στην πίσω αυλή του Μουσείου. Η πράσινη βλάστηση αντικαθίσταται από ένα λεπτό στρώμα χαλικιού, το οποίο θα σχηματίζει ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Ο κήπος αυτός λειτουργεί ως καμβάς, όπου η διάταξη των στοιχείων –όπως οι πέτρες και τα μονοπάτια– αναπαριστά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων και της γνώσης (Kobayashi, 1962).

Η δυνατότητα τροποποίησης των μοτίβων του χαλικιού από τους επισκέπτες μέσω ειδικών τσουγκρανών δημιουργεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο, αναδεικνύοντας την ιδέα της γνώσης ως κάτι δυναμικό και μη στατικό (Tremmel, 1993). Ο Κήπος Ζεν προάγει τη φιλοσοφία του στοχασμού και της συνειδητής συμμετοχής στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, ενισχύοντας την ενδοσκόπηση και την κριτική σκέψη (Morris, 2008).

Ο κήπος αυτός δεν λειτουργεί μόνο ως ένα εικαστικό στοιχείο, αλλά ως ένας συμβολικός χώρος προβληματισμού, όπου οι επισκέπτες καλούνται να αναλογιστούν

τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της διάδρασής τους με τα φυσικά στοιχεία του χώρου.

4. Εκπαιδευτική και Θεωρητική Ανάλυση των Παρεμβάσεων

Η σύνδεση των παραπάνω εικαστικών παρεμβάσεων με την Κριτική Παιδαγωγική βασίζεται στην ενεργοποίηση του θεατή-μαθητή μέσα από την τέχνη. Οι παρεμβάσεις δεν είναι απλώς διακοσμητικές, αλλά επιδιώκουν να προσφέρουν στους επισκέπτες μια βιωματική εμπειρία, όπου η αλληλεπίδραση με το χώρο ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Freire (2006), η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώνει στοιχεία που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τους ενθαρρύνουν να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στο περιβάλλον τους.

Η τέχνη ως μέσο παιδαγωγικής προσέγγισης έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τον τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων, επιτρέποντας την έκφραση μέσα από σύμβολα, χρώματα, υφές και χώρους. Οι τρεις εικαστικές παρεμβάσεις στο Μουσείο Εκπαίδευσης Κρήτης συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, μετατρέποντας τον χώρο του Μουσείου σε μια ανοιχτή πλατφόρμα αλληλεπίδρασης.

Η ζωγραφική στο τζάμι προσφέρει έναν οπτικό διάλογο μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου, αντανακλώντας τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας. Μέσα από τη χρωματική σύνθεση, τη διαφάνεια και την αντανάκλαση, ο επισκέπτης καλείται να αντιληφθεί τη δυναμική της γνώσης ως μια διαδικασία που επηρεάζεται από πολλαπλές παραμέτρους. Η ζωγραφική αυτή δεν περιορίζεται μόνο στο αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά αποτελεί έναν αλληγορικό μηχανισμό που προάγει την κατανόηση της εκπαίδευσης ως ένα ρευστό και συνεχώς εξελισσόμενο σύστημα.

Η ασφαλογραφία, από την άλλη, μετατρέπει τον χώρο του Μουσείου σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον. Η διάδραση των επισκεπτών με το έργο δημιουργεί συνθήκες φυσικής εμπλοκής και ενεργοποιεί τη σχέση τους με το μουσειακό τοπίο. Οι επισκέπτες δεν είναι πλέον απλοί θεατές, αλλά συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού και καλλιτεχνικού περιβάλλοντος, ενσωματώνοντας την τέχνη στην καθημερινή εμπειρία. Το γεγονός ότι το έργο δεν βρίσκεται σε τοίχο, αλλά στο έδαφος, ενισχύει τη σύνδεση με το σωματικό βίωμα, καθώς η τέχνη γίνεται χώρος και η συμμετοχή των ατόμων ενισχύει τη σωματική και αισθητηριακή εμπειρία τους.

Ο Κήπος Zen αποτελεί μια τρίτη διάσταση, η οποία λειτουργεί ως μια συνεχής υπενθύμιση της σχέσης του ατόμου με το σύνολο. Ο επισκέπτης δεν καλείται μόνο να παρατηρήσει αλλά και να συμμετάσχει στη διαδικασία της δημιουργίας, ανασχηματίζοντας τα μοτίβα του χαλικιού. Αυτή η μεταβλητότητα του τοπίου υπογραμμίζει τη δυναμική της μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο κήπος, εμπνευσμένος από τη Zen φιλοσοφία, ενσωματώνει τη σημασία της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού, επιτρέποντας στους επισκέπτες να πειραματιστούν με την έννοια της ισορροπίας και της αλλαγής.

Οι τρεις αυτές παρεμβάσεις ενσωματώνουν βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή και την κοινωνική συνειδητοποίηση. Σύμφωνα με τον Giroux (2010), η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, όπου η εμπειρία και η αλληλεπίδραση αποτελούν κεντρικούς άξονες. Η διαλεκτική προσέγγιση που επιτυγχάνεται μέσα από τις εικαστικές παρεμβάσεις ενισχύει την αναστοχαστική διαδικασία και καλλιεργεί δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας.

Μια ακόμη σημαντική διάσταση που προκύπτει από την εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων είναι η συμμετοχικότητα και η κοινωνική διάσταση της τέχνης. Η τέχνη

δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι αποκομμένο ή στατικό, αλλά ως ένας μηχανισμός που ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ενθαρρύνει τη συλλογική δράση. Οι θεατές γίνονται συνδημιουργοί και αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Συμπεράσματα

Οι εικαστικές παρεμβάσεις στον εξωτερικό χώρο του Μουσείου της Εκπαίδευσης δεν αποτελούν απλώς αισθητικές επιλογές, αλλά λειτουργούν ως εργαλεία μάθησης και κριτικής σκέψης. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το χώρο, οι επισκέπτες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την τέχνη και την εκπαίδευση, βιώνοντας τη γνώση μέσα από το συναίσθημα, την αισθητική και τη συμμετοχή (Becker, 2004).

Η τέχνη δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο μελέτης, αλλά ένα ενεργό και ζωντανό στοιχείο του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εικαστικές παρεμβάσεις στο Μουσείο Εκπαίδευσης Κρήτης δείχνουν πως η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επεκταθεί πέρα από την παραδοσιακή τάξη, εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους σε μια αλληλεπιδραστική και βιωματική εμπειρία.

Η ευελιξία των παρεμβάσεων επιτρέπει στο Μουσείο να τις προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες του, ενισχύοντας τη διάδραση και τη δημιουργική εμπλοκή των επισκεπτών. Έτσι, η τέχνη, σε συνδυασμό με την Κριτική Παιδαγωγική, μετατρέπεται σε ένα εργαλείο ενεργού μάθησης και δημοκρατικού διαλόγου, ενσωματώνοντας τις αρχές της συμμετοχικής και βιωματικής εκπαίδευσης (Conrad, 1995).

Βιβλιογραφία

Anderson, T., & Guyas, A. S. (2012). Earth Education, Interbeing, and Deep Ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 24.

Bailey, C., & Desai, D. (2005). Visual Art and Education: Engaged Visions of History and Community. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 39–43. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0701_7

Becker, J. (2004). *Public Art: An Essential Component of Creating Communities*. 16.

Conrad, D. (1995). Community Murals as Democratic Art and Education. *Journal of Aesthetic Education*, 29(1), 98. <https://doi.org/10.2307/3333522>

Darder, A. (2014). *Freire and the Formation of Critical Awareness*. 02, 27.

Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 463–472. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0216-1>

Freire, P. (2009). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος

Garcia, L.-G. (2012). Making Cultura Count Inside and Out of the Classroom: Public Art & Critical Pedagogy in South Central Los Angeles. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(2), 104–114. <https://doi.org/10.1080/15505170.2012.743446>

Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Ζ. Παληός, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goldblatt, P. F. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education and Culture*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1353/eac.2006.0001>

Hubard, O. M. (2007). Complete Engagement: *Embodied Response in Art Museum Education*. *Art Education*, 60(6), 46–56. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651133>

Καλογιαννάκη, Π. (2022). Ετεροπαιδαγωγική: Μια πρόταση για την ανάπτυξη του «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» στον 21ο αιώνα. Στο Κ. Μαλαφάντης & Θ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΚΠΑ-ΠΕΕ, Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου, 40 χρόνια από την Ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 1981-1921* (σσ. 145–158). Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π. (Επιμ.). (2020). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση*. Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Kobayashi, V. N. (1962). The Quest for Experience: Zen, Dewey, and Education. *Comparative Education Review*, 5(3), 217–222. <https://doi.org/10.1086/444896>

Leavy, P. (2021). *Εισαγωγή στην Έρευνα με βάση την Τέχνη* (Κ. Χρηστίδης- Α. Χουρδάκης, -Β. Βλασταράς, Επιμ.). Αθήνα: Δίσιγμα.

Morris, C. B. (2008). Paulo Freire: Community-Based Arts Education. *Journal of Thought*, 43 (1–2), 55. <https://doi.org/10.2307/jthought.43.1-2.55>

Tavin, K., Kushins, J., & Elniski, J. (2007). Shaking the Foundations of Postsecondary Art(ist) Education in Visual Culture. *Art Education*, 60(5), 13–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651119>

Tremmel, R. (1993). Zen and the Art of Reflective Practice in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434–459. <https://doi.org/10.17763/haer.63.4.m42704n778561176>

Χουρδάκης, Ά. (2019). Με την «Κραυγή» του Μουνκ για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. *Ρεθυμνιώτικα Νέα*. <http://rethnea.gr/με-την-κραυγή-του-μουνκ-για-την-εκπαίδευση>

Χουρδάκης, Ά. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής. Θεματικό Τεύχος 2020*.

Relations. Ένα module «θεματικό σύμπαν» για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας

Παπαδοπούλου Ευαγγελία Μυρτώ

(adraxtim@gmail.com)

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πρόταση για ένα module στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας για την τάξη της γ' γυμνασίου, με κεντρική θεματική τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις θετικές-αρνητικές συμπεριφορές μέσα σε αυτές. Η θεματική αυτή επελέγη, καθώς τα τελευταία χρόνια τόσο οι σχέσεις όσο και οι συμπεριφορές, ειδικά οι βίαιες, απασχολούν έντονα τη σχολική κοινότητα με αποτέλεσμα τις επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και την πραγματοποίηση ενδοσχολικών, ενημερωτικών δράσεων.

Λέξεις-Κλειδιά : Σχέσεις- Module 'θεματικό σύμπαν'- μάθημα αγγλικής γλώσσας

Εισαγωγή

Η διδακτέα ύλη που χρησιμοποιείται αντιστοιχεί στο επίπεδο μεταξύ Β 1 και Β 2, της συγκεκριμένης τάξης στο ελληνικό σχολείο. Μέσα στην πρόταση τα εγχειρίδια για τον/την μαθητή/τρια και τον/την εκπαιδευτικό, τα οποία αποτελούν μέρη της εργασίας, εντάσσεται μια πρόταση δράσης για τον σχολικό κι όχι μόνο εκφοβισμό (bullying), αλλά και για την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών. Η παρούσα εργασία αντλεί στοιχεία από το μάθημα της θεατρικής αγωγής, όπου οι ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές δραστηριότητες βοηθούν στην συνοχή της τάξης, καλλιεργούν πνεύμα ομαδικότητας, βοηθούν στην ύφεση του φαινομένου ενώ η επεξεργασία της πραγματικότητας στις ασφαλείς συνθήκες της δραματοποίησης καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, τονώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και δύναται να μετασχηματίσει στερεότυπα και αντιλήψεις που φέρει το κάθε παιδί από την οικογένεια του.

Θεωρητική τεκμηρίωση

Η δραματοποίηση ενισχύει τη βιωματική μάθηση, εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες, με έναν αβίαστο τρόπο, μέσω της αλληλεπίδρασης, ενδυναμώνοντας την αγάπη τους γι' αυτή. Παράλληλα καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αποδοχή, η πρωτοβουλία. Είναι γνωστό πως το σχολείο, πέραν του εκπαιδευτικού του ρόλου, είναι το περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού, καθώς η σχολική ζωή είναι ένα αδιάσπαστο και μεγάλο μέρος της καθημερινότητας του. Οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση στην κοινωνική ζωή των μαθητών/τριων επιδρούν στην επίδοσή τους. Σκοπός του σχολείου είναι «η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών» (Οικονομίδης, 2017: 6). Η ίδια η εκπαίδευση είναι ανάγκη να αναλάβει το ρόλο προτύπου κοινωνικοποίησης προς μίμηση τόσο για την ομάδα όσο και για το άτομο, με σκοπό το να διαμορφωθούν οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας (Καλογιαννάκη, 2003).

Για αυτόν τον λόγο παρουσιάζεται πώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί μέσα από το μάθημα του/της, στην προκειμένη περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, να επεξεργαστεί κοινωνικά θέματα όπως, το bullying με εργαλεία την δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων και τη δημιουργική γραφή, σε δέκα ενότητες. Ο σχεδιασμός των δέκα ενοτήτων έγινε με τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις της συναδέλφου εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας Μαρίας Πετρουλάκη, για να γίνουν οι θεατροπαιδαγωγικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες, μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας.

Αποσπάσματα ενοτήτων 1, 3, 7, 9 και 10.

Ενότητα 1^η Bullying

Στο πρώτο μάθημα μας εισαγάγει η δραστηριότητα bombormagnet, όπου ευαισθητοποίηση για θέματα σχέσεων γίνεται βιωματικά με μια ομαδική θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα. Τα παιδιά κινούνται στο χώρο ελεύθερα και νοερά, διαλέγουν κάποιον συμμαθητή - συμμαθήτρια να είναι η βόμβα που πρέπει να αποφεύγουν και ένα άλλο / ή μία να είναι ο μαγνήτης που τους έλκει και θα κινούνται κοντά του.

Στη συζήτηση προτείνεται σε πρώτη φάση ο καταιγισμός ιδεών. Μετά με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού ακούγονται όλες οι απόψεις και διερευνάται για ποιους λόγους ελκυόμαστε ή ελκύουμε τους άλλους και για ποιο λόγο συμβαίνει το αντίθετο.

Activity a**Bomb and magnet**

Move around thinking of a classmate as a bomb you must avoid.

While moving around with the bomb in mind think of a classmate as a magnet you must approach.

Activity b Discuss: 1) why do we avoid people as if they were bombs?

2) Why do we approach others as if they were magnets?

Listening **Antibullying** song

<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/listening-to-music-vector-1311788>

2. Listening**Activity a****Listen and fill in the gaps****Τραγούδι αντι-μπούλιγκ**

This school right here _____
a bully _____ zone. And here's _____
the _____ of an our _____. We _____
hurt bodies. We don't hurt _____
_____ fun we _____ take _____
We _____ wound _____ again and _____
We show _____ 100%.
If you _____ a friend _____ the



If you're _____ in your _____'s space,
that's **bulling!** If you _____ your hands
and feet to yourself, that's **respect**.

If you _____ someone because of _____ they _____,
that's _____. If you say _____
no matter _____, that's _____

3. Dramatization

Activity a: In groups make choreography.

Here is some choreography tips that will help you make the best piece you can.

1. Focus on one section. Concentrate and think of any issue regarding relations you want.

2. Make any random movements which come to your mind while thinking about this issue

3. Listen to the music and dance to it making the movements you made in 2.

4. Collaborate with others, combine your movements and create a sequence.

5. What is the story your sequence tells?

6. Which character is you in the story?

7. Explain why you have chosen this character?

8. Now, in turns, demonstrate.

*<https://www.steezy.co/posts/15-choreography-tips-to-help-you-make-your-best-pieces>



Εικόνα 1

Εν συνεχεία με αφορμή ένα antibullying τραγούδι καταπιανόμαστε πώς να βάζουμε όριο σε άσχημες συμπεριφορές.

Οι μαθητές-τριες ενημερώνονται για τις υγιείς συνθήκες συνύπαρξης στη μικρή κοινωνία του σχολείου, παράλληλα με τις ασκήσεις κατανόησης, ακρόασης και εξάσκησης στον προφορικό λόγο (listening-speaking).

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές/τριες θα δημιουργήσουν μια ομαδική εργασία που στόχο έχει να καλλιεργήσει την προφορική έκφραση στην αγγλική γλώσσα, αλλά και να ενδυναμώσει τη συνοχή της τάξης, μέσα από τη συμμετοχή της ομάδας σε αυτήν.


Ενότητα 2^η Harry Potter

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται διερεύνηση του προφίλ χαρακτήρων. Παράλληλα με τους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους, που είναι η εξάσκηση στον προφορικό λόγο, η χρήση των παροντικών χρόνων, η μελέτη απαρεμφάτου και των ρημάτων που συνοδεύει, η χρήση νέου λεξιλογίου με ουσιαστικά και επίθετα, καλλιεργούνται και κοινωνικές δεξιότητες. Η θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα «Ο ρόλος στον τοίχο» χρησιμοποιείται τροποποιημένη στις γνωστικές ανάγκες του μαθήματος.

Καλλιεργείται η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και υπάρχει η πρόθεση να μετασχηματιστούν στερεοτυπικές απόψεις όπως ποιος είναι "κακός", "καλός", "θύτης" και "θύμα". Καταγράφονται ταυτόχρονα οι απόψεις του χαρακτήρα και οι σκέψεις των άλλων για αυτόν. Αναδύεται με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση στην τάξη ότι, μια "κακή" συμπεριφορά μπορεί να πηγάζει από φόβο και ανασφάλεια και όχι γιατί το ίδιο άτομο είναι "κακό" και ότι ο θύτης μπορεί να είναι θύμα.

Η ενότητα τελειώνει με την ψυχοκινητική δραστηριότητα KnotsandCrosses, όπου τα παιδιά σε ομάδες «δένονται κόμπο» (βλέπε εικόνα 2) και προσπαθούν να συνεργαστούν για να λυθούν. Κατόπιν γίνεται αναστοχαστική συζήτηση. Στην αναστοχαστική συζήτηση τα παιδιά συζητούν και εκφράζονται με αφόρμηση τις ερωτήσεις:




- Πώς ένοιωσες;
- Τι πήγε λάθος στη συνεργασία;
- Γιατί θεωρείς ότι η "X" ομάδα έλυσε γρηγορότερα τον κόμπο; Τι βοήθησε για να επιτευχθεί ο "στόχος";









VOCABULARY YOU MAY WISH TO USE

Disgrace	Rude	Verbs
Shame	Quarrelsome	Offend
Satisfaction	Offensive	Insult
Contentment	Patient	Upset
Anger	Afraid	Slight
Jealousy		Bully
Sidekick		




Activity: d
What does each person say? Write the captions.

Activity e: Knots and Crosses

- Hold each other in a weird way. Crossing hands
- Collaborate with others to "untie" the knot.
- During this keep holding your hands.

Εικόνα 2

Συνοδευτικό υλικό και διδακτικά μέσα.

Χρήση βίντεο από την ταινία. Αφού μαντέψουν τα παιδιά τις σχέσεις (σκέψεις των ηρώων στην παγωμένη εικόνα), μπορούμε να αποκαλύψουμε τους υπότιτλους.

Καμάρα με τα μουσικά : <https://www.youtube.com/watch?v=0Dj2kq5Neus>

Επιπλέον υλικό.

Άλλες θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι αλλά και στο θέατρο, στην εκπαίδευση για τη διερεύνηση των ρόλων.

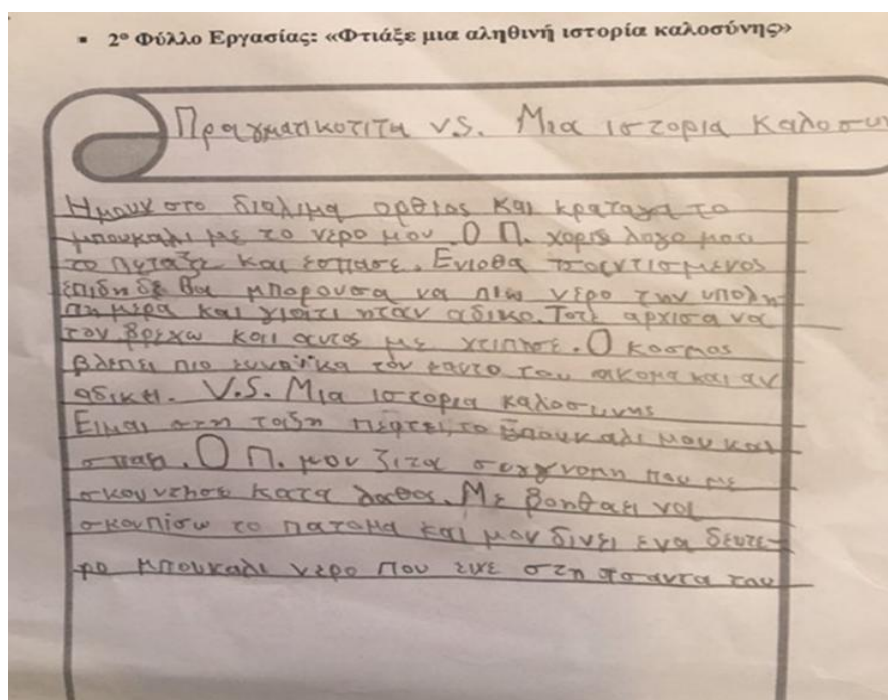
α) Διάδρομος συνείδησης. Περιγραφή: Από τη μία μεριά στέκονται οι "άγγελοι", από την άλλη οι "διάβολοι" που συμβουλεύουν συγχρονισμένα τον χαρακτήρα. Αυτός επιλέγει στο τέλος ποια γνώμη θα υπερισχύσει (Γκόβας, 2003).

β) Ανίχνευση σκέψης. Περιγραφή: Τα παιδιά ενώ παριστάνουν μια συμπλοκή λ.χ., ανάμεσα στους μαθητές της σχολής Χόγκουαρντς παγώνει ο αυτοσχεδιασμός. Ο εμπυχωτής αγγίζει τυχαία ένα παιδί και εκείνη τη στιγμή ο χαρακτήρας θα πει τι σκέφτεται.

Ενότητα 3^η Kindness

Σε αυτήν την ενότητα η παρακάτω εικόνα γίνεται αφορμή για συζήτηση με τις εξής ερωτήσεις (εικόνα 3)

- Πώς σχολιάζετε τον τίτλο της ιστορίας;
- Ποιο μπορεί να είναι το προφίλ του παιδιού που έγραψε την ιστορία;



Εικόνα 3

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες εξασκούνται στον γραπτό λόγο αλλά και στην ελεύθερη παράγωγή του (Free production). Μετά την έκθεση ιδεών γίνεται ανάγνωση της ατομικής εργασίας στην ολομέλεια.

Ταυτόχρονα δίνεται κατεύθυνση σε θετικές συμπεριφορές, ενθάρρυνση να παρεμβαίνουν ενεργά με καλοσύνη στις άσχημες συμπεριφορές. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μια ομαδική δραστηριότητα.

Στο τέλος του μαθήματος το ομαδικό παιχνίδι, η σκυταλοδρομία αγάπης, λειτουργεί συνεκτικά στην ομάδα και ενδυναμώνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Στο κύριο μέρος με άξονα τη σκυταλοδρομία αγάπης επιτυγχάνεται η συνοχή της τάξης και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης. Τα παιδιά γράφουν ανώνυμα μία φράση με θετικά συναισθήματα για ένα άτομο από την τάξη τους. Για παράδειγμα:

...Σε θαυμάζω για....

.....Το πιο δυνατό σου σημείο είναι..... ή καταγραφή κάποιου ταλέντου.

Το σημείωμα θα περάσει από όλη την τάξη και όλοι θα διαβάσουν και θα δώσουν ένα χαρτί με όμορφα λόγια. Αυτό έχει σαν στόχο την υπογράμμιση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα και τονίζει τη δύναμη των θετικών λόγων. Ένα ήρεμο κλίμα αποδοχής, αναγνώρισης και επισήμανσης των θετικών χαρακτηριστικών δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι ανάλογη. Αυτό το περιβάλλον δεν δίνει πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθούν κακοποιητικές συμπεριφορές. Αυτές οι συνθήκες συνεργασίας και ασφάλειας θα συμβάλλουν στη συνοχή της τάξης και σε κοινωνικό και σε συναισθηματικό επίπεδο και στη συνέχεια την απόδοση των μαθημάτων σε γνωστικό επίπεδο.

Σύντομη αναφορά προηγούμενων ενοτήτων

Στις ενότητες 4 – 5 και 6 τα παιδιά έχουν εξασκηθεί στην γραμματική (1st, 2nd conditionals), reading, writing και speaking μέσω debate στην τάξη αλλά ταυτόχρονα έχουν αναπτύξει και κατανοήσει τον γραπτό λόγο και το λεξιλόγιο.

Έχουν δραματοποιήσει ιστορίες, έχουν επεξεργαστεί εμπειρίες μέσω του δράματος με σκοπό να συμφιλιωθούν με αυτές και διερευνήσει μέσα από τις ανώνυμες εμπειρίες και αξιολογήσει τις συνθήκες τέτοιων περιστατικών. Τέλος ταυτιστεί συναισθηματικά με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου αποκτήσει βήμα για αναφορά περιστατικών και καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες

Ενότητα 7th Writing

Στη συνέχεια στην ενότητα 7, αφού οι μαθητές/τριες μοιράζονται αληθινά περιστατικά, τα δραματοποιούν. Η δραματοποίηση είναι εργαλείο στις ψυχοδυναμικές θεραπείες για επεξεργασία ενός τραύματος.

Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά της τάξης που έχουν υπάρξει θύματα να δουν το τραύμα τους από άλλη οπτική, καθώς το βλέπουν να ξαναζωντανεύει.

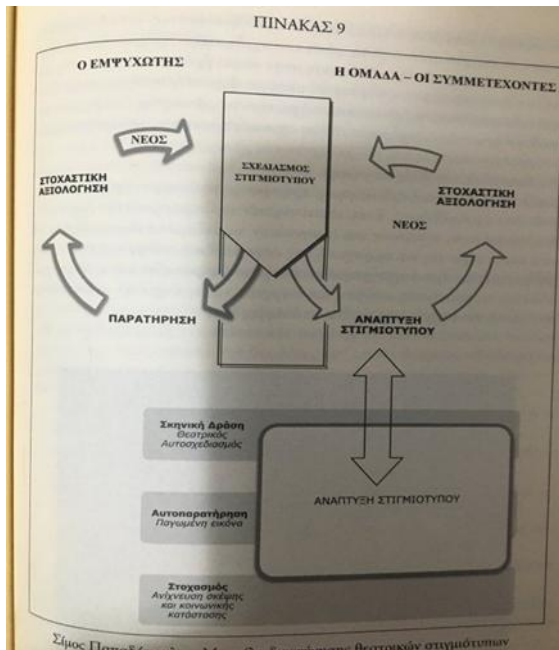
Η τεχνική του «παγώματος» της εικόνας (εικόνα 4) και η παρέμβαση από τους μαθητές/τριες στο ρόλο του κοινού, είναι δάνειο από το θέατρο της Αγοράς του Boal, καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες και συγγενεύει με το ψυχόδραμα του Moreno.

Η δράση λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά για όλη την ομάδα δίνοντας παράλληλα εναλλακτικές λύσεις για τις προβληματικές που παρουσιάζονται και εν συνεχεία καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες.

Τα παιδιά – δρώντες αναπαριστούν καταστάσεις που αναδύθηκαν σε κάποια φάση του μαθήματος και τα παιδιά – θεατές παρεμβαίνουν για την επίλυση του

«προβλήματος». Αυτό παραπέμπει στο θέατρο Forum και στο κοινωνικό θέατρο του καταπιεσμένου. Ο θεατής είναι spect-actor, δηλαδή δρων θεατής ο οποίος συμμετέχει στην επίλυση της προβληματικής που παρουσιάζεται παρεμβαίνοντας στη δράση. Τον ρόλο αυτό του «joker», αυτής της τεχνικής, μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός, σχολιάζοντας, παγώνοντας τη δράση κ.τ.λ. Η ενότητα κλείνει με αξιολόγηση μέσω αναστοχαστικής συζήτησης.

Εικόνα 4



Ο joker / εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στις δράσεις με διάφορες ερωτήσεις

όπως:

- Πώς θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά;
 Ή στην περίπτωση που τα παιδιά σε ρόλο ηθοποιού έχουν ακολουθήσει τις συμβουλές / παρεμβάσεις των παιδιών σε ρόλο κοινού, τις έχουν εντάξει στη δράση αλλά η δραματική κατάσταση παραμένει προβληματική.
 Μπορούν οι viewers να ερωτηθούν:
 - Υπάρχουν άλλες λύσεις για το ίδιο πρόβλημα;
 - Μήπως σκέφτεστε κάποια άλλη στρατηγική που θα πρέπει να ακολουθηθεί;

- Σκεφτείτε περισσότερες εναλλακτικές.

Ενότητα 9^η

Η ολοκλήρωση του project της εργασίας των μαθητών και μαθητριών είναι η δραματοποίηση. Πρόκειται για τη διαδικασία ενός RPG (Role Play Game) παιχνιδιού με τη συμμετοχή όλης της τάξης.

Οι μαθητές/τριες έχουν παρατηρήσει και μελετήσει χαρακτήρες έχοντας βγάλει ένα προφίλ για τον καθένα (εικόνα 5). Οι συμμετέχοντες /ουσες ανά ομάδες θα παρουσιάσουν σκηνές που περιγράφουν μια προβληματική. Οι κάρτες μοιράζονται. Τα παιδιά που θα παίζουν, θα δρουν σύμφωνα με το προφίλ του -χαρακτήρα της κάρτας που τράβηξαν. Η τυχαία επιλογή κάρτας δίνει τη δυνατότητα στο κάθε άτομο να πειραματιστεί σε όλους τους ρόλους και εν τέλει τους κοινωνικούς ρόλους.

Γίνεται κατ' επανάληψη διακοπή και εμβόλιμη αξιολόγηση της δραματικής κατάστασης. Με ένα βιωματικό τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγούνται και εκπαιδεύονται στη μεταγνωστική λειτουργία. Πειραματίζονται σε διαφορετικές υποθετικές καταστάσεις, βρίσκοντας κάθε φορά εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, που παρουσιάζονται στην εκάστοτε σύμβαση.

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος παραπέμπει στο θέατρο Forum, όταν η δράση "κολλάει" και δεν επιλύεται η προβληματική κατάσταση, με τη βοήθεια ενός joker (σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός/συντονιστής), οι spect-actors, (θεατές-δρώντες), παρουσιάζουν τις προτάσεις τους και η σκηνή ξαναπαίζεται με νέα έκβαση μέχρι να επιλυθεί το πρόβλημα.

Lesson 9 – The profilers

Activity a

- 1) Read out loud scenes you have already written.
- 2) Act out the scene.



Activity b

Each one of the actors/actresses describes the character they have just represented. The audience agrees/disagrees explaining why.

Activity c

- Create a profile card for each of the participants.
- Cut out on solid lines and create the character cards.

= <https://www.storyboardthat.com/storyboards/worksheet-templates/character-trading-cards>

Name _____ Date _____

TITLE

Directions:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Year Character Name </div> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin: 5px 0;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; font-size: small;">DESCRIPTION</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin: 5px 0;"></div> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin: 5px 0;"></div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin: 5px 0;"></div> </div>

Lesson 10 - Playing the cards

Activity a

- 1) Hand in the profile cards you have created.
- 2) Shuffle/mix and spread them out at random. Play the role of the character in the card you have taken.



Εικόνα 5

Τελική αξιολόγηση του moduleThink – TacToe

Η στρατηγική Think – TacToe χρησιμοποιεί τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τρεις από εννέα διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης αυτού που έμαθαν. Κάθε τετράγωνο προσδιορίζει μία εργασία, ένα διαφορετικό μαθητικό προϊόν (Διεύθυνση ΙΕΠ, elearning.iep.edu.gr).

Η τελική αξιολόγηση της παραπάνω πρότασης - παρέμβασης και συνολικά του module γίνεται με την στρατηγική thinktactoe που χρησιμοποιεί την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τρεις από τους εννέα διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης αυτού που έμαθαν και αξιολογούνται μέσω μιας τρίλιζας δραστηριοτήτων στο εάν επετεύχθησαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διαδικασία διαφοροποιείται για κάθε μαθητή/τρια ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει γίνει προσπάθεια να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων του module, των μαθησιακών στόχων και του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριων (λεκτικός, οπτικός, κιναισθητικός μαθησιακός τύπος) για αυτό το λόγο κάθε τετράγωνο «προσδιορίζει μια εργασία, ένα διαφορετικό μαθητικό προϊόν το οποίο συνδέεται με μια από τις νοημοσύνης του Gardner.» (διεύθυνση ΙΕΠ elearning.iep.edu.gr).

Δημιουργήστε μια αφίσα με θέμα το bullying.	Συγκεντρώστε ποιήματα, βίντεο, οπτικοακουστικό υλικό που να ταιριάζει με το θέμα.	Φτιάξτε μια ιστορία με storycubes και βρείτε τη λύση.
Γράψτε τι θα κάνατε εάν..	Γράψτε τι μπορεί να σκέφτεται ένα παιδί που εκφοβίζει. Σκεφτείτε έναν τρόπο να	Καταγράψτε τα είδη του bullying.

	τον/την/τους/τις βοηθήσετε.	
Γράψτε ένα άρθρο για την Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.	Φτιάξτε παγωμένες εικόνες. Ο καθένας δίνει μια πληροφορία και η εικόνα ολοκληρώνεται με την είσοδο όλων των συμμετεχόντων.	Γράψτε ένα συμβάν bullyings μια ιστορία καλοσύνης. Ξαναγράψτε τη σκηνή ώστε να εξελιχθεί διαφορετικά.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση έχει μια ιδεολογική, πολιτική και πολιτιστική εξάρτηση με την κοινωνία (Γκράμσι, 1972: 16). Μια «προβληματίζουσα παιδεία» (Freire, 1977: 94) είναι «άσκηση ελευθερίας» (Freire, 1977: 13), καθώς «βοηθά τους δασκάλους και τους μαθητές να γίνουν τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παραμερίζοντας τον αυταρχισμό» (Freire, 1977: 96).

Η πρωτοβουλία και ο συντονισμός εργασιών από τα ίδια τα παιδιά έχει ως αποτέλεσμα «να δημιουργηθούν πολυεπίπεδες, πνευματικές και συναισθηματικές οσμώσεις» (Καλουδιώτη & Παπαδοπούλου, 2018: 341) και εντέλει να διαφοροποιηθούν, ακόμα και να αλλάξουν πεποιθήσεις. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Vigotsky, για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, «κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δυο φορές: πρώτα, σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα, σε ατομικό επίπεδο. Πρώτα μεταξύ ανθρώπων (διαψυχολογικά) και μετά μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογικά)» (Vigotsky, 1978: 57).

Εν κατακλείδι «η τέχνη μπορεί να υποστηρίξει και να εμπνεύσει το σύγχρονο σχολείο για να εκπαιδεύσει τους μαθητές ως ελεύθερες προσωπικότητες, να τους μύσει στην πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και να τους καταστήσει ικανούς στην αποτίμηση των παραμέτρων του σύγχρονου κόσμου, καλλιεργώντας τη γνώση, την ευαισθησία, την κρίση, τη δημοκρατική και κοινωνική τους συνείδηση» (ΙΕΠ 2015:1)

και τις «πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών» (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Όλα τα παραπάνω για να υλοποιηθούν αποτελεσματικά θα πρέπει να ενταχθούν σε μία δημόσια εκπαιδευτική πολιτική η οποία συστηματικά να διερευνά τους όρους συγκρότησης της σχέσης της με δημόσιες πολιτικές όπως η μακροοικονομική πολιτική, η κοινωνική, πολιτική και οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. (Παπαδάκης, 2016: 287-288).

Βιβλιογραφία

Αποστολοπούλου, Κ. (2018). *OdinTeatret, EugenioBarba: Barter και Θέατρο στην Κοινότητα. Διερεύνηση μιας Προοπτικής Καλλιτεχνικής και Κοινωνικοπολιτισμικής Σύμπραξης*, μεταπτυχιακή διατριβή, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Balme, C. (2012). *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές*. Πλέθρον: Αθήνα.

Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). *Development and evaluation of metacognition in early childhood education*. *Early Child Development and Care*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.861456>

Christoffersen, E. (2012). «Judith». *The Actors Journey. From Training to Performance*. *New Theatre Quarterly*, 7(26), 137-146.

Giddens A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις-παιχνίδια-τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές, νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης, Θ.

Ελευθεράκης (επιμ), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Άτροπος, σσ. 48-100.

Gagatsis, A., Koutselini, M. (2000) Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Λευκωσία, pp. 107-122.

Hodge, A. (2000). *Twentieth Century Actor Training*. London & New York: Routledge.

ΙΕΠ. (2015). ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ *Τέχνη & εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα ("Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ...")*, 1. Ανακτήθηκε στις 16-7-2020 από:

http://www.iep.edu.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=86:mitroo-3022014&catid=33:prok&lang=el

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ.

Σακελλαρίου Μ. & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία*, Τόμος Α'. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 27-58.

Καλογιαννάκη, Π.(2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές. Στο Α. Καζαμίας, Λ. Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός

Καλουδιώτη, Μ., Παπαδοπούλου, Ε.Μ. (2018). Θεατρική απόπειρα παρουσίασης των άρρητων αριθμών και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνος. Τίτλος Θεατρικού έργου «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνα» του Ι. Κανέλλου, *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου περιφερειακής Διεύθυνσης Π/βαθμιας και Δ/βαθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές»*. Ηράκλειο, σσ. 339-344.

Kamii, C., Ewing J.K. (2012). Basing Teaching on Piaget's Constructivism. *ChildhoodEducation*,72(5) 260-264.

Καραγιώργη, Γ., Συμεού Λ. (2003). Κονστρουκτιβισμός και εκπαιδευτικός σχεδιασμός. *Ενημερωτικό δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 3, 29-32.

Κοντογιάννη, Α.(1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άλκηστις.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.

Μάρσαλ, Λ. (2007). *Το Σώμα μιλά. Ζητήματα ερμηνείας και Έκφρασης*. Αθήνα: Κοάν.

Παπαδάκης, Ν. (2016). Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. Στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ), *Πολιτική Μεθοδολογία, Οριοθετήσεις και Απεγκλωβισμοί*, τόμος ΙΧ. Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 287-322.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πετμετζίδου, Μ. (επιμ) (2008). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ρέντζου, Κ., Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρίτσαρντς, Τ. (1998). *Για την Δουλειά με τον Grotowski πάνω στις Σωματικές Δράσεις*. Αθήνα και Γιάννενα: Δωδώνη.

Rose, D.S, ParksM., AndroesK., McMahonS.D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of educational research*, 94, 58-89.

Scheiffle E. (1995). *The Theatre of Truth, Psychodrama. Spontaneity and Improvisation: The theatrical Theories and Influences of Jacob Levy Moreno*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, Μπέρκλεϋ.

Scolnicov H. (1987). Theatre Space, Theatrical space, and the Theatrical Space Without. In J. Redmond (Ed), *Themes in Drama*, vol. 9: The Theatrical Space. Cambridge: CambridgeUP.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Ράππα, Αθήνα.

Watson, I. (1993). *Towards a Third Theatre: Eugenio Barba and the Odin Teatret*. ("Acciones Corporales Dinámicas - ACD"). London και New York: Routledge.

Weil A. (2007). *Number theory. An approach through history. From Hammurapi to Legendre*. Basel-Boston-Berlin: Birkhäuser

Χάγερ, Φ. (2006). Η παράσταση ως πρόσχημα: Το μεγάλο μας τσίρκο του Ι. Καμπανέλλη και η αφήγηση της ιστορίας σε χρόνο ενεστώτα, Στο Ν. Χρυσόχοος (επιμ.), *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου προς τιμήν του Ι. Καμπανέλλη*, Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 244-253.

Χατζηπαντελή, Α. (2012). *Στυλ διδασκαλίας και μεταγνωστικές δεξιότητες*. Διδακτορική διατριβή.

Ιστότοποι

Γραμματάς, Θ. Το Θέατρο των καταπιεσμένων του AugustoBoal: Τόπος αλλαγών και ανταλλαγών στη ζωή και την τέχνη. Ανακτήθηκε 9-1-21 από: <https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/>

Ζώνιου (2003), Το Θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχος 4, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για την εκπαίδευση στο θέατρο. Ανακτήθηκε 24-11-20 από: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf>

Η εκπαίδευση μέσα από τα μάτια του Α. Γκράμσι (2020). Ανακτήθηκε στις 13/5/23 από:

https://www.alfavita.gr/kosmos/320009_i-ekpraidysi-mesa-apo-ta-matia-toy-antonio-gkramsi

Τύποι Bullying. Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

<https://lawrenceha-s.schools.nsw.gov.au/supporting-our-students/bullying/types.html>

ΙΕΠ. ΠΣ των Ξένων Γλωσσών. Ανακτήθηκε στις 15/1/23 από:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>

Debate στην τάξη. Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

<https://noisyclassroom.com/oracy-ideas/five-steps-for-preparing-a-debate-with-a-class/>

Speech styles. School fight scenes. Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

https://www.youtube.com/watch?v=jmbBLjI4_JU

Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από: <https://nepascene.com/2020/08/act-out-theatre-group-hosts-online-in-person-theatre-workshops-dunmore-aug-24/>

Storyboard. Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

<https://www.storyboardthat.com/storyboards/worksheet-templates/character-trading-cards>

Θέσεις του Jerome Bruner: Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

<https://sproutsschools.com/bruners-spiral-curriculum/>

The Spiral Curriculum. A teacher's guide. Ανακτήθηκε στις 7/11/22 από:

[.https://www.structural-learning.com/post/the-spiral-curriculum-a-teachers-guide](https://www.structural-learning.com/post/the-spiral-curriculum-a-teachers-guide)

Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης. Στο Κ. Καρράς

(επιμ.), Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 4/6/23 από:

<https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE145/64.%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82.pdf>

Μάθηση μέσω σχεδιασμού. Ανακτήθηκε στις 6/6/23 από:

<http://neamathisi.com/learning-by-design>

Δημιουργία διδακτικού υλικού με θέμα «Διάφορες θρησκείες» για μαθητές Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Τοπή Ασημίνα- Γεωργία

(asimina1tops@gmail.com)

Περίληψη

Σχεδόν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα με μια πληθώρα θρησκευτικών μειονοτήτων να συναπαρτίζουν το «ψηφιδωτό» τους. Υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, λαμβάνοντας ως δεδομένο την

πολυπολιτισμικότητα και ως ζητούμενο την διαπολιτισμικότητα, η Εκπαίδευση, ως διαμορφωτική δύναμη της κοινωνίας, οφείλει να αναδείξει και να προστατεύσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων -στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας των θρησκευτικών μειονοτήτων- οδηγώντας σε κοινωνική ισότητα και αρμονική συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνει ύλη και πληροφορίες που δεν θα απευθύνονται μόνο στην εκάστοτε κυρίαρχη ομάδα, αλλά θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και των μειονοτικών ομάδων, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και κίνητρα για μάθηση. Οι ενδεικτικές ενότητες του module που δημιουργήθηκε αναδεικνύουν τη συμπερίληψη σχετικής ύλης.

Λέξεις κλειδιά

Κριτική Παιδαγωγική, διδακτικά εγχειρίδια, κυρίαρχη κουλτούρα, θρησκευτικές μειονότητες, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, λόγω της παγκοσμιοποίησης, του ανοίγματος των αγορών αλλά και των ροών προσφύγων και μεταναστών, σχεδόν όλες οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αυξημένο επίπεδο πολυπολιτισμικότητας. Αυτό καθιστά επιτακτικό τον επαναπροσδιορισμό των παλαιών προσεγγίσεων που απευθύνονταν σε πολιτισμικά ομοιογενείς κοινωνίες, τόσο από την πλευρά της ευρύτερης κοινωνίας, όσο και από την πλευρά της εκπαίδευσης ειδικότερα. Με γνώμονα τη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότητας στην οποία όλοι θα απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα, τόσο οι θεσμοί και οι νόμοι όσο και οι καθημερινές πρακτικές και προσεγγίσεις πρέπει να επανεκτιμηθούν και να προσαρμοστούν στα δεδομένα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Πληθώρα

διεθνών και ευρωπαϊκών νόμων, αλλά και επιστημονικά ρεύματα όπως αυτά της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης επιχειρούν να αναδείξουν και να προστατεύσουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων οδηγώντας σε μια κοινωνία ισότητας. Αξίζει να τονιστεί πως η εκπαίδευση αποτελεί το πλέον γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη πεποιθήσεων και ιδεολογιών που θα είναι απαλλαγμένες από μισαλλοδοξία και ρατσιστικές διαθέσεις, με σκοπό την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας, της αρμονικής συμβίωσης και αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, μεταξύ άλλων, και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων κρίνεται σκόπιμο να συμπεριλαμβάνει ύλη που δεν θα συσχετίζεται μόνο με την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά θα αναδεικνύει εξίσου και την κουλτούρα και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των μειονοτικών ομάδων, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους και προσφέροντας ίσες μαθησιακές ευκαιρίες και κίνητρο. Υπ' αυτό το πρίσμα, το παρόν module αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας διδακτικού υλικού στο οποίο η ύλη παρουσιάζεται μέσω συμπερίληψης πτυχών της κουλτούρας των θρησκευτικών μειονοτήτων που συναπαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό στη σύγχρονη σχολική τάξη.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Οι ιστορικοπολιτικές ρίζες του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική εμφανίστηκε ως παιδαγωγικό ρεύμα στις Η.Π.Α. στα τέλη της δεκαετίας 1970 με αρχές της δεκαετίας 1980, σε μια ταραγμένη από οικονομική και πολιτική άποψη εποχή. Η αποτυχία τόσο των ρεπουμπλικανικών όσο και των δημοκρατικών κομμάτων και των προέδρων τους, που εναλλάσσονταν στην εξουσία, να προβούν σε σημαντικές αλλαγές που θα υπερέβαιναν τις υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές δομές, το σκάνδαλο Γουότεργκέιτ του Ρεπουμπλικανικού κόμματος, η άνιση κατανομή του πλούτου, η νομική προστασία των πλουσίων, οι υπερβολικές στρατιωτικές δαπάνες και η στήριξη δικτατορικών καθεστώτων στην εξωτερική

πολιτική, ήταν κάποιες παράμετροι που συνέθεταν το οικονομικοπολιτικό καθεστώς της εποχής και προκαλούσαν τη δυσαρέσκεια του κόσμου. Όπως είχαν γράψει οι Times λίγα χρόνια νωρίτερα, το 1975, η αύξηση του πληθωρισμού, της ανεργίας και η αδυναμία των κομμάτων να βρουν λύση στα οικονομικά προβλήματα είχαν «καταρρακώσει την εμπιστοσύνη, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των Αμερικανών». Επικρατούσε λοιπόν μια γενικευμένη αμφισβήτηση του υπάρχοντος εξουσιαστικού συστήματος (Νικολούδης, 2010: 4-6). Γενικότερα, οι ιστορικοπολιτικές ρίζες της Κριτικής Παιδαγωγικής ως θεωρίας και πρακτικής στην εκπαίδευση στις αρχές του 1980, πρέπει να αναζητηθούν στα κοινωνικά κινήματα προηγούμενων δεκαετιών στις Η.Π.Α. και να συνδεθούν με την υποχώρηση του εργατικού κινήματος και την αδυναμία της αριστεράς να συγκροτήσει μια εναλλακτική πολιτική πρόταση ή έστω κοινωνικοπολιτική άμυνα στην άνοδο του νεοφιλελευθερισμού (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010 στο Νικολούδης, ό.π: 12).

1.2 Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

Στον τομέα της εκπαίδευσης, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με αρχές της δεκαετίας του 1970, υπήρξε μια ανάκαμψη της ριζοσπαστικής επιστημονικής σκέψης που συνδεόταν με την ευρύτερη κοινωνική κατάσταση δυσαρέσκειας και δηλώθηκε με την αμφισβήτηση της «εξισωτικής ικανότητας» του σχολείου και την απομυθοποίηση των επίσημων πολιτικών. Υπ' αυτό το πρίσμα, σημαντικά ήταν τα ερευνητικά πορίσματα των Ριζοσπαστών Ρεβιζιονιστών Ιστορικών της Εκπαίδευσης στα τέλη του 1960, που υποστήριζαν πως η δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ λειτουργούσε ως μηχανισμός ελέγχου των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και όχι ως δυνατότητα χειραφέτησης, όπως υποστηριζόταν από την κυρίαρχη ρητορική. Τα πορίσματά τους ενίσχυσαν στις αρχές του 1970 οι εκπρόσωποι της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με αντιπροσωπευτικό το έργο του Young (1971): *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. Στο έργο αυτό υπογραμμίστηκε πως η επιλογή και η οργάνωση της σχολικής γνώσης δεν χαρακτηρίζεται από

ουδετερότητα μέχρι να φτάσει τις σχολικές τάξεις, αλλά διακατέχεται από τις ιδεολογικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με τον Young: «αυτοί που μιλάνε από θέση εξουσίας ορίζουν τι αξίζει να θεωρείται γνώση, ποιος είναι ο βαθμός πρόσβασης σε αυτή για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, ποια είναι τα όρια των γνωστικών περιοχών και πώς αυτά συνδέονται με την κοινωνία (Young, 1971: 320 στο Νικολούδης, ό.π.: 10- 11). Το βιβλίο αυτό συζητήθηκε από τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής και θεωρήθηκε απαισιόδοξο και μονομερές, αφού κρίθηκε πως η θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των θεωριών της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δουν την πραγματικότητα αυτή ως παράγοντα αλλαγής του υπάρχοντος καθεστώτος. Έτσι, ο προβληματισμός μετατοπίστηκε από τις θεωρίες αναπαραγωγής, στις θεωρίες αντίστασης και εσωτερικών αντιθέσεων στην εκπαίδευση (Wexler, 1987: 18 στο Νικολούδης, ό.π.). Ειδικότερα, ο Apple μέσα από τα έργα του *Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαίδευση και Εξουσία*, υποστήριξε πως η προσέγγιση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου ήταν μονομερής και αποτελούσε μια οικονομιστική προσέγγιση και αντέτεινε πως η αναπαραγωγή λαμβάνει χώρα όχι μόνο μέσω της παθητικής αποδοχής της κυρίαρχης, ηγεμονικής ιδεολογίας, αλλά και μέσω των αντιπαραθέσεων και αντιστάσεων που διεξάγονται στο πεδίο που ορίζεται από το κεφάλαιο και όχι από την εργατική τάξη. Η ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης κερδίζεται εν τέλει με ενεργητική συναίνεση αυτών που εξουσιάζονται (Γούναρη και Γρόλλιος, ό.π.). Στηριγμένη σε αυτές τις κατευθύνσεις και προβληματισμούς, η Κριτική Παιδαγωγική οικοδομήθηκε κυρίως κατά το 1980, αν και τα κείμενα των βασικών θεμελιωτών της, των Henry Giroux, Michael Apple και Stanley Aronowitz, είχαν δημοσιευτεί από την προηγούμενη δεκαετία. Αξιοσημείωτη είναι και η θεωρία του Freire για την *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Pedagogy of the Oppressed)*, σύμφωνα με την οποία το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης είναι ένα «τραπεζικό μοντέλο», ενώ η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί απαραίτητη δέσμευση στον αγώνα - μέσω στοχασμού και πράξης- για την απελευθέρωση των καταπιεσμένων και την ανάκτηση της «ανθρωπινότητάς» τους (humanity) (Καζαμίας, 2018: 4, 6-7). Αρχικά,

οι Κριτικοί Παιδαγωγοί Giroux και Aronowitz και αργότερα ο Peter McLaren χρησιμοποίησαν ένα ευρύ φάσμα ριζοσπαστικών παραδόσεων για να δομήσουν την προβληματική τους. Για τους Κριτικούς Παιδαγωγούς οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις έπρεπε να αποσκοπούν σε έναν επί της ουσίας μετασχηματισμό της εκπαίδευσης αλλά και εν γένει της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ενδιαφέρουσα είναι η θέση των Apple και Weis πως η ο θετικισμός που επικρατούσε είχε οδηγήσει σε μια επικέντρωση στο προϊόν και σε μια απαξίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετικά με τις εσωτερικές δυναμικές της. Έτσι, κατέστη δύσκολη η σύνδεση αυτών των εσωτερικών δυναμικών με το γενικότερο ιδεολογικό και οικονομικοπολιτικό πλαίσιο με αποτέλεσμα τα σχολεία να βρίσκονται απομονωμένα από την άνιση κοινωνία της οποίας αποτελούν μέρος. Μάλιστα, συχνά τα σχολεία συνέβαλαν στην δόμηση μιας άνισης κοινωνίας με την εκπλήρωση των αιτημάτων της οικονομίας για διαστρωματωμένο και μερικώς κοινωνικοποιημένο σώμα εργαζομένων, μέσω της ταξινομητικής και επιλεκτικής λειτουργίας τους. Αυτό κατέστη δυνατό μέσω της ιεραρχικής διάταξης των μαθητών βάσει των πολιτισμικών μορφών των κυρίαρχων ομάδων. Έτσι, μαθητές/μαθήτρες διαφορετικής φυλής, θρησκείας, κοινωνικής τάξης ή φύλου διδάσκονταν –και διδάσκονται- διαφορετικούς κανόνες, αξίες, γνώσεις και προδιαθέσεις με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της κουλτούρας και των ιδεολογικών μορφών των κυρίαρχων ομάδων (Apple & Weis στο Γούναρη και Γρόλλιος, 2010: 122-127). Ο προβληματισμός αργότερα μετατοπίστηκε από τις θεωρίες αναπαραγωγής και αντίστασης σε αυτές της κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής. Κύριος σκοπός της εκπαίδευσης ορίστηκε η ατομική και κοινωνική χειραφέτηση και η συγκρότηση δημόσιων χώρων αναστοχασμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες και τα προβλήματά τους απαιτούσαν και απαιτούν υποκείμενα που δεν θα προσαρμόζονται μόνο στην υπάρχουσα κατάσταση, αλλά θα την κατανοούν, θα την ερμηνεύουν και θα κάνουν παρεμβάσεις για να την αναδομήσουν (Ράσης, 2008: 109 στο Νικολούδης, ό.π: 12).

1.3 Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα προσέγγισης των θρησκευτικών μειονοτήτων

Οι μειονότητες –στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θρησκευτικές- δεν θα πρέπει να βρίσκονται παραγκωνισμένες και υποταγμένες στις ιδεολογικές μορφές της κυρίαρχης ομάδας αλλά να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν και να αποτυπώσουν και τη δική τους κουλτούρα η οποία θα θεωρείται εξίσου σημαντική και σεβαστή. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται σήμερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που προτείνει διαδικασίες που κάνουν εφικτή την ανακάλυψη των αμοιβαίων σχέσεων και την κατάργηση των φραγμών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εξετάζει τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με τους άλλους πολιτισμούς και τις άλλες κοινωνίες και ομάδες. Στις μέρες μας, όλες οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα και πολιτισμική ποικιλομορφία κι αυτό κάνει την αναγνώριση και τον σεβασμό των δικαιωμάτων των μειονοτήτων όλο και πιο σημαντικά. Πλέον είναι επιτακτικό να αναθεωρήσουμε τους παλαιότερους εννοιολογικούς προσδιορισμούς των εθνικών κοινωνιών ως πολιτισμικά ομοιογενών μορφωμάτων, αφού από τη μια η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και από την άλλη η οικονομική και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων περιφερειών του κόσμου έχουν καταστήσει αυτόν τον προσδιορισμό ξεπερασμένο. Ακόμα και σε μέρη του κόσμου που δεν χαρακτηρίζονται από την είσοδο μεταναστών, η έλλειψη κατανόησης μεταξύ λαών με διαφορετικούς τρόπους ζωής που συνυπάρχουν στην ίδια κοινωνία έχουν συχνά οδηγήσει σε συγκρούσεις (συγκρούσεις στη Β. Ιρλανδία, πρώην Γιουγκοσλαβία και σε μέρη του Καυκάσου). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί πρόταση αντιμετώπισης φαινομένων ρατσισμού, μισαλλοδοξίας και φυλετικών διακρίσεων. Υπάρχει όμως και το ρεύμα της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης που έχει ως βασική αρχή τη διαπίστωση πως ζούμε σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία και πρέπει όλοι να έχουμε το δικαίωμα στην ισότητα και τη δικαιοσύνη. Αναγνωρίζει την ύπαρξη ρατσιστικών στάσεων σε κάθε σύγχρονη κοινωνία και τις συνέπειες που μπορούν αυτές να επιφέρουν στους μαθητές/μαθήτριες μειονοτήτων, τόσο λόγω των

αρνητικών εμπειριών που βιώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και λόγω των μειωμένων ευκαιριών στη μετέπειτα ζωή τους. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση προσπαθεί να υπογραμμίσει τη ρατσιστική συμπεριφορά, τη γλώσσα και τις ανάλογες πρακτικές σε ατομικό αλλά και θεσμικό επίπεδο και να αυξήσει τη συνειδητοποίηση για τις αρνητικές συνέπειες του ρατσισμού. Στόχος της είναι να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας πολυφυλετικής και αλληλοεξαρτώμενης κοινωνίας, όπου όλοι οι πολίτες θα γίνονται σεβαστοί και θα προστατεύονται (ΑΡΣΙΣ, 2010: 28-29).

Η διάκριση ενάντια σε πρόσωπα και ομάδες βάσει φυλής, θρησκείας, φύλου, εθνοτικής καταγωγής, προέλευσης, εθνικότητας ή σεξουαλικού προσανατολισμού απαγορεύεται από πολλά διεθνή όργανα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εθνικές νομοθεσίες. Παρόλα αυτά, οι μειονότητες υφίστανται συχνά διακρίσεις. Τα παραδείγματα διακρίσεων ποικίλουν, από το μαγαζί που δεν προσλαμβάνει πωλήτριες με μακριές φούστες, μέχρι την κυβερνητική σχολική οδηγία που απαγορεύει την είσοδο ή την παρακολούθηση σε άτομα με καλυμμένο το κεφάλι τους. Αυτοί οι κανόνες, επιφανειακά ουδέτεροι σχετικά με την αντιμετώπιση της εθνικότητας και της θρησκείας, θέτουν ουσιαστικά σε μειονεκτική θέση άτομα μειονοτικών θρησκευτικών ομάδων που φορούν μακριά φούστα ή μαντίλα (ΑΡΣΙΣ, ό.π: 360-365).

Σημαντικές θρησκευτικές μειονότητες στην Ευρώπη, όπως οι ινδουιστές, βουδιστές, σιχ, μπαχάι και ρασταφάρι ενδέχεται να υφίστανται ανάλογα με τη χώρα, διαφορετικές μορφές διακρίσεων. Οι διακρίσεις κατά των μειονοτήτων δικαιολογούνται υπό το πρίσμα των «ασύμβατων κουλτουρών», θρησκειών και πολιτισμών. Κάποιες φορές οι θρησκευτικές διακρίσεις συνδέονται με το ρατσισμό. Συχνό είναι και το φαινόμενο της Ισλαμοφοβίας. Η άγνοια σχετικά με τον ισλαμισμό είναι ο κυριότερος λόγος της ισλαμοφοβίας, καθώς το Ισλάμ συχνά συνδέεται μόνο με την τρομοκρατία και τον εξτρεμισμό, ενώ στην πραγματικότητα είναι μια θρησκεία

που κηρύσσει την ανεκτικότητα, την αγάπη και την αλληλεγγύη για τους άλλους, όπως και οι περισσότερες θρησκείες (ΑΡΣΙΣ, ό.π: 371).

1.4 Σημαντικές διεθνείς νομικές συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Ποικίλες είναι οι νομικές συμβάσεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο που προστατεύουν μεταξύ άλλων και τα ανθρώπινα δικαιώματα περί θρησκείας. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποια χαρακτηριστικά άρθρα τέτοιων συμβάσεων: στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, το άρθρο 18 προβλέπει: «Ο καθένας έχει δικαίωμα ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Αυτό το δικαίωμα περιλαμβάνει την ελευθερία να αλλάζει κανείς τη θρησκεία ή την πεποίθησή του και ελευθερία, είτε μόνος είτε από κοινού με άλλους, δημοσίως ή κατ' ιδίαν, να εκδηλώνει τη θρησκεία ή την πεποίθησή του μέσω διδασκαλίας, πρακτικής, λατρείας και τελετουργίας». Επίσης, στο άρθρο 26 (2) της ίδιας σύμβασης προβλέπεται ο ρόλος της εκπαίδευσης σχετικά με τις διάφορες θρησκείες: «Η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και υποστηρίζει τις δράσεις των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης». Στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ) το άρθρο 27 αναφέρει σχετικά «Το δικαίωμα των μελών θρησκευτικών, εθνικών ή γλωσσικών μειονοτήτων να απολαμβάνουν την κουλτούρα τους, να ασκούν τη θρησκεία τους και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους». Στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο άρθρο 14 αναφέρεται πως «Το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας πρέπει να γίνεται σεβαστό» και στο άρθρο 30 πως «Το παιδί έχει δικαίωμα να απολαμβάνει την κουλτούρα του». Τέλος, στη Σύμβαση-Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων που τέθηκε σε εφαρμογή το 1998, προβλέπεται η προώθηση της αποτελεσματικής

ισότητας και η προώθηση και διατήρηση του πολιτισμού, της θρησκείας, της γλώσσας και των παραδόσεων των μειονοτήτων (ΑΡΣΙΣ, ό.π: 443- 445, 456).

2. Δημιουργία διδακτικού υλικού- Module

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε module σκοπός του οποίου είναι να εισάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στον κόσμο των διάφορων θρησκειών, να τους επιτρέψει να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με ποικίλες πτυχές τους και να τους παρακινήσει να προβληματιστούν και πιθανώς να αναθεωρήσουν τις μέχρι τώρα στάσεις και απόψεις τους για άλλες θρησκείες και τους πιστούς τους, με απώτερο σκοπό την αρμονική, διαπολιτισμική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Το module εμπεριέχει 10 ενότητες οι οποίες αναφέρονται στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Εικαστικών, της Μουσικής και των Θρησκευτικών και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης του Δημοτικού. Τα παιδιά έχουν έρθει ξανά σε επαφή με τις διδακτικές έννοιες που παρουσιάζονται στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τα Εικαστικά, μέσω των σχολικών εγχειριδίων προηγούμενων τάξεων, ενώ δεν έχουν προσεγγίσει ξανά τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στη Μουσική (για τις λατρευτικές μουσικές) και στα Θρησκευτικά, αφού το μάθημα αυτό εισάγεται στο Α.Π. από την Γ΄ τάξη και εξής. Ενδεικτικά, παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες σελίδες από ενότητες κάθε διδακτικού αντικειμένου που συμπεριλαμβάνεται στο module, στις οποίες αξιοποιούνται πτυχές της κουλτούρας θρησκευτικών μειονοτήτων που συναπαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό, ώστε να γίνει η παρουσίαση της ύλης που προβλέπεται σύμφωνα με το Α.Π. της Γ΄ τάξης:

Στο μάθημα της Γλώσσας παρουσιάζεται η δομή της συγγραφής κειμένου σε ημερολόγιο. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου παρουσιάζεται ως ήρωας ο Αράν, ένας Σιχ μαθητής από το Πακιστάν, ο οποίος περιγράφει τις παραδόσεις του εορτασμού της Πρωτοχρονιάς στην Ελλάδα και του Βαϊσάκχι -ξεκίνημα του νέου

έτους και επέτειος ίδρυσης της θρησκείας του Σιχισμού- στο Πακιστάν. Με αυτό τον τρόπο, παρουσιάζονται με θετικό πρόσημο πτυχές τόσο της κυρίαρχης όσο και της μειονοτικής κουλτούρας και δίνεται η ευκαιρία συνειδητοποίησης ότι παρά τις διαφορετικές παραδόσεις που προσδίδουν ποικιλία και ενδιαφέρον, υπάρχουν επίσης κοινά και ομοιότητες- και οι δυο κουλτούρες γιορτάζουν το ξεκίνημα του νέου έτους.

ΕΝΟΙΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ
ΓΛΩΣΣΑ
ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΜΟΥ

Από το ημερολόγιο του Δρόντ.



Τρίτη 18 Δεκεμβρίου

Αγαπητό μου ημερολόγιο,

Οι τελευταίες μέρες εδώ στην Ελλάδα είναι γιορτινές. Τα πάντα κινούνται στους ρυθμούς των Χριστουγέννων και της χριστιανικής Προτοζορνιάς. Όπου κι αν κοιτάξει κανείς βλέπει χαρούμενους χριστουγεννιάτικους στολισμούς: δέντρα, λαμπάκια, καρφάκια και τον Άγιο Βασίλη πάνω σε κάθε λογής στολίδια.

Οι άνθρωποι φαίνονται πολύ αισιόδοξοι και χαρούμενοι. Χαρούμενοι όμως είμαστε και όλοι οι μθητές αφού τα σχολεία θα κλείσουν σε λίγες μέρες για τις διακοπές των Χριστουγέννων. Μόλις σήμερα κάναμε με τη δασκάλα μας πρόβα για το θεατρικό που θα παίξουμε στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου. Αν και εγώ δεν γιορτάζω τώρα την Προτοζορνιά, θα πάρω μέρος στη γιορτή, μιας και είμαστε πολύ δεμένη ομάδα με τους συμμαθητές μου και θέλουμε να συμμετέχουμε όλοι σε τέτοιες δραστηριότητες. Εγώ θα παριστάνω έναν από τους Τρεις Μάγους, τον **Khisshir**.

Ωστόσο, η Προτοζορνιά για εμάς τους Σιχ δεν είναι τώρα τον Γενάρη, αλλά στις 14 Απριλίου και ονομάζεται Βαϊσάκχι. Είναι και για εμάς πολύ μεγάλη γιορτή, αφού εκτός από το ξεκίνημα του νέου έτους γιορτάζουμε και την επέτειο της ίδρυσης της θρησκείας μας που έγινε στις 14 Απριλίου

του 1699. Αυτή τη μέρα, φοράμε όλοι τα επίσημα, χρωματιστά μας ρούχα και πηγαίνουμε στη λιτανεία της Ηαής Γραφής. Η γιορτή μοιάζει με πολύχρωμη παράσταση. Το ιερό βιβλίο μεταφέρεται πάνω σε ένα όχημα στολισμένο με λουλούδια και χρωματιστά υφάσματα. Πίσω του πηγαίνουν νέοι άνδρες και γυναίκες που καθαρίζουν το δρόμο και τον ραίνουν με άμφι. Ακολουθεί ένα δεύτερο όχημα με μουσικά όργανα και μεγάφωνα και πίσω από αυτό ακολουθούν όλοι οι πιστοί. Όταν τελειώσει η περιφορά γιορτάζουμε όλοι μαζί.

Δεν σου κρύβω πως νιώθω τυχερός που μπορώ να γιορτάζω την Προτοζορνιά δύο φορές το χρόνο με διαφορετικό τρόπο. Φέτος, μιας και θα γιορτάσω την χριστιανική Προτοζορνιά εδώ μαζί με τους φίλους και συμμαθητές μου, ελπίζω για το Βαϊσάκχι να πάμε στο Πακιστάν για να γιορτάσουμε μαζί με όλους τους συγγενείς μας.

Σου προσέθετο στο τέλος δύο εικόνες, μια για κάθε Προτοζορνιά. Θα σου ξαναγράψω σύντομα.




Στα Μαθηματικά αξιοποιούνται τα θρησκευτικά σύμβολα ποικίλων θρησκειών ώστε να εισαχθούν οι μαθητές και μαθήτριες στις χαράξεις με χάρακα και διαβήτη και στην εύρεση ορθών γωνιών.

ΕΝΟΙΗΤΑ ΤΕΙΛΑΡΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
ΧΑΡΑΞΙΣ ΜΕ ΧΑΡΑΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑΒΗΤΗ, ΟΡΘΕΣ ΓΩΝΙΕΣ
Ταθροασκευτικάσύμβολα




Αυτό είναι το Κάστα, σύμβολο της θρησκείας των Σιχ. Πώς λέγεται το κόκκινο σχήμα που βρίσκεται στο κέντρο του συμβόλου; Γιατί κάθε θρησκεία έχει το δικό της σύμβολο;

Αφού δώσετε απάντηση σε αυτά, φτιάξε με το διαβήτη τον κύκλο που έχει σθηστεί από το σύμβολο, βάζοντας τη μύτη του διαβήτη στην κεντρική κοκκία και ανοιγοντάς τον έτσι ώστε ο κύκλος να μην βγει έξω από το σύμβολο.




- Στο σύμβολο του χριστιανισμού, το σταυρό, οι δύο ευθείες είναι κάθετες μεταξύ τους σχηματίζουν ορθές γωνίες.

Στα Εικαστικά γίνεται παρουσίαση της χρωματολογίας μέσω της αξιοποίησης του χρωματοπόλεμου που λαμβάνει χώρα κατά τον εορτασμό του Χόλι, θρησκευτικής γιορτής των Ινδουιστών στην οποία λαμβάνουν όλοι μέρος ως ίσοι. Κατά την παρουσίαση της συγκεκριμένης ενότητας μπορεί να γίνει αναφορά στο πώς σύγχρονες διοργανώσεις που διεξάγονται σε διάφορα μέρη στη χώρα μας όπως τα «Χρώμα Run» και «Χρώμα Fest» έχουν εμπνευστεί από τη «γιορτή των χρωμάτων» των Ινδουιστών.

ΕΝΟΙΗΤΑ ΕΚΤΗ
ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ
ΧΡΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ



Οι φωτογραφίες αυτές τραβήχτηκαν στο Χόλι (Holi), μια θρησκευτική γιορτή των Ινδουιστών. Το Χόλι είναι γνωστό ως γιορτή των χρωμάτων και με αυτό γιορτάζεται η νίκη του καλού έναντι του κακού. Στη γιορτή και στο «χρωματοπόλεμο» συμμετέχουν όλοι ως ίσοι, νιώθουν και ηλιοπαύσιμο, πόσιμο και φαγητό, άνδρες και γυναίκες φίλοι ή ξένοι. Επίσης γιορτάζεται ο ερχομός μας από τις τέσσερις εποχές. Ποια εποχή νομίζεις ότι μπορεί να γιορτάζεται με τόσα πολλά χρώματα; Τι αισθήματα σου δημιουργούν τα χρώματα αυτά;

Γνωρίζεις κάποιο αντίστοιχο έθιμο που υπάρχει στη χώρα μας; Σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας γιορτάζουν με αλευροπόλεμο και αλευρομουτζουρώματα. Βρες πληροφορίες και σύγκρινε τα έθιμα αυτά με το χρωματοπόλεμο των Ινδουιστών.



Αυτός είναι ο χρωματικός κύκλος που δημιουργήσε ένας από τους σημαντικότερους ζωγράφους και δασκάλους του χρωματισμού, ο Τζεν. Περιλαμβάνει τα βασικά, τα συμπληρωματικά και τα παράγωγα χρώματα.

Τα **βασικά** χρώματα είναι τα τρία χρώματα που βρίσκονται στο κεντρικό τρίγωνο, δηλαδή το _____, το _____ και το _____.

Τα τρία **συμπληρωματικά** χρώματα είναι αυτά που βρίσκονται γύρω από το κεντρικό τρίγωνο και όπως φαίνεται από το σχήμα προκύπτουν αν αναμειχθούν δύο από τα βασικά χρώματα κάθε φορά. Παρατήρησε τον κύκλο. Μπορεί να βρεις τα παρακάτω; Το **πράσινο** δημιουργείται αν αναμειχθούν _____ και _____ το **πορτοκάλι** αν αναμειχθούν _____ και _____ και το **μωβ** αν αναμειχθούν _____ και _____.

Τα **παράγωγα** χρώματα είναι αυτά που βρίσκονται στον εξωτερικό κύκλο και όπως είναι τοποθετημένα φαίνεται και πάλι ποια χρώματα πρέπει να ανακατέψουμε για να προκύψει η κάθε **απόχρωση**.

Είναι σημαντικό να έχουμε ένα τέτοιο κύκλο όταν ζωγραφίζουμε. Έναν περίπου ίδιο είχαν σημαντικοί ζωγράφοι, όπως ο Ντελσακρό, ο Κλέε και άλλοι.

Στα Θρησκευτικά παρουσιάζεται η θρησκεία του Ισλάμ, με τρόπο που οι μαθητές γνωρίζουν τις κεντρικές αρχές της συγκεκριμένης θρησκείας μεταξύ των οποίων είναι και η ελεημοσύνη και αγάπη προς τον συνάνθρωπο. Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητό πως υπάρχουν κοινές αρχές μεταξύ της κυρίαρχης θρησκείας και άλλων θρησκειών όπως ο Μουσουλμανισμός με επίκεντρο όλων να είναι η αγάπη για τον «άλλο», αρχή που είναι απαραίτητη για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΝΑΤΗ

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

ΓΝΩΡΙΖΟ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ- ΣΥΜΒΙΟΝΥΜΕ ΑΡΜΟΝΙΚΑ
Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ



Ο Μουσουλμανισμός ή Ισλαμισμός είναι μονοθεϊστική θρησκεία και οι πιστοί μουσουλμάνοι πιστεύουν στον Αλλάχ και σε ό, τι κήριξε ο προφήτης του, ο Μωάμεθ. «Ισλάμ» σημαίνει «υποταγή στο Θεό» και αυτός που δέχεται αυτή τη στάση υποταγής ονομάζεται «μουσλίμ» δηλαδή μουσουλμάνος.

Το ιερό βιβλίο των μουσουλμάνων είναι το Κοράνι, που περιέχει το λόγο του Θεού, όπως αυτός αποκαλύφθηκε στον προφήτη του τον Μωάμεθ. Οι μουσουλμάνοι πιστεύουν πως το Κοράνι που κυκλοφορεί στους ανθρώπους είναι ένα αντίγραφο, ενώ το αυθεντικό βρίσκεται στον ουρανό πάντα μπροστά στο Θεό.



Οι μουσουλμάνοι έχουν πέντε βασικές υποχρεώσεις που πρέπει να τηρούν πιστά και ονομάζονται «πέντε στύλοι». Αυτές είναι η ομολογία της πίστης τους στο Θεό τους, τον Αλλάχ, η προσευχή που πρέπει να γίνεται πέντε φορές τη μέρα κοιτώντας προς τη Μέκκα όπου βρίσκεται τα ιερά τους μνημεία, η ελεημοσύνη στο συνάνθρωπο που έχει ανάγκη, δείχνοντας αγάπη και συμπαράσταση, η νηστεία από την αυγή ως τη δύση του ήλιου το μήνα Ραμαζανών και το ιερό προσκύνημα στα ιερά μνημεία της Μέκκας έστω μια φορά στη ζωή κάθε μουσουλμάνου.



Το μεγάλο προσκύνημα στη Μέκκα, στην κερή πύλη του προφήτη Μωάμεθ.

Ψάχνω, ερμηνεύω και συζητώ

Οι μουσουλμάνοι χρησιμοποιούν 99 ονόματα για το Θεό τους. Ψάξε και βρες μερικά από αυτά και συζήτησε με τους συμμαθητές σου τη σημασία του κάθε ονόματος.



Τέλος, στη Μουσική οι μαθητές/-τριες καλούνται να μεταφερθούν και να γνωρίσουν τη λατρευτική μουσική των θρησκειών του Σιχισμού, του Ισλαμισμού (ειδικότερα των Σούφι) και των Καθολικών Χριστιανών και να αντιληφθούν πως η μουσική είναι βασικό κομμάτι της καθημερινής ζωής όλων των λαών και εκτός από ψυχαγωγικούς εξυπηρετεί και άλλους σκοπούς όπως η θρησκεία.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΒΔΟΜΗ

ΜΟΥΣΙΚΗ

ΤΑΣΙΔΙ ΣΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ



Η μουσική είναι σημαντικό κομμάτι της ζωής όλων των ανθρώπων και χρησιμοποιείται για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Μερικές να ανέφερι σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιούμε τη μουσική:

Μέρες ότι οι κάποιους πολιτισμούς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη μουσική για να εξυπηρετήσουν θρησκευτικούς σκοπούς. Πάμε να γνωρίσουμε τα όργανα και τη θρησκευτική μουσική κάποιων θρησκειών:

Πρώτος προορισμός: η θρησκευτική μουσική των Σιχ.



Ο Σιχισμός είναι μια θρησκεία που κάνει χρήση της μουσικής σε όλες τις μεγάλες τελετές και γιορτές της, στους ναούς ή σε όποιο άλλο χώρο λαμβάνει χώρα μια θρησκευτική τελετουργία. Η λατρευτική μουσική των Σιχ ονομάζεται «κρίταν» και τα μουσικά όργανα που κυρίως χρησιμοποιούνται είναι το εγχόρδο ντλνρούμπα ή εσράτ και το κρουστό τάμπλα.



Η ισλαμική μουσική δεν είναι παντού η ίδια, αφού το ισλάμ εξετάζονται σε πολλές γεωγραφικές περιοχές και έχει πολλές αρέσεις. Μεγάλο ενδιαφέρον έχει η λατρευτική μουσική των Σιχιστών, το «κρίταν» που συνοδεύεται από τον εντυπωσιακό χορό των λέβησιάνων το «Καμάλ». Η μουσική και χορευτική ιεροτελεστία τρεντάει θρησκευτικό και λατρευτικό ύφος, αφού οι δερβίσηδες ξεκινούν τον περιστροφικό χορό τους με το δεξί χέρι στραμμένο στον ουρανό και το αριστερό στη γη για να μεταφέρουν τη θείκη δόξη. Τα όργανα που χρησιμοποιούνται κυρίως είναι το πνευστό **νέι**, το κρουστό **μπαρίντι**, τα εγχόρδα κανονίκι και κμεντζές ενώ συχνά συνοδεύονται και από φωνή.

Δες επίσης θέματα τη μουσική και χορευτική ιεροτελεστία των Σιχιστών.



Ακολουθώντας τις οδηγίες του δασκάλου ή της δασκάλας σας χωριστείτε σε ομάδες και προσπαθήστε να γίνετε κι εσείς μικροί δερβίσηδες.

Τρίτος προορισμός: εκκλησιαστική μουσική των Καθολικών Χριστιανών



Στην καθολική εκκλησία η μουσική θεωρείται το μέσο της σύνδεσης με το Θεό, μέσω των ασμάτων, των ύμνων και των προσευχών. Οι πιστοί, μέσω της κοινής συμμετοχής τους στα εκκλησιαστικά άσματα κατά τη διάρκεια των τελετουργιών, έρχονται πιο κοντά ο ένας στον άλλον αλλά και πιο κοντά στο Θεό. Τα εκκλησιαστικά άσματα ψέλνονται από χορωδία ενώ δεν είναι σπάνια και η συνοδεία κάποιων μουσικών οργάνων, ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες.

Ακουσε την εκκλησιαστική μουσική των Καθολικών Χριστιανών.



Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά και το πνεύμα των σύγχρονων νομοθεσιών, οι θρησκευτικές μειονότητες δεν πρέπει να βρίσκονται παραγκωνισμένες, καταπιεσμένες και υποταγμένες στις ιδεολογικές μορφές των κυρίαρχων ομάδων, οι οποίες επιλέγουν τη γνώση και το βαθμό πρόσβασής των μειονοτήτων σε αυτή, ενισχύοντας την αναπαραγωγή μιας άνισης κοινωνίας. Αντίθετα, το σχολικό σύστημα μέσα από κάθε πτυχή των Αναλυτικών Προγραμμάτων –περιλαμβανομένων και των σχολικών εγχειριδίων- θα πρέπει να ανταποκρίνεται και να εκφράζει τις ανάγκες και επιθυμίες τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και των μειονοτήτων, με τρόπο που καθένας/ καθεμία να βρίσκει πτυχές του εαυτού του/ της σε αυτό, προσβλέποντας στην έκφραση των ποικίλων κουλτουρών και στην

πολιτισμική παραγωγή. Με γνώμονα την παραπάνω στοχοθεσία δημιουργήθηκε το module της παρούσας εργασίας, επιχειρώντας να συμπεριλάβει στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης πτυχές των διάφορων θρησκειών στις οποίες πιστεύουν οι μαθητές και μαθήτριες των σημερινών πολυπολιτισμικών σχολείων με εστίαση στα κοινά που χαρακτηρίζουν τις διάφορες θρησκείες και κουλτούρες και μπορούν να οδηγήσουν στην αρμονική συμβίωση.

Βιβλιογραφία

ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων (2010), *Compass- Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/ νέες*, Θεσσαλονίκη: ΑΡΣΙΣ.

Γούναρη, Π. και Γρόλλιος, Γ. (2010), *Κριτική Παιδαγωγική- μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ. και Μαστρομιχαλάκη, Α., *Θρησκευτικά Γ΄ Δημοτικού, Ο Θεός στη ζωή μας*, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ. και Ζωγράφος, Θ., Αξαπούλου, Α., Μπέσσας, Δ. και Μπέσσα, Ε., *Εικαστικά Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ζωγράφος, Θ., Αξαπούλου, Α., Μπέσσας, Δ. και Μπέσσα, Ε., *Εικαστικά Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ιντζίδης, Ε. , Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. και Τικτοπούλου, Αικ., Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, *Τα απίθανα μολύβια*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. και Τικτοπούλου, Αικ., Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου- μεθοδολογικές οδηγίες, *Τα απίθανα μολύβια*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων.

Καζαμίας, Α. Μ. (2018), *Η Γλαυξ της Αθηνάς: ένα σύγχρονο συμπόσιο για την Κριτική Παιδαγωγική με τον Paulo Freire, τον Σωκράτη και τον Ανδρέα Καζαμιά* [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης. Π.Τ.Δ.Ε, Εαρινό εξάμηνο 2017-2018, Ρέθυμνο.

Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι. και Σπανακά, Α., Μαθηματικά Γ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι. και Μαστρομιχαλάκη, Α., Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού, *Ο Θεός στη ζωή μας*, Βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μπογδανή- Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ. και Καψημάνη, Μ., Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μπογδανή- Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ. και Καψημάνη, Μ., Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, Βιβλίο εκπαιδευτικού, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Νικολούδης, Δ. (2010), *Κριτική Παιδαγωγική και γραμματισμός*[διδακτορική διατριβή], Α.Π.Θ., Π.Τ.Δ.Ε, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21717#page/12/mode/2up>.

Σπανακά, Α., *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου, Μαθηματικά της φύσης και της ζωής*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Φιλιππάκη- Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., Λουκά, Μ., *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*, Αθήνα: Διόφαντος.

Η Κριτική Παιδαγωγική και η μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η Λογοτεχνία και η Δημιουργική Γραφή στα Καταστήματα Κράτησης, μέσω της μελοποιημένης ποίησης

Τσάρκου Αλεξάνδρα
(tsarkoua@gmail.com)

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη της διδακτικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα Καταστήματα Κράτησης, μέσω της εφαρμογής των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής και η ανάδειξη της δυνατότητας να χρησιμοποιήσουν οι κρατούμενοι τις γνωστικές τους ικανότητες και την εμπειρία τους για να μετασχηματίσουν μια νέα πραγματικότητα, απαλλαγμένοι από την αιτιώδη

συνάφεια, μετασχηματίζοντας τις απόψεις τους για τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Η δράση που παρουσιάζεται στην παρούσα, πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από μαθητές κρατούμενους οι οποίοι φοιτούσαν στις φροντιστηριακές τάξεις του Λυκείου του Καταστήματος Κράτησης Κρήτη Ι και οι οποίοι επιθυμούσαν είτε να αποκτήσουν τον απολυτήριο τίτλο, είτε να επιτύχουν την εισαγωγή τους σε κάποιο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα.

Λέξεις-Κλειδιά

Κριτική Παιδαγωγική- Δημιουργική Γραφή-Καταστήματα Κράτησης

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή καταγράφονται οι εμπειρίες των κρατουμένων σχετικά με σφάλματα στα οποία έχουν υποπέσει στη νεανική τους ηλικία, και έπειτα, δημιουργείται ένα ποίημα από τους ίδιους, που ενσωματώνει αυτές τις εμπειρίες, καθώς θεωρούν πως πιθανώς να ευθύνονταν για αυτήν την παραβατική συμπεριφορά. Η μετασχηματιστική μάθηση στοχεύει στην αύξηση της συνειδητοποίησης των σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος και στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις που έχουν βιώσει ή συνεχίζουν να βιώνουν.

Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική έρευνα, σε συνδυασμό με την ποιοτική έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες βιογραφικές, σε βάθος, συνεντεύξεις, στο πλαίσιο ομάδας εστίασης. Κατά την ποιοτική έρευνα ο παρατηρητής/ η παρατηρήτρια, τοποθετείται εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι το

μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου, που διδάσκεται στο Κατάστημα Κράτησης Χανίων «Κρήτη Ι».

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

Αρχικά προσδιορίστηκε το ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο είναι η Μετασχηματίζουσα μάθηση. Κατόπιν, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και προσδιορίστηκε η μεθοδολογία της έρευνας. Ακολούθως, διδάχθηκαν ποιήματα που είχαν ως θέμα λάθη στα οποία έχουν υποπέσει τα ποιητικά υποκείμενα. Το επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του δείγματος ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, -στην προκειμένη περίπτωση και δεκτικό- να εξομολογηθεί δικές του εμπειρίες και δικά του λάθη, των οποίων η καταγραφή απαιτείται για την ολοκλήρωση της έρευνας. Τέλος, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, ένα ομαδοσυνεργατικό ποίημα βασισμένο στις εμπειρίες και τη μετασχηματισμένη γνώση των κρατουμένων.

Κεφάλαιο 1

Η Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι ένα συγκεκριμένο και απόλυτο σύνολο εννοιών και δράσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ροές και πρακτικές. Δεν μπορούμε να εντάξουμε την Κριτική Παιδαγωγική σε μια σχολή σκέψης με σαφώς καθορισμένα όρια. Αυτό συμβαίνει επειδή αυτό ακριβώς θέλει να αποφύγει η Κριτική Παιδαγωγική (Apple, 2004). Η φιλοσοφία αυτού του θεωρητικού ρεύματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που αποσκοπούν στην απελευθέρωση των μαθητών και στην καθοδήγησή τους προς την απόκτηση της γνώσης μέσω των δικών τους ιδεολογιών, συνθηθειών και αναγκών (Apple, 2004).

Στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι να συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν στείρες γνώσεις ή να αφομοιώσουν την ύλη που παρέχεται μέσω του σχολικού προγράμματος σπουδών. Από τη μία πλευρά, στοχεύει στην απόκτηση βαθιάς, όχι επιφανειακής, γνώσης, με τρόπο που να σχετίζεται με την ελεύθερη, δημιουργική και συχνά καλλιτεχνική φύση των μαθητών. Από την άλλη, στοχεύει στην εξάλειψη των ανισοτήτων και των διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία γενικότερα, όπως και στην εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 2020).

Αποτελεί σημαντική αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι οικονομικές, κοινωνικές, ταξικές και εθνικές ανισότητες να μην έχουν θέση στα σχολεία ή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί δεν χωρίζονται από κανένα άλλο κριτήριο μάθησης και ανάπτυξης, εκτός από την επιθυμία και την ανάγκη για γνώση (Γρόλλιος, 2010). Επιπλέον, η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην ανάπτυξη μιας υγιούς και ισορροπημένης προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν τους δοθεί ο χώρος που απαιτείται για να εκφράσουν πλήρως τις νοητικές, γνωστικές, σωματικές και καλλιτεχνικές τους ικανότητες. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε γεγονότα και προσομοιώσεις της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να απορροφήσουν γνώσεις που είναι χρήσιμες για τη ζωή τους (Apple, 1986).

Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει επίσης να διδάσκονται οι μαθητές/τριες ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με την κοινωνικοπολιτική τους εκπαίδευση, όχι μόνο τις αποσπασματικές γνώσεις που παρέχουν τα σχολεία μέσω της αυστηρής τήρησης του επίσημου προγράμματος σπουδών. Θεωρεί ακόμα πως είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές/τριες να συνεισφέρουν στην οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αυτό συμβαίνει επειδή εκείνοι είναι οι αποδέκτες της εκπαίδευσης και θα έπρεπε να επιλέγουν τα θέματα που θέλουν να διδαχθούν και τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να διδαχθούν (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Κεφάλαιο 2

Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), η μετασχηματιστική ή μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η βαθιά γνώση που προκύπτει από την επανεκτίμηση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων ιδεών, απόψεων ή ολόκληρων ιδεολογιών. Αυτή η νέα γνώση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος και της εμπειρίας, η οποία εν τέλει αποδεικνύεται ορθή και, επιπλέον, είναι απαλλαγμένη από στρεβλές υποθέσεις και εσφαλμένες απόψεις. Αυτό είναι αποτέλεσμα της κατάρτισης και εκ βαθέως ξεριζωμού παγιωμένων από καιρό απόψεων (Brookfield, 1996). *«Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση λοιπόν, είναι μάθηση που μετασχηματίζει πλαίσια αναφοράς [νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα], ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή»* (Mezirow, 2007).

Η μετασχηματιστική μάθηση αφορά κυρίως τους ενήλικες και σύμφωνα με τον Mezirow, το εν λόγω υποκείμενο περνάει από τα ακόλουθα στάδια:

1. Αρχικά το υποκείμενο αφυπνίζεται από ένα σημαντικό γεγονός, το οποίο οδηγεί σε ένα μη προϋπάρχον δίλημμα, που θα αποτελέσει και την αιτία για την ενεργοποίηση της μεταστροφής της μαθησιακής διαδικασίας.
2. Ακολουθεί η ανάλυση των συναισθημάτων που νιώθει το υποκείμενο στη διάρκεια της νέας αυτής διαδικασίας, όπως ντροπή, ενοχή, θυμός, λύπηση κλπ.
3. Κατόπιν, φτάνει η στιγμή της εσωτερικής εξέτασης και αξιολόγησης της ιδεολογίας που είχε ως εκείνη τη στιγμή το υποκείμενο.

4. Συνέπεια αυτής της αξιολόγησης είναι η αναγνώριση της, ως εκείνη την στιγμή, συμπεριφοράς και η επικοινωνία της νέας διαδικασίας διεργασίας με άλλα άτομα.
5. Επόμενο στάδιο αποτελεί η αναζήτηση νέων επιλογών του υποκειμένου που αφορούν σε δράσεις σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση.
6. Ακολούθως, δημιουργείται ένα νέο πρόγραμμα δράσης με σκοπό την αλλαγή του τρόπου σκέψης του υποκειμένου.
7. Η αλλαγή του τρόπου σκέψης αυτή, οδηγεί στην απόκτηση των κατάλληλων και αναγκαίων εφοδίων για την εφαρμογή του προγράμματος δράσης.
8. Έπειτα, γίνεται η δοκιμαστική εφαρμογή αυτών των νέων τρόπων σκέψης.
9. Προτελευταίο βήμα είναι η σταθεροποίηση της εφαρμογής αυτής πάνω στα νέα σχήματα που δημιούργησαν ικανές σταθερές σχέσεις.
10. Τέλος, το υποκείμενο εφαρμόζει αυτές τις νέες γνώσεις του και τις νέες προοπτικές στις νέες διαμορφωμένες συνθήκες (Mezirow, 2007).

Η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, γιατί η μάθηση στα παιδιά είναι μια πολύ ευκολότερη διαδικασία καθώς δεν έχουν παγιωμένες αντιλήψεις που να μεταβάλλονται δύσκολα, αντίθετα, είναι εύπλαστοι χαρακτήρες, σε αντίθεση με τους ενήλικες οι οποίοι για να αλλάξουν την άποψη ή την ιδεολογία τους, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και πέρασμα από πολλά στάδια «απομάθησης» και εκ νέου μάθησης.

Κεφάλαιο 3

Η Εκπαίδευση στη φυλακή

Αν υπάρχει ένας χώρος στον οποίο η ανάγκη για εκπαίδευση είναι επιτακτική, αυτός είναι σίγουρα ο χώρος μιας φυλακής. Η μάθηση για τους ανθρώπους που είναι έγκλειστοι, είναι ο μόνος τρόπος να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και να επιτύχουν την επανένταξη βγαίνοντας από αυτήν, αλλά και ο μόνος τρόπος να

αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν ένα νομοταγές μέλλον μακριά από την παραβατικότητα.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα με το Άρθρο 16 παρ. 4 του Συντάγματος, το οποίο αφορά όλους τους ανθρώπους στην ελληνική επικράτεια, ακόμα και εκείνους που τελούν υπό καθεστώς φυλάκισης, καθώς ο κρατούμενος δεν χάνει την ιδιότητα του υποκειμένου δικαιωμάτων. Θεσμικά ο έγκλειστος έχει το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση με τον ελεύθερο πληθυσμό, διαφέρει μόνο ο τρόπος άσκησης του δικαιώματος αυτού, αφού διαφέρει το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προς τους χώρους στους οποίους λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (Κόκκος, 2005).

Με τον Νόμο 2776/1999 Άρθρο 35, ο Σωφρονιστικός Κώδικας έχει προβλέψει σχετικά για τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τις υπόλοιπες δραστηριότητες των κρατουμένων. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους κρατούμενους που βρίσκονται σε φυλακές ανηλίκων, ενώ έχει γίνει πρόβλεψη για εκείνους που βρίσκονται σε φυλακές ενηλίκων και δεν έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο.

Στις φυλακές ενηλίκων, έχει προβλεφθεί η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τις τρεις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η κατ' ιδίαν μάθηση για όσους «φοιτούν» στις τάξεις του λυκείου.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των κρατουμένων κατοχυρώνουν και οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R (89) 12 για την «Εκπαίδευση στις φυλακές» οι οποίες μεταξύ άλλων προβλέπουν ότι:

- Προτεραιότητες για τους κρατουμένους αποτελούν η βασική εκπαίδευση και ο αλφαριθμητισμός.

- Οι κρατούμενοι έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις δημιουργικές δραστηριότητες, την κοινωνική εκπαίδευση, τη φυσική αγωγή, τον αθλητισμό και την πρόσβαση σε βιβλιοθήκες.
- Οι κρατούμενοι μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός φυλακής.
- Η εκπαίδευση στις φυλακές θα πρέπει, στο μέτρο του δυνατού, να είναι παρόμοια με την εκπαίδευση στην κοινωνία.
- Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του κρατουμένου ως ολιστικού όντος.
- Η συμμετοχή των κρατουμένων πρέπει να είναι εθελοντική.
- Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή μετά τη φυλακή. (Σύσταση 89).

Τα σχολεία στις φυλακές δεν θα πρέπει να υπολογίζονται ως το Γυμνάσιο ή το Λύκειο που ολοκληρώνεται με καθυστέρηση μερικών ετών, όπως συμβαίνει με τα κανονικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι σχολεία με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Η φιλοσοφία που τα διέπει, τους προσδίδει τον χαρακτήρα της δομής και της λειτουργίας τους να καθορίζονται από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών τους (Κόκκος, 2005). Το πρόγραμμα σπουδών δεν ακολουθείται κατά γράμμα -οι εκπαιδευτικοί θέτουν προτεραιότητες σχετικά με την κάλυψή του, αλλά αυτές δεν είναι συγκεκριμένες και σε καμία περίπτωση υποχρεωτικές. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο τμήμα και εξαρτάται από το επίπεδο και της ανάγκες της τάξης (Ζαρκαδούλας, 2020). Σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, η δημιουργία δεσμών μεταξύ των κρατουμένων που φοιτούν στην ίδια τάξη, η αλληλοβοήθεια και η συμπαράσταση, η ταύτιση ως προς τα συναισθήματα που γεννά η απώλεια της ελευθερίας, είναι παράγοντες που θέτουν κοινούς στόχους και κατά την επίτευξή τους προσδίδουν αυτοπεποίθηση και δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για κοινωνική επανένταξη (Guess, 1997).

Οι μαθητές κρατούμενοι, ανήκουν σε ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό κοινό. Δεν έχουν μόνο τις ιδιότητες που έχουν γενικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αλλά έχουν το κύριο -ιδιαιτερο- γνώρισμα να τελούν υπό κράτηση· να αποστερούνται δηλαδή το βασικότερο αγαθό του ατόμου ως κοινωνικού όντος, την ελευθερία. Η στέρηση της ελευθερίας τους, τους οδηγεί εξ ορισμού στην όξυνση των προσωπικών τους σχέσεων και στην εκτράχυνση του χαρακτήρα τους. Οι κρατούμενοι καλούνται να επιβιώσουν σε περιβάλλοντα που πρωτοστατεί η βία σε κάθε της μορφή. Παρ' όλα αυτά όταν ένας κρατούμενος επιλέξει να εγγραφεί είτε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, είτε στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας του Λυκείου, έχει κάνει ήδη το πρώτο βασικό βήμα για την αλλαγή του τρόπου σκέψης του. Έπειτα, κατά έναν μεγάλο βαθμό είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να τον οδηγήσει στον κατάλληλο για εκείνον εκπαιδευτικό τόπο (Ζαρκαδούλας, 2020).

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση και βελτιώνει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των εγκλείστων (Parker, 1990). Έχει επίσης επισημανθεί πως οι κρατούμενοι ικανοποιούνται από την συμμετοχή τους σε δρώμενα που αφορούν την καλλιέργεια των θετικών χαρακτηριστικών τους, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις αποδεικνύεται πως δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία για συμμετοχή σε αυτές στο παρελθόν (Kett, 1995).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι η εκπαίδευση εντός της φυλακής συνδέεται σε μεγάλο ποσοστό με την αποφυγή της υποτροπής και της επιστροφής σε αυτήν. Παρ' όλο που στις αρχές του 1970 οι έρευνες δεν έδειξαν την σύνδεση της φοίτησης στο σχολείο και της μη υποτροπής, οι έρευνες από το 1980 έως και σήμερα έχουν αποδείξει περίτρανα το αντίθετο, καθώς έχει γίνει ξεκάθαρη η αιτιώδης σχέση (Martinson, 1974).

Κεφάλαιο 4

Η διδασκαλία της Ποίησης και της Δημιουργικής Γραφής

Οι διδακτικοί στόχοι της δημιουργικής γραφής είναι οι εξής:

- α. Αρχικά η εξάσκηση στην ανάγνωση και την αντίληψη του αναγνωσμένου κειμένου μέσω της εξοικείωσης με τη λογοτεχνική γραφή.
- β. Η προσέλκυση των μαθητών μέσω της δημιουργικής και όχι της παθητικής παρακολούθησης της τέχνης.
- γ. Η συσχέτιση της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων με την έκφραση.
- δ. Η καλλιέργεια της ικανότητας του εκπαιδευόμενου για να συσχέτιση και τοποθέτηση των ποιημάτων στο ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- ε. Η κατανόηση του τρόπου συγγραφής του ποιητή και των νοημάτων που τις συνοδεύουν.
- στ. Η μετατροπή των εμπειριών σε μάθηση.
- ζ. Η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευόμενο ως προς την ανάγνωση, ερμηνεία και δημιουργία νέων ποιημάτων.
- η. Η απόκτηση αντιληπτικής ικανότητας σχετικά με την κατανόηση των ίδιων των γραφόμενων των εκπαιδευόμενων (Κωτόπουλος, 2011).

Η διαδικασία αυτή επιπλέον, απελευθερώνει τις επιλογές του εκπαιδευτικού σε κείμενα και αυτό τον κάνει πιο δημιουργικό και πιο παραγωγικό. Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στο να γίνει ένας ενεργός και σωστά σκεπτόμενος αναγνώστης, ικανός να αναλύσει, να εμβαθύνει και τελικώς να δημιουργήσει λογοτεχνικά κείμενα με τρόπο που δεν έκανε πριν από αυτή την διδακτική διαδικασία (Κιοσσές, 2014).

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, πρέπει να γίνει προσεκτική επιλογή των κειμένων, είτε πεζών, είτε ποιημάτων, στα οποία αρχικά και κύρια, οι

εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να επισημάνουν τα προς συζήτηση ζητήματα. Επιπλέον είναι σημαντικό να επιλέγονται κείμενα των οποίων η θεματική τους να πλησιάζει τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και να μην αφορούν γεγονότα και καταστάσεις για τις οποίες δεν έχουν γνώσεις ή ενδιαφέρον για να ασχοληθούν. Τέλος το κείμενο θα πρέπει στη συνέχεια να μπορεί να διεγείρει τη σκέψη και τον προβληματισμό, γι' αυτό επιδεικνύεται προτίμηση σε εκείνα με ανατρεπτική θεματολογία (Αναγνώστου, 2017).

Κεφάλαιο 5

Πρακτικό Μέρος

Τα ποιήματα που τέθηκαν υπό διδασκαλία στην τάξη ήταν «Ο Πλόιάρχος Φλέτσερ» και το «Μαραμπού» του Νίκου Καββαδία. Η ανάλυσή τους διήρκησε συνολικά τέσσερις διδακτικές ώρες. Μιας και το βασικό θέμα τους αφορούσε σε λάθη της μοίρας και την αντιμετώπισή τους από τα ποιητικά υποκείμενα, για να λάβουμε τις πληροφορίες που απαιτούνταν για τη δημιουργία του βιωματικού ποιήματος, έγινε συζήτηση με τους κρατούμενους, η οποία βασίστηκε στο παρακάτω πρότυπο και η συζήτηση αυτή καταγράφηκε για τις ανάγκες της έρευνας:

ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Βιογραφική συνέντευξη στο πλαίσιο μια ομάδας εστίασης

Ημερομηνία:

Τόπος:

Κωδικοποιημένο όνομα :

Θέμα:

Λάθη που έχουν γίνει σε νεανική ηλικία ή δύσκολες καταστάσεις που έχετε βιώσει (όχι τα ποινικά αδικήματα που οδήγησαν -ή όχι- στον εγκλεισμό) και τι έχετε μάθει από αυτά στην ενήλικη ζωή σας. (Μετασηματίζουσα μάθηση)

Ερώτηση 1:

Πόσο ετών είστε;

Ερώτηση 2:

Ποια είναι η καταγωγή σας;

Ερώτηση 3:

Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα ξανά εντός της φυλακής;

Ερώτηση 4:

Τι σας οδήγησε στην παρακολούθηση του μαθήματος;

Ερώτηση 5:

Θεωρείτε πως όσα έχετε μάθει ως τώρα από τα ποιήματα που αναλύσαμε σας έχουν βοηθήσει να αντιληφθείτε καταστάσεις που ομοιάζουν με δικές σας;

Ερώτηση 6:

Αφηγηθείτε ένα σημαντικό γεγονός της παιδικής ή νεανικής ζωής σας ή ένα λάθος που κάνατε. (Μην αναφερθείτε σε σοβαρά ποινικά αδικήματα)

(Αφήνουμε τον συνεντευξιαζόμενο να αφηγηθεί τα γεγονότα και καταγράφουμε τις αντιδράσεις τόσο εκείνου όσο και των υπολοίπων της ομάδας)

Ερώτηση 7:

Πλέον ως ενήλικας πώς αντιλαμβάνεστε το γεγονός; Τι σας οδήγησε εκεί και τι μάθατε από αυτό;

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν ως παιδιά ανυπάκουα, καθώς δεν τους επέβλεπαν οι γονείς τους, και πολλές φορές οι πράξεις τους έδειχναν πως ήθελαν να προσελκύσουν την προσοχή τους. Σε αυτό που υπήρξε απόλυτη σχεδόν ταύτιση όλων των συνεντευξιαζόμενων, ήταν πως οι γονείς και οι δάσκαλοί τους, τους ασκούσαν βία σε κάθε μικρό ή μεγάλο ατόπημά τους. Οι περισσότεροι από αυτούς εξέφρασαν το παράπονο πως κανένας ενήλικας δεν ενδιαφέρθηκε πραγματικά για εκείνους ώστε να τους διδάξει με υπομονή αυτά που έπρεπε να μάθουν για να μην ακολουθήσουν τον δρόμο της παραβατικότητας.

Θεώρησαν λοιπόν σημαντικό σε αυτό το δικό τους ποίημα, στο οποίο θα μπορούσε να ακουστεί η φωνή τους, να προστατέψουν τους νέους από πιθανώς παραβατική συμπεριφορά, τονίζοντας την αναγκαιότητα της συζήτησης από τους σημαντικούς άλλους των παιδιών και την αναποτελεσματικότητα της ακρίτως εφαρμοσμένης τιμωρίας από γονείς και δασκάλους .

Κεφάλαιο 6

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής - Το ομαδοσυνεργατικό ποίημα των μαθητών- κρατουμένων

Η δημιουργία του ποιήματος βασίστηκε στις αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων και συντάχθηκε με την βοήθεια της εκπαιδευτικού η οποία τους έδειξε πώς δίνεται ρυθμός σε ένα πεζό κείμενο. Έγινε προσπάθεια να ακολουθηθεί μέτρο Ιαμβικού Δεκαπεντασύλλαβου καθώς θεωρήθηκε πως θα ήταν πιο εύκολη γι' αυτούς η συγγραφή του.

ΤΟ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΟΙΗΜΑ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Τα λάθη και τα πάθη
: Στην τάξη μες τη φυλακή, μπορούμε να πετάμε
και σ' εποχές πολύ παλιές, μπορούμε εκεί να πάμε.
Καθίσουμε όλοι μας μαζί, μαζί και η δασκάλα·
εμείς δεν θέλαμε πολύ, μα εκείνη είπε: «μια στάλα»...

: **Επήραμε** μίαν αφορμή από κείμενο για λάθη
και πώς να λέμε στα παιδιά για τα δικά μας πάθη. Αρχίσαμε
έτσι όλοι εμείς, να λέμε τα δικά μας·
εδώ σε εσάς θα γράψουμε, μόνο τα παιδικά μας.

: Θυμάται ο ένας μια φορά, που 'ταν μικρό παιδάκι
και την **επλήρωσε** ακριβά για ένα μικρό τασάκι.
Θυμάται ήταν μέχρι εφτά, που είδε τον παππού του,
τα γιγάρια έχανε ακριβά, ψηλά του ντουλαπιού του.
Σκαρφάλωσε τότε και αυτός, τα πήρε όλα για κείνον,
μα μόλις τον **επιάσανε**, τον σπάζανε στο ξύλο.
Αντί να του **ξηγήσουνε**, τι λάθος είχε κάνει,
είπανε να τον **δειρουνε**, να μην το ζωντανάει.

: Και ο άλλος **εθυμήθηκε**, πως ήτανε και εκείνος,
γύρω στην εφηβεία του, που ήρθε ανευθύνως.
Ανέβηκε στον **τράκτορα**, να πάει Ιταλία,
Μ' αυτού τον **ξεφορτώσανε**, μες στη Μακεδονία.
Μαζί ήταν κι οι φίλοι του και μένανε Ελλάδα,
Τα λάθη γίνανε σαρδ, μαζί μ' αυτό, μια αράδα.

: Ο τρίτος **δηγήθηκε**, σαν ήτανε παιδάκι,
Εννά μόλις, μικρό παιδί, το **σκάσε** απ' το χωριουδάκι.
Έτραγε ξύλο και αυτός, και δεν τον αγαπούσαν,
Μόνο του φώναζαν συχνά και πάντα τον χτυπούσαν.
Έκλεψε ένα ποδήλατο και γλίτωσε από σφαίρα,
Πατέρας τον **κνηγήσε**, «την έκανε αέρα».

Ταξίδεψε μόνος ο μικρός, κρυμμένος στο καράβι,
ως την Αθήνα έφτασε, σε αδερφή μεγάλη.
Έμεινε έναν χρόνο εκεί, μα ήτανε αγρίμι,
το ξύλο που έτραγε πιο πριν, έμαθε και να δίνει.
Και ο δάσκαλος τον έπιασε, δεν του 'πε μια κουβέντα
Αντί για αγάπη, του δόσε, ξυλιές με μία βέργα.

: **Έπειτα** ακούσαμε πολλά, χειρότερα απ' όλα,
μα τέλος **επλέξαμε**, να μην τα πούμε όλα.

: Ο τέταρτος μας **μίλησε**, μας είπε στα δεκάξι
ένα ούισκι **έκλεψε**, «κανέναν» δεν θα ψάξει»
Και δεν τον **έπιασε** κανείς, εκτός απ' τον πατέρα,
ο οποίος **έμειν'** αγρυπνος τη νύχτα και τη μέρα.
Το ξύλο που **ακολουθήσε**, δεν θέλωμε να πούμε·
Ένα **είν'** όμως σίγουρο, «να μάθουμε ν' ακούμε!»

: **Έπειτα** άλλος **μίλησε**, μας είπε για μια κότα.
Ήτανε δώδεκα χρονών· την πήρε από μια πόρτα,
που έμεινε ορθάνοιχη, την πήγε προς τα όρη,
εκεί την **εσφαξε** αυτός, την **έφαγε** μόνος, όλη!
Την **εσφαξε**, την **μάδησε**, την **έμσησε**, όλα, μόνος!
Σκεφτείτε! Δώδεκα **χρονών!** Πόσο **μεγάλος** πόνος!

: Τέλος, μας **είπε** ο πιο μικρός, ο πιο **συνεσταλμένος**,
πως **λάθη** έκανε πολλά, μα είναι **μαθημένος**.
Σκέφτηκε όμως να μας **πει**, το πιο **μεγάλο** λάθος,
πως το **σκολειό** **παράτησε**: το έκανε **μόναχος**.
Κανέναν δεν τον **πίεσε**, μα είχε μια **πίστη**,
πως το **σκολειό** **εμποδίζει**, απ' τη **ζωή** να **ζήσει**.
Αργότερα **κατάλαβε** το λάθος που 'χε κάνει,
Ο **δάσκαλος** **ας** **έδερνε**, δεν το 'χε **παρακάνει**.

« Συγγνώμη αν σας κουράσαμε, μα θέλαμε από μέσα
Να δείτε τι σκεφτόμαστε, πως έγουμε και μπεσα.
Τα λάθη ήτανε πολλά, μα όχι όλα δικά μας.
Έπρεπε δάσκαλοι ή γονείς, ν' **ακούζονε** **τ' αωτιά** μας.
Το ξύλο ήταν ο τρόπος τους, μα δεν τους **αδικούμε**,
Τόσα θα **ξέρανε** και αυτοί, τώρα τι να τους πούμε?

« Οπότε αν είστε δάσκαλοι, μητέρες ή πατέρες,
αγάπη **δείξτε** στα παιδιά και όχι με φοβέρες.
Η **μάθηση** είναι δύναμη, το **μάθαμε** με κόπο,
το ξύλο δεν **χρειάζεται**, θα φέρει μόνο πόνο.
Δείξτε τον δρόμο τον σωστό, με **εργα** και όχι λόγια.
Γιατί είναι ο δρόμος **δυσκόλος** και τα **παιδιά** με **ζορτα**.
Υπομονή **χρειάζονται**, **αγάπη** και **φροντίδα**.
Και **μάθημα** για τη **ζωή**, μην **πέσουν** σε **παγίδα**.

Συμπεράσματα

Όπως αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, η μετασχηματιστική μάθηση όπως την ορίζουν ο Mezirow και ο Freire είναι μια μαθησιακή διαδικασία ενηλίκων, στην οποία η μεταστροφή της υπάρχουσας γνώσης οδηγεί το άτομο στην μάθηση εξ αρχής. Σαφέστατα ο χώρος των φυλακών είναι μια πρόκληση για αυτή την προσπάθεια μεταστροφής παγιωμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Για να αποδειχτεί αν επετεύχθησαν οι αρχικοί στόχοι, θα πρέπει να τους αντιπαραβάλλουμε με τους διδακτικούς στόχους κατά Κωτόπουλο.

Ο πρώτος διδακτικός στόχος ήταν η εξάσκηση στην ανάγνωση και την αντίληψη του αναγνωσμένου κειμένου μέσω της εξοικείωσης με τη λογοτεχνική γραφή, γεγονός που επετεύχθη με την εξάσκηση των εκπαιδευομένων στα ποιήματα του Νίκου Καββαδία.

Επόμενος στόχος ήταν η προσέλκυση των μαθητών μέσω της δημιουργικής και όχι της παθητικής παρακολούθησης της τέχνης. Ο στόχος επίσης επετεύχθη.

Κατόπιν, σκοπός της εκπαιδευτικού ήταν η συσχέτιση της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων με την έκφραση. Σαφώς ολοκληρώθηκε και αυτό το στάδιο με την προσπάθεια που κατέβαλαν για την δημιουργία των ομοιοκαταληξιών αλλά και γενικότερα την απόδοση των βιωμάτων σε ένα έμμετρο ποίημα.

Επόμενος στόχος που επετεύχθη, ήταν η καλλιέργεια της ικανότητας του εκπαιδευόμενου για συσχέτιση και τοποθέτηση των ποιημάτων στο ιστορικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Αυτό συνέβη κατά την ανάλυση των ποιημάτων του Νίκου Καββαδία και την τοποθέτησή τους στο κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο συγγραφής.

Πέμπτος στόχος ήταν η κατανόηση του τρόπου γραφής του ποιητή και των νοημάτων που τις συνοδεύουν. Ο στόχος αυτός ομοίως επετεύχθη.

Επόμενος και πολύ σημαντικός στόχος ήταν η μετατροπή των εμπειριών σε μάθηση. Σαφώς και κατά την συγγραφή του ποιήματος μετατράπηκαν οι εμπειρίες σε στίχους και οι στίχοι σε γνώση.

Έβδομος στόχος ήταν η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευόμενο ως προς την ανάγνωση, ερμηνεία και δημιουργία νέων ποιημάτων. Η ερευνήτρια και οι εκπαιδευόμενοι κατάφεραν να αναλύσουν τα ποιήματα του Νίκου Καββαδία, να τα ερμηνεύσουν και να δημιουργήσουν νέα δική τους γραφή. Η ταύτιση που ένιωσαν με τον ποιητή Νίκο Καββαδία, ήταν μια ένωση σε βάθος, καθώς τα βιώματα που εκείνος περιγράφει στα ποιήματά του, τους ήταν οικεία. Με αυτόν τον τρόπο τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν σκέψεις που είχαν παραμερίσει λόγω του σκληρού περιβάλλοντος στο οποίο ζούσαν, τόσο εκτός της φυλακής, όσο και επί του παρόντος, εντός αυτής.

Εκ του αποτελέσματος, κατέστη φανερό πως με τη βοήθεια των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής, η μεταβολή της λανθασμένης άποψης που ενυπήρχε στην ως τότε γνώση, σε νέα, ήταν επιτυχής, καθώς όχι μόνο παρατηρήθηκαν φαινόμενα μεταστροφής του αισθήματος της ανεπάρκειας και της αρχικής αντίληψής τους για τον εαυτό τους, αλλά συντάχθηκε και ποίημα βιογραφικό, με σκοπό να προστατεύσει την μελλοντική γενιά από παρόμοια λάθη με τα δικά τους. Επιπλέον, αφού τους είχε δοθεί εξ αρχής το θέμα της έρευνας, κατά την ολοκλήρωσή της αντιλήφθηκαν τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία πέτυχε να μεταστρέψει την υπάρχουσα γνώση σε νέα και χαρακτήρισαν θετικά τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Θετικά χαρακτήρισαν επίσης το γεγονός πως ένιωσαν αποδεκτοί εντός της ομάδας και το γεγονός πως αφού μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, δέθηκαν ως ομάδα και τους είναι

πλέον πιο εύκολο να συμμετέχουν στο μάθημα, καθώς δεν τους επηρεάζει τόσο η άποψη των συμμαθητών τους.

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση της εκπαιδευτικού με την ομάδα, δημιουργήθηκε ακόμα ισχυρότερος δεσμός, ο οποίος οδήγησε σε μεγαλύτερη οικειότητα και κατ' επέκτασιν σε διευκόλυνσή της, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές έγιναν πιο δεκτικοί στα διδάγματα και επέδειξαν πλέον μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Oxfordshire: RoutledgeBrookfield, S. (1996). *Experiential pedagogy: Grounding teaching in students' learning*. Sage Journals.

Apple, M. (1986). *Action Researcher in Education*. Αναδημοσίευση: Δανάη Τσιάμη. Τεύχος 4/ Μάρτιος 2013.

Geuss, R. (2012) *Beccaria, On Crimes and Punishments and Other Writings*. London: CambridgeUniversityPress.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2016). *Η παιδαγωγική εργασία στο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος*. Θεσσαλονίκη. Εισήγηση Ημερίδας. ΔΟΕ.

Ζαρκαδούλας, Ν. (2020). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κιοσσές, Σ. (2014). *Η αφηγηματική νοημοσύνη : εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Μεταδιπλωματική εργασία: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, Στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ. Κωτόπουλος (επιμ.), *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Martinson, R. (1974). What works?- Questions and answers about prison reform. *Public Interest*.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Parker, J. (1995). *The Synthesis of Subject and Pedagogy for Effective Learning and Teaching in Primary Science Education*. NewYork: Wiley.

ΕΦΗΒΕΙΑ

Μία συγκλονιστική περίοδος στην ανάπτυξη του ανθρώπου, που αξίζει να κατανοήσουμε και να συναισθανθούμε, πλησιάζοντας πιο κοντά στους έφηβους μέσα από την παιδαγωγική επικοινωνία και μαθησιακή διαδικασία

Τσίτζος Αλέξανδρος

(aler1414@gmail.com)

Περίληψη

Στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με όλες τις δυσκολίες, την αβεβαιότητα για το μέλλον και τις ταχύτατες αλλαγές που φέρνει η εξέλιξη της τεχνολογίας, οι έφηβοι έρχονται στο σχολείο κατακλυσμένοι από δεκάδες ανησυχίες, μετέωρες μέσα τους, τις οποίες δεν έχουν το χρόνο να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν. Πρόκειται για μια ψυχική και διανοητική πίεση που χρειάζεται να γίνει αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά

Εφηβεία-Παιδαγωγική Επικοινωνία- Μαθησιακή διαδικασία -Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Η Κοινωνική πραγματικότητα πιέζει ασφυκτικά τον ψυχισμό του έφηβου. Η παιδική του ηλικία χάνεται μέσα από την επιθετική επιρροή του διαδικτύου. Έρχεται σε επαφή με παραστάσεις, αναπαραστάσεις και ερεθίσματα που είναι ακατάλληλα για την ηλικία του και την ευαισθησία του. Αντιλαμβάνεται ότι ο κόσμος που

διαμορφώνουν οι Μεγάλοι δεν τον υπολογίζει. Το ενδεχόμενο φτώχειας που θα του στερήσει την προοπτική της ανεξαρτησίας του είναι ήδη ορατό. Το αντιλαμβάνεται. Το Μέλλον δεν φαίνεται να τον περιμένει με τις καλύτερες προθέσεις...

Χρειάζεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μέσα από την κατανόηση αυτής της συνθήκης να είναι προετοιμασμένος και να προετοιμάζει την καθημερινή παιδαγωγική και μαθησιακή συνάντηση με τους έφηβους μαθητές/τριες του στην τάξη, με τέτοιο τρόπο που να δίνει δημιουργικές ευκαιρίες δράσεων, διαλόγου και έκφρασης των προβληματισμών που κατακλύζουν την σκέψη των έφηβων μαθητών του, εντάσσοντας τις ως οργανικό κομμάτι του καθημερινού μαθήματος. Να αξιοποιεί την σημαντική έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύνολο της τάξης, διαφοροποιώντας το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που συνοψίζεται στο τρίπτυχο ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση, ανοίγοντας και δίνοντας ουσιαστικές ευκαιρίες διαλόγου, ανάπτυξης και έκφρασης της κριτικής σκέψης μέσα από την σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με την ζωή. Να δίνει καθημερινά τις ευκαιρίες να αυτοπροσδιορίζεται ο κάθε έφηβος μαθητής του μέσα από το μοίρασμα και την έκφραση της γνώμης και της σκέψης του.

Η Συνειδητοποίηση της Κοινωνικής Πραγματικότητας και το Ζήτημα της Χαράς, ενταγμένα σε ένα συνολικό Παιδαγωγικό Προγραμματισμό με στόχο την Κοινωνική Ευαισθησία

Ο Χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως ένα Όμορφο και ταυτόχρονα σοβαρό παιχνίδι Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Παρουσίασα σε μαθητές/τριες μου της Β΄ Γυμνασίου προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών, εικαστικά έργα σημαντικών ζωγράφων (Πικάσο, Γκόγια, Μπέικον, Τζιακομέττι κ.α.), που εκφράζανε τον τρόπο με τον οποίο το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε εποχής, επηρεάζει την ζωή των

ανθρώπων, καλώντας τους να αναμετρηθούν με τις δυσκολίες της ζωής. Αυτή η παρουσίαση έγινε στο πλαίσιο της αναγκαιότητας να γίνει αντιληπτός ο κοινωνικός ρόλος της Τέχνης. Ότι η Τέχνη είναι μια ζωντανή γλώσσα που τροφοδοτείτε μέσα από τον διάλογο με την πραγματική ζωή, εκφράζοντας διαφορετικές όψεις της ύπαρξης. Δεν είναι περιορισμένη στα στενά όρια της αναπαράστασης και της απεικόνισης του ωραίου. Ποτέ δεν ήτανε. Η Τέχνη είναι μνήμη. Είναι ημερολογιακή καταγραφή. Αναζητάει ότι είναι σημαντικό. Καταγράφει και εκφράζει το σύνολο των εκφάνσεων της Ζωής.

Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει κατανοητό από τα παιδιά, από τους μαθητές/τριες που εμβαθύνουν σε ζητήματα εικαστικής έκφρασης, το αίτημα της σύνδεσης του εικαστικού τους έργου, με την Ζωή, σφαιρικά.

Γιατί η εικαστική γλώσσα είναι μια γλώσσα επικοινωνίας, με την οποία μπορείς να μιλήσεις για την ζωή, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό ρόλο και διάσταση της τέχνης. Αναπόφευκτα και μοιραία ίσως, αναπάντεχα ωστόσο για εμένα, μου τέθηκε το ζήτημα της Χαράς. Μου διατυπώσανε τα παιδιά το εξής: « Ωραία, καταλάβαμε αυτό που ήθελες να μας πεις. Αλλά η Χαρά που είναι;». Λογικό, γιατί στην συνείδηση των παιδιών η ζωγραφική είναι συνδεδεμένη με την «Χαρά της Ζωγραφικής». (Και πρέπει να συνεχίσει να είναι). Ωστόσο η συνειδητοποίηση του χαρακτήρα της Τέχνης ως γλώσσα που μιλάει για την Ζωή, προσφέρει και αποκαλύπτει νέες διαστάσεις στην αντίληψη, για της δυνατότητες της και τον λειτουργικό της ρόλο.

Ο διάλογος που αναπτύχθηκε με τα παιδιά σχετικά με το ζήτημα που τέθηκε, μας βοήθησε όλους να συνειδητοποιήσουμε ότι μόνο μέσα από την σφαιρική αντίληψη και συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας μπορεί η «χαρά», ως κορυφαίος ανθρώπινος στόχος, να γίνει αντιληπτός, όχι ως μια αυτονόητη συνθήκη που θα σου προσφέρει η Ζωή, αλλά ως ένας συνειδητός στόχος, μια συνειδητή διεκδίκηση, για την οποία καθημερινά θα χρειάζεται να αγωνίζεται ο άνθρωπος

αφυπνίζοντας και ενεργοποιώντας την δημιουργικότητα του για να τον πραγματώνει. Η Χαρά ως διεκδίκηση μετασχηματίζεται τότε σε δομικό στοιχείο του εσωτερικού εκείνου μηχανισμού, από τον οποίο γεννιέται και πλάθεται το νόημα της Ζωής.

Ωστόσο κάθε αναφορά στα ζητήματα αυτά, (στα ζητήματα της συνειδητοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας και την επίδραση της στην καθημερινότητα των ανθρώπων, αλλά και ως παράγοντας διαμόρφωσης του μέλλοντος) πρέπει να λαμβάνει υπόψιν το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και να είναι ενταγμένο σε ένα συνολικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Σημαντικό είναι να μην αιφνιδιάζονται τα παιδιά με αποσπασματικές αναφορές σε αυτά τα ζητήματα, αλλά να προγραμματίζονται και να σχεδιάζονται τέτοιες παιδαγωγικές δράσεις και προσεγγίσεις, ώστε αυτά τα ζητήματα να αναδύονται αιτιολογημένα στα πλαίσια της σφαιρικής και κριτικής προσέγγισης και αντίληψης της γνώσης.

Γιατί ο στόχος είναι ευγενής. Είναι ο «κοινωνικά ευαίσθητος άνθρωπος»

Μέσα δηλαδή από τον διάλογο και την κριτική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, ο νέος άνθρωπος να μαθαίνει και να κατανοεί το κοινωνικό παρελθόν του κόσμου, να βλέπει και να κατανοεί την κοινωνική πραγματικότητα του σήμερα, της εποχής μας, και να συναισθάνεται την συνυπευθυνότητα του ίδιου, στην διαμόρφωση της «τύχης» και της «μοίρας» της κοινωνίας του Αύριο.

Ωστόσο επειδή η συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας μπορεί να σου «μαυρίσει την καρδιά», πρέπει να διασφαλιστεί ταυτόχρονα ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως ένα Όμορφο και ταυτόχρονα Σοβαρό παιχνίδι Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης.

Το παιδί βέβαια ξέρει να ξεχωρίζει την καθαρή έννοια του παιχνιδιού, από την σοβαρότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το παιδί συνειδητά, περιμένει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να δει τον εαυτό του να εξελίσσεται και να προετοιμάζεται για να εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων. Ταυτόχρονα ζητάει από τους ενήλικους εκπαιδευτικούς να τον σέβονται ως άνθρωπο και να τον καταλαβαίνουν ως παιδί.

Γιατί πρωταρχικά, αποτελεί προϋπόθεση να καταλάβεις τι έχουν ανάγκη τα παιδιά και πρωταρχικά, αυτό να βρεις. Τους παιδαγωγικούς τρόπους και συμπεριφορές που θα εξασφαλίσουν την ομορφιά και την αρμονία στην Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, χτίζοντας σχέσεις ανθρωπιάς, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Μόνο έτσι υπάρχει πιθανότητα να διαπλάσεις ανθρώπους ελεύθερους, με ψυχικές αντοχές για να αντιμετωπίσουν τον κόσμο και την αδικία.

Γιατί τα παιδιά πρωταρχικά περιμένουν – απαιτούν από σένα, μέσα από την εμπειρία σου, μέσα από το γεγονός ότι ήσουν και εσύ παιδί, να τα καταλάβεις. Σε όλα τα επίπεδα. Και είναι δίκαιο αίτημα. Δεν υπάρχει κάτι παράλογο σε αυτό. Γιατί αν οι γνώσεις που απέκτησες δεν σου έχουν δώσει την ικανότητα να είσαι άνθρωπος με τα παιδιά, τότε σε τι χρησιμεύουν;

Έτσι λοιπόν, αναδεικνύεται ως πρωταρχική αναγκαιότητα εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και κάθε κοινωνικά ευαίσθητου ανθρώπου, να κοιτάξει όσο πιο βαθιά μπορεί στο χώρο της Ζωής και της Μνήμης, για να συναισθανθεί τις ανάγκες των παιδιών και να αντιληφθεί την διάνοια που κρύβεται πίσω από το αμήχανο παιδικό πρόσωπο.

Για να βοηθήσεις λοιπόν τον νέο άνθρωπο να προετοιμαστεί και να κατανοήσει την περιπλοκότητα του Κόσμου, χρειάζεται με ευσυνείδητο τρόπο να κατανοήσεις τις ανάγκες του παιδιού και να είσαι πρώτα απ' όλα Ανθρώπινος.

Ωστόσο το ζήτημα της Χαράς εξακολουθεί να αποτελεί μια ουσιαστική ανάγκη και προτεραιότητα για το παιδί, την οποία προσμένει και διεκδικεί από την παρουσία του στο σχολείο. Κατά συνέπεια αντιλαμβάνεται αρχικά το σχολείο ως «παιδική χαρά». Η «παιδική χαρά» αποτελεί ένα χώρο κοινωνικής δράσης που έχει να προσφέρει απίστευτα σημαντικά γεγονότα και πράγματα για την εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού, σε κάθε επίπεδο. Το παιδί στην «παιδική χαρά» νιώθει αυτάρκες. Έχει τον έλεγχο. Δεν χρειάζεται την παρουσία, την παρέμβαση, την καθοδήγηση κανενός ενήλικα. Ζει, μαθαίνει, αισθάνεται, επικοινωνεί, δοκιμάζει και αναπτύσσει τις δυνατότητες του, με έναν τρόπο τόσο φυσικό, όσο και το νερό που κυλάει και ξεπερνάει κάθε εμπόδιο.

Στο σχολείο όταν χτυπάει το κουδούνι για μάθημα, στην πραγματικότητα, στην ουσία, διακόπτει την φυσιολογική εξέλιξη και ροή της ζωής των παιδιών.

Τα καλεί να σταθούν πειθαρχημένα απέναντι σε ένα μαθησιακό αντικείμενο που αμφιβάλουν για την χρησιμότητα του στην ζωή.

Είναι μια άβολη κατάσταση. Το μόνο που τα παρηγορεί είναι η παρουσία των φίλων τους. Των συμμαθητών τους. Των συνομηλίκων τους. Των συνενόχων τους.

Σε αυτό το σημείο ο/η δάσκαλος/α αντιμετωπίζει μια μεγάλη πρόκληση και ευθύνη. Και θα την αντιμετωπίζει κάθε φορά που θα χτυπάει το κουδούνι για μάθημα, όλα τα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν υπηρετεί.

Εφόσον διέκοψε τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους, από την φυσιολογική ροή της ζωής τους, πρέπει να τα πείσει ότι αξίζει τον κόπο. Όχι ότι είναι για το καλό τους. Ότι αξίζει τον κόπο.

Θα πρέπει όταν ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα, τα παιδιά να νιώσουν, να σκεφτούν ότι άξιζε τον κόπο, που μας διέκοψαν από το παιχνίδι. Από την φυσιολογική ροή της επικοινωνίας που αναπτύσσουμε μεταξύ μας. Από την ζωή μας.

Αυτό μπορεί να το πετύχει ο εκπαιδευτικός τόσο μέσα από την έγνοια του να κατανοήσει τις πραγματικές ανάγκες των νέων, όσο και με την Συμπεριφορά του σε σχέση με τους νέους, όσο και με το Περιεχόμενο της παιδαγωγικής συνάντησης.

Καταλαβαίνει κανείς, ότι οι τρεις αυτές βασικές περιοχές παιδαγωγικής σκέψης, όσο και αν σε ένα ερευνητικό επίπεδο, μπορούν να απομονωθούν η κάθε μια ως ένα αυτόνομο πεδίο ανάλυσης, στην πραγματική ζωή και εφαρμοσμένη παιδαγωγική πρακτική και διαδικασία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες ως ένα ουσιαστικό και αδιαίρετο όλο.

Η σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με την ζωή και Η Αρχή της Εκλογίκευσης ως φυσιολογικό Αναπτυξιακό χαρακτηριστικό

Κατά την περίοδο της Εφηβείας η έννοια της Εκλογίκευσης αναβλύζει ως μια φυσική λειτουργία και ανάγκη.

Αναβλύζει ως μια διανοητική δυνατότητα η οποία αποδεικνύει άλλωστε και την φυσιολογική εξέλιξη της ανάπτυξης των δυνατοτήτων του νέου ανθρώπου.

Αναβλύζει ως μια ανιδιοτελής και φυσική λειτουργεία, στην υπόθεση της κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου, που μέσα από την ύπαρξη μας επηρεάζουμε και μας επηρεάζει.

Η ανάπτυξη της εκλογίκευσης λειτουργεί ως ανάγκη και ως κίνητρο για να ανακαλύψουμε έννοιες και να κατανοήσουμε τις σημασίες τους και να εμβαθύνουμε

σε αυτές (μέσα από τις δυνατότητες του φιλοσοφικού στοχασμού, που επίσης ωριμάζει και αναπτύσσεται κατά την περίοδο της εφηβείας) προκυμμένου να ονοματίσουμε τον κόσμο, να δώσουμε όνομα σε αυτά που μας συμβαίνουν, που σκεφτόμαστε, που αισθανόμαστε, που παρατηρούμε να συμβαίνουν γύρω μας.

Αναζητώντας και δίνοντας στις έννοιες και στις λέξεις σημασίες και περιεχόμενο πέρα από την στερεότυπη και γι' αυτό πολλές φορές διαστρεβλωμένη ερμηνεία τους, ο έφηβος αλλά και ο κάθε ουμανιστής στοχαστής, ασκεί κριτική και διαμορφώνει την ατομική του συνείδηση επηρεάζοντας την συλλογική συνείδηση και αντίληψη. Κατά την περίοδο της Εφηβείας, ο νέος άνθρωπος συνδιαλέγεται συνειδητά -μέσα από τις αναπτυσσόμενες δυνατότητες της εκλογίκευσης και μέσα από τις δυνατότητες του φιλοσοφικού εσωτερικού διαλόγου που προκαλούν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος-, με θεμελιώδεις και δομικά συνυφασμένες με την έννοια της ζωής έννοιες, διεκδικώντας και καλλιεργώντας την ελευθερία, την ανεξαρτησία και την αυτονομία της σκέψης του.

Ενώ όλες αυτές οι λειτουργίες προσαρμογής και κατανόησης του Κόσμου έχουν ενεργοποιηθεί με φυσιολογικό και φυσικό τρόπο εκφράζοντας την φυσική και φυσιολογική, διανοητική και συναισθηματική εξελικτική διαδικασία ωρίμανσης που συντελείτε, ο έφηβος έρχεται αντιμέτωπος με μια υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία που δεν τροφοδοτεί τις διανοητικές αυτές ανάγκες του, μέσα από τον διάλογο και την στοχαστική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται τι είναι ουσιαστικό για τους νέους ανθρώπους αυτής της ηλικίας, για τους έφηβους, (αλλά και κάθε ηλικίας ίσως). Έρχονται αντιμέτωποι με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αντιμετωπίζει την παιδαγωγική διαδικασία όχι ως μια διεργασία ανακάλυψης της σημασίας και του περιεχομένου της γνώσης και της ζωής. Όχι ως κίνητρο και ως ερεθίσματα για αυτό που ονόμαζε ο Freire «“conscientisation”, που αποδόθηκε στα ελληνικά ως κριτική συνειδητοποίηση» (Freire, 1997: 18), αλλά ως μια εκπαιδευτική μέθοδο μεταβίβασης

γνώσεων στείρων, καθώς μεταβιβάζονται ως εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες, αποκομμένες από την σημασία τους και το περιεχόμενο τους σε σχέση με την εμπειρία της σύγχρονης ζωής και των κοινωνικών προκλήσεων που αυτή περιέχει. Αποκομμένες από τις ανάγκες των εφήβων για την ανακάλυψη του ίδιου τους του εαυτού.

Οι έφηβοι έχουν την ανάγκη να εκφράσουν και να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους, έχουν την ανάγκη να μιλήσουν και να ακούσουν την αντίληψη του άλλου, μέσα σε μια ισότιμη και διαλεκτική σχέση.

Μέσα στην παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού ένας σχεδιασμός της διδασκαλίας και μία προσαρμογή του ΑΠΣ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται οι συνδέσεις του μαθησιακού αντικειμένου με την ζωή, να εντάσσονται παράλληλες εναλλακτικές δημιουργικές δράσεις προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου που να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των εφήβων μαθητών και μαθητριών στον διάλογο για την ζωή. Να δίνονται και να δημιουργούνται καθημερινά οι ευκαιρίες να αυτοπροσδιορίζεται ο κάθε έφηβος μαθητής/τρια μέσα από το μοίρασμα και την έκφραση της γνώμης και της σκέψης του, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες εναλλακτικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης ενθαρρύνοντας την συμμετοχή του συνόλου της τάξης και ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση των εφήβων μαθητών και μαθητριών.

Ένα ουσιαστικό και σημαντικό αίτημα στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ειδικότερα στην Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί η σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με τη ζωή. Να αιτιολογείται δηλαδή ο λόγος που προτείνεις το συγκεκριμένο θέμα ως σημαντικό και άξιο αναφοράς, σε σχέση με την χρησιμότητα του στην Ζωή. Να βρίσκει δηλαδή ο εκπαιδευτικός τους τρόπους να μετατρέπει το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο σε ένα παράθυρο, σε ένα κατώφλι, σε ένα πέρασμα

ανοιχτό προς την ζωή. Να καλεί το παιδί, τον νέο άνθρωπο, να έρθει στην θέση του Στοχαστή, να το καλεί και να το ενθαρρύνει ή έστω να του προτείνει, μέσα από αυτό το άνοιγμα, να κάνει το βήμα εκείνο που θα του αποκαλύψει τις αλληλοσυνδέσεις των πραγμάτων, τον πλούτο αλλά και την πολυπλοκότητα του Κόσμου και μέσα από τον ευαίσθητο κριτικό στοχασμό και την δράση μέσα από την έκφραση της αίσθησης του και της αντίληψης του, να τοποθετείτε ως ατομική αλλά και ως κοινωνική οντότητα στον Κόσμο που τον περιβάλλει αλλά και τον περιέχει. Και ο δάσκαλος εκεί, παρών ως σύντροφος, ως συνομιλητής, ως συνοδοιπόρος, να συμμετέχει διακριτικά αλλά ουσιαστικά, εμπλουτίζοντας την διαδικασία της αναζήτησης με την δική του αντίληψη και τις δικές του προσπάθειες αρμονικής συσχέτισης με τις αντιφάσεις του Κόσμου.

Με αυτές τις σκέψεις, το ζήτημα της σύνδεσης του διδακτικού αντικειμένου με την ζωή, αναδεικνύεται ως ένας κρίκος άρρηκτα συνδεδεμένος με την αναγκαιότητα για κατανόηση των θεμελιωδών συναισθηματικών και νοητικών αναγκών των παιδιών και την Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ως έμπρακτη απόδειξη της πίστης, της κατανόησης και του σεβασμού σε αυτές τις ανάγκες, καθιστώντας την παιδαγωγική διαδικασία σε μία ιερή διαδικασία ανθρώπινης συνύπαρξης και συμπόρευσης, μέσα από την μαθησιακή αναζήτηση.

Το παράδειγμα των Εικαστικών και κατ' αναλογία του κάθε διδακτικού αντικειμένου

Τα μαθήματα, τα διδακτικά αντικείμενα, στο σύνολο τους, μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά την δυνατότητα να εξερευνήσουν τον κόσμο και μέσα από αυτή την εξερεύνηση να τον κατανοήσουν περισσότερο και βαθύτερα. Επίσης προσφέρουν την δυνατότητα στα παιδιά, να γνωρίσουν και να εξερευνήσουν τις δυνατότητες της ανθρώπινης σκέψης, όπως αυτή έχει εξελιχθεί από την εμφάνιση του ανθρώπου στη

Γη έως σήμερα, κατανοώντας πλατύτερα και βαθύτερα τις δυνατότητες της δικής τους σκέψης.

Το μάθημα των Εικαστικών (αλλά στην ουσία και όλα τα άλλα διδακτικά αντικείμενα) προσφέρει στα παιδιά και στους εφήβους, τα κίνητρα και την δυνατότητα να εξερευνήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό στην σχέση του με τον κόσμο, μέσα από την διείσδυση σε όλες εκείνες τις καταγραφές που έχουν αφήσει το αποτύπωμα τους στο μυαλό και στην ψυχή τους, από την μέχρι εκείνη στιγμή εμπειρία της ζωής τους, οδηγώντας τελικά στην συνειδητοποίηση τους, καθώς αυτές οι καταγραφές ανασκάζονται, ανασύρονται στην σφαίρα της συνείδησης, επεξεργάζονται και αναταξινομούνται μέσα από τις δημιουργικές διαδικασίες του αναστοχασμού, προκειμένου μέσα από αυτές τις γνήσιες και ανεπεξέργαστες ίσως, μέχρι εκείνη την στιγμή, εσωτερικές καταγραφές, να αντληθούν και να αναδυθούν τα υλικά από τα οποία φτιάχνεται το νόημα και το οποίο μετασχηματίζεται σε ενσυνείδητη προσωπική γνώση και κατάκτηση, συγκροτώντας ένα εικαστικό έργο, ή ένα κείμενο, ή μια εργασία με περιεχόμενο.

Κάθε φορά που θα συμβαίνει αυτό, θα αποτελεί μια κορυφαία στιγμή για τον έφηβο – δημιουργό, γιατί θα ξέρει και ο ίδιος (και είναι πολύ σημαντικό να το συνειδητοποιεί και ο εκπαιδευτικός) ότι σου δίνει ένα κομμάτι από τον συγκροτημένο εαυτό του.

Ταυτόχρονα συμβαίνει και κάτι αναπάντεχο. Κάτι που δεν ήταν στις αρχικές προθέσεις του εφήβου. Διότι αρχικά ο έφηβος ως μαθητής, έχοντας μάθει και συνηθίσει να κάνει τις εργασίες για το Σχολείο, βλέπει και το εικαστικό έργο που πρόκειται να κάνει για το μάθημα των εικαστικών, ως μια ακόμα εργασία που πρέπει (ή καλό θα ήταν) να παραδοθεί.

Όμως όταν τα εικαστικά θέματα, είναι παρουσιασμένα και προσαρμοσμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά το ζητούμενο, το εικαστικό ζήτημα ή η εικαστική πρόκληση είναι το «Τι έχεις να πεις για την ζωή», τότε το λευκό χαρτί μετατρέπεται, από ένας χώρος απόδειξης ότι η διδαχθείσα ύλη μελετήθηκε και εμπεδώθηκε, σε ένα χώρο αναζήτησης, όπου αναζητάς τι είναι σημαντικό για εσένα. Αναζητάς με πιο τρόπο μπορείς να συνδέσεις και να εκφράσεις τον σύγχρονο εαυτό σου, με την αναφορά στην ζωή που έφερε ως ζήτημα το μαθησιακό αντικείμενο.

Το γεγονός αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε έναν εσωτερικό διάλογο. Ανοίγει τις πύλες που οδηγούν στον στοχασμό. Παρουσιάζεται κάθε φορά η ζωή σου όλη, με τα περιστατικά της, με τα βιώματα της, με τις αισθήσεις της, με τους συλλογισμούς της, με τις πληροφορίες και γνώσεις που μέχρι εκείνη την στιγμή έχει αποθηκεύσει και αξιολογείται, ιεραρχείται, αναλύεται, έως ότου αναδυθεί το όραμα του εικαστικού έργου εκείνου, που θα αποτελεί για σένα τον ίδιο, την απάντηση και το απόσταγμα της υπαρξιακής αυτής ενδοσκόπησης σε σχέση με το περιεχόμενο που θα αναδείξεις διαπραγματευόμενος το θέμα σου και συνομιλώντας μαζί του. Όποιο και αν είναι αυτό. Είτε είναι ο «Λαβύρινθος» που στο τεχνικό κομμάτι του βάζει ζητήματα σχεδιαστικής απόδοσης της τρίτης διάστασης, είτε είναι το «Αστικό τοπίο», είτε οποιοδήποτε θέμα με τα δικά του κάθε φορά τεχνικά ζητήματα, που ταυτόχρονα, αλλά και ανεξάρτητα από την κατανόηση και αξιοποίηση των ολοένα και πιο εξελιγμένων τεχνικών εργαλείων που προκύπτουν από την μαθησιακή διαδικασία, κορυφαίο αίτημα πάντα παραμένει το τι έχεις να πεις για την ζωή, καθώς από εκεί προέρχεται το σημαντικό. Το περιεχόμενο και ο λόγος της ύπαρξης του έργου. Το περιεχόμενο και ο λόγος της μαθησιακής διαδικασίας.

Γιατί σε μια τάξη, κάθε έφηβος βρίσκεται κάθε φορά σε διαφορετικό στάδιο ετοιμότητας σε σχέση με την κατανόηση και αξιοποίηση των τεχνικών εργαλείων της ιδιαίτερης γλώσσας του κάθε μαθησιακού αντικειμένου σε σχέση με τους συμμαθητές/συμμαθήτριες. Κατά συνέπεια είναι κρίσιμης σημασίας το θέμα να δίνει

προτεραιότητα στην ουσία του περιεχομένου του και όχι στα τεχνικά χαρακτηριστικά της διατύπωσης του. Ο λόγος είναι προφανής. Να μην νιώσει κανένας μαθητής αποκλεισμένος, εξ αιτίας των πιθανών ελλείψεων του, στο επίπεδο της τεχνικής.

Μέσα από την παιδαγωγική σχέση και διαδικασία, ζήτησες από τον έφηβο, από τον νέο άνθρωπο, να κοιτάξει μέσα του, εκεί όπου έχουν καταγραφεί όλα όσα τον περιβάλλουν και να βρει τι έχει να πει για την ζωή, τι έχει σημασία γι' αυτόν, τι αξίζει να αναδειχθεί είτε ως ζήτημα, είτε ως αξία. Αυτός, ως μοναδικός και ξεχωριστός άνθρωπος, χαρακτήρας και προσωπικότητα.

Μπροστά σε αυτό το αίτημα πολλές φορές οι έφηβοι νιώθουν αμηχανία. Δεν έχουν συνηθίσει να τους ζητάνε την οπτική τους στα πράγματα. Δεν έχουν συνηθίσει να τους δίνουν χώρο να εκφράσουν τον κόσμο τους. Δεν έχουν συνηθίσει να τους ζητάνε να τοποθετήσουν τον εαυτό τους μέσα στον κόσμο εκφράζοντας την σκέψη τους και την αντίληψη τους. Ταυτόχρονα το αίτημα αυτό τους κινητοποιεί αυτόματα στο νοητικό αυτό ταξίδι αναζήτησης μέσα στην εμπειρία τους, για να εντοπίσουν το σημαντικό που αξίζει τον κόπο να υποστηρίξουν μέσα από το έργο τους. Το λαχταράγανε περιμένοντας να τους δοθεί η ευκαιρία να συμβεί.

Ο νέος άνθρωπος ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα σου και σου πρόσφερε ένα γνήσιο κομμάτι του εαυτού του.

Πρέπει και εσύ κάτι γνήσιο να προσφέρεις.

Είναι η αγάπη στη ματιά με την οποία θα αγκαλιάσεις το έργο του. Το εικαστικό του έργο. Είναι ο λεκτικός τρόπος που θα ανταποκριθείς στον φιλοσοφικό ή ποιητικό διάλογο που ανοίγει το κάθε εικαστικό έργο. Είναι ο τρόπος που θα εκφράσεις ότι κατάλαβες, ότι διάβασες μέσα στο έργο του, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στην διαδρομή του προς την πραγμάτωση του οράματός του. Είναι ο τρόπος που θα του

δείξεις ότι αναγνωρίζεις και κατανοείς την τόλμη του και τις υπερβάσεις που έκανε προκειμένου να βρει λύσεις και να ξεπεράσει τα προβλήματα που του παρουσιάστηκαν. Που συνάντησε σε αυτό το υπαρξιακό στοίχημα και ταξίδι της διατύπωσης και έκφρασης της ατομικής και αυτόνομης αντίληψης του για την ζωή. Είναι ο τρόπος που θα του εκφράσεις την γνώμη σου (όταν το κρίνεις χρήσιμο), προτείνοντας του τρόπους να βελτιώσει και να εξελίξει τα εκφραστικά του μέσα και εργαλεία, τρόπους να εμπλουτίσει την σκέψη του και να διευρύνει το εύρος της αντίληψης του. Είναι ο τρόπος που θα αιτιολογήσεις τις προτάσεις σου αυτές, στα πλαίσια του γόνιμου διαλόγου που ανοίγει το κάθε εικαστικό έργο των μαθητών σου, έτσι ώστε να αισθανθούνε όλα τα παιδιά στην τάξη, ότι δεν πρόκειται για μια παρατήρηση που έχει να κάνει με το «σωστό ή το λάθος», αλλά για μια αιτιολογημένη πρόταση, που εφόσον ο έφηβος την κρίνει για τον εαυτό του χρήσιμη, ίσως μέσα από τα δικά του φίλτρα αντίληψης και τις δικές του προσαρμογές, ανακαλύψει λύσεις και δυνατότητες που θα του φανούν χρήσιμες ή και θα του ανοίξουν νέους ορίζοντες ανατροφοδοτώντας την διάθεση του για πειραματισμό και εμπάθυση. Είναι ο τρόπος που θα αναδείξεις τα δυνατά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του έφηβου – δημιουργού, όπως αυτά φανερώνονται στο εικαστικό του έργο και ο τρόπος που θα τον ενθαρρύνεις να τα εξελίξει ακόμα περισσότερο, ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση του και την αυτογνωσία του.

Είναι ο τρόπος που θα διεκδικήσεις τον χρόνο για όλες αυτές τις διαδικασίες μέσα στην τάξη για το έργο του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά ενώπιων όλων των παιδιών, (παρά τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια της διδακτικής ώρας), έτσι ώστε να εγκαθιδρύσεις στην συνείδηση των παιδιών, την αξία του κάθε έργου ξεχωριστά και την προσφορά της μοναδικής οπτικής του καθενός, στο φιλοσοφικό διάλογο που ανοίγει το κάθε θέμα και το κάθε έργο.

Φιλοσοφικό, γιατί κάθε έργο έχει ένα νόημα. Γεγονός που το καθιστά μοναδικό και ξεχωριστό. Μια σημασία. Η διαδικασία αναζήτησης του νοήματος και της σημασίας είναι και λέγεται Φιλοσοφία.

Μέσα λοιπόν από αυτό το αναπάντεχο μοίρασμα με τον καθηγητή/καθηγήτριά σου, αλλά ταυτόχρονα και με τους συμμαθητές/συμμαθήτριά σου, ενός βαθύτερου και καθ' όλα γνήσιου κομματιού του εαυτού σου, καλλιεργείται μια σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης. Εάν ο έφηβος πειστεί μέσα από τις διαδικασίες στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε, και αναφέρονται στην ουσία της έννοιας της επικοινωνίας, τότε θα ξέρει ότι απευθύνεται σε έναν άνθρωπο που τον καταλαβαίνει.

Αυτό είναι το αναπάντεχο.

Ο καθηγητής, από καθηγητής, γίνεται Άνθρωπος. Από καθηγητής που κρίνει και αξιολογεί, γίνεται ο Άνθρωπος που καταλαβαίνει και συνομιλεί. Δηλαδή μια σχέση αλληλοεκτίμησης, αμοιβαιότητας και ισότητας. Κανείς σε αυτή την σχέση δεν είναι ανώτερος από τον άλλο. Είναι δύο άνθρωποι και ταυτόχρονα μια ομάδα (η τάξη όλη) που συνδιαλέγονται για την εμπειρία της ζωής.

Ο Freire σε πολλά σημεία του παιδαγωγικού του έργου, έχει μιλήσει για την αναγκαιότητα του να αναδυθεί στην συνείδηση μας, η σχέση μαθητή - δασκάλου, ως μια σχέση ισότιμη όπου και οι δύο ταυτόχρονα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και έτσι εξελίσσονται. Ενδεικτικά παραθέτω ένα απόσπασμα:

«Με το διάλογο, ο δάσκαλος-των-μαθητών και οι μαθητές-του-δασκάλου, παύουν να υπάρχουν και αναδύεται μια νέα σχέση: του δασκάλου-μαθητή με τους μαθητές-δασκάλους. Ο δάσκαλος δεν είναι πια εκείνος-που-διδάσκει, αλλά εκείνος που και ο ίδιος διδάσκεται, στο διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους ενώ διδάσκονται ταυτόχρονα διδάσκουν. Γίνονται από κοινού υπεύθυνοι για μια διαδικασία στην οποία όλοι αναπτύσσονται. Σε αυτή την διαδικασία τα επιχειρήματα τα βασισμένα στο «κύρος» παύουν να ισχύουν. Για να μπορεί να λειτουργήσει, η

αυθεντία πρέπει να είναι με το μέρος της ελευθερίας, και όχι ενάντια της» (Freire, 1977: 89).

Αυτή η συνθήκη, δηλαδή ο επαναπροσδιορισμός του μαθητή – καθηγητή σε δυο ανθρώπους ίσους, που εξελίσσονται και συμπορεύονται καθώς συνδιαλέγονται, ανακαλύπτοντας ο ένας τον άλλο και μαζί τον κόσμο, θεωρώ ότι μπορεί κατ'αντιστοιχία να δημιουργηθεί με αφετηρία κάθε διδακτικό αντικείμενο. Ακόμα και στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Αρκεί εκτός από τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, την αίσθηση της Αγάπης, την αίσθηση της Εμπιστοσύνης, την αίσθηση της Αποδοχής, την αίσθηση ότι μας Καταλαβαίνουνε, να μπορεί κάθε φορά να βρίσκεται ο τρόπος σύνδεσης με την πραγματική ζωή και εμπειρία των εφήβων και των ανθρώπων στα σύνολο τους. Να βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής και μαθησιακής σχέσης ο τρόπος μέσα από τον οποίο θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για συνδιαλλαγή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα από την αναζήτηση του περιεχομένου.

Επίλογος

Οι σχέσεις των παιδιών, των εφήβων, των νέων ανθρώπων, τόσο με τους γονείς τους, (με το οικογενειακό περιβάλλον), όσο και με τους εκπαιδευτικούς, (με το σχολείο), είναι μια διαρκής διαδικασία αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του άλλου. Πρόκειται για μια σχέση που εξελίσσεται μέσα στο χρόνο.

Οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές που σχετίζονται με το αίσθημα της Αγάπης, του ενδιαφέροντος για τον άλλο, του αισθήματος ότι μας καταλαβαίνουνε, ότι μας ακούνε, εδράζονται στην έννοια της επικοινωνίας και του διαλόγου.

Η επικοινωνία και ο διάλογος δεν αποτελούν αυτονόητες συνθήκες.

Χρειάζονται ευσυνείδητη και ενσυνείδητη προσήλωση και προσπάθεια στην κατεύθυνση της καλλιέργειας του οράματος για μια κοινωνία πιο Ανθρώπινη, πιο δίκαια και πιο συνειδητή. Πρόκειται για ένα στόχο τόσο κοινωνικό, όσο και παιδαγωγικό.

Η συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας, η συνείδηση της πραγματικής κατάστασης του Πλανήτη, του φυσικού περιβάλλοντος που φιλοξενεί την ανθρωπότητα, η συνείδηση της συναισθηματικής πραγματικότητας του σύγχρονου ανθρώπου που καθημερινά παλεύει και αγωνίζεται να υπάρξει με αξιοπρέπεια σε ένα κόσμο ραγδαία μεταβαλλόμενο, ασταθή και αβέβαιο, μέσα από την παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία, αποτελούν πεδία διαλόγου και επικοινωνίας, που το κάθε διδακτικό και μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να διαπραγματευθεί, καλώντας τους έφηβους σε ένα δημιουργικό, κριτικό διάλογο. Τροφοδοτώντας τους νέους, με τις συνδέσεις εκείνες που χρειάζονται για να στοχαστούν την ύπαρξη τους μέσα στον κοινωνικό κόσμο, νοηματοδοτώντας το χώρο του σχολείου, ως ένα χώρο κοινωνικής έρευνας και ευαισθητοποίησης. Ως ένα φάρο μνήμης, που άξιζε τον κόπο. Νοηματοδοτώντας και συντροφεύοντας την ζωή των εφήβων στην διαρκή και καθημερινή αναζήτηση της ταυτότητας τους, καθώς ο διάλογος δεν τελειώνει όταν σταματάνε οι λέξεις, αλλά συνεχίζεται και εξελίσσεται στον χώρο του στοχασμού και αναστοχασμού, διατηρώντας την φλόγα της αναζήτησης της γνώσης, της αυτογνωσίας, της κοινωνικής ευαισθησίας, της ενεργητικής κοινωνικής συμμετοχής, ζωντανή.

Βιβλιογραφία

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη Π. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α.Κ. (1996). *Μάθηση και Ανάπτυξη*. Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.

Dewey, J. (1916). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.

Fine, M. (1982). *Examining inequity: View from urban schools*. Unpublished dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Εισαγωγή του Θεόφραστου Γέρου). Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McLaren, P. (2007). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Willis, P. (1983). Cultural Production and Theories of Reproduction, In L. Barton, S.

Walker (ed.), *Race, Class and Education*. London: Croom-Helm.

Willis, P. (1981). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs.* New York: Columbia University Press.

Κριτική Παιδαγωγική και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Φουντουλάκης Αντώνιος

(ado.fnt.7@gmail.com)

Περίληψη

Σε μια περίοδο που σχεδόν η ολότητα του βίου κρίνεται «μεταβαλλόμενη» αλλά συγχρόνως «μετρήσιμη», η εφαρμογή της αξιολόγησης του παιδαγωγικού ενεργήματος φαντάζει λογική και αναμενόμενη. Ωστόσο, η εισαγωγή ενός ευεργετικού και αμερόληπτου αξιολογικού μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί εδώ και δεκαετίες ένα φλέγον ζήτημα που πολλάκις κατέστη γενεσιουργός αιτία έντονων αντιπαραθέσεων και πόλωσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και την πολιτική ηγεσία. Από την εποχή του *επιθεωρητισμού* έως και σήμερα υπήρξε μια σειρά νομοθετικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες όμως προσέκρουσαν στην καθολική αντίδραση του εκπαιδευτικού κλάδου και ως εκ τούτου παρέμειναν ανενεργές. Παρόλο που η ισχύουσα αξιολογική συνθήκη - θεωρητικά τουλάχιστον- έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης του εκπαιδευτικού και την προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του προσφερόμενου παιδαγωγικού και διδακτικού έργου (νόμος 4823/2021), η αντιπαραβολή του σκοπού του νομοθέτη με τις τεράστιες

παθογένειες που αναντίρρητα διέπουν το σημερινό ελληνικό σχολείο δημιουργεί μίαν *αντίφαση* ως προς τη χρησιμότητα και την ποιότητα του απότοκου της διενέργειάς της. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιφυλακτικότητα και η επικριτική στάση των εν δυνάμει αξιολογούμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στοχοθεσία της λειτούργησε ως αφόρμηση για την ανάδειξη μιας εναλλακτικής αξιολογικής συνθήκης. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήτο να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και να αναδείξει την προσωπική τους θεώρηση σε σχέση με τους στόχους και τα κριτήρια που υποδεικνύουν ως πιο ωφέλιμα. Προκειμένου να οικοδομηθεί ένα συναινετικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιχειρήθηκε να επιτελεστεί ένας κριτικός διάλογος ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές που οφείλουν να διέπουν την αξιολογική διαδικασία υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές προτάθηκαν από τον Paulo R. N. Freire, σε σχέση με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών για το ισχύον αξιολογικό πλαίσιο. Εν προκειμένω, προτάθηκε το μοντέλο της «ενδυναμωτικής αξιολόγησης», υπό τη σκέπη της οποίας ο εκπαιδευτικός ως «μετασχηματιστικός διανοούμενος» και οι αξιολογητές ως «μετασχηματιστικοί ηγέτες» θα συνδράμουν αμφότεροι στη συν-διαμόρφωση ενός ευρηματικού, αξιοκρατικού και εξανθρωπιστικού αξιολογικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Κριτική Παιδαγωγική, Μετασχηματισμός, Ενδυναμωτική αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Η σχετικά πρόσφατη «επιβολή» της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου εν γένει στη χώρα μας αποτελεί ένα θέμα ταμπού, για το οποίο ο δημόσιος διάλογος περισσότερο συσκοτίζει παρά διευκολύνει την αναζήτηση σκοπών, γόνιμων αντιπαραθέσεων και στοχευμένων αντι-προτάσεων.

Εγκλωβισμένοι στις τεχνοκρατικές αντιλήψεις και απομακρυσμένοι από τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, αδυνατούμε να αντιληφθούμε και να αναδείξουμε τη θετική -ενδεχομένως- επίδρασή της, ιστάμενοι αδαείς απέναντι στο άγνωστο, τρομοκρατημένοι από τον συνεχή και -σε ορισμένες περιπτώσεις- μη επαρκώς στοιχειοθετημένο βερμπαλισμό περί ελέγχου, στιγματισμού και καθυπόταξης του παιδαγωγού.

Με όχημα τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και τα προτάγματα του Paulo R. N. Freire και των συνεχιστών του επιχειρήσαμε να δια-πραγματευτούμε εκ νέου την έννοια της αξιολόγησης, διανθίζοντας τη φαινομενικά μονολιθική διάστασή της, και προσπαθήσαμε να την ερμηνεύσουμε υπό μετασχηματιστικούς όρους, εστιάζοντας στο «πώς» και στο «τι» διδάσκει η αξιολόγηση, καθώς και στο πόσο θα επηρεάσει το έργο μας και τη σχολική πραγματικότητα. Στηριζόμενοι στον πλούσιο επιστημονικό προβληματισμό και στη θεωρητική θεμελίωσή της μέσα από τεχνικές και μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί από σημαντικούς εκπροσώπους των Επιστημών της Αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο, καθίσταται πλέον εφικτός ένας διάλογος και μια σύγκλιση ανάμεσα στη νομοθεσία και στα ριζοσπαστικά παιδαγωγικά ρεύματα.

Μπορεί άραγε η αξιολόγηση -με θετικό/κριτικό πρόσημο- να λειτουργήσει επιβραβευτικά και ενδυναμωτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς, εάν έχει στόχο την ανάδειξη της αυτοαξίας τους και της (επακόλουθης) προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο; Ή μήπως η αξιολόγηση έχει εν τέλει σκοπό την εκ νέου κωδίκωση (*codification* κατά Freire) του παιδαγωγικού ενεργήματος; Η σχετική νομοθεσία στοχεύει στην ανάδειξη της καινοτομίας και της συνεξέλιξης ή στην άρνηση και στην απόρριψη; Ποιες συνιστώσες θα λάβει υπόψη του ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατά την αξιολόγηση των συναδέλφων του; Πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε και να θωρακίσουμε τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς μας, ώστε να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τη διαδικασία αξιολόγησης και να την μετατρέψουν σε μετασχηματιστικό άξονα για την αναπλασίωση του εκπαιδευτικού συστήματος;

Τα ανωτέρω ερωτήματα περιέκλειαν σε μεγάλο βαθμό όλες τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας αναφορικά με την επερχόμενη αξιολόγηση του παιδαγωγικού μας έργου. Σκοπός του εν λόγω πονήματος ήτο η διερεύνηση του κατά πόσο είναι εφικτή μια αξιολόγηση που οδηγεί στη χειραφέτηση και στην κριτική συνειδητοποίηση, σε μια «άλλη» αξιολόγηση που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η πεποίθησή μας εδράζει στο ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης σε συνδυασμό με τον «επαγγελματία εκπαιδευτικό», τον κριτικό παιδαγωγό που γνωρίζει ξεκάθαρα και σε βάθος τόσο τα δικαιώματα όσο και τις υποχρεώσεις του, θα είναι σε θέση να μας καθ-οδηγήσουν προς μια δημιουργική-εξανθρωπιστική παιδαγωγική και μια ωριμότερη κοινωνία, η οποία αφουγκράζεται, ανθίσταται, αποδομεί, μορφοποιεί και μετασχηματίζει.

2. Κυρίως μέρος

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που αποβλέπει στην αναζήτηση **αξιών** και **δεξιοτήτων** και έχει πάντοτε βαθιές προεκτάσεις στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό συγκείμενο. Συνεπώς, δε δύναται να περιοριστεί σε μια συστηματική διαδικασία απόδοσης **«ορισμένης αξίας»** σε κάποιο πρόσωπο ή σε μια πρακτική βάσει απολύτως συγκεκριμένων προκαθορισμένων κριτηρίων με ανελαστικές μεθόδους εκτίμησης. Για να δημιουργήσουμε ένα κοινό όραμα για το σχολείο θα πρέπει να *«δοθεί η δυνατότητα στους μετόχους να προβληματιστούν πάνω στις δικές τους προσωπικές αξίες, ώστε να εκφράσουν το προσωπικό τους όραμα και στη συνέχεια να εξετάσουν πώς μπορούν να κάνουν σύνθεση με τις αξίες και τα οράματα των άλλων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 18).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από τα κεντρικά όργανα (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) και η σχολική μονάδα περιορίζεται στην πιστή εφαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Η εφαρμογή ενός κοινού για όλους εκπαιδευτικού προγράμματος καλλιεργεί την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ουσιαστικό λόγο στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και αφήνει, σε μεγάλο βαθμό, αναξιοποίητη την εκπαιδευτική πείρα του/της παιδαγωγού, η οποία συνδέεται άρρηκτα και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας στην οποία ασκεί το εκπαιδευτικό του/της έργο.

Επιπροσθέτως, οι δυνατότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πρωτοβουλίες ορίζονται σαφώς από το νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρεται στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους. Λειτουργώντας κάτω από ένα **«συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας»** έχουν πλέον οδηγηθεί σε **«κρίση ταυτότητας»**, αφού η όποια διάθεσή τους για ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών είτε παραμένει αναξιοποίητη είτε προσκρούει στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, καθώς δε λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 1993).

Ο προβληματισμός μας, λοιπόν, περί **«αντικειμενικότητας»** του αξιολογικού μοντέλου που προτείνεται σήμερα εδράζεται σε δύο επίπεδα. Αφενός, τα ιδιαίτερα στοιχεία που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό έργο του προσδίδουν μια *α ριγορί αυθεντικότητα* αφού είναι πρακτικά αδύνατο να επαναληφθεί με τους ίδιους ακριβώς όρους, άρα αποτελεί μια ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη, και μια *συνθετότητα* ως προς τα διαφορετικά και αλληλένδετα επίπεδα εντός των οποίων πραγματώνεται. Επίσης, διέπεται και από μια *σχετικότητα* ως προς τα παιδαγωγικά κριτήρια και την επιστημονική ερμηνεία της εκάστοτε εκπαιδευτικής πράξης, επομένως οποιοσδήποτε παρατηρητής επιχειρήσει, έστω και διυποκειμενικά, να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της

εκπαίδευσης εντός του πλαισίου που αυτή λαμβάνει χώρα, ενδέχεται να υποπέσει σε αντιληπτική πλάνη ή/και θεσμικό ατόπημα (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Αφετέρου, οι αξιολογητές καλούνται σήμερα να επιτελέσουν ένα απαιτητικό και πολυσύνθετο έργο, καθώς φέρουν την ευθύνη τόσο για την ικανότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού και την ενίσχυση αυτής όσο και για πλείστες άλλες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος. Συμπεριλαμβανομένου του γεγονότος ότι το εν λόγω έργο επηρεάζεται πολύπλευρα από πολλαπλούς παράγοντες, όπως το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις πολιτικές εκτιμήσεις, τις κοινωνικές επιρροές ακόμα και τους συνδικαλιστικούς φορείς, διαπιστώνουμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες, παρά την ιδιαίτερη επιστημονική πρόοδο, ελάχιστα έχει μεταβληθεί πρακτικά ο θεσμός της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1993).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εποπτική συμπεριφορά και την επιτυχή ολοκλήρωση των αξιολογικών στόχων είναι η πολυσύνθετη δυναμική της αυτοδιαχείρισης, ιδιαίτερα μάλιστα υπό την πίεση της σύγχρονης διοίκησης. Κατά συνέπεια, πρέπει να κατανοήσουμε ότι προκύπτουν συγχρόνως *υποκειμενικές* και *αντικειμενικές* δυσλειτουργίες κατά το αξιολογικό έργο, οι οποίες πιθανόν να προσκρούουν ουσιαστικά στην αξιόπιστη και αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και, εν προκειμένω, ενισχύουν τον προβληματισμό μας περί της αντικειμενικότητάς της.

Η μετουσίωση λοιπόν του εκπαιδευτικού εγχειρήματος σε μία **Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική** περιλαμβάνει *«αυτο-αναστοχασμό, αναστοχαστική δράση και συλλογική αναστοχαστική δράση»*. Ο εκπαιδευτικός, ως μετασχηματιστικός διανοούμενος, οφείλει πάντα να αφουγκράζεται τις ανάγκες του *«άλλου»*, να κοπιάζει πνευματικά και να ενεργεί αυθεντικά. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά προϋποθέτουν τη συνεχή **αυτο-αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού του έργου και την

αξιοποίηση κάθε πρόσφορου εργαλείου (Χουρδάκης, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο κληθήκαμε να εξετάσουμε κατά πόσο το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει τις βασικές -έστω- φρεϊρικές αρχές, που θα οδηγήσουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

2.1. Αποκωδικοποίηση του νόμου

Εκ πρώτης όψεως το εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο (νόμος 4823/2021) περιλαμβάνει όλες εκείνες τις παραμέτρους που θεωρούνται απαραίτητες για μια αντικειμενική αξιολόγηση. Ο νομοθέτης κάνει εκτενή αναφορά τόσο στα διδακτικά και παιδαγωγικά κριτήρια όσο και στην υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού, στην τεχνοκρατική δηλαδή υπόσταση του/της. Άλλωστε, αναφέρεται ρητά ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ατομικής του/της απόδοσής και η προαγωγή και η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού και του διδακτικού του/της έργου.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα διδακτικά και παιδαγωγικά κριτήρια καταγράφει συγκεκριμένους άξονες, τους οποίους οφείλει *a priori* να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτικός, δίχως να επικαλείται δεξιότητες που να απαιτούν υπέρβαση εαυτού. Αναφορικά με την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, όλες οι παράμετροι συνάδουν πλήρως με τα υπηρεσιακά και επιστημονικά του/της καθήκοντα, γεγονός το οποίο αναβαθμίζει το προφίλ του/της εκπαιδευτικού ως *επαγγελματία*. Επιπροσθέτως, υπάρχει ενδελεχής καταγραφή όλης της διαδικασίας της αξιολόγησής του/της, προκειμένου να εξοβελιστεί κάθε υποψία υποκειμενικής συντεχνίας, η οποία ενδεχομένως ταλανίζει τον/την παιδαγωγό ως εργαζόμενο/η.

Σε δεύτερη ανάγνωση, όμως, προκύπτουν πολλαπλά και ποικίλα ερωτήματα. Πρώτα απ' όλα, ο νομοθέτης θεωρεί δεδομένο εκ των προτέρων ότι υπάρχει ανάγκη

βελτίωσης της «ατομικής» απόδοσης, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του έργου του/της εκπαιδευτικού. Επομένως, ουδείς/ουδεμία δεν είναι ικανός/ή να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Εφόσον δεν υπάρχει προηγούμενο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας, πώς ο νομοθέτης καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα; Ήδη η βασική αρχή της αμεροληψίας αντιβόα στον πάτο του Καιάδα.

Δεύτερον. Πώς αντιλαμβάνεται ο νομοθέτης την «ιδιαιτερότητα» του προσφερόμενου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου; Από τη στιγμή που στόχος μας είναι η διαμόρφωση ενός/μίας «επαγγελματία» εκπαιδευτικού, δε θα έπρεπε να αποσαφηνίζονται πλήρως και με νομική επιμέλεια οι ιδιαιτερότητες που καλείται να αντιμετωπίσει; Γιατί δε γίνεται πληρέστατη αναφορά στο ευαίσθητο κομμάτι της παιδικής ψυχής και στην αγωνιώδη προσπάθεια του/της παιδαγωγού να μην αφήσουν πληγές οι υπερβολικές απαιτήσεις του γνωσιοκεντρικού και εξετασιολαγνικού σχολείου, στο περιβάλλον του οποίου οφείλει ο/η εκπαιδευτικός να καλύψει υπερπληθώρα πνευματικών και ψυχικών αναγκών;

Τρίτον. Πώς διασφαλίζεται επιστημονικά ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του/της, από τη στιγμή που η υλικοτεχνική υποδομή στις σχολικές μονάδες είναι ελλιπέστατη; Ποιος/ποια θα επιδοτήσει τα σχολεία μας, ούτως ώστε να έχουν όλες τις απαραίτητες αίθουσες διδασκαλίας; Με ποιον τρόπο θα εξοπλιστούν οι αίθουσες αυτές με τα απαραίτητα μαθησιακά εργαλεία, προκειμένου να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να αναβαθμίσει το διδακτικό του/της προφίλ και να εργαστεί με πλειάδα διδακτικών μέσων; Πώς θα παράξει εμπνευσμένο έργο όταν καλείται να διδάξει σε σχολικές μονάδες με κτιριακές υποδομές του προηγούμενου αιώνα;

Τέταρτον. Πώς θα αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις απειθαρχίας και πώς θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις μέσα στη σχολική κοινότητα; Πώς θα πρεσβεύσει την

αποδοχή της διαφορετικότητας, όταν ζει σε μια χώρα που κλείνει τις πόρτες στο «ξένο» και κλείνει τα στόματα αυτών που υπερασπίζονται τα δικαιώματα του συνανθρώπου μας; Ποια εργαλεία του/της έχουν παραχωρηθεί και ποιες μέθοδοι είναι εν τέλει οι «νόμιμες»; Μπορούμε να φέρουμε στη μνήμη μας άπειρες περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να πράξουν τα δέοντα, κυνηγήθηκαν από το ίδιο το νομικό πλαίσιο που υποτίθεται ότι τους/τις προστατεύει, φιμώνοντας τεχνηέντως τον συλλογισμό τους.

Πέμπτον. Πώς θα επιτελεστεί η γόνιμη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους και με τους φορείς που δύνανται να εμπλακούν προσφέροντας στο εκπαιδευτικό τους έργο, όταν βιώνουμε μια παρατεταμένη περίοδο κρίσης, κατά την οποία πολλοί συνάνθρωποί μας παλεύουν απλά για να επιβιώσουν και αρκετοί φορείς τελούν υπό διάλυση;

Έκτον. Προέβλεψε ο νομοθέτης όλες τις παραμέτρους που μπορεί να δυσχεραίνουν την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου; Με ποια κριτήρια θα δομηθεί η θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων βελτίωσης της απόδοσής του/της εκπαιδευτικού ούτως ώστε να επιλυθεί το «πρόβλημα»; Πώς άλλως μπορεί να επιμορφωθεί ο/η εκπαιδευτικός χωρίς να χρειαστεί να ξοδέψει από το υστέρημά του/της; Ποιες και πόσες ευκαιρίες του/της δίνονται σήμερα, για να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά, ερευνητικά και ευρωπαϊκά προγράμματα; Θα ληφθεί υπόψη στην αξιολόγηση η μη τυπική και η άτυπη επιμόρφωση;

Τελευταίο, αλλά κρίσιμο ερώτημα. Ποια διαπιστευτήρια έχουν στη φαρέτρα τους οι αξιολογητές, ούτως ώστε να καθίστανται ικανοί να επιτελέσουν και να φέρουν εις πέρας ένα τόσο σπουδαίο και μεγαλεπήβολο, αν μη τι άλλο, έργο, όπως είναι αυτό της αξιολόγησης του συνανθρώπου εκπαιδευτικού; Κατέχουν όλες τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις; Έχουν την αναγκαία κατάρτιση, προκειμένου να ανταποκριθούν σε όλα τα ψυχοσυναισθηματικά και σχεσιοδυναμικά ζητήματα που

καλούνται να συνεκτιμήσουν; Ποιο/ποια είναι τα επακόλουθα και οι συνέπειες μιας αρνητικής αξιολόγησης;

2.2. Προς μια Παιδαγωγική της αξιολόγησης

Έχοντας πραγματευτεί το ισχύον νομικό πλαίσιο περί αξιολόγησης, είμαστε πλέον σε θέση να αντιπροτείνουμε ένα μοντέλο αξιολόγησης που αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας και της εκπαίδευσης και στοχεύει σε μια πιο δίκαιη, συμμετοχική, δημιουργική, δημοκρατική και περισσότερο ανθρώπινη διάσταση του αξιολογικού εγχειρήματος, προκειμένου να λειτουργήσει επικουρικά στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και καινοτόμα στην ποιοτική αναβάθμισή του.

Καταρχάς, πρέπει να καταστεί σαφές ότι ο σκοπός της αξιολόγησης οφείλει να εναρμονίζεται πλήρως με τον/τους σκοπό/ούς της εκπαίδευσης και να εστιάζει στην «κοινωνική δικαιοσύνη». Έτσι προκύπτουν εκ νέου τα δύο βασικά ερωτήματα που εστιάζουν στο «τι» και στο «γιατί» αξιολογούμε. Στη φρεϊρική παιδαγωγική το δίπολο εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενος/η νοούνται ως Υποκείμενα στη δημιουργία γνώσης και αγγελιοφόροι μετασχηματισμού (Φρέιρε, 1977). Το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνεπώς θα πρέπει να διέπεται από τη βασική αρχή της «συμμετοχικής διαλογικής αξιολόγησης» (Gadotti, 2017), στηριζόμενη στη συλλογική δουλειά, στη δημοκρατική διοίκηση, στη συνεξέλιξη και στον αναστοχασμό.

Θεωρία και πράξη πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή διαλογική σχέση. Όπου και όποτε δεν υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής της επιστημονικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη, θα πρέπει να υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής μιας εναλλακτικής μεθόδου. Υπό επιστημονικούς και δι-ερευνητικούς όρους, καλούμαστε σε μια διαρκή διαδικασία εποπτείας, επανεφεύρεσης και μετασχηματισμού του αξιολογικού μοντέλου, εφόσον επιθυμούμε μια αυθεντική, αξιόπιστη και αποτελεσματική μεθοδολογία και όχι μια επιπλέον στρατηγική ελέγχου.

Σύμφωνα με τον Freire, «όλες οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα· πάντα κάτι διδάσκεται, κάτι μεταβιβάζεται και υιοθετείται αναγκαστικά» (Patton, 2017, σελ. 49). Σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης μάς υπενθυμίζει ότι «...κάθε προσέγγιση της αξιολόγησης συνιστά μια παιδαγωγική κάποιου είδους. Το τι διδάσκει κάθε είδους αξιολόγηση και πώς αυτό διδάσκεται διαφέρει, ωστόσο η αξιολόγηση είναι εγγενώς και πρωτίστως μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση» (Patton, ό.π.: 49).

Το φρεϊρικό μοντέλο αξιολόγησης βασίζεται επομένως σε ένα αξιακό σύστημα με συγκεκριμένες κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές, που πηγάζουν κυρίως από την εμπειρία και εστιάζουν στη βιοηθική. Οι εν λόγω παιδαγωγικές αρχές αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δημιουργία μιας πληθώρας αξιολογικών μοντέλων, το ευρηματικότερο (κατά την προσωπική μας πάντα εκτίμηση) εκ των οποίων θα πραγματευτούμε στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

2.3. Ενδυναμωτική αξιολόγηση

Ειδοποιός διαφορά -και βασική αρχή- της ενδυναμωτικής αξιολόγησης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ομότιμα μέλη της ομάδας. Ειδικότερα, η **εμφύχωση** θεωρείται ως ένα εργαλείο που είναι a priori ενσωματωμένο στην αξιολόγηση και στοχεύει στην επιτυχία της διαμέσου της ενδυνάμωσης των εμπλεκομένων. Τα μέλη της ομάδας μέσω αυτής της διαδικασίας αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση της ευθύνης τους, αυτοκαθορίζονται, απελευθερώνονται και καθίστανται τελικά ικανά να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τις δικές τους μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να έχουν ενεργό ρόλο στον δικό τους μετασχηματισμό.

Η ενεργός εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού στην αξιολόγησή του/της, με τη βοήθεια ενός **ενδυναμωτικού αξιολογητή**, προάγει την καλλιέργεια της αξιολογικής σκέψης και την προώθηση της αυτενέργειας. Αυτό είναι το πιο κρίσιμο μέρος της διεργασίας, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Fetterman, «Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι άνθρωποι στη διεξαγωγή των αξιολογήσεών τους, τόσο πιθανότερο είναι να πιστέψουν στους εαυτούς τους, διότι τα ευρήματα της αξιολόγησης είναι τα δικά τους ευρήματα» (Fetterman, 2017: 114). Η μάθηση που συντελείται μέσω της δράσης, κατά την οποία το υποκείμενο αποτελεί συγχρόνως και το αντικείμενο της έρευνας/διαδικασίας, συντελεί στον αυτοστοχασμό και εν τέλει στην **«κριτική συνειδητοποίηση»**. Επομένως, η εσωτερίκευση και η απόκτηση μιας κουλτούρας αξιολόγησης θα πρέπει να είναι θεμελιώδες στοιχείο στην οργανωσιακή φιλοσοφία κάθε ομάδας.

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση αποτελεί συνεπώς μια δυναμική ομαδική διεργασία. Διέπεται από συνεχείς φάσεις ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, τα οποία, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά, επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εξέλιξή της. Αυτοί οι κύκλοι αναστοχασμού και δράσης αφενός δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την πρόοδο της διαδικασίας και αφετέρου δημιουργούν μια μαθησιακή κοινότητα, μέσα στην οποία τα μέλη της, ως **«κριτικοί φίλοι»**, λειτουργούν σαν πρότυπα και σαν πηγές αναφοράς για την υπόλοιπη ομάδα. Μέσω της συμμετοχής τους οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για τις επόμενες βελτιωτικές δράσεις, αποκτούν καλύτερη επίγνωση της διαδικασίας και μέσω της συνεισφοράς τους, ως **αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες**, εν τέλει ανταμείβονται και εξυψώνονται.

Σε κάθε πολυπαραγοντική διεργασία εγείρονται κρίσιμα ζητήματα εντός των υποενοτήτων της. Στην ενδυναμωτική αξιολόγηση τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζονται ως «παραγωγικά θέματα» και αποτελούν την αφορμή για αυθεντικό διάλογο, με σκοπό να αντιμετωπιστούν άμεσα οι προτεραιότητες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία. Ένας μεγάλοπνοος και μακροσκελής σχεδιασμός

συχνότατα αποτελεί τροχοπέδη. Αντ' αυτού, η συνεχής ανταλλαγή απόψεων βασισμένη σε αντικειμενικά επαληθεύσιμα τεκμήρια και η εξέτασή τους με συναισθηματική λογική οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση. Αυτή η εξισορρόπηση μεταξύ υποκειμενισμού και αντικειμενισμού οδηγεί στην κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας και σε μια στέρεη θεωρία αλλαγής.

Η νέα σύνθεση απόψεων θα υποδείξει τις προϋποθέσεις βάσει των οποίων μπορεί ο στρατηγικός σχεδιασμός να καταλήξει στα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς και τις εμβόλιμες παρεμβάσεις που θα απαιτηθεί να γίνουν λόγω αποκλίσεων ή/και δυσλειτουργιών που θα προκύψουν. Έτσι, η θεωρία δράσης που θα δομηθεί θα ενέχει διανοητική συνοχή και η αποστολή της ομάδας θα είναι πλέον ξεκάθαρη. Σε αυτό το στάδιο είναι κρίσιμη η ατομική και η ομαδική λογοδοσία. Κάθε/μία εκπαιδευτικός καλείται να ηγηθεί εθελοντικά ενός τομέα που παρουσιάζει για αυτόν/ήν προσωπικό ενδιαφέρον και οφείλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του/της. Παίρνοντας τα ηνία, οφείλει να ενημερώνει συνεχώς την ομάδα για την πορεία του εγχειρήματος και να προχωρά σε ενδιάμεσες διορθώσεις εφόσον η ενεργή στρατηγική δεν αποδίδει.

Για την εποπτεία της διαδικασίας δύναται να χρησιμοποιηθεί ένας πίνακας αξιολόγησης, στον οποίο καταγράφονται δείκτες που αφορούν τα σημεία αφετηρίας, τα σημεία ορόσημα, τις τροποποιήσεις που έγιναν, την εξέλιξη και την πραγματική απόδοση με βάσει τους αρχικούς στόχους. Αυτό το εργαλείο χαρακτηρίζεται από απόλυτη διαφάνεια και επιτρέπει αφενός στους εκπαιδευτικούς να εποπτεύουν την αποδοτικότητά τους και αφετέρου στους ενδυναμωτικούς αξιολογητές να παρεμβαίνουν εφόσον υπάρχει ανάγκη πρόσθετης βοήθειας.

Οι ενδυναμωτικοί αξιολογητές δε μένουν αμέτοχοι ως εξωτερικοί ειδήμονες. Ως *κριτικοί φίλοι*, εποπτεύουν προσεκτικά την εξέλιξη της αξιολόγησης, συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς όποτε καταστεί αναγκαίο και προτείνουν, έπειτα από διάλογο

με την ομάδα, τις διορθωτικές κινήσεις που θα μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Συνεπώς, ο ενδυναμωτικός αξιολογητής λειτουργεί ως **εμψυχωτής** και στόχος του είναι η δημιουργία ενός καλού συγκινησιακού κλίματος που προάγει τον αυθεντικό διάλογο, προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και συντελεί αποφασιστικά προς μια απελευθερωτική, δημιουργική, παραγωγική και μετασχηματίζουσα αξιολόγηση (Patton, 2017).

3. Προβληματική της έρευνας (Ερευνητικά ερωτήματα)

Οι ανωτέρω ανα-θεωρήσεις ανανεώνουν την άποψή μας και τον διάλογο περί αξιολόγησης. Εισάγουν σε αυτήν καινοτόμα χαρακτηριστικά, όπως η ανοικτότητα, ο εκδημοκρατισμός, η συνεργασία, η ισότητα, η ενεργοποίηση, η ενδυνάμωση, η ευρηματικότητα, το συναίσθημα και ο μετασχηματισμός. Τα εν λόγω στοιχεία εμπεριέχουν όλα τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων επιστημών που πραγματεύονται τα παιδαγωγικά ζητήματα και οραματίζονται μια εκπαίδευση βασισμένη στη συνέργεια, στη δημιουργικότητα και στη δικαιοσύνη, αφήνοντας στο παρελθόν αποκρυσταλλωμένες ιδέες και δογματικά θεωρήματα.

Η διεπαφή των σύγχρονων αξιολογικών μοντέλων με το νομοθετημένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας αποτελεί καίριο ζήτημα για το μέλλον της εκπαίδευσης και του σχολείου που ονειρευόμαστε. Οι ιδέες ενός εμβληματικού στοχαστή, όπως ο Freire, οι οποίες διέπονται από μια διαλεκτική σύλληψη της εκπαίδευσης, δικαίως αποτελούν στις μέρες μας πηγή έμπνευσης για τη σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη παγκοσμίως. Η εκ νέου νοηματοδότηση της αξιολογικής διαδικασίας, μακριά από ρητές και άρρητες νόρμες, και ο εμποτισμός της με τις φρεϊρικές αξίες δύνανται να μας καθ-οδηγήσουν σε μια δημοκρατική συμμετοχική

αξιολόγηση και στην οικοδόμηση μιας πιο πλουραλιστικής και ανθρώπινης κοινωνίας.

Η αξιολόγηση επομένως δε θα πρέπει να αποτελέσει ένα επιπλέον νομικό τελετουργικό ή ένα παιχνίδι επίπληξης αμφοτέρων των μερών, αξιολογούμενων και αξιολογητών, αλλά ένα **«πολύτιμο εργαλείο»** στη δόμηση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου. Η συλλογική συμμετοχική συζήτηση μπορεί να αποκαλύψει τους πραγματικούς σκοπούς της αξιολόγησης και να αλλάξει τις νοοτροπίες και τον προσανατολισμό της, ώστε να αποκτήσει δυναμική ευλυγισία στην προσέγγισή της και να μάθει να αναγνωρίζει και να σέβεται τη μοναδικότητα της εκάστοτε παιδαγωγικής συνθήκης.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η ύπαρξη καινοτομίας ή/και γόνιμης αξιοποίησης της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, ιδωμένης τόσο από *Κριτικής* όσο και από *Μεθοδολογικής οπτικής*. Μελετήθηκε, συνεπώς, αφενός το **«πώς»** και το **«κατά πόσο»** δύναται η εφαρμογή μιας συμβατικής -και ενδεχομένως αφυδατωμένης- μεθόδου, όπως η αξιολόγηση, να συμβάλλει ενεργητικά και ολιστικά στην ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση και επιστημονική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού δυναμικού και αφετέρου στο ποιος θα είναι συνολικά **ο αντίκτυπός της** στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Εν προκειμένω, κληθήκαμε να εξετάσουμε αν ικανοποιούνται οι δομικές προϋποθέσεις της αξιολόγησης που αφορούν σε επαγγελματικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες και εστιάζουν, βάσει στοχοθεσίας, στην αυτογνωσία και στη βελτίωση των αξιολογούμενων και του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο ίδιο πλαίσιο, και με όχημα τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, κληθήκαμε επίσης να αναδείξουμε διά μέσου του ερευνητικού πεδίου τις **«αθέατες»** -πέραν του νομοθετικού πλαισίου- εκφάνσεις της εν λόγω διαδικασίας και να διερευνήσουμε αν

τυχόν καταστρατηγούνται θεμελιώδεις ανθρώπινες και παιδαγωγικές αρχές κατά την εφαρμογή μιας τυποποιημένης μεθόδου στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Απώτερος σκοπός του ερευνητικού μας σχεδίου, λοιπόν, ήτο η αντιπαράθεση **θεωρίας** και **πράξης**, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό συγκλίνουν ή αποκλίνουν μεταξύ τους, αναμένοντας να προκύψουν κριτικά συμπεράσματα αναφορικά με την εξειδικευμένη εφαρμογή και ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη του εν λόγω σχεδιασμού αποδομήθηκαν σε μέρη/ερευνητικά ερωτήματα οι δομικές νομοθετικές παράμετροι της τρέχουσας αξιολογικής διαδικασίας, οι θεμελιώδεις και διαχρονικές έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής και τέλος οι σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στη συνέχεια διατυπώνουμε τα «**ερευνητικά ερωτήματα**» που αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά του ερευνητικού μας σχεδίου και συνέδραμαν στην αναλυτικότερη διατύπωση του «*προβλήματος*»:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης;

1.α. Δύναται να λειτουργήσει η αξιολόγηση σαν μια καινοτόμα, ενδυναμωτική ή/και επιμορφωτική δράση;

1.β. Κριτική Παιδαγωγική και Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς θα οδηγηθούμε σε μια Ενδυναμωτική Αξιολόγηση;

Η ανωτέρω αποδόμηση συνέβαλε σε δύο επίπεδα. Πρωταρχικά στόχευσε στο να ελέγξει εάν και σε τι βαθμό πληρούνται οι απαιτούμενες προδιαγραφές ανάμεσα σε θεωρία και πράξη. Σε δεύτερο επίπεδο, η ανασύνθεση θεωρίας και πράξης, έπειτα από τη διενέργεια της ερευνητικής διαδικασίας και την κριτική αξιολόγηση των

προκείμενων συμπερασμάτων, θα επέτρεπε την ανάδειξη των θετικών και των αρνητικών στοιχείων της αξιολογικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της κριτικής-απελευθερωτικής διάστασής της.

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολούθησε η έρευνά μας ήταν το **ποιοτικό παράδειγμα** με την **ημιδομημένη συνέντευξη** ως τεχνική συλλογής δεδομένων. Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (*οδηγός συνέντευξης*), αλλά επιτρέπει και την προσθαφαίρεση τους ανάλογα με τον ερωτώμενο, ούτως ώστε να έχει μια φυσιολογική ροή. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατή η άντληση πληροφοριών και δεδομένων σε βάθος, καθώς και η ανάδειξη ουσιωδών θεμάτων με διευκρινιστικές ερωτήσεις (*ερωτήσεις ελέγχου*) που δεν είχαν προκαθοριστεί/προβλεφθεί από τον ερευνητή (Μαντζούκας, 2007).

Ούσα ένα ανοικτό και ευέλικτο σχήμα συνέντευξης, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να δώσει τις δικές του ερμηνείες και περιγραφές, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 1999). Ως αποτέλεσμα, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει βαθύτερα στην προσωπικότητα του υποκειμένου, να καταγράψει τη «φωνή» και τις εκφράσεις του και να κατανοήσει ταυτόχρονα τα «πιστεύω» του και τις κοινωνικές επιρροές που έχει δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). Σκοπός της είναι, αναγνωρίζοντας συμπεριφορές και αποκαλύπτοντας πτυχές της προσωπικότητας των συνεντευξιαζόμενων, να σχηματίσει ένα ωφέλιμο «**νοητικό περιεχόμενο**» αναφορικά με το προς μελέτη ζήτημα (Mialaret, 1997).

3.2. Καθορισμός - Περιγραφή δείγματος

Στην ποιοτική έρευνα μας ενδιαφέρει η βαθύτερη κατανόηση των «**υποκειμενικών εμπειριών**» των ερωτηθέντων. Επομένως, η δειγματοληψία μας βασίστηκε στους

κανόνες της **καταλληλότητας** και της **επάρκειας**, δηλαδή το δείγμα μας θεωρήθηκε ως το κατάλληλο για την ερμηνεία του υπό έρευνα φαινομένου (της αξιολόγησής τους) και την εξαγωγή επαρκών ποιοτικών πληροφοριών για αυτό (Μαντζούκας, 2007). Καθοριστικό ρόλο, λοιπόν, στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας έπαιξε η *εμπειρία* των υποκειμένων και του *νοήματος* που της προσδίδουν, γιατί σύμφωνα και με τις παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Gergen, 1985), οι περιγραφές και οι εξηγήσεις για τα πράγματα δεν μπορεί να είναι ουδέτερες, αλλά επιτελούν μορφές «κοινωνικής δράσης».

Η μέθοδος δειγματοληψίας που εξυπηρέτησε τον σκοπό της έρευνάς μας ήταν η «**σκοπίμη δειγματοληψία**» (purposive sampling), που στόχος της είναι η εξερεύνηση και η περιγραφή των νοημάτων και των καταστάσεων που αντιμετωπίζει μια συγκεκριμένη μερίδα του πληθυσμού (Marshall, 1996). Βάσει της εν λόγω δειγματοληπτικής μεθόδου ο ερευνητής επιλέγει από πρόθεση τα άτομα με βασικά κριτήρια την εφικτότητα και το να εξασφαλιστεί πλούτος πληροφοριών (Creswell, 2011). Σε συνδυασμό με την προαναφερθείσα μέθοδο χρησιμοποιήθηκε και η «**δειγματοληψία χιονοστιβάδας**» (snowball method), κατά την οποία η επιλογή του δείγματος γίνεται σε στάδια, καθώς τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων μελών (εν προκειμένω η χρονολογία διορισμού τους και η συνολική εκπαιδευτική τους υπηρεσία, χωρίς κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό) υποδεικνύουν τα επόμενα μέλη του δείγματος (Παπαγεωργίου, 2014).

Με βάση αυτήν την ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκαν **15 εκπαιδευτικοί**, οι οποίοι διδάσκουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Χανίων. Αφού ενημερώθηκαν για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μελέτης, την ανωνυμία της ερευνητικής διαδικασίας και τη διαδικασία των συνεντεύξεων, προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν. Πρόκειται για έναν μικρό αριθμό δείγματος, καθώς η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην απόδοση της υποκειμενικής εμπειρίας των ατόμων ως εξατομικευμένη διεργασία, συνεπώς δεν επηρεάζεται η εγκυρότητά της

(Μαντζούκας, ό.π.). Μέσα σε αυτό το δείγμα συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις ομάδες, εκ των οποίων:

Κατηγορίες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	
1	Έξι (6) νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί (πέντε που τελούν υπό αξιολόγηση και ένας/μία που έχει ήδη αξιολογηθεί)
2	πέντε (5) εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 10 έως και 25 έτη
3	τρεις (3) εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία άνω των 25 ετών (που πλησιάζουν δηλαδή προς το τέλος της εκπαιδευτικής τους καριέρας)

Η ανωτέρω κατηγοριοποίηση κατέστη θεωρητικά απαραίτητη και ερευνητικά γόνιμη, προκειμένου να υπάρξει μια «**τριγωνοποίηση**» αναφορικά με τις απόψεις των ανωτέρω εκπαιδευτικών (νεοδιόριστων/δόκιμων, μόνιμων και προς συνταξιοδότηση) για το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης με βάση αφενός την έως τώρα εμπειρία τους και αφετέρου τη γενικότερη «**αίσθηση**» που τους δημιουργεί η εν λόγω αξιολογική διαδικασία.

3.3. Δεοντολογικά ζητήματα (Ηθική της έρευνας)

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η ηθική της και η τήρηση των βασικών κανόνων δεοντολογίας, όπως αυτοί ορίστηκαν στην Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO το 2017 (απαίτηση *πληροφόρησης, συναίνεσης, εμπιστευτικότητας και χρήσης*), καθώς κάθε ερευνητής είναι υπόλογος στο να υπηρετεί και να προστατεύει τις ηθικές και τις κοινωνικές αξίες. Οι ηθικοί κανόνες προάγουν την επιστημοσύνη και την αμεροληψία της έρευνας, δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης προστατεύοντας τα εμπλεκόμενα μέρη και διασφαλίζουν την καλή συνεργασία και επικοινωνία μαζί τους, στοιχεία που

αποτελούν κομβικούς παράγοντες για την επιτυχή διεξαγωγή και ολοκλήρωση κάθε έρευνας (Aronson, et. al., 1990).

3.4. Κριτική της μεθόδου και περιορισμοί της έρευνας

Οι ατομικές συναντήσεις με τους συμμετέχοντες επέτρεψαν στις προσωπικές απαντήσεις να αναδείξουν, πέραν της άποψης για το υπό έρευνα ζήτημα, και καίριες πτυχές της προσωπικότητας και της κοσμοθεωρίας τους, οι οποίες συνέβαλλαν ουσιαστικά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο στη διαμόρφωση των τελικών συμπερασμάτων της έρευνάς μας. Έχοντας δε εκ των προτέρων ως δεδομένο, με βάση και τον μεθοδολογικό μας σχεδιασμό, ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είναι αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους και με διαφορετικό επίπεδο εμπειριών, το απότοκο του καταγεγραμμένου υλικού αποτυπώνει μια σχετικά ευρεία και ποικίλη εικόνα των αντιλήψεων και των εμπειριών τους αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

Σε σχέση με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα πρέπει να καταστεί ξεκάθαρο ότι η ποιοτική έρευνα είναι περισσότερο πολύπλοκη και απαιτητική, πιο σύνθετη και πιο χρονοβόρα από την ποσοτική έρευνα, καθώς υπάρχουν πολλαπλοί και ποικίλοι τρόποι διεξαγωγής της, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος ασάφειας και ανεδαφικότητας σε σχέση τόσο με τη μεθοδολογία της όσο και με τα παραγόμενά της. Η κοινωνική μέτρηση είναι ανέφικτο να εξηγήσει ολοκληρωτικά και να εξαντλήσει κάθε πιθανότητα, καθώς δε γνωρίζουμε τα πάντα για τις υπό διερεύνηση έννοιες, επομένως η εννοιολογική ανάλυση ενός φαινομένου δε δύναται πάντα να είναι απόλυτα ικανοποιητική.

Κληθήκαμε λοιπόν συχνά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προκειμένου να μην εισέλθουμε σε θεωρητικές στενωπούς που θα προκαθόριζαν βεβιασμένα τα αποτελέσματά τους, να προβούμε στους απαραίτητους ανασχεδιασμούς δημιουργώντας νέα αφηγηματικά μοτίβα. Κατ' αυτόν τον τρόπο προωθήσαμε γόνιμα

την εξέλιξή της εκάστοτε συνέντευξης καθιστώντας έτσι την ποιοτική μας έρευνα μια μοναδική εμπειρία, η οποία όμως βασίστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις στην ανακλαστική και υποκειμενική μας ερμηνεία επί των απαντηθέντων -αφού κάθε άνθρωπος βιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με τον μοναδικό του τρόπο-, γεγονός που ίσως επηρέασε άθελά μας την πορεία των απαντήσεων σε κάποιες από τις συνεντεύξεις.

3.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί το κριτήριο της *θεωρητικής εγκυρότητας* (Maxwell, 1992), κατά τη διαδικασία σύνταξης του ερωτηματολογίου επιστρατεύσαμε την επιστημονική μας γνώση αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία αφενός από τη μελέτη της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας και αφετέρου από την εμπειρία μας και την ενασχόλησή μας με την τρέχουσα νομοθεσία λόγω της άσκησης διοικητικού έργου τα πέντε τελευταία έτη σε αρμόδια υπηρεσία. Στην *ερμηνευτική εγκυρότητα* (Maxwell, ό.π.) συνέβαλε η εμπειριστατωμένη γνώση του συνόλου των διαδικασιών της σχολικής κοινότητας λόγω της πρότερης εμπειρίας μας στον εκπαιδευτικό κλάδο, το ερευνητικό μας δηλαδή πεδίο, στον οποίο διαθέτουμε δεκαπενταετή εμπειρία.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της παρούσης, η μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθήσαμε και που επιχειρούσε να διασφαλίσει εν μέρει την αξιοπιστία της ήταν η τριγωνοποίηση των δεδομένων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (νεοδιόριστων/δόκιμων, μόνιμων και προς συνταξιοδότηση) παρέχουν μια εγγύηση και μια γνησιότητα. Παρόλα αυτά, εάν κάποιος άλλος ερευνητής κάνει μελλοντικά αυτή την έρευνα, το αποτέλεσμα ενδεχομένως να μην είναι το ίδιο, καθώς οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας

έρευνας είναι πιθανό να μην ισχύουν εις το διηνεκές, διότι τόσο οι (απαραίτητες) αναθεωρήσεις του νομοθετικού πλαισίου αξιολόγησης όσο και η ενδεχόμενη ενίσχυση των υποδομών των σχολικών μονάδων και οι αλλαγές στο ιδεολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών δύνανται να διαφοροποιήσουν τις απόψεις τους σε βάθος χρόνου.

4. Ερωτηματολόγιο και ανάλυση περιεχομένου

Στο **ερωτηματολόγιο** της εν λόγω έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες, ως προς τη μορφολογία τους, ήταν τριών ειδών: α. ανοικτές ερωτήσεις, β. διερευνητικές ερωτήσεις και γ. ερμηνευτικές ερωτήσεις. Με τις ερωτήσεις αυτές επιχειρήθηκε μια περισσότερο εν τω βάθει και ολιστική ερμηνεία του μελετώμενου θέματος. Στην ποιοτική έρευνα και ειδικά όσον αφορά στην τεχνική των συνεντεύξεων σημαίνουσα είναι η *κυκλική προσέγγιση* του ερωτήματος, ήτοι η από πολλές και διαφορετικές πλευρές προσέγγιση, για να αποδοθεί το βάθος και η ουσία κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Η παράθεσή των ερωτημάτων έγινε με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε οι απαντήσεις τους να αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας.

Μέθοδος ανάλυσης του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε κατά την παρούσα έρευνα απετέλεσε η **ανάλυση περιεχομένου**, η οποία συνιστά μια συστηματική επιστημονική τεχνική για την ελαχιστοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται με ποιοτικές τεχνικές μέσω της εξεύρεσης συγκεκριμένων τάσεων και μοτίβων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και εστιάζει στη συσχέτιση αυτών με τους ερευνητικούς σκοπούς της μελέτης. Η εν λόγω μέθοδος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων προσπαθεί να περιγράψει με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο τα ποιοτικά δεδομένα ή άρρητα χαρακτηριστικά μιας γλωσσικής ή άλλης επικοινωνίας και να συναγάγει από την περιγραφή αυτή χρήσιμα

συμπεράσματα αποσκοπώντας στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας (Méhaut & Psillos, 2004).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η εκμείευση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεσμοθετημένο αξιολογικό σύστημα (ν. 4823/2021) και η διεπαφή του με τις ιδέες και τις αξίες της θεωρητικής προσέγγισης του εμβληματικού στοχαστή Paulo R. N. Freire, προάγοντας μια *εκ νέου νοηματοδότηση* της αξιολογικής διαδικασίας. Ο εμπλουτισμός της παρούσης με την προσπάθεια ανάδειξης ενός αποδεκτού και ενδυναμωτικού αξιολογικού μοντέλου με στόχο το να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευτικούς σε μια συμμετοχική προσέγγιση δόμησης της εν λόγω διαδικασίας λειτούργησε ανατροφοδοτικά μορφοποιώντας μια επιθυμητή αξιολογική συνθήκη.

Προκειμένου λοιπόν να μετασηματιστεί ή/και να επανεφευρεθεί το ισχύον αξιολογικό μοντέλο βασικό προαπαιτούμενο θεωρείται το να λαμβάνεται υπόψη ο εκπαιδευτικός πρωτίστως ως *άνθρωπος* και έπειτα ως επαγγελματίας. Θα πρέπει να δοθεί επομένως έμφαση στην ανθρώπινη προσωπική *εξέλιξη* των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών, η οποία θα συνδράμει στον μέγιστο βαθμό τόσο στο κομμάτι της αυτογνωσίας όσο και της αυτοβελτίωσής τους. Καίριο σημείο επίσης για να πραγματωθεί η οποιαδήποτε εποικοδομητική αλλαγή κρίθηκε το να δοθεί έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική και πνευματική *καλλιέργεια* της ενδοσχολικής κοινότητας, προκειμένου οι εκπαιδευτικές ομάδες να κατορθώσουν επιτέλους να

εξελιχθούν και συν των χρόνων να λειτουργήσουν επί της ουσίας, ώστε να διαμορφωθεί εν τέλει ένα υγιές ομαδικό κλίμα.

Επιβάλλεται επίσης η πολιτική ηγεσία να παρέχει τους απαραίτητους υλικοτεχνικούς πόρους καθώς και ανθρώπινες συνθήκες εργασίας, προκειμένου να δύνανται οι παιδαγωγοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του λειτουργήματός τους και να έχουν την *επιπρόσθετη διάθεση* να συμμετέχουν και σε καινοτόμες δράσεις. Αναφορικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα οι ερωτηθέντες εστίασαν στον γόνιμο και άρρηκτο συσχετισμό τους με την αξιολογική διαδικασία, ούτως ώστε να λειτουργήσουν *εν είδει παρέμβασης* στην παιδαγωγική πράξη, θέτοντας πάντα ως στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και την αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής κοινότητας δια μέσω του εκπαιδευτικού. Θεμιτό επίσης κρίνεται το να συνοδεύεται η αξιολόγηση από προγράμματα *επαγγελματικής ανέλιξης* που θα παρέχουν και τα αναγκαία παραγωγικά κίνητρα, είτε πρόκειται για κίνητρα οικονομικής φύσεως είτε παιδαγωγικής βελτίωσης και εξέλιξης.

Προτάθηκε επομένως το αξιολογικό πλαίσιο να προσομοιάζει στο επιδιωκόμενο μοντέλο της **«ενδυναμωτικής αξιολόγησης»**, η οποία θέτει ως προαπαιτούμενο την *επιμόρφωση*, την *εμπύχωση* και τη *συνεξέλιξη* όλων των εμπλεκομένων. Προϋπόθεση αυτού θεωρείται το να διενεργείται από αξιολογητές που λειτουργούν ως *«κριτικοί φίλοι»* και που παρέχουν αλόγιστα τη συνεργασία τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ως εκ τούτου, οι αξιολογητές θα λειτουργούν πλέον ως *συνδοιπόροι* του εκπαιδευτικού με προσδοκώμενο απότοκο το να οικοδομείται σταδιακά μια ανατροφοδοτική και ενδυναμωτική σχέση ανάμεσά τους, χαρακτηριστικά τα οποία θα την μετασηματίσουν προοδευτικά σε μια πιο παιδαγωγική και πιο ανθρώπινη συνθήκη.

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δε θα νιώθει φόβο και τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας θα είναι αντικειμενικότερα και πιο ωφέλιμα για

αμφότερους τους εμπλεκομένους. Απαιτείται λοιπόν πολυεπίπεδα εκπαιδευμένο προσωπικό, το οποίο θα έχει συνεχή επαφή με την *εκπαιδευτική πραγματικότητα* και που ο ψυχισμός του δε θα διέπεται από πολιτικά και ιδεολογικά βαρίδια. Σε περίπτωση μάλιστα που δινόταν στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να σχεδιάσουν οι ίδιοι το μοντέλο βάσει του οποίου θα αξιολογηθούν, δηλώνουν ότι λόγω του ότι γνωρίζουν εν τοις πράγμασι τις ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική τους κοινότητα, το απαύγασμα της διαδικασίας θα ήταν σίγουρα πιο εποικοδομητικό, καθότι δεν είναι πάντα εφικτό να ληφθούν υπόψη όλες οι παράμετροι στα κριτήρια που έχουν δοθεί *a priori* από τον νομοθέτη. Θεωρείται επίσης ότι η ενεργός συμμετοχή τους σε μια κριτική διαδικασία αξιολόγησης πιθανότατα θα συμβάλει τόσο στην απόταξη των προκαταλήψεων απέναντί τους όσο και στην *αποενοχοποίηση* και την *ψυχοσυναισθηματική απελευθέρωση* τους.

6. Συμπεράσματα

Εκ των ανωτέρω αποδομείται η μονολιθική διάσταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν εποικοδομητικά στην εκ νέου διαπραγμάτευσή της, διανθίζοντας τον επιστημονικό προβληματισμό και εισάγοντας στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο νέα επίπεδα ερμηνείας και μετασχηματιστικούς όρους που συνάδουν με τα αξιώματα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ως εκ τούτου, η επανασύσταση του αξιολογικού μοντέλου που θα αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως *πρακτική ελευθερίας* και τις σχολικές κοινότητες ως *ενεργούς κύκλους εκ-πολιτισμού*, δύναται να συμβάλει τόσο σε έναν περισσότερο ουμανιστικό χαρακτήρα από πλευράς του όσο και στη συνδρομή του για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την συν τω χρόνω αναδιαμόρφωση του

κοινωνικού γίνεσθαι, προωθώντας αμοιότροως την ατομική και την «κοινωνική αυτοπραγμάτωση», έχοντας ως απώτερο σκοπό την «ενεργό πολιτειότητα».

Βιβλιογραφία

Aronson, E., Ellsworth, P.C., Carlsmith, J.M and Conzalez, M.N. (1990). *Methods of Research in social Psychology*. New York: McMillan.

Creswell, J.W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Fetterman, D. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 111-126.

Gadotti, M. (2017). The global impact of Freire's pedagogy. In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 17-30.

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern Psychology. *American Psychologist*, vol 40 (3), p. 266-272.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98.

Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*. Vol. 13, (6), p.522-526, Oxford University Press

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.

Méheut M. & Psillos D. (2004). Teaching Learning Sequences: aims and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, 26 (5), p. 515-535.

Mialaret G. (2002). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/τ.Α'/03-08-2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*. Τεύχος Α'. Αθήνα.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε στις 10-02-2024 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Patton, M.Q. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M.Q.

Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 49-77.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Χουρδάκης, Α. (2020) *Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών* στο: Περιοδικό «Επιστήμες Αγωγής», Θεματικό Τεύχος 2020, σελ. 100-130, ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.