ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ- Π.Τ.Δ.Ε. -ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΚΑΙ Ε Κ Π Α Ι Δ Ε Υ Σ Η Ε Κ Π Α Ι Δ Ε Υ Τ Ι Κ Ω Ν



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

2ου ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές

Εισαγωγή- Επιστημονική Επιμέλεια
ΚΩΣΤΗΣ ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - Π.Τ.Δ.Ε. –ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

2ου ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ

ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές

Εισαγωγή- Επιστημονική Επιμέλεια
ΚΩΣΤΗΣ ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

Εισαγωγή- Επιστημονική Επιμέλεια: ΚΩΣΤΗΣ ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ

(Σχήμα 21 Χ 29,7 εκ.)

ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ και ΕΡΕΥΝΑΣ
της ΙΣΤΟΡΙΑΣ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
και του ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

© *Copyright, 2026*

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ

Εικαστική Εγκατάσταση Μουσείου Εκπαίδευσης του Παν/μίου Κρήτης
(Α. Χουρδάκης) "Εγκαθιδρυμένη μάθηση - Αγκυροβολημένη διδασκαλία"

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.
Ρέθυμνο, Κρήτη
Σοφοκλή Βενιζέλου 16
74100, Ρέθυμνο
https://kemeiede.edc.uoc.gr/
kemeiede@edc.uoc.gr

ISBN 978-618-5962-05-0

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μίας σελίδας του παρόντος βιβλίου κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ. – Νόμος 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάσχεση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66)

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή του επιμελητή της έκδοσης..... 7

Κωστής Χρηστίδης 18

ΕΠΑΛ: Ένα "Άλλο" Σχολείο; Μια μελέτη για τις επικρατούσες Στάσεις κι Αντιλήψεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση 20

Μαγδαληνή Αρβανιτίδου 20

Οι χαμένες φωνές εμποδιζόμενων ομάδων και συμπεριφορές εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον: Μια Κριτική Παιδαγωγική προσέγγιση του/της καταπιεζόμενου/ης μαθητή/τριας στο σχολείο του 21ου αιώνα..... 41

Βαζακοπούλου Ελένη..... 41

Νέες Τεχνολογίες και Κριτική Παιδαγωγική: Αντιλήψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση..... 58

Βαζαλοπούλου Κάλλια 58

Τέχνη, Κριτική Παιδαγωγική και Ενσυναίσθηση. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Module για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 77

Βενέρη Περσεφόνη 77

Πολιτική, ρυθμιστικό πλαίσιο και δομές για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα 97

Γαλανάκη Αικατερίνη 97

Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής: Μια Έρευνα – Δράση σε Δημοτικό Σχολείο των Χανίων 117

Γραμματικοπούλου Ελένη 117

«Το ραδιόφωνο ως μέσο ενδυνάμωσης και προώθησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Εμπειρίες εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων» 142

Φωτεινή Δημοπούλου 142

Ο σύγχρονος χορός ως απελευθερωτική μαθησιακή εμπειρία στους εφήβους: μια μελέτη περίπτωσης 158

Σοφία Κάσσαρη 158

Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας: Σχεδιασμός διδακτικού υλικού (module) για την Α΄ Λυκείου 175

Μαρία Καψίδου 175

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σεξουαλική αγωγή και η αποτύπωσή τους στη δημιουργία ενός εναλλακτικού παραμυθιού- εργαλείου εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής 192

Κουναλάκη Ειρήνη 192

Ο Κριτικός, Μετασχηματιστικός Ρόλος του/της Ηγέτη/ιδας-Παιδαγωγού στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: μια Διαχρονική Προσέγγιση 209

Ανδρονίκη Μακρυγιάννη 209

Εκπαίδευση, Τέχνη και Κριτικός Στοχασμός: Μια εθνογραφική μελέτη σε κοινότητα που απορρίπτει το σχολείο 230

Άννα Μάμου 230

Ο ρόλος της διαλογικής μάθησης στο αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού 245

Μηλιαρά Άννα Πολυξένη 245

Η συμβολή της δραματικής τέχνης (κοινωνιόδραμα/θέατρο του καταπιεσμένου) στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στους μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου .. 268

Χριστίνα Μπακαλάρου 268

Το έγχρωμο μεταξύ μας. Η αρχή ενός διαλόγου για μία αληθινή, ουσιαστική, μετασχηματιστική σχέση μεταξύ του/της δασκάλου/ας με τους/τις μαθητές/τριες. Κριτική Παιδαγωγική στη πράξη. Το παράδειγμα της Φυσικής Αγωγής 283

Νίκος Μπαλασίδης.....283

Η αποδοχή της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Μια έρευνα-δράση σε Δημοτικό Σχολείο 308

Παγωνίδης Ευάγγελος..... 308

Εικαστικές συνεργατικές πρακτικές στην Κριτική Παιδαγωγική: τέχνη, συμμετοχή και διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης των νέων 330

Πανταζής Γιώργος 330

Η εκπαίδευση στην "Κυβέρνηση του Βουνού" και η συνεισφορά της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη στην Κριτική Παιδαγωγική 345

Σουρλατζή Κατερίνα.....345

Ιδεολογία και Σχολικός Χώρος: Μια Κριτική Παιδαγωγική Προσέγγιση 363

Σφαιροπούλου Αθηνά.....363

Η συμβολή των έργων τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κριτικής σκέψης 384

Τσουκνάκη Μαρία 384

Εισαγωγή του επιμελητή της έκδοσης

«Μας λείπει η ασίγαστη ορμή που πραγματώνει τα οράματά μας. Μας λείπει η ποίηση της ζωής» (Shelley, 1996: 75).

Στην αυγή του 21ου αιώνα η ανθρωπότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με πολυδιάστατες προκλήσεις, πρωτόγνωρες αβεβαιότητες και έντονες γεω-πολιτικές και κοινωνικές ανησυχίες, ενώ ταυτόχρονα καλείται να διαχειριστεί το πλέον φιλόδοξο τεχνολογικό της επίτευγμα την Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ). Καθώς οι αλγόριθμοι αναλαμβάνουν ρόλους που άλλοτε αποτελούσαν αποκλειστικό προνόμιο της ανθρώπινης συνείδησης, η ΤΝ παύει να εργαλειοποιείται ως ένα απλό ψηφιακό μέσο. Μετατρέπεται σε μια σύγχρονη πανάκεια με μεσσιανικά χαρακτηριστικά, που προσιδιάζει ενδεχομένως σε μια νέα «Χίμαιρα», που μετεωρίζεται ανάμεσα στην υπόσχεση μιας τεχνολογικής ουτοπίας και στον κίνδυνο μιας επώδυνης αυταπάτης και δυστοπίας. Η ΤΝ εμφανίζεται ως ένα κατεξοχήν υβριδικό φαινόμενο, το οποίο συμπυκνώνει τόσο τις λυσιτελείς προσδοκίες σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, όσο και τις βαθύτερες υπαρξιακές αγωνίες του σύγχρονου κόσμου. Επί του παρόντος δεν ορίζεται, εκ φύσεως, ούτε ως εγγενώς ευεργετική ούτε ως επιβλαβής. Ως εκ τούτου, το κρίσιμο διακύβευμα δεν αφορά αποκλειστικά στις τεχνολογικές της δυνατότητες, αλλά κυρίως το αξιακό, κοινωνικο-πολιτικό και ανθρωπολογικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται και εφαρμόζεται.

Το μείζον ερώτημα, επομένως, δεν είναι αν η ΤΝ θα κυριαρχήσει πάνω στον άνθρωπο αλλά αν ο τελευταίος θα διατηρήσει την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού απέναντι στα ίδια του τα δημιουργήματα, αποτρέποντας ένα πρόωρο και ανέκκλητο ανθρωπολογικό ρέκβιεμ. Σε κάθε περίπτωση, το μέλλον της ΤΝ - και κατ' επέκταση της ανθρωπότητας - δεν θα καθοριστεί από τους αλγόριθμους καθαυτούς, αλλά από τις συλλογικές προτεραιότητες και επιλογές που θα διαμορφώσουν τη σχέση μας μαζί τους. Εξαρτάται εν τέλει, από το αν θα επιτραπεί η υπερίσχυση του αληθοφανούς έναντι του αληθούς, ή της στείρας φαντασίωσης έναντι της δημιουργικής φαντασίας (Appadurai, 2014) στη νέα οντολογική επικράτεια που έχει αναδυθεί, την αποκαλούμενη από τον Paul Virilio (2007) «έκτη ήπειρο» του διαδικτύου. Επομένως,

σύμφωνα με τον ίδιο (2007) η πρόκληση της εποχής μας έγκειται στο να παραμείνουμε δημιουργοί - δημιουργικοί και όχι να μετατραπούμε σε άκριτους λάτρεις των ψηφιακών ειδώλων που οι ίδιοι κατασκευάζουμε. Δηλαδή, να αξιοποιήσουμε την ΤΝ ως εργαλείο διερεύνησης, διεύρυνσης και καλλιέργειας των ανθρώπινων δυνατοτήτων και όχι ως υποκατάστατο της κρίσης, της φαντασίας, της ελευθερίας και της μοναδικότητας της ανθρώπινης συνείδησης.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ο κορυφαίος κοινωνιολόγος Marshal McLuhan (1991) υποστήριξε ότι κάθε τεχνολογική καινοτομία αποτελεί ταυτόχρονα προέκταση και αναδιάταξη του ανθρώπινου σώματος. Επεκτείνοντας μία ανθρώπινη λειτουργία, η τεχνολογία αναδιαμορφώνει το συνολικό αισθητηριακό και λειτουργικό σύστημα του ανθρώπου, δημιουργώντας νέες ισορροπίες ανάμεσα στις επιμέρους σωματικές και γνωστικές του προεκτάσεις. Η θέση αυτή υποδηλώνει ότι οι τεχνολογίες δεν λειτουργούν σαν απλά διευκολυντικά εργαλεία αλλά μετασχηματίζουν βαθιά τους όρους της ανθρώπινης αντίληψης, σκέψης και δράσης.

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Virilio (2007) ανέδειξε τους κινδύνους που συνεπάγεται η επικείμενη κυριαρχία των αυτοματισμών στο βιόκοσμο του σύγχρονου ανθρώπου. Υποστήριξε ότι η μετανεωτερική κοινωνία τείνει να παρουσιάζει τις τεχνολογικές υποδομές ως ιδεολογικά ουδέτερα και αβλαβή μέσα διευκόλυνσης. Ωστόσο, η εκτεταμένη αυτοματοποίηση δεν οδηγεί απλώς στην απαλλαγή του ανθρώπου από κοπιαστικές γνωστικές λειτουργίες, αλλά εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας σταδιακής ατροφίας της κριτικής σκέψης. Η καθολική εκχώρηση βασικών νοητικών διεργασιών σε τεχνολογικές κατασκευές περιορίζει την άσκηση θεμελιωδών δεξιοτήτων - όπως η εμβριθής μάθηση και ανάγνωση, η γραφή, η ανάλυση και ο στοχασμός- καθώς το υποκείμενο παραδίδεται στη σαγήνη της άκοπης παραγωγής και του ψηφιακού περιεχομένου των οθονών. Η μετατόπιση αυτή δεν αφορά, επομένως, μόνο τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος χρησιμοποιεί την τεχνολογία, αλλά επηρεάζει βαθύτερα τις ψυχο-διανοητικές διεργασίες με τις οποίες συγκροτείται ως υποκείμενο που μαθαίνει, σκέφτεται και νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, όπως υπογραμμίζει ο Massimo Recalcati (2020) αναδύεται ένας νέος τύπος υποκειμένου μάθησης, που δεν συγκροτείται πλέον μέσα από τη σχέση με τη βιωμένη εμπειρία και τον απαραίτητο χρόνο της εσωτερικής επεξεργασίας, αλλά μέσα από τη μόνιμη έκθεσή του σε ένα περιβάλλον υπερπληροφόρησης και ακαριαίας απόκρισης. Η μεταβολή αυτή δεν συνιστά μια απλή αλλαγή τεχνικής ή μέσου πρόσβασης, σηματοδοτεί μια

βαθύτερη μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο σχετίζεται με τη γνώση, τη σκέψη, το χρόνο, την κριτική του ικανότητα και τον ίδιο του τον εαυτό.

Η σταδιακή απομάκρυνση του σύγχρονου υποκειμένου της μάθησης από την εμπειρία της αργής στοχαστικής πρόσληψης της γνώσης δεν συνιστά απλώς μία αλλαγή τεχνικής ή μέσου πρόσβασης. Σηματοδοτεί μια βαθύτερη μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η ίδια η σχέση με τη γνώση, τον χρόνο και τον εαυτό. Η ανάγνωση ως μια πρακτική εσωτερικής επεξεργασίας, σιωπής και κατανόησης προϋποθέτει έναν αργό ρυθμό συλλογισμού, μέσα στον οποίο η γνώση δεν καταναλώνεται αλλά ενσωματώνεται, μετασχηματίζεται και γίνεται εμπειρία. Υπό αυτή την έννοια, η σκέψη και η μάθηση, ως πρακτική εσωτερικής διανοητικής επεξεργασίας και εμβάθυνσης, προϋποθέτουν ένα χρόνο υποκειμενοποίησης εντός του οποίου η γνώση μετασχηματίζεται σε εμπειρία και βίωμα μέσα από μία αργή διαδικασία (Kahneman, 2013). Αντιθέτως, η διαρκής συνδεσιμότητα με τον ψηφιακό «μεγάλο Άλλο» - το απρόσωπο και πανταχού παρόν διαδίκτυο - εγκαθιδρύει ένα νέο καθεστώς γνωσιακής εξάρτησης, στο οποίο η γνώση εμφανίζεται ως άμεσα και αδιάκοπα προσβάσιμη χωρίς χρονική μεσολάβηση. Η επιθυμία για κατανόηση δεν τρέφεται πλέον από την αναμονή, την επίγνωση της έλλειψης ή την ερμηνευτική προσπάθεια, αλλά τείνει να ικανοποιείται στιγμιαία μέσω της αναζήτησης, της ροής πληροφοριών και της συνεχούς ανανέωσης περιεχομένου περιορίζοντας τις δυνατότητες κριτικού αναστοχασμού και ουσιαστικής συγκρότησης της σκέψης του υποκειμένου (Recalcati, 2020).

Παράλληλα, η θέση ότι η συγκίνηση αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της γνωσιακής διεργασίας και της ίδιας της σκέψης, όπως υποστηρίζει ο Francisco Mora (2021), έρχεται να ανατρέψει τη μακρά δυτική παράδοση που διέκρινε αυστηρά τη λογική από το συναίσθημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση δεν συγκροτείται ως ουδέτερη, αποστασιοποιημένη και αποκλειστικά ορθολογική διαδικασία, αλλά αναδύεται μέσα από ένα δυναμικό πλέγμα συναισθηματικών, σωματικών και νοητικών διεργασιών. Η συγκίνηση δεν λειτουργεί ως εξωτερικό «πρόσθετο» της σκέψης, αλλά ως εσωτερικός μηχανισμός που ενεργοποιεί την προσοχή, κατευθύνει τη μνήμη και διαμορφώνει την ικανότητα επιλογής και νοηματοδότησης των πληροφοριών. Επιπλέον, η συγκίνηση προσδίδει βαρύτητα στην εμπειρία, οργανώνει την ιεράρχηση των ερεθισμάτων και καθιστά δυνατή τη μετατροπή της πληροφορίας σε νόημα και έννοια (Mora, 2021).

Στην παρούσα χρονική συγκυρία, όπου οι μονοδιάστατες τεχνοκρατικές απαντήσεις αδυνατούν να καλύψουν τα πολυσύνθετα προβλήματα της εκπαίδευσης, η Κριτική Παιδαγωγική

αναδύεται ως ένα από τα πλέον ουσιαστικά θεωρητικά και πραξιακά πλαίσια για τον μετασχηματισμό και επανακαθορισμό των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Μέσα από την κριτικο-πραξιακή (critical-praxical) θεώρηση (Χουρδάκης, 2020), η μάθηση ορίζεται ως διαδικασία συνειδητοποίησης και ενεργού συμμετοχής. Ο εκπαιδευόμενος παύει να είναι παθητικός αποδέκτης και μετατρέπεται σε συνδημιουργό νοήματος μέσα από τον διάλογο και τη συλλογική αναθεώρηση των όρων της ύπαρξής του. Το σχολείο αναδεικνύεται έτσι σε ένα ζωτικό δημόσιο χώρο, ικανό να καλλιεργήσει την αμφισβήτηση των κυρίαρχων νοημάτων και να θέσει τις βάσεις για ουσιαστική παρέμβαση στο δημόσιο βίο (Freire, 1974).

Στοχαζόμενοι πάνω στις σχέσεις εξουσίας, γνώσεις και κοινωνικού μετασχηματισμού οι θεμελιωτές της Κριτικής Παιδαγωγικής ασκούν συστηματικά ενδελεχή κριτική στην αντίληψη της εκπαίδευσης είτε ως ουδέτερου μηχανισμού μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων είτε ως χρησιμοθηρικού εργαλείου προετοιμασίας ανθρώπινου δυναμικού για την αγορά εργασίας (Freire, 1974; Giroux, 1988; Apple, 2019). Αντίθετα, αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς θεσμούς ως δυναμικά πεδία κοινωνικής δικαιοσύνης και διαπραγμάτευσης όπου συγκρούονται σκοποί, ιδεολογίες, αξίες, και τρόποι ζωής. Η προσέγγιση αυτή θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι η σχολική γνώση δεν παράγεται σε κοινωνικό κενό ούτε διαθέτει ένα αυτονόητα ουδέτερο χαρακτήρα. Τα αναλυτικά προγράμματα, οι τρόποι διδασκαλίας, οι μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές πρακτικές αντανακλούν συγκεκριμένες ιστορικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές επιλογές. Ερωτήματα όπως το ποια γνώση θεωρείται έγκυρη, ποιοι πολιτισμικοί κώδικες προβάλλονται ως κυρίαρχοι και ποιες φωνές αποκλείονται, συνιστούν τον πυρήνα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής συνείδησης. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, επίσης, η αναγνώριση της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων ως ουσιώδους στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μάθηση δεν συντελείται αποκλειστικά μέσω αφηρημένων γνωστικών σχημάτων, αλλά προκύπτει μέσα από τη συνάντηση διαφορικών βιωμάτων, πολιτισμικών αναφορών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Η δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών κοινοτήτων, οι οποίες θεμελιώνονται στο σεβασμό της ετερότητας στη συνεργασία και στον δημοκρατικό διάλογο, συνιστά βασική προϋπόθεση για μία εκπαίδευση που επιδιώκει όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων αλλά και τη συγκρότηση ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών. Μια τέτοια παιδαγωγική αντίληψη υπερβαίνει τα όρια της μαθησιακής διαδικασίας ως απλής μετάδοσης γνώσεων και παραπέμπει σε μια ευρύτερη

θεώρηση της εκπαίδευσης ως πεδίου δημοκρατίας, χειραφέτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire, 1974; Giroux, 1988; Apple, 2019).

Σε αυτή τη συλλογιστική εντάσσεται η Κριτική Παιδαγωγική η οποία συνιστά ένα ισχυρό χειραφετητικό πρόταγμα που επανατοποθετεί στο επίκεντρο τον άνθρωπο, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η εκπαιδευτική πράξη δεν περιορίζεται στην στείρα απόκτηση πληροφοριών και δεξιοτήτων αλλά συνδέεται με την δυνατότητα του ανθρώπου να κατανοεί κριτικά την πραγματικότητα και να παρεμβαίνει δημιουργικά στον μετασχηματισμό της. Η μάθηση προσεγγίζεται ως διαδικασία συνειδητοποίησης αναστοχασμού και ενεργού συμμετοχής. Ο εκπαιδευόμενος δεν νοείται ως παθητικός αποδέκτης προκαθορισμένων γνώσεων αλλά ως ενεργό υποκείμενο που συγκροτεί νοήματα μέσα από τον διάλογο και συλλογική διερεύνηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών συνθηκών της ζωής του. Παρέχοντας ταυτόχρονα, τα αναγκαία διανοητικά εφόδια και αξίες για την κοινωνική αφύπνιση και αντίσταση απέναντι στις νέες μορφές επιτήρησης, εμπορευματοποίησης της γνώσης και εργαλειακής ορθολογικότητας που εισάγει η νέα Χίμαιρα της εποχής μας.

Η Κριτική Παιδαγωγική, επομένως, δεν εξαντλείται στη διατύπωση ενός θεωρητικού λόγου για την εκπαίδευση αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία χώρων και θεσμών στους οποίους ο διάλογος, η αμφισβήτηση, η έρευνα και η συλλογική δημιουργία γνώσης μπορούν να αποκτήσουν έμπρακτη υπόσταση. Η ανάγκη αυτή καθιστά ιδιαίτερα σημαντικούς τους ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς που λειτουργούν ως κοινοί τόποι συνάντησης διαφορετικών προσεγγίσεων, μεθοδολογιών, εμπειριών και ερευνητικών αναζητήσεων.

Σε αυτή την κατεύθυνση, το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, παραμένοντας προσηλωμένο στην αποστολή του για την προαγωγή του επιστημονικού διαλόγου, την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας, και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, έχει καθιερώσει το θεσμό των Συμποσίων ως προνομιακό χώρο επιστημονικής συνάντησης, ανταλλαγής ιδεών και παρουσίασης ερευνητικού έργου.

Αντανάκλαση του οράματος των αξιών και των κριτικο-πραξιακών προσανατολισμών του προγράμματος αποτελούν οι είκοσι (20) επιλεγμένες διπλωματικές εργασίες αποφοίτων που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο. Οι μελέτες αυτές παρουσιάστηκαν αρχικά στο 20 Συμπόσιο

με θέμα: «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Προοπτικές» (17 Ιανουαρίου 2026) και φιλοξενούνται πλέον στα παρόντα πρακτικά, ταξινομημένες αλφαβητικά, ως τεκμήρια επιστημονικής έρευνας, παιδαγωγικής καινοτομίας και δημιουργίας. Οι συγκεκριμένες εργασίες διερευνούν τις δυνατότητες και τη συνεισφορά της κριτικής παιδαγωγικής σκέψης στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας νέες προοπτικές εκπαιδευτικής δράσης, κοινωνικής παρέμβασης και δημοκρατικής συμμετοχής. Επιπλέον, φιλοδοξούν ως εκ τούτου, να συμβάλουν στη διαρκή αναζήτηση όχι μόνο μιας καλύτερης εκπαίδευσης, αλλά στην εδραίωση ενός δικαιότερου και βαθιά ανθρώπινου κόσμου.

Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία της Μαγδαληνής Αρβανιτίδου διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑΛ). Μέσα από μια ιστορική επισκόπηση και ποιοτική έρευνα στο 10 ΕΠΑΛ Ρεθύμνου αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη αναβάθμισης της τεχνικής εκπαίδευσης από επιλογή ανάγκης σε συνειδητή εκπαιδευτική κατεύθυνση. Παρά τις ελλείψεις σε υποδομές, χρηματοδότηση και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, η μελέτη υπογραμμίζει τον κομβικό παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών και προκρίνει τη βιωματική μάθηση και τις ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις ως αντίβαρο στις αρνητικές κοινωνικές προκαταλήψεις, προτείνοντας τη θεσμική ισοτιμία των ΕΠΑΛ με τα Γενικά Λύκεια.

Με παρόμοιο προσανατολισμό ως προς τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τις σχέσεις εξουσίας, η έρευνα της Ελένης Βαζακοπούλου μετατοπίζει το ενδιαφέρον στον σχολικό εκφοβισμό, εξετάζοντάς τον μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση αποδομεί την απλουστευτική διάκριση μεταξύ «θύτη» και «θύματος» αναδεικνύοντας τον εκφοβισμό ως ένα κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με συστημικούς μηχανισμούς αποκλεισμού. Υπό την ίδια κριτική οπτική, εξετάζεται ο ρόλος του σχολείου ως θεσμού που είτε αναπαράγει είτε αμφισβητεί τις δομικές ανισότητες.

Αυτή η προβληματική γύρω από την αναπαραγωγή των ανισοτήτων επεκτείνεται και στο πεδίο του ψηφιακού μετασχηματισμού. Συγκεκριμένα, η μελέτη της Κάλλιας Βαζακοπούλου εξερευνά την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Βασισμένη σε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις 14 εκπαιδευτικών σε Ηράκλειο και Ρέθυμνο, η συγγραφέας αναδεικνύει τις αδυναμίες της Κρατικής Επιμόρφωσης που παραμένει τεχνοκρατική και γραφειοκρατική. Παράλληλα, καταγράφονται έντονες γεωγραφικές και

ψηφιακές ανισότητες σε αγροτικές περιοχές, γεγονός που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να καταφεύγουν στην αυτομόρφωση και στη χρήση προσωπικών πόλων για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης.

Πέρα από τα ψηφιακά μέσα, η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκει γόνιμο έδαφος εφαρμογής μέσω των τεχνών και των εναλλακτικών μεθοδολογιών. Η εργασία της Περσεφόνης Βενέρη παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε τάξη Ε΄ Δημοτικού, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής. Αξιοποιώντας πολυτροπικό υλικό (φωτογραφία, κινηματογράφος, street art) και ποιοτικές μεθόδους (συμμετοχική παρατήρηση, αναστοχασμό), η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η τέχνη ενισχύει την ενσυναίσθηση, τον δημοκρατικό διάλογο και τη μαθητική δράση.

Σε μια παράλληλη θεωρητική αναζήτηση, η Μαρία Καψίδου εξετάζει τη σχέση Τέχνης και Εκπαίδευσης αντλώντας από τις παιδαγωγικές αρχές του Paulo Freire και τη μέθοδο project. Η ερευνήτρια σχεδιάζει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούμενο από δέκα θεματικές ενότητες για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας Α΄ Λυκείου βασισμένο στη μελοποιημένη ποίηση, με στόχο τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα.

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Άννα Μάμου εφαρμόζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε σχολική μονάδα αγροκτηνοτροφικής περιοχής, όπου προϋπήρχε έντονη σχολική διαρροή και εγκατάλειψη. Αξιοποιώντας το μοντέλο του Mezirow για τη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Η εθνογραφική της μελέτη τεκμηριώνει το πώς η Κριτική Παιδαγωγική και η εκπαιδευτική αξιοποίηση έργων τέχνης και κινηματογράφου οδήγησε σε μία εντυπωσιακή θετική μεταβολή των αντιλήψεων των μαθητών για την εκπαίδευση και το σχολείο.

Τη δυναμική των τεχνών ως μέσο κοινωνικής χειραφέτησης συμπληρώνει η εργασία της Σοφίας Κάσσαρη, η οποία διερευνά τον ρόλο του σύγχρονου χορού ως απελευθερωτικής παιδαγωγικής πρακτικής. Μέσα από την ποιοτική μελέτη της εφηβικής ομάδας χορού «Συν-κίνηση», η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της σωματικής έκφρασης ως μια διαδικασία ενίσχυσης της αυτογνωσίας και της ψυχικής ενδυνάμωσης, λειτουργώντας ταυτόχρονα, και ως εργαλείο δημοκρατικής παιδαγωγικής.

Η διασταύρωση της αισθητικής εμπειρίας και του κριτικού αναστοχασμού ολοκληρώνεται με τη μελέτη της Μαρίας Τσουκνάκη. Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί την Εκπαιδευτική Έρευνα

Βασισμένη στην Τέχνη (ABER) για να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους τα εικαστικά έργα διαμορφώνουν το πλαίσιο για έναν αυθεντικό φρεϊρικό διάλογο στην τάξη. Ο διάλογος αυτός αποδομεί τις δογματικές βεβαιότητες και αναδεικνύει τη συμβολή της τέχνης ως βασικού συστατικού για την εξέλιξη της κριτικής σκέψης.

Η ανάγκη για εναλλακτικά παιδαγωγικά εργαλεία και συμμετοχικές πρακτικές δεν περιορίζεται στις παραδοσιακές τέχνες, αλλά επεκτείνεται σε σύγχρονα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας. Η έρευνα της Φωτεινής Δημοπούλου εξετάζει τη χρήση του σχολικού ραδιοφώνου ως καινοτόμου εκπαιδευτικού εργαλείου για την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού, βασιζόμενη στην παιδαγωγική Φρενέ. Παρά τις οργανωτικές και τεχνικές προκλήσεις, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην παραγωγή εκπομπών καλλιεργεί την αυτονομία και την ενεργό κοινωνική δράση.

Σε ανάλογο πλαίσιο άτυπης μάθησης η έρευνα του Γιώργου Πανταζή επισημαίνει τον ρόλο των σύγχρονων δημιουργικών συνεργατικών πρακτικών τέχνης, όπως το urban sketching, τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων, οι κοινότητες fun art και ο artivism. Με την ανάδειξη της δημιουργικής εμπειρίας ως μέσο για την κατανόηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διεργασιών, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι αυτές οι πρακτικές λειτουργούν ως εναλλακτικά πεδία διδασκαλίας που ενισχύουν την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή και τη δημιουργία κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης στους νέους.

Αυτές οι συμμετοχικές διαδικασίες επηρεάζουν άμεσα το πλέγμα των προσωπικών σχέσεων και του αισθήματος του ανήκειν εντός της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα της Ελένης Γραμματικόπουλου εστιάζει στη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, αντιπαραθέτοντας τις αρχές της συμβολικής αλληλεπίδρασης με σύγχρονες τεχνοκρατικές και ανταγωνιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η αφετερία της έρευνας εντοπίζεται στη διαπίστωση ότι οι σύγχρονες τεχνοκρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά παραμελούν την κοινωνική διάσταση της μάθησης, προάγοντες ατομιστικές και ανταγωνιστικές συμπεριφορές. Βασικός στόχος της μελέτης υπήρξε η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών, η ενίσχυση της συνοχής της σχολικής ομάδας και η προώθηση του κριτικού αναστοχασμού από τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα, η μελέτη της Άννας - Πολυξένης Μηλιαρά αναδεικνύει την επίδραση των διαλογικών λογοτεχνικών συναντήσεων (ΔΛΣ) στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν σε

μαθητές/τριες Γυμνασίου που προέρχονται από περιθωριοποιημένες ομάδες. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η διαλογική μάθηση συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν και στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τις δυνατότητές της, ως καλής παιδαγωγικής πρακτικής, για την προώθηση της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο ελληνικό σχολείο.

Σε παρόμοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η εργασία της Χριστίνας Μπακαλάρου εξετάζει τη συμβολή της δραματικής τέχνης, μέσω του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και του Κοινωνιοδράματος, στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μαθητών/ριών μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η δραματική τέχνη αποτελεί αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, προάγοντας την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, τη συνεργασία και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.

Η ανάγκη υπέρβασης των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας προς όφελος μιας βιωματικής και ισότιμης σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή υπογραμμίζεται και στην εργασία του Νίκου Μπαλασίδη. Με αφετηρία την Επιστήμη της Φυσικής Αγωγής, διερευνώνται θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που προάγουν μία ισότιμη και ουσιαστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Κεντρική έννοια της έρευνας αποτελεί το «Έγχρωμο Μεταξύ μας», το οποίο προβάλλεται ως δυναμικός χώρος διαλόγου, συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του/της εμψυχωτή/τριας, διευκολυντή/τριας και δημιουργικού (-ης) περφόρμερ, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και μετατρέποντας τη διδασκαλία σε βιωματική και μετασχηματιστική παιδαγωγική εμπειρία.

Η επιτυχής εφαρμογή όλων των παραπάνω συμπεριληπτικών πρακτικών προϋποθέτει, ωστόσο, μία ριζική αναδιάρθρωση της σχολικής ηγεσίας, της κουλτούρας, αλλά και των θεματικών που θεωρούνται «ταμπού» στο ελληνικό σχολείο. Η εργασία της Ανδρονίκης Μακρυγιάννη εξετάζει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μοχλό προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης της «φωνής των μαθητών/τριών» ως βασικής προϋπόθεσης για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας και, κατ' επέκταση, μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Στην ίδια κατεύθυνση, η μελέτη της Ειρήνης Κουναλάκη, αναζητά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή στα δημόσια ελληνικά σχολεία, εστιάζοντας στη σημασία της, στις προκλήσεις εφαρμογής της και στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται. Μέσα από ποιοτική έρευνα αναδεικνύονται οι προκαταλήψεις και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης σεξουαλικής αγωγής, καθώς και η ανάγκη για καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ως απάντηση σε αυτά τα εμπόδια η ερευνήτρια σχεδιάζει ένα παιδαγωγικό παραμύθι βασισμένο στις αρχές της μετασχηματιστικής σεξουαλικής αγωγής για μαθητές/τριες δημοτικού.

Παράλληλα, ο Βαγγέλης Παγωνίδης αναζητά την έννοια της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας στη σημασία της αποδοχής της ετερότητας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εστιάζει στον ευμετάβλητο ρόλο του εκπαιδευτικού και στη σημασία της αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Μέσα από το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της σχολικής τάξης, αναλύεται η διαφορετικότητα ως μεταγνωστική διαδικασία και προτείνονται παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη.

Τέλος, η θεωρητική θεμελίωση και η ιστορική εξέλιξη αυτών των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ολοκληρώνεται με τη μακρο -επίπεδη ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών, των δομών και του ίδιου του σχολικού χώρου. Η έρευνα της Αικατερίνης Γαλανάκη προβαίνει σε μία κριτική επισκόπηση του ρυθμιστικού πλαισίου της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στην Ελλάδα. Η ΔΒΜ αναδεικνύεται κεντρικός πυλώνας των ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών για την αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων, όπως η ψηφιοποίηση, οι οικονομικές κρίσεις και οι δημογραφικές μεταβολές. Η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (τυπική, μη τυπική ή άτυπη) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με μία παρατηρούμενη μετατόπιση της ευθύνης από το κράτος στο άτομο για τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Αυτή η κριτική αποδόμηση των κυρίαρχων ιδεολογιών επεκτείνεται και στην υλική διάσταση της εκπαίδευσης από την Αθηνά Σφαιροπούλου, η οποία εξετάζει τον σχολικό χώρο και την αρχιτεκτονική του. Αντλώντας από την μαρξιστική παράδοση (Gramsci, Althuser και Bourdieu) υποστηρίζει πως η οργάνωση του σχολικού κτιρίου λειτουργεί ως «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που αναπαράγει την πειθαρχία και την ταξική ηγεμονία, προτείνοντας χωρικές

πρακτικές αντίστασης βασισμένες στην απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire, με σκοπό τη μετατροπή του σχολείου σε έναν χώρο κοινωνικής χειραφέτησης.

Ιστορικό προηγούμενων πρακτικών αντίστασης αποτελεί η εργασία της Κατερίνας Σουρλαντζή η οποία στρέφει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο ριζοσπαστικό παιδαγωγικό εγχείρημα των λαϊκών οργανώσεων της Εθνικής Αντίστασης κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μέσα από τη μελέτη του «Σχεδίου μιας Λαϊκής Παιδείας» και του Παιδαγωγικού φροντιστηρίου της Τύρνας αναδεικνύεται η ιστορική δυνατότητα συγκρότησης ενός εναλλακτικού δίκαιου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος στην πράξη. Κεντρικός στόχος αυτής της προσπάθειας ήταν η συγκρότηση ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος στις απελευθερωμένες περιοχές, το οποίο θα συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη, ικανού να οικοδομήσει μία ελεύθερη, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία, θεμελιωμένη στις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της συλλογικότητας.

Οι είκοσι εργασίες που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο, παρά την ποικιλία των θεματικών, των θεωρητικών αφετηριών και των ερευνητικών μεθοδολογιών τους, συγκλίνουν στην κοινή παραδοχή ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί ουδέτερο πεδίο μετάδοσης γνώσεων, αλλά έναν κατεξοχήν κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χώρο, μέσα στον οποίο διαμορφώνονται σχέσεις, ταυτότητες, αξίες και δυνατότητες αλλαγής και δράσης. Από την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα έως την τέχνη, την τεχνολογία, το σώμα, τον σχολικό χώρο, τη δημοκρατική συμμετοχή και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι έρευνες αναδεικνύουν διαφορικές όψεις μιας κοινής αναζήτησης: πώς το σύγχρονο σχολείο και η εκπαίδευση μπορούν να καταστούν χώροι χειραφέτησης, δημοκρατίας και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι οι προσεγγίσεις αυτές δεν παραμένουν στο επίπεδο της θεωρητικής κριτικής. Οι μελέτες επιχειρούν να μετατρέψουν την κριτική σκέψη σε παιδαγωγική πράξη, μέσα από το διάλογο, τη συνεργασία, τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, την αξιοποίηση των τεχνών και των σύγχρονων μέσων, την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριών και τη δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, η κριτική συνδέεται οργανικά με την πράξη και η παιδαγωγική διαδικασία αποκτά έναν σαφή κριτικο - πραξιακό προσανατολισμό.

Ο παρόν τόμος, επομένως, δεν είναι φιλοδοξεί απλώς να καταγράψει ένα σύνολο ερευνητικών εργασιών. Αποτελεί ένα στιγμιότυπο μιας διαρκούς προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της εκπαίδευσης σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές κρίσεις, κοινωνικές ανισότητες, καταιγιστικές τεχνολογικές εξελίξεις και νέες μορφές αποκλεισμού.

Οι εργασίες των αποφοίτων του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» διαυγάζουν τη σημασία της κριτικής παιδαγωγικής ως ένα ζωντανό και επίκαιρο εγχείρημα, ακριβώς επειδή δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις, αλλά καλλιεργεί τη δυνατότητα να θέτουμε διαφορετικά και καίρια ερωτήματα, να αμφισβητούμε τις αυτονόητες βεβαιότητες και να αναζητούμε συλλογικά εναλλακτικούς τρόπους του μανθάνειν, του εκπαιδεύειν, του ερευνάν και του συνυπάρχειν.

Σε αυτήν την προοπτική, η εκπαίδευση δεν καλείται απλώς να προσαρμοστεί στον κόσμο όπως είναι, αλλά να συμβάλει στη δημιουργία ενός κόσμου όπως θα μπορούσε να είναι. Η κριτική σκέψη, ο διάλογος, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η δημιουργικότητα και η ενεργός συμμετοχή δεν αποτελούν μόνο παιδαγωγικούς στόχους και σκοπούς. Είναι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. Το πραγματικό διακύβευμα, επομένως, είναι η μετάβαση από μια εκπαίδευση της προσαρμογής σε μία εκπαίδευση της δυνατότητας. Μια εκπαίδευση που δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να κατανοούν τον κόσμο, να αμφισβητούν ό,τι τον καθιστά άδικο και, κυρίως να συμμετέχουν συλλογικά στη δημιουργία ενός πιο ελεύθερου, δίκαιου και βαθιά ανθρώπινου κόσμου.

Κωστής Χρηστίδης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βιβλιογραφικές αναφορές

Appadurai, A. (2014). *Νεωτερικότητα χωρίς σύνορα. Πολιτισμικές διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης.* Επιμ. Α. Αθανασίου, μτφρ. Κ. Αθανασίου. Αλεξάνδρεια.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* Ράππα.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* Bergin & Garvey.

Kahneman, D. (2013). *Σκέψη αργή και γρήγορη. Συμπεριφορική οικονομική, μηχανισμοί λήψης αποφάσεων, γνωσιακή επιστήμη.* Επιμ. Α. Μάμαλης, μτφρ. Β. Παπαδοπούλου. Κάτοπτρο.

McLuhan, M. (1991). *Media. Οι προεκτάσεις του ανθρώπου.* Επιμ. & μτφρ. Σ. Μάνδρος. Κάλβος.

Mora, F. (2021). *Νευροεκπαίδευση.* Μτφρ., Κ. Παλαιολόγος. ΠΕΚ.

Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Επιμ. Τ. Γκόνης, μτφρ., Α. Πλεύρη- Γ. Βεσσαλά. Κέλευθος.

Shelley, P. B. (1996). *Η Υπεράσπιση της Ποίησης.* Μτφρ., Ι. Ηλιοπούλου. Ύψιλον.

Virillio, P. (2007). *Το Πανεπιστήμιο της Καταστροφής.* Μτφρ., Β. Τομανάς. Νησίδες.

Χουρδάκης Α. (2020). *Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.* Education Sciences, 2020, 100–130. https://doi.org/10.26248/.v2020i0.783

ΕΠΑΛ: Ένα "Άλλο" Σχολείο; Μια μελέτη για τις επικρατούσες Στάσεις κι Αντιλήψεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Μαγδαληνή Αρβανιτίδου

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

στερεότυπα, προκαταλήψεις, Επαγγελματική Εκπαίδευση, λύση ανάγκης, επιλογή, βιωματική μάθηση.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

magdalinia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η μεταπτυχιακή εργασία εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, εστιάζοντας στην ύπαρξη στερεοτύπων και κοινωνικών προκαταλήψεων. Μέσα από την ιστορική αναδρομή που επιχειρείται, αλλά και μέσω ποιοτικής έρευνας στο 1ο ΕΠΑΛ Ρεθύμνου, αναδεικνύεται η ανάγκη μετατροπής της τεχνικής εκπαίδευσης από "λύση ανάγκης" σε συνειδητή επιλογή για τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν τον καθοριστικό παιδαγωγικό και συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα επισημαίνουν σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, χρηματοδότηση και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Παρά την αρνητική δημόσια εικόνα και τα περιστατικά παραβατικότητας, η μελέτη αποκαλύπτει ένα περιβάλλον που προάγει τη βιωματική μάθηση και τις ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τελικά, η έρευνα προτείνει την έμπρακτη ισοτιμία των ΕΠΑΛ με τα Γενικά Λύκεια και την ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας για την καλύτερη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Εισαγωγή

Η επένδυση στη γνώση αποτελεί σήμερα το ισχυρότερο συγκριτικό πλεονέκτημα, με το νέο αναπτυξιακό πρότυπο να συνδέει την οικονομική πρόοδο με την κοινωνική συνοχή μέσω της αναβάθμισης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Προς αυτή την κατεύθυνση, απαιτείται ένα σύγχρονο και ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα, άρρηκτα συνδεδεμένο με την αγορά εργασίας και τις κοινωνικές απαιτήσεις. Η Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) βρίσκεται θεωρητικά στην αιχμή αυτής της προσπάθειας, υιοθετώντας μαθητοκεντρικές διαδικασίες και βιωματική μάθηση, προσφέρει εναλλακτικούς δρόμους προσέγγισης της γνώσης, αν και συχνά δεν θεωρείται ο ιδανικότερος εκπαιδευτικός προορισμός. Οι αμφιβολίες των γονέων για τα Επαγγελματικά Σχολεία τροφοδοτούνται από την έλλειψη υποδομών, τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις

και την ελλιπή ενημέρωση (Μπαξεβανάκης, 2017· Μανίκας, 2019). Την ίδια στιγμή, η ερευνητική δραστηριότητα εστιάζει κυρίως στα Γενικά Λύκεια (Χάδια, 2015· Χόνδρου, 2018· Τσακάλης, 2020), αφήνοντας την επαγγελματική εκπαίδευση στο περιθώριο. Παρά τις μεταβολές στην αγορά εργασίας, η εμμονή στα πανεπιστημιακά πτυχία παραμένει ισχυρή (Patiniotis & Stavroulakis, 1997), ενώ οι προκαταλήψεις ενάντια στη χειρωνακτική εργασία συντηρούν την ΤΕΕ ως έναν «υποβαθμισμένο χώρο» (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013). Αυτή η απαξίωση δεν είναι τυχαία· αποτελεί προϊόν πολιτικών επιλογών και οργανωσιακής αδράνειας (Κονταξής, 2012), η οποία συχνά αναπαράγει και εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες αντί να τις αμβλύνει.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα μελέτη δεν αποτελεί απλώς μια ακαδημαϊκή άσκηση, αλλά προϊόν μιας βαθιάς προσωπικής και επαγγελματικής αγωνίας. Ως εκπαιδευτικός που τοποθετήθηκε σε ΕΠΑ.Λ. του Ρεθύμνου, οφείλω να ομολογήσω με ειλικρίνεια ότι κατά την άφιξή μου «έφερα» μαζί μου όλες εκείνες τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα που περιέγραφαν το επαγγελματικό σχολείο ως ένα περιβάλλον «δύσκολο» και μαθησιακά υποβαθμισμένο. Η αναμέτρηση με την πραγματικότητα της τάξης και η επαφή με τους μαθητές μου κλόνισαν αυτές τις βεβαιότητες, ωθώντας με να διερευνήσω συστηματικά τις αντιλήψεις των συναδέλφων μου.

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια να καλυφθεί το βιβλιογραφικό έλλειμμα. Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται: Στην καθημερινή βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών μέσα στο ΕΠΑ.Λ. Στα γνωστικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως αυτά προσλαμβάνονται από το διδακτικό προσωπικό. Στις προτάσεις των ίδιων των μάχιμων εκπαιδευτικών για τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη.

1. Θεωρητικό μέρος: εξετάζει την ιστορική εξέλιξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα και αποσαφηνίζει τις έννοιες των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

2. Ερευνητικό μέρος: παρουσιάζει τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς του Ρεθύμνου, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Φιλοδοξία μου είναι η μελέτη αυτή να αποτελέσει τη «φωνή» των συναδέλφων μου, συμβάλλοντας στο όραμα ενός «άλλου σχολείου» – ενός χώρου όπου οι αλλαγές δεν επιβάλλονται άνωθεν, αλλά γεννιούνται από ανθρώπους που τολμούν να ονειρεύονται.

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση ως Πρόκληση

Στην Ελλάδα της παρατεταμένης κρίσης και του υψηλού πληθωρισμού, η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ζήτημα εθνικής επιβίωσης. Η χώρα αντιμετωπίζει ένα οξύ παράδοξο: υψηλά ποσοστά ανεργίας στους νέους ταυτόχρονα με μια τεράστια απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αναγκών της αγοράς. Η ΤΕΕ καλείται να γεφυρώσει αυτό το χάσμα, έχοντας έναν ρόλο πολυδιάστατο: να προετοιμάσει τους νέους για την αγορά εργασίας μέσω εξειδικευμένων δεξιοτήτων, χωρίς όμως να παραμελεί το μορφωτικό υπόβαθρο που απαιτείται για την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Μανίκας, 2019). Η επιτυχία της ΤΕΕ διεθνώς βασίζεται στη στενή διασύνδεση με την οικονομία, η οποία διευκολύνει τη μετάβαση από το σχολείο στην ενεργό ζωή (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Για να είναι αποτελεσματική, η επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να προσφέρει ευέλικτα και σύντομα προγράμματα, ώστε οι γνώσεις να μην καθίστανται παρωχημένες λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης μέχρι να μπει ο μαθητής στην αγορά εργασίας, αλλά και με δυνατότητα επέκτασης στη συνέχεια των γνώσεων αυτών, με την επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτές οι προκλήσεις κάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων εξαιρετικά περίπλοκη υπόθεση διεθνώς. Μέρος της πρόκλησης είναι το ότι η τεχνολογία εξελίσσεται, οι μέθοδοι και οι τεχνικές αλλάζουν, και το γνωστικό αντικείμενο στα περισσότερα τεχνικά επαγγέλματα μεταμορφώνεται πολύ πιο γρήγορα από τη συνήθη ταχύτητα επανασχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επανεκπαίδευσης εκπαιδευτών. Όπως εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς, το κόστος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι κατά κανόνα μεγαλύτερο από αυτό της γενικής παιδείας. Οι τάξεις είναι μικρότερες, χρειάζονται περισσότερα εργαστήρια και εργαστηριακός εξοπλισμός, αλλά και εξειδικευμένοι εκπαιδευτές. Παρόλο που το κόστος λειτουργίας είναι υψηλό λόγω των απαιτήσεων σε εργαστηριακό εξοπλισμό, στην Ελλάδα η ΤΕΕ παραμένει λιγότερο ελκυστική, επιλέγεται μόλις από το 30% των αποφοίτων Γυμνασίου, σε σύγκριση με τα υψηλά ποσοστά (59%-79,2%) άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Δίκτυο Ευρυδίκη,

2012). Η υστέρηση αυτή αποδίδεται σε κοινωνικά στερεότυπα που «ετικετοποιούν» τους μαθητές (Σταφύλης, 2016) και σε μια ιστορική διαδικασία «κοινωνικής διαλογής» εις βάρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης οδηγώντας όσους έχουν χαμηλές επιδόσεις– που συνήθως προέρχονταν από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα– σε αυτήν. Γεγονός που συνέβαλε στην υποβάθμιση της φήμης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην ενίσχυση των αρνητικών προκαταλήψεων και στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου εις βάρος αυτής της μορφής εκπαίδευσης (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013· ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2011).

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι το Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο έχουν διαφορετικές στοχεύσεις και δεν πρέπει να συγκρίνονται ανόμοια πράγματα (Σταφύλης, 2016). Η επιλογή των μαθητών οφείλει να βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση, από την οποία θα προκύψουν τα ενδιαφέροντα των ιδίων, οι κλίσεις, οι έμφυτες και επίκτητες δεξιότητες που διαθέτουν και αφετέρου δε στην πλήρη ενημέρωση-πληροφόρηση για τις διεξόδους και τις προοπτικές, που προσφέρουν οι δύο τύποι σχολείων.

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ιστορική Αναδρομή.

Στην Ελλάδα σήμερα η Δ/θμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) (Ημερήσιο και Εσπερινό). Σύμφωνα με το Ν. 4186/17-9-2013: "Ο γενικότερος σκοπός του Επαγγελματικού Λυκείου είναι ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την τεχνική και επαγγελματική γνώση. Ειδικότερα τα παιδιά που εγγράφονται στο ΕΠΑ.Λ. έχουν την δυνατότητα απόκτησης γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου και ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική τους ανέλιξη με την συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση". Σε αυτού του είδους τα σχολεία, η μάθηση εστιάζει στις γνώσεις τεχνικού και τεχνολογικού χαρακτήρα και υποστηρίζεται ότι προετοιμάζει για την επαγγελματική ζωή των μελλοντικών εργαζομένων, αφουγκραζόμενη τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Pappas & Konellou, 2011). Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η σημερινή λειτουργία και ο τρόπος δομής των ΕΠΑ.Λ., θα ήταν σκόπιμη μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση, προκειμένου να διαφανεί έστω και ακροθιγώς, το πώς έχει δημιουργηθεί η σημερινή κατάσταση.

Η ιστορική διαδρομή της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) στην Ελλάδα αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του κράτους. Η αφετηρία της εντοπίζεται στον Ιωάννη Καποδίστρια, ο οποίος ίδρυσε το πρώτο τεχνικό

σχολείο στον Πόρο (μετέπειτα στην Αίγινα), στοχεύοντας στον «εξευρωπαϊσμό» της χώρας και την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών (Χατζηστεφανίδης, 1990). Αξίζει επίσης να γίνει αναφορά στο σχολείο Τεχνικής Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε από τον υπολοχαγό Φρειδερίκο Φον Τσέντερ και το οποίο αποτέλεσε για δεκαετίες το βασικό τεχνικό σχολείο της Ελλάδας και από κατώτερη τεχνική σχολή εξελίχθηκε στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και στο Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Ζαχάρης, 1981). Την ίδια περίοδο πολλές ελλείψεις της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης καλύφθηκαν μέσω ιδιωτικών πρωτοβουλιών με τη δημιουργία ιδρυμάτων, αλλά και με τη μορφή ευεργετικής παροχής προς το έθνος (Ιακωβίδης, 1998). Η ουσιαστική τομή έγινε με τη μεταρρύθμιση του Ελ. Βενιζέλου (1929-31), που αποτέλεσε "την ύψιστη προσπάθεια των προοδευτικών πολιτικών δυνάμεων για μια μορφή προσβάσιμης εκπαίδευσης για όλη την ελληνική κοινωνία" (Ιακωβίδης, 1998) κι η οποία δημιούργησε το εκπαιδευτικό δίπολο γενικής-τεχνικής εκπαίδευσης για την κάλυψη των αναγκών σε ειδικευμένους τεχνίτες, αν και το εγχείρημα υπονομεύτηκε από την έλλειψη πόρων (Γώγουλος,2006).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο, η κυβέρνηση Καραμανλή (1955-59) ιεράρχησε την τεχνική εκπαίδευση ιδρύοντας τις πρώτες Δημόσιες Τεχνικές Σχολές Εργοδηγών. Προτείνεται "η διαφοροποίηση κι ιεράρχηση της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κατωτέρα, μέση κι ανωτέρα, με συγκεκριμένες προαπαιτήσεις ως προς την εισαγωγή στην κάθε βαθμίδα και με συγκεκριμένους στόχους ως προς την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών" (Σιδηροπούλου, 1991). Οι σχολές αυτές όμως, όπως παρατηρεί ο Γώγουλος (2006), δεν είχαν καμία αντιστοιχία με τη μέση εκπαίδευση κι ενώ προϋπέθεταν το απολυτήριο της τρίτης γυμνασίου, δεν επέτρεπαν καμία εξέλιξη στους αποφοίτους κι ούτε φυσικά τους εξασφάλιζαν επαγγελματική κατοχύρωση. Παρά την ώθηση, η ιδιωτική πρωτοβουλία κυριάρχησε στον χώρο μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60. Αξιοσημείωτη κι η προσπάθεια που έγινε τον Μάη του 1965 στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων της κυβέρνησης Γεωργίου Παπανδρέου με την κατάθεση ενός σχεδίου νόμου "περί της τεχνικής εκπαιδεύσεως". Εκεί τονίζοταν ρητά πως: "*Οικονομική ανάπτυξη δεν είναι δυνατή χωρίς τεχνικήν πρόοδον. Και επειδή η τεχνική πρόοδος προϋποθέτει, κατά κύριον λόγον, ανθρώπινον δυναμικόν, θεωρητικώς και πρακτικώς κατηρτισμένον, ικανόν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τας συγχρόνους απαιτήσεις της παραγωγής αγαθών, είναι αυτονόητον ότι τίποτε δεν είναι δυνατόν να κατορθωθή εις τον τομέα τούτον της εθνικής δραστηριότητος χωρίς μίας επιμελώς συγκροτημένη και καλώς λειτουργούσαν Τεχνικήν Εκπαίδευσιν". (Καζαμίας, 1983, από Σιδηροπούλου, 1991, σ.74).*

Πρόκειται για ένα σχέδιο νόμου που κατατέθηκε στη βουλή προς ψήφιση, αλλά δεν πρόλαβε να συζητηθεί αφού μεσολάβησαν τα Ιουλιανά και βέβαια μετά η δικτατορία.

Στη διάρκεια της δικτατορίας (1967-74) θεσμοθετήθηκαν τα ΚΑΤΕΕ (ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση), όμως οι δυνατότητες του νομοσχεδίου αποδείχθηκαν περιορισμένες (Σιδηροπούλου, 1991) εξαιτίας της μη αντιστοιχίας των σχολών αυτών με τη γενική εκπαίδευση και του γεγονότος ότι δεν εξασφάλιζε στους αποφοίτους επαγγελματική κατοχύρωση. Φυσικά υπήρχε κι η έλλειψη υποδομών σε εγκαταστάσεις και σε εξοπλισμό. Η μεταρρύθμιση του 1976, στον απόηχο της Μεταπολίτευσης, με τον Ν. 576/77 καθιέρωσε τη δημοτική γλώσσα, την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και δημιούργησε και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και τις Σχολές (ΤΕΣ), αλλά ο θεσμός αντιμετωπίστηκε με καχυποψία και θεωρήθηκε «καταφύγιο» για αδύναμους μαθητές, καθώς η πρόσβαση στα Πανεπιστήμια παρέμενε προνόμιο μόνο του Γενικού Λυκείου. Ουσιαστικά, “στη μεταρρύθμιση αυτή διακρίνεται μία αντίφαση, η τάση για εκσυγχρονισμό και παράλληλα η άρνησή του”, όπως εύλογα παρατηρεί ο Μητρόπουλος (2012). Βασικός στόχος, κατά τον Γώγουλο (2006), ήταν να μετατοπιστεί η μαθητική ροή προς τη μέση τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση για να αυξηθεί το ποσοστό της ώστε να πλησιάσει το αντίστοιχο μέσο ποσοστό των χωρών της τότε ΕΟΚ που κυμαίνονταν μεταξύ 50 κι 70%. Βασικό μειονέκτημα όμως, πως εν ονόματι της πολυπόθητης ισοτιμίας μεταξύ ΤΕΛ και Γενικού Λυκείου αυξήθηκαν τα μαθήματα γενικής παιδείας έναντι των μαθημάτων ειδικότητας κι έτσι τα σχολεία αυτά κατέληξαν να μην παρέχουν ούτε ικανοποιητική γενική παιδεία ούτε κι άρτια επαγγελματική εκπαίδευση (Ανδριανουπολίτης, 2003).

Στη δεκαετία του '80 με το Νόμο 1566/85 εισήχθη το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ), μια καινοτόμα προσπάθεια “με σκοπό την οργανική σύνδεση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και την παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους” (Vretakou & Rousseas, 2003). Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική αναζήτηση το ΕΠΛ στηρίχθηκε “στις αρχές του βιωματικού σχολείου” μέσα από τον συνδυασμό θεωρίας και πράξης, ενώ παράλληλα ενίσχυε την αυτενέργεια των μαθητών (Ιακωβίδης, 1998). Στο τέλος της δεκαετίας του ’90 επιχειρήθηκε η τρίτη μετά τη μεταπολίτευση σημαντική μεταρρυθμιστική παρέμβαση στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Μεταρρύθμιση Αρσένη (1997-98) με την οποία καταργήθηκαν τελικά τα ΕΠΛ και

τα ΤΕΛ, δίνοντας τη θέση τους στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την ανταπόκριση στη νέα οικονομία. Ο σκοπός του Τ.Ε.Ε. αναφέρεται ως ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση που οδηγεί στην επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας (Ν. 2640/98). Στη συνέχεια, με τον Νόμο 3475/2006 τα ΤΕΕ μετασχηματίστηκαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), με τα ΕΠΑ.Λ. να χορηγούν πλέον απολυτήριο ισότιμο με το Γενικό Λύκειο. Οι ΕΠΑΣ καταργήθηκαν με το Νόμο 4186/2013 & 2016 και το ΕΠΑΛ κατέστη ο μοναδικός τύπος επαγγελματικού σχολείου, εισάγοντας προαιρετικά και το τέταρτο έτος *μαθητείας* για τη σύνδεση των μαθητών με την αγορά εργασίας.

Ο χρησιμοποιούμενος όρος *μαθητεία* περιγράφει το είδος αυτό της Επαγγελματικής εκπαίδευσης που αφορά στο συνδυασμό της σχολικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης κατά την απασχόληση σε μια επιχείρηση, όπου οι νέοι άνθρωποι ταυτόχρονα με το θεωρητικό σκέλος της μάθησης στο σχολείο αποκτούν τεχνικές δεξιότητες και γνώσεις για τον κόσμο της εργασίας. Αρκετοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τους ευρύτερους όρους ανάπτυξη δεξιοτήτων ή απλώς κατάρτιση προκειμένου να καλυφθεί η πλήρης αλληλουχία της μάθησης ανάμεσα σε θεωρία και πράξη (Ζαρίφης, Φωτόπουλος, Zanola, Μανάβη, 2017).

Είναι κοινός τόπος πως παρότι συνέβησαν τόσες διαδοχικές μεταρρυθμίσεις, η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει συχνά απαξιωμένη στην κοινή συνείδηση σε σύγκριση με το Γενικό Λύκειο, ετεροκαθοριζόμενη από μια σχέση ελλειμματικής ισοτιμίας (Δακτυλάς, 2021).

Προσεγγίζοντας την Επαγγελματική Εκπαίδευση μέσα από σχετικές έρευνες

Σε κάθε σχεδόν μεταρρυθμιστική προσπάθεια που έλαβε χώρα, εξαίρονταν η σημασία της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρά τα θετικά μιας τέτοιας επιλογής, κάποιοι γονείς αλλά και παιδιά έχουν αμφιβολίες σχετικά με αυτή τη διαδρομή. Τα ΕΠΑΛ επιλέγονται αντί των Γενικών Λυκείων από μαθητές και μαθήτριες που έχουν πολύ συγκεκριμένους στόχους, ελάχιστο χρόνο λόγω άλλων υποχρεώσεων ή χαμηλών επιδόσεων σε κάποιο ή κάποια αντικείμενα μάθησης (Βασιλάκη, 2016). Σύμφωνα με έρευνα των Βαϊνά και των συνεργατών του (2010), η πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επιλέγει να συνεχίσει τη φοίτησή του στα ΕΠΑ.Λ., το κάνει διότι έχει προσδιορίσει με μεγάλη ή μικρότερη

ακρίβεια το επάγγελμα που επιθυμεί να ακολουθήσει μελλοντικά και βασικό της μέλημα είναι η έμπρακτη εκμάθηση αυτού του επαγγέλματος. Ο Τσάκαλης (2020), σε συνεντεύξεις εφήβων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους είχαν επιλέξει την φοίτησή σε ΕΠΑΛ αναφέρει ότι πιο συχνές απαντήσεις τους σχετίζονταν με την αντίληψη ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι πιο εύκολα καθώς έχουν πιο χαμηλές απαιτήσεις από τους παρευρισκόμενους, αλλά δίνει και περισσότερες πιθανότητες στην απόκτηση καλύτερης βαθμολογίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως τα μικρότερα τμήματα με λιγότερο ανταγωνισμό, αλλά και τα εργαστήρια για την κατανόηση των τεχνικών μαθημάτων είναι μερικοί από τους παράγοντες που κάνουν τα παιδιά που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, να αισθάνονται ικανοποιημένα για την επιλογή τους (Τσάκαλης, 2020).

Έχουν γίνει επίσης ενδιαφέρουσες έρευνες σχετικά με την άποψη των γονέων για τα σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί και σύμφωνοι με τις αποφάσεις των παιδιών τους για τη φοίτησή τους σε ΕΠΑΛ. Όπως σημειώνουν οι μελετητές (Τσάκαλης, 2020, Δακτυλάς, 2021) τα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά εργατικά στρώματα και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, ωθούνταν από αυτούς κι από τον οικογενειακό τους περίγυρο, με μεγαλύτερο ενθουσιασμό σε συνέχιση των σπουδών τους και σε μετα-υποχρεωτικό επίπεδο, προφανώς σε μια προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης τους και αποφυγής του φαύλου κύκλου στον οποίο είχαν περιοριστεί οι ίδιοι. Ακόμη, οι γονείς που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν μαθήματα σε ΕΠΑΛ ή στις αντίστοιχες δομές της εποχής τους, ήταν ακόμα πιο ενθαρρυντικοί προς τις επιλογές των παιδιών τους σχετικά με αυτά τα σχολεία (Τσάκαλης, 2020). Εκείνο που τελικά ωθεί τα παιδιά προς την επαγγελματική εκπαίδευση είναι συχνά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά εμπόδια, που τα αποτρέπει από το να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο. Επομένως στα ΕΠΑ.Λ. συγκεντρώνονται μαθητές/τριες μη προνομιούχας κοινωνικής προέλευσης, με χαμηλή σχολική επίδοση και συνήθως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, οι οποίοι/ες στοχεύουν να ενταχθούν πιο γρήγορα στην αγορά εργασίας (Χατζηαναστασίου, 2001). Ένα άλλο γεγονός που καταδεικνύει την αντίληψη ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση θεωρείται υποδεέστερη από τη γενική, είναι πως το ποσοστό της μαθητικής διαρροής εμφανίζεται πολύ υψηλότερο στην επαγγελματική εκπαίδευση (20,3 %), από ότι στη γενική εκπαίδευση (3,3%) (Βασιλάκη, 2016). Βέβαια ανάλογα και με την περιφέρεια παρατηρούνται διαφορές αναφορικά με το ποσοστό αυτό. Δυστυχώς για εμάς η

υψηλότερη σχολική διαρροή καταγράφεται στην Κρήτη, την Ήπειρο και την Κεντρική Μακεδονία, ενώ μικρότερη εμφανίζεται στα Ιόνια νησιά. Τα κυριότερα αίτια της διαρροής σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006), φαίνεται πως συνδέονται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των μαθητών/ τριών σε εργασία στην οικογενειακή επιχείρηση ή σε ευκαιριακή απασχόληση στον τουριστικό τομέα (CEDEFOP, 2014).

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε λοιπόν, από το σύνολο των μελετών που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση, αυτή παραμένει για την πλειοψηφία των γονιών, αλλά και των παιδιών "δεύτερη επιλογή". Προσελκύει κυρίως μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές επιδόσεις και τις περισσότερες φορές προέρχονται από τα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα. Η κατάσταση αυτή ενδυναμώνει τα αρνητικά στερεότυπα σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος εις βάρος αυτής της μορφής εκπαίδευσης (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Εννοιολογική Προσέγγιση Στερεοτύπων και Προκαταλήψεων

Για να ερμηνεύσουμε την απαξίωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οφείλουμε να κατανοήσουμε τους ψυχοκοινωνικούς μηχανισμούς που τη συντηρούν. Ο όρος "στερεότυπα" προέρχεται από την ελληνική λέξη "στέρεος", που σημαίνει σταθερός, και από τη λέξη "τύπος" που σημαίνει εικόνα, ή από το αρχαίο "τύπειν¨ που σημαίνει πλήττω. Η αρχική σημασία της λέξης στερεότυπο ήταν το καλούπι, δηλαδή, κάτι που κατασκευαζόταν και ήταν δύσκολο να αλλάξει. Ως όρο τον εισήγαγε ο Lippmann (1922) κι αναφέρεται στις «εικόνες στο μυαλό μας», σε υπεραπλουστευμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις που λειτουργούν ως γνωστικοί χάρτες για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας. Όταν αυτές οι ομαδοποιήσεις γίνονται αυθαίρετα και συνοδεύονται από αρνητική προδιάθεση, μετατρέπονται σε προκαταλήψεις που πηγάζουν από ανασφάλεια και εμποδίζουν την κατανόηση του «άλλου» (Πουλιοπούλου, 2020· Φώτη, 2016).

Το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος χώρος, αλλά ένας μηχανισμός που, σύμφωνα με τον Κόκκο (1991), επιτελεί δύο αλληλένδετες λειτουργίες:

1. Κοινωνικοποιητική λειτουργία: Εγχάραξη στάσεων και αξιών που τους/ τις προετοιμάζουν για την κοινωνική ενσωμάτωση.

2. Επιλεκτική λειτουργία: Διοχέτευση των μαθητών/τριών μέσα από διάφορους μηχανισμούς (κατανομή σε διαφορετικά είδη σχολείων, πρόσληψη διαφορετικού περιεχομένου γνώσεων, δοκιμασίες εξετάσεων κ.ά.), στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας.

Αυτές οι λειτουργίες αλληλεπιδρούν, καθώς οι εσωτερικευμένες αξίες κι η σχολική εμπειρία διαμορφώνουν την αυτοεικόνα και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας την τελική τους στροφή προς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές οδούς, όπως η *Επαγγελματική Εκπαίδευση*.

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μεθοδολογία και Τεχνικές Διερεύνησης

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προκαταλήψεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, ως μέθοδος “φυσική”, μη κατευθυνόμενη και ταυτόχρονα αρκετά διεισδυτική στη διερεύνηση της οπτικής, του λόγου και της πρακτικής των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της ύπαρξης προκαταλήψεων και στερεοτύπων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη σε βάθος μελέτη των ευρημάτων, τον λογικό συνδυασμό αυτών με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας στη βάση της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Αποδίδεται μέσω αυτής επαρκώς το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο εστιάζοντας στην περίπτωση, θεωρείται κατάλληλη για την έρευνα μικρού αριθμού συμμετεχόντων, χωρίς ενδιαφέρον για γενικεύσεις και εφαρμοσιμότητα των συμπερασμάτων (Mason, 2010 · Robson, 2010). Ακολουθώντας τη μέθοδο αυτή, η πολυπλοκότητα του υποκειμενικού λόγου γίνεται κατανοητή, αναδεικνύεται με ακρίβεια η πολυσχιδής πραγματικότητα, δίνεται η δυνατότητα ευελιξίας στον εκάστοτε ερευνητή/ ερευνήτρια στη βάση μίας αυστηρής προσέγγισης στην ανάλυση των δεδομένων καθώς και στην καταγραφή των συμπερασμάτων (Cresswell, 1998 ·Κυριαζή, 2006· Robson, 2010). Η συζήτηση ανατροφοδοτείται και με τη χρήση βολιδοσκοπήσεων αλλά και παρότρυνσης, καθώς η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη παρέχει αμεσότητα, δυνατότητα διερεύνησης για περαιτέρω ανάπτυξη των αποκρίσεων, αλλά και παρέχεται δυνατότητα αλλαγής κατεύθυνσης για λόγους εμβάθυνσης στις

εκτιμήσεις των πληροφορητών. Ο ερευνητής/τρια επομένως γίνεται διευκολυντής αλλά και συνεργάτης (Robson, 2010).

Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε δύο άξονες: Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των πληροφορητών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, εμπειρία στην επαγγελματική εκπαίδευση. ειδικότητα, μορφωτικά εφόδια,), δεδομένα τα οποία ενδεχομένως θα μπορούσαν να επιδράσουν στην ερμηνεία της οπτικής τους. Ακολουθούν ερωτήσεις του πρώτου άξονα, διερευνητικές σχετικά με την εμπειρία τους από την επαγγελματική εκπαίδευση, για τους λόγους που επιμένουν να μένουν και να υπηρετούν την επαγγελματική εκπαίδευση, για τα σχόλια που ενδεχομένως ακούν όταν λένε σε ποιο σχολείο δουλεύουν, για το αν υπάρχουν διαφορές στα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με την εμπειρία τους σε Γενικά σχολεία, πώς θα χαρακτήριζαν το επίπεδο των μαθητών τους γνωστικά και συμπεριφορικά. Ο δεύτερος άξονας αφορά σε ερωτήσεις σχετικά με τον παρεμβατικό ρόλο τους, τις προτάσεις τους για τα επαγγελματικά σχολεία και το τι θα μπορούσε να κάνει το κράτος για την ενίσχυσή τους.

Δείγμα και Διαδικασία Συλλογής

Η ομάδα έρευνας αποτελείται από δώδεκα μόνιμους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων από το Ρέθυμνο. Το ηλικιακό εύρος κυμαίνεται μεταξύ 42 και 66 ετών, η πλειοψηφία των πληροφορητών διαθέτει μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και πολυετή εμπειρία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, επίσης γνωστή ως δειγματοληψία αλυσιδωτής παραπομπής ή δειγματοληψία δικτύου (snowball sampling) (Gilberto de Abreu, 2023). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται ευρέως σε έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Πρωταρχικός σκοπός της κανονικά είναι να ξεπεραστούν οι περιορισμοί των παραδοσιακών μεθόδων δειγματοληψίας όταν μελετώνται πληθυσμοί στους οποίους είναι δύσκολη η πρόσβαση. Στη δική μας περίπτωση δεν ήταν δύσκολη η πρόσβαση στους συναδέλφους, αλλά σε ένα τόσο μεγάλο Επαγγελματικό Λύκειο όπως αυτό του Ρεθύμνου, με 100 μόνιμους καθηγητές (με τους αναπληρωτές φτάνει τους 150), θεωρήσαμε πως θα ήταν πιο γόνιμο κι αποτελεσματικό να αξιοποιήσουμε τη δύναμη των παραπομπών από τους αρχικούς συμμετέχοντες. Ξεκινώντας από δύο αρχικούς «σπόρους» (στα πλαίσια της εργασίας μας, αυτοί ήταν οι πληροφορητές Π1 και Π3) που κατέχουν θέσεις ευθύνης. Μόλις προσληφθούν οι σπόροι, τους ζητείται να υποδείξουν άλλα άτομα από τον πληθυσμό-στόχο που πληρούν τα κριτήρια της

έρευνας. Η διαδικασία παραπομπής συνεχίζεται επαναληπτικά, με κάθε συμμετέχοντα να παραπέμπει άλλους, δημιουργώντας ένα αλυσιδωτό δίκτυο παραπομπών. Η μέθοδος αυτή προσφέρει πλεονεκτήματα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα και στην πρακτικότητα, καθώς αξιοποιεί τις υπάρχουσες σχέσεις για τη διεύρυνση του δείγματος. Η εμπιστοσύνη και η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των αρχικών σπόρων και των παραπομπών τους μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα συμμετοχής και να αποδώσει πιο ολοκληρωμένα δεδομένα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ομάδα που λαμβάνεται μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας με σπόρους μπορεί να εξακολουθεί να υπόκειται σε μεροληψίες, καθώς η πρόσληψη εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και τις διασυνδέσεις των αρχικών σπόρων (Gilberto de Abreu, 2023). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στη βιβλιοθήκη του σχολείου κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης, με παράλληλη μαγνητοφώνηση και τήρηση σημειώσεων. Εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία αποσκοπεί στην ερμηνευτική κατανόηση και τη νοηματοδότηση των λεγομένων, αποφεύγοντας τον «ρηχό» σχολιασμό (Mason, 2010). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκαν μέσω της ανωνυμίας (χρήση κωδικών), της θεωρητικής τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων και της απουσίας μεροληψίας (Robson, 2010· Creswell, 2011).

Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε μια πραγματικότητα όπου η παιδαγωγική της αγάπης παλεύει καθημερινά με την κρατική αδιαφορία και τα κοινωνικά στερεότυπα.

1. Η Εμπειρία και τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών: Παρά τις δύσκολες συνθήκες και τον ελλιπή εξοπλισμό, η εμπειρία των εκπαιδευτικών παραμένει βαθιά θετική. "*Η εμπειρία μου στην Επαγγελματική εκπαίδευση είναι θα έλεγα δύσκολη, όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης σε ορισμένες ειδικότητες, αλλά ευχάριστη και αποδοτική όταν επιτυγχάνεις τον σεβασμό και την παρακολούθηση του μαθήματος από όλους τους μαθητές"*(Π11). Κυρίαρχο κίνητρο είναι η γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών, καθώς και το αίσθημα προσφοράς σε παιδιά που συχνά στερούνται υποστηρικτικού περιβάλλοντος. *"Πρόκειται για μια εμπειρία ανάμεικτων συναισθημάτων αφού εναλλάσσεται ο ενθουσιασμός και η απογοήτευση χωρίς όμως να μετανιώνω ποτέ για την επιλογή μου να υπηρετήσω το συγκεκριμένο σχολείο. Πρόκειται για μια καθημερινή δοκιμασία αντοχών που όμως σε αποζημιώνει επίσης καθημερινά, καθώς είναι εύκολα αντιληπτή η αλλαγή που σημειώνεται στο γνωστικό καθώς και στο συναισθηματικό κομμάτι των μαθητών"*

(Π12). Ο Π8 μάλιστα το γενικεύει και πέρα από το ατομικό επίπεδο : *"Θεωρώ ότι η συνεισφορά του Επαλ Ρεθύμνου στην χάλια τοπική κοινωνία έχει θετικό αντίκτυπο. Θα ήταν το Ρέθυμνο πολύ χειρότερο αν δεν είχε το ΕΠΑΛ. Έχω δει παιδιά που έχουν πολύ λάθος συμπεριφορές, πολύ λάθος πρότυπα και στο τέλος φεύγουν άλλοι άνθρωποι. Αυτό εμένα με γεμίζει. Μου αρέσει πάρα πολύ κι επιλέγω ΕΠΑΛ γιατί είμαι εγώ και τα παιδιά. Δεν υπάρχουν πίσω ούτε γονείς (κακώς), ούτε φροντιστές, ούτε τίποτα. Οτιδήποτε βιώσει το παιδί σαν επιτυχία μαθησιακή είναι αποτέλεσμα εμένα κι αυτουνού. Εκείνου βασικά κι εμένα δεν υπάρχει κάτι άλλο. Αυτό εμένα με γεμίζει".* Η εκπαιδευτική πράξη στα ΕΠΑΛ περιγράφεται ως μια διαδικασία που βασίζεται στην παιδαγωγική της αγάπης και την προσωπική σύνδεση. Γλαφυρά το περιγράφει η Π3 "*Αισθάνομαι εδώ ότι όποιο κόπο κάνω πιάνει τόπο. Οι περισσότεροι μαθητές μας εδώ στα επαγγελματικά σχολεία προέρχονται από περιβάλλοντα που δεν είναι οικονομικά μορφωτικά τόσο καλά. 9 στους 10 δεν έχουν υποστηρικτικό περιβάλλον. Μπορούμε εμείς εδώ να τους εμπνεύσουμε να βρουν το δρόμο τους. Στα Γενικά Λύκεια τα περισσότερα παιδιά δεν μας χρειάζονται. Τούτα εδώ μας χρειάζονται"*. Χωρίς να έχει ακούσει ποτέ του τίποτα για κριτική παιδαγωγική και για παιδαγωγική της αγάπης, την καλλιεργεί καθημερινά στη διδακτική πράξη ο πληροφορητής 9, που μας είπε κατά τη διάρκεια της συζήτησης: *"Τα παιδιά όταν τους μιλάς αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα σου, σε ακτινογραφούν συναισθηματικά κι ας μην έχουν την κατάλληλη υποδομή. Μπορούν να καταλάβουν τις προθέσεις σου, σου βγαίνει στην εκφορά λόγου. Θα συμπύκνωνα τα πάντα σε μια λέξη που λέγεται ΑΓΑΠΗ. Αυτή η λέξη είναι τόσο σημαντική, οφείλουμε να την καλλιεργούμε καθημερινά μέσα σε αυτό το χώρο και να μας βγαίνει κυρίως στα παιδιά. Εννοείται βέβαια και στους συναδέλφους"*.

Αλλά δεν είναι μόνο συναισθηματικά κι ανθρώπινα τα κίνητρα που οδηγούν κάποιον καθηγητή να επιλέξει να εργαστεί στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, πολλοί πληροφορητές ανέφεραν και πρακτικούς λόγους, όπως και το θέμα της δικής τους εξέλιξης της γνώσης και του ενδιαφέροντος μαθήματος που κάνουν στα ΕΠΑΛ λόγω ειδικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο πληροφορητής Π7 αναφέρει: "*Η Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο λατρεύω να εργάζομαι, το μάθημα ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια των Αγγλικών γενικής παιδείας, οπότε έχουμε να κάνουμε με διαφορετικούς κι ενδιαφέροντες τομείς και ειδικότητες Αγγλικών"*. Αλλά και για τους καθηγητές πληροφορικής (Π1, Π9) ισχύει κάτι παρόμοιο: "*Έμεινα τόσα χρόνια στην επαγγελματική εκπαίδευση γιατί λόγω του αντικειμένου μου είναι πιο ενδιαφέρον για μένα. Το επίπεδο των μαθητών ποτέ δεν ήταν πρόβλημα. Έχω και κάποια εμπειρία μικρή από το γυμνάσιο*

*και το λύκειο. Το ίδιο επίπεδο σχεδόν ήταν. Το γενικό δεν έχει την κατεύθυνση. Εκεί το μάθημα είναι πολύ γενικό και πολύ προσανατολισμένο μόνο στις πανελλήνιες. Κι αυτό δεν με εμπνέει. Εδώ έχεις τη δυνατότητα να προσαρμόζεις την ύλη σου σε τρέχοντα ζητήματα. Δεν είναι τελείως κλειστό το αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλη δεν σε κυνηγά"(*Π1). Όπως επίσης και για τους μηχανολόγους: "*Τα εργαστήρια είναι πολύ δημιουργικά, ακόμα και εμείς οι καθηγητές συνεχώς μαθαίνουμε νέα πράγματα, οι μαθητές που πραγματικά ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν την ειδικότητα επαγγελματικά σου δίνουν κίνητρα να συνεχίσεις και απολαμβάνεις όταν ακόμη και αυτοί που δεν ενδιαφέρονται φέρνουν σε πέρας μια εργασία που τους ανατίθεται και νιώθουν αυτοπεποίθηση και ίσως πλέον κι ενδιαφέρον για το μάθημα"* (Π5).

2. Στερεότυπα και Κοινωνική Πραγματικότητα: Υφίσταται μια έντονη αρνητική προκατάληψη για τα ΕΠΑΛ, με την κοινή γνώμη να τα ταυτίζει συχνά με την παραβατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται συχνά αποδέκτες σχολίων οίκτου ή απορίας για την επιλογή τους. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η πραγματικότητα εντός του σχολείου είναι πολύ καλύτερη από τη φήμη του, ενώ οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών είναι συχνά πιο ουσιαστικές από ό,τι στα Γενικά Λύκεια. Ο πληροφορητής Π7 θα μας πει σχετικά: "*Στο πρώτο άκουσμα του ΕΠΑΛ, οι περισσότεροι είναι επιφυλακτικοί, έως συγκαταβατικοί, διότι θεωρούν το ΕΠΑΛ ένα σχολείο για πολύ κακούς μαθητές, "εγκληματικά στοιχεία", κτλ. Δεν θεωρώ πως έχουν κάποια σχέση με την πραγματικότητα, γιατί η εμπειρία μού έχει δείξει ότι το ΕΠΑΛ είναι ένα σχολείο με τα καλά και τα κακά του, όπως όλα τα σχολεία στα οποία έχω υπηρετήσει".* Ακούει κρίσεις που ο ίδιος καθόλου δεν συμμερίζετα (Π6): "*Τα σχόλια που ακούω όταν αναφέρω ότι εργάζομαι σε ΕΠΑΛ, δηλώνουν συνήθως θαυμασμό και απορία με αυτή την επαγγελματική μου επιλογή. Κατά την άποψή μου, η πραγματικότητα απέχει σημαντικά προς το καλύτερο συνήθως από την επικρατούσα αντίληψη για την κατάσταση των ΕΠΑΛ. Σαφώς οι συνθήκες είναι συχνά δυσκολότερες από σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, απαιτείται αρκετή προσπάθεια, όμως η συνεργασία με τους μαθητές και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται συνήθως μαζί τους, αποζημιώνουν τον εκπαιδευτικό που επιλέγει να εργάζεται σε ΕΠΑΛ.*"

3. Μαθητικό Προφίλ και Σχολικό Κλίμα: Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών χαρακτηρίζεται ως μέτριο προς χαμηλό, με σημαντικές όμως πρακτικές δεξιότητες στα εργαστήρια. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα (π.χ. υψηλότερη προσήλωση στον Τομέα Υγείας). Χαρακτηριστικά ο πληροφορητής Π5 λέει: "*Το επίπεδο; Αρκετά χαμηλό*

μαθησιακά, αλλά έχουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό ανεπτυγμένες πρακτικές δεξιότητες. Στα εργαστήρια πολλά πράγματα τα ξέρουν ήδη και τα κάνουν καλύτερα και από τους καθηγητές". "*Σε γενικές γραμμές, το γνωστικό επίπεδο είναι μέτριο. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις πολύ κακών μαθητών / μαθητριών, ενώ αρκετά συχνά υπάρχουν κι εξαιρετικοί μαθητές / μαθήτριες*"(Π7). Παρατηρείται επίσης συχνά οι καθηγητές ειδικοτήτων να είναι πιο ευχαριστημένοι από την απόδοση των παιδιών. Η Π2 συνηγορεί: "*στα μαθήματα ειδικότητας που εμείς κάνουμε τα παιδιά δείχνουν πολύ ενδιαφέρον, γιατί κάνουν κάτι που τους αρέσει. Κάτι πρακτικό και για μένα είναι πολύ σημαντικό να κάνεις βιωματικά πράγματα σε σχέση με τα θεωρητικά με αποτέλεσμα να κυλούν όλα ευχάριστα. Στον τομέα υγείας το επίπεδο είναι πολύ καλό. Δεν έχω δυσκολευτεί όσα χρόνια είμαι στο σχολείο να κάνω το μάθημα μου*". Εκτός όμως από την ειδικότητα, ο πληροφορητής Π8 συσχετίζει κυρίως το επίπεδο το μαθησιακό των παιδιών και με την ύπαρξη ή όχι στόχων από πλευράς των μαθητών: " *Χαμηλό το επίπεδο των παιδιών λόγω έλλειψης στόχων. Όταν βρουν τον στόχο τους μπορούν και το έχουμε δει να ανεβαίνει και το μαθησιακό κι η διάθεσή τους να κάνουν πράγματα*".

Τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι κοινή παραδοχή πως είναι σχολεία διαπολιτισμικά, φοιτούν σε αυτά πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παιδιά της πόλης, παιδιά του χωριού, παιδιά με ιδιαιτερότητες, με ποικίλα ενδιαφέροντα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και με διαγνώσεις. Αποδέχονται το ένα το άλλο; Παρατηρούνται φαινόμενα εκφοβισμού; Κι αν ναι περισσότερο ή λιγότερο από άλλα σχολεία; Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν δεν θεωρούν ότι συμβαίνει στο Επαγγελματικό Λύκειο κάτι περισσότερο από ότι λαμβάνει χώρα σε άλλα σχολεία. *"Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές καλλιεργούν σχέσεις φιλίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Δυστυχώς υπάρχουν περιστασιακά μεμονωμένα δυσάρεστα περιστατικά βίας και bullying που συνήθως αντιμετωπίζονται όμως επιτυχώς από τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές συμβαίνουν με την ίδια συχνότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και όχι μόνο στα ΕΠΑΛ, όπως συνήθως θεωρείται"* (Π6). Κι ο πληροφορητής Π7 υπογραμμίζει την αξία της σύμπραξης και της κοινής γραμμής για την επίλυση τέτοιων περιστατικών: *"Θεωρώ πως όλες αυτές οι καταστάσεις έχουν αντιμετωπιστεί κι αντιμετωπίζονται με τον καλύτερο τρόπο, υπάρχει μια ενιαία γραμμή μεταξύ των καθηγητών, καθώς και αλληλοϋποστήριξη στο καθημερινό μας έργο"*. Στον σημαντικά μεγάλο αριθμό παιδιών πάντως αποδίδουν πολλοί πληροφορητές (Π1, Π2, Π4, Π9, Π11) τα περιστατικά εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο και συχνά "βγαίνουν προς τα έξω". Εξάλλου, όπως παρατηρεί ο

πληροφορητής Π10 με μια δόση χιούμορ αλλά και αλήθειας μαζί: " *Έχει από όλα γιατί είμαστε και πολλοί. Είναι μεγάλο το σχολείο. Εδώ παίζουν όλα ρόλο οικογενειακό υπόβαθρο, περιοχές. Είμαστε και στο νησί των πυροβολισμών* " (Π10).

4. Ο Ρόλος του Κράτους και Προτάσεις Βελτίωσης: Οι εκπαιδευτικοί επικρίνουν τις συχνές μεταρρυθμίσεις χωρίς αξιολόγηση και την έλλειψη μακροχρόνιας στρατηγικής. Χαρακτηριστικά ο Π10 αναφέρει: "*Δεν έχει αλλάξει κάτι. Αλλάζουν μόνο τα ονόματα. Αυτό που κατάλαβα ότι έχει αλλάξει είναι μόνο η ταμπέλα. Ακόμη και το κτίριο δεν αλλάζει εκεί που ήταν είναι. Το Πολυκλαδικό ήταν το καλύτερο σε σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση. Σαν πρόγραμμα σπουδών ήταν λίγο καλύτερο από αυτό που είναι τώρα, αλλά ότι είναι καλό σε αυτή τη χώρα το κλείνουμε. Δεν πρόλαβαν να το αξιολογήσουν σαν πρόγραμμα και το κατήργησαν και κάνανε αλλαγές*". Κι ο Π6 τονίζει πως : "*Δυστυχώς η επαγγελματική εκπαίδευση υφίσταται συχνά αλλαγές/πειραματισμούς και δεν υπάρχει μακροχρόνια στρατηγική*". Κάτι τέτοιο δημιουργεί μια ανασφάλεια και στα παιδιά αλλά και στους εκπαιδευτές, που έχουν βιώσει αλλαγές ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προτείνεται:

- Έμπρακτη ισοτιμία με το Γενικό Λύκειο και έγκαιρη στελέχωση.
- Επένδυση σε υποδομές, σύγχρονα εγχειρίδια και εργαστηριακό εξοπλισμό.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά σχολική μονάδα για καλύτερη διαχείριση.
- Μόνιμη παρουσία ψυχολόγων και ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας.

Η Π11 σημειώνει: "Το κράτος τι να κάνει; Να δείξει ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση. Να προχωρήσει σε ανανέωση και έκδοση νέων εγχειριδίων: Τα βιβλία γενικής παιδείας είναι από την εποχή των ΤΕΕ, γεγονός που καταδεικνύει την απόλυτη απαξίωση.". Η πληροφορητής Π12 τονίζει: "Περιμένω από το κράτος να το θεωρήσει ισάξιο του γενικού λυκείου ΕΜΠΡΑΚΤΑ. Να το στελεχώνει έγκαιρα με καθηγητές που θα παραμένουν σε αυτό εύλογο χρονικό διάστημα, ώστε να μπορέσει να φανεί το αποτέλεσμα του έργου τους και δεν θα διακόπτεται στις 30/06. Να υπάρχει σταθερό προσωπικό από ψυχολόγους οι οποίοι θα παραμένουν τουλάχιστον τρία χρόνια στη σχολική μονάδα, ώστε να μπορούν να συνεχίζουν το υποστηρικτικό τους έργο σε μαθητές με τους οποίους ασχολήθηκαν για οποιοδήποτε λόγο. Να ενισχυθεί το μάθημα της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων διότι όποτε οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. ξεφεύγουν από το παραδοσιακό μάθημα κυριολεκτικά μεγαλουργού". Ο Π7 υπογραμμίζει: " Το κράτος κατά τη

γνώμη μου, θα πρέπει να προωθήσει το ΕΠΑΛ ως μια θελκτική εναλλακτική για τους μαθητές του γυμνασίου, ώστε να γνωρίσουν τη δομή και τις ειδικότητες που παρέχονται, καθώς και τις επαγγελματικές δυνατότητες που αυτό προσφέρει. Επίσης, οφείλει να επενδύσει στην ανανέωση της υλικοτεχνικής υποδομής, τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και στα εργαστήρια των ειδικοτήτων". Γιατί , όπως χαρακτηριστικά σημειώνει κι η πληροφορητής Π4: "Οι μαθητές/τριες έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε σχολεία με σωστές υποδομές". Σαν κραυγή διαμαρτυρίας μοιάζουν κι οι παρατηρήσεις του πληροφορητή 5, που θα ήθελε το κράτος: "Να το θεωρήσει ισότιμο με τα άλλα σχολεία (π.χ. οι εγγραφές στο ΕΠΑΛ κρατάνε τις μισές μέρες από τα γενικά), να υπάρξει χρηματοδότηση για εξοπλισμό και εργαστήρια και να υπάρξει σοβαρή επιμόρφωση των τεχνικών ειδικοτήτων". Ιδιαίτερη αναφορά κάνανε ορισμένοι πληροφορητές και για το θεσμό της μαθητείας, που "φαίνεται να ταιριάζει πολύ με τον χαρακτήρα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Π9) και θα μπορούσε και περαιτέρω να ενισχυθεί. Εκεί ο μαθητής που δεν θέλει να συνεχίσει μεταλυκειακές σπουδές, του δίνεται η δυνατότητα να απασχοληθεί για έξι μήνες με κανονικό μισθό σε ιδιωτικό φορέα ή δημόσιο που καλείται να εφαρμόσει εκεί τα όσα έμαθε.".

Συμπεράσματα και Περιορισμοί Έρευνας: Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για ένα "Άλλο Σχολείο" που θα ενισχύει τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Αν θέλουμε το σχολείο να υποστηρίξει τους πλέον αδύναμους μαθητές και όχι να καταγράψει την αδυναμία τους και να τους κατατάξει, τότε απαιτείται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα προβολής κι ενίσχυσης του κοινωνικού ρόλου του Επαγγελματικού Λυκείου, που θα ξεκινά από την έγκαιρη στελέχωση και θα φτάνει μέχρι τη σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή. Το Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί διέξοδο για επαγγελματική αποκατάσταση πολλών παιδιών και ανάγκη για την κοινωνία. Από την έρευνα προέκυψε ότι η επιτυχία του βασίζεται στην προσωπική σύνδεση και στον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης.

Το όραμα του «Άλλου Σχολείου» παραμένει ζωντανό μέσα από τους εκπαιδευτικούς που αρνούνται να «βαλτώσουν». Όπως ανέφερε η Π3, η ευελιξία του ΕΠΑ.Λ. επιτρέπει στους ανθρώπους του να ονειρεύονται αλλαγές που στη γενική εκπαίδευση φαντάζουν αδύνατες *"Έχουμε ευελιξία στο πρόγραμμα και μπορούμε να ονειρευτούμε κι αλλαγές και να τις κάνουμε. Ενώ εκεί δεν τις κάνουν κι ούτε τις ονειρεύονται καν.."*. Οφείλουμε να εξοπλίσουμε αυτούς τους μαθητές, γιατί, όπως θυμίζει η Π12,*"Ο θεσμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο χαίρει μεγάλης εκτίμησης αλλά και φροντίδας από το κράτος. Τους αποφοίτους μας θα τους*

συναντήσουμε σε λίγα χρόνια στην καθημερινότητά μας. Πρέπει να τους έχουμε εξοπλίσει πνευματικά και συναισθηματικά".

Η παρούσα μελέτη, αν και περιορισμένη τοπικά και ποσοτικά, προσφέρει ένα έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση. Προτείνεται η μελέτη των απόψεων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν την εργασιακή ανασφάλεια, καθώς και μια διαχρονική έρευνα (longitudinal study) για την επαγγελματική πορεία των αποφοίτων, ώστε να διαφανεί αν η «παιδαγωγική της αγάπης» αποτέλεσε όντως το εφαλτήριο για την κοινωνική τους ένταξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Ανδριανουπολίτης, Κ. (2003). *Μεταρρυθμίζοντας την Τεχνική κι Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Από http://www.edra.gr/modules1.php?name=News&file=article&sid=32953

Βασιλάκη, Μ. (2016). *Σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών και των μαθητριών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και διερεύνηση των παραγόντων που τους/ τις οδηγούν στην επιλογή αυτή*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

CEDEFOP. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Γώγουλος, Γ. (2006). *Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού των ΤΕΕ και ανάλυση των επαγγελματικών αξιών που τους χαρακτηρίζουν*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Δακτυλάς, Ε. (2021). *Από την Ιστορία της ΔΕ Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ε-ΤΕ) στην Ελλάδα στα σημερινά ταυτοτικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των μαθητών της: όψεις της Ε-ΤΕ στην Αττική*, διδακτορική διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Gilberto de Abreu, (2023). *Δειγματοληψία χιονοστιβάδας: Αποκαλύπτοντας τα μυστικά ενός ισχυρού ερευνητικού εργαλείου*. Ανάκτηση από ιστότοπο: https://mindthegraph.com/blog/el/%CE%B4%CE%B5%CE%B9%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%AF%CE%B1%CE%BC%CE%B5-%CF%87%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%B4%CE%B1/

Ζαρίφης, Γ., φωτόπουλος, Ν., Zanola, L.,& Μανάβη, Χ., (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Διερεύνηση του ρόλου και των προτάσεων πολιτικής των κοινωνικών εταίρων*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ζαχάρης, Ε. (1981). *Ιστορία οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.

Ιακωβίδης, Ι. Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιωαννίδου, Α.,& Σταύρου, Σ., (2013). *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, International Policy Analysis, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Καζαμίας, Α. (1983). *Η Εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της. Μια ιστορική και συγκριτική θεώρηση.* Ανάτυπο από τα πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών. Τόμος 58, σ. 419, 420, 424, 437.

Κόκκος, Α. (1991). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου.* Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κονταξής, Α., (2012). *Ο διττός ρόλος (κοινωνικός – εργασιακός) της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης*, Πρακτικά ημερίδας Σχολικών Συμβούλων για τη ΔΤΕΕ, http://blogs.sch.gr/epal/files/2012/12/121227kontaxis.pdf

Μανίκας, Θ. (2019). Η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των καθηγητών των δημόσιων επαγγελματικών λυκείων όσον αφορά την προώθηση της δημόσιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόμ.2, Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Ελλάδα – Ευρώπη 2020": *Εκπαιδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία*, Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018

Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (9η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μητρόπουλος, Γ. Φ. (2012, Οκτώβριος). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976.* Ελεύθερη ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.ΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα.

Μπαξεβανάκης, Δ. (2017). "Τι είναι και τι προσφέρει το ΕΠΑΛ στους μαθητές". Alfavita. Προσβάσιμο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypoyrgeio paideias/216471_ti-einai-kai-ti-prosferei-epal-stoys-mathites Τι είναι και τι προσφέρει το ΕΠΑΛ στους μαθητές | Alfavita

Νόμος 576/ 1977, *Μέση - Ανωτέρα Επαγγελματική – Τεχνική Εκπαίδευση*, ΦΕΚ 102, τ. Α΄/ 13 – 04 – 1977.

Νόμος 1566/ 1985, *Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167, τ. Α΄/ 30-09- 1985.

Νόμος 2640/ 1998, *Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις,* ΦΕΚ 206, τ. Α΄/ 03 – 09- 1998. Νόμος 3475/2006, Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 146, τ. Α /13 –07 - 2006.

Pappas, T. S. & Kounellou, K. (2011). Career decision making of Greek post secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410 3414.

Patiniotis, N. & Stavroulakis, D. (1997). "The development of vocational education policy in Greece: a critical approach", *Journal of European Industrial Training*. 21(6/7),192-202. https://doi.org/10.1108/03090599710171503

Πουλιοπούλου, Κ. (2020). "Στερεότυπα και προκαταλήψεις για μειονοτικές ομάδες", *Κοινωνική Θεωρία*, Ανάκτηση από: https://socialpolicy.gr/2020/07/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B5%CE%B9.html

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

Σιδηροπούλου, Δ. (1991). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό κι επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας.* Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σταφύλης, Ν. (2016), *Ποιος αποφασίζει για τον μαθητή. Επαγγελματική ή Γενική Εκπαίδευση;* Ανάκτηση από το:

https://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/144056.html

Τσακάλης, Σ. (2020). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές εφήβων μαθητών. Εμπειρική έρευνα σε Επαγγελματικά Λύκεια του νομού Αργολίδας.* Δημοσιευμένη Πτυχιακή/ Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χάδια, Α. (2015). *Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων: η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών της οικογένειας και του τύπου εκπαίδευσης (Γενική - Επαγγελματική)* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35411?lang=el#page/1/mode/2up.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001), *Το άλλο σχολείο* (πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις/ Αντιπαραθέσεις.

Χατζηστεφανίδης, Ι. (1990), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Χόνδρου, Ε., (2018). *Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμετώπιση από τις/τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος. Ανακτήθηκε από: Διπλωματική Εργασία.pdf (uop.gr)

Vretakou, V., & Rousseas, P., (2003). Vocational education and training in Greece Short description. Thessaloniki: Panorama.

file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%B8%CE%BC%CE%BF%CE%AF%20%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%202012-gp_eudor_WEB_ECAF12001ELC_002.pdf από (Δίκτυο Ευρυδίκη - Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων/ Συμμετεχουσών

Α/Α	**ΦΥΛΟ**	**ΗΛΙΚΙΑ**	**ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ/ΑΣ**	**ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓ. ΕΚΠΑΙΔ.**	**ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**	**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ**	**ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠ/ΔΩΝ**
Π1	ΑΝΤΡΑΣ	55	29	25	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΠΛΗΡ/ΚΗΣ(ΠΕ86)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π2	ΓΥΝ/ΚΑ	53	13	11	ΜΟΝΙΜΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ(ΠΕ87.06) – ΜΟΥΣΙΚΟΣ(ΠΕ79)	ΠΤΥΧΙΟ
Π3	ΓΥΝ/ΚΑ	66	27	22	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΟΛ.ΜΗΧ/Σ(ΠΕ81)	ΠΤΥΧΙΟ
Π4	ΓΥΝ/ΚΑ	42	4	2	ΜΟΝΙΜΗ	ΜΑΘ/ΚΟΣ ΕΙΔ/ ΚΗΣ (ΠΕ03.50)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π5	ΑΝΤΡΑΣ	46	17	17	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ (ΠΕ82)	ΠΤΥΧΙΟ
Π6	ΑΝΤΡΑΣ	43	14	13	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ (ΠΕ84)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π7	ΑΝΤΡΑΣ	42	16	10	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΑΓΓΛΙΚΗΣ (ΠΕ06)	ΠΤΥΧΙΟ
Π8	ΑΝΤΡΑΣ	42	16	15	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (ΠΕ80) – ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΠΕ70)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π9	ΑΝΤΡΑΣ	62	25	18	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΠΛΗΡ/ΚΗΣ(ΠΕ86) – ΗΛΕΚΤ/ΚΟΣ (ΠΕ84)	ΠΤΥΧΙΟ
Π10	ΑΝΤΡΑΣ	43	7	7	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ (ΠΕ84)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π11	ΓΥΝ/ΚΑ	45	8	4	ΜΟΝΙΜΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (ΠΕ02)	ΜΕΤΑΠ/ΚΟ
Π12	ΓΥΝ/ΚΑ	55	30	20	ΜΟΝΙΜΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (ΠΕ02)	ΠΤΥΧΙΟ

Οι χαμένες φωνές εμποδιζόμενων ομάδων και συμπεριφορές εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον: Μια Κριτική Παιδαγωγική προσέγγιση του/της καταπιεζόμενου/ης μαθητή/τριας στο σχολείο του 21ου αιώνα.

Βαζακοπούλου Ελένη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον, Χαμένες φωνές μαθητών/τριών, Κριτική Παιδαγωγική, Κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα, Προτεινόμενες δράσεις κατά του εκφοβισμού

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

elenikv@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο εντείνεται στη σύγχρονη κοινωνία και επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική εμπειρία των μαθητών/τριών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια ανάλυση του φαινομένου μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, δίνοντας έμφαση στις «σιωπηλές» φωνές των καταπιεζόμενων μαθητών/τριών. Βασικός στόχος είναι η ανάδειξη του εκφοβισμού ως κοινωνικά κατασκευασμένου φαινομένου που συνδέεται με δομές εξουσίας, κοινωνικές ανισότητες και πολιτισμικούς αποκλεισμούς. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναλύεται το φαινόμενο, ενώ παράλληλα αποδομείται η απλουστευτική διάκριση μεταξύ «θύτη» και «θύματος». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής ή αμφισβήτησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέλος, προτείνονται μετασχηματιστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και χειραφετητικού σχολείου.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σημαντική αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, ως αντανάκλαση ευρύτερων κοινωνικών φαινομένων όπως οι ανισότητες, ο ρατσισμός και η κοινωνική βία. Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, δεν παραμένει ανεπηρέαστο από αυτές τις εξελίξεις. (Μανιάτης κ.ά, 2010; Stavrinides & Georgiou, 2012). Η σχολική βία και ο εκφοβισμός συνιστούν σύνθετα κοινωνικοπαιδαγωγικά φαινόμενα, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ιστορικά, μορφές βίας είχαν ακόμη και παιδαγωγική

νομιμοποίηση (Θάνος, 2021), ενώ παλαιότερες προσεγγίσεις αντιμετώπισαν τον εκφοβισμό ως ατομικό ή «φυσικό» χαρακτηριστικό της παιδικής συμπεριφοράς (Clarke & Kiselica, 1997; O'Moore, 2000; Bacchini et al., 2008). Αντίθετα, η οικολογική προσέγγιση αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα του φαινομένου, τονίζοντας την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα συστήματα στα οποία εντάσσεται, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία. Η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο, καθώς και η έλλειψη διεπιστημονικής υποστήριξης, μπορεί να συμβάλλουν στη διαιώνιση επιθετικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2008; Μανιάτης κ.ά., 2010).

Υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το σχολείο δεν αποτελεί ουδέτερο χώρο, αλλά πεδίο ιδεολογικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας (Giroux, 1983). Για τον λόγο αυτό, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού απαιτεί την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την προώθηση αξιών όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη. Έτσι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματιστούν σε ενεργά υποκείμενα που αντιστέκονται στη βία και την καταπίεση (Φρέιρε, 1974).

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον σχολικό εκφοβισμό μέσα από πολλαπλές διαστάσεις: την εννοιολόγηση και τις μορφές του, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, τους παράγοντες που τον επηρεάζουν και τον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου. Παράλληλα, προσεγγίζεται το φαινόμενο μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και προτείνονται δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης, με στόχο τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που βασίζεται στον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή (Darder, 2020).

Εννοιολόγηση του σχολικού εκφοβισμού.

Κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι η παραβατικότητα, η επιθετικότητα αλλά και η βία απασχολούσαν πολλές δεκαετίες την επιστημονική έρευνα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Σε διεθνές επίπεδο το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να μελετάται πιο εντατικά τη δεκαετία του 1970 κυρίως από τον επιστημονικό κλάδο της ψυχολογίας (Νικολάου, 2013). Σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα η μελέτη του φαινομένου της βίας στο σχολικό πλαίσιο μελετάται συστηματικά, μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Αρτινοπούλου 2001).

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας γίνεται σαφές πως, απαραίτητη συνθήκη ώστε μια πράξη να χαρακτηριστεί ως 'σχολικός εκφοβισμός' είναι η ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης είτε συμβολικά

είτε σωματικά, που έχει ως αποτέλεσμα το θύμα να μην είναι σε θέσει να αμυνθεί με αποτέλεσμα να προκληθεί βλάβη (Olweus, 2009; Smith, 2013; Gladden et al.,2014; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015; Συμεού, 2021) αλλά και η ύπαρξη επαναληψιμότητας/διάρκειας στην πράξη αυτή (Farrington, 1993). Αναφορικά με τον τόπο εκδήλωσης του φαινομένου, ο σχολικός εκφοβισμός δεν αφορά μόνο τα στενά όρια του σχολικού κτηρίου αλλά και τον δρόμο για το σχολείο, ακόμη και τον ψηφιακό μη πραγματικό κόσμο του διαδικτύου, όπου στις μέρες ο λεγόμενος «κυβερνοεκφοβισμός» εξαπλώνεται ολοένα και περισσότερο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Αρτινοπούλου, 2009; Νικολάου, 2013; Συμεού, 2021). Τέλος, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα το 1/3 των εφήβων σε όλον τον κόσμο έχει βιώσει κάποια στιγμή στη μαθητική ζωή του σχολικό εκφοβισμό (Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2024). Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν την αυξητική τάση που καταγράφεται στα περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός της σχολικής μονάδας, καθιστώντας τη συζήτηση σχετικά με το φαινόμενο πιο επίκαιρη και επιτακτική από ποτέ.

Οι όψεις και οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.

Οι εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού μπορούν κατηγοριοποιηθούν σε άμεσες και έμμεσες, ενώ στόχο έχουν να προκαλέσουν στο θύμα συγκεκριμένες βλάβες είτε συναισθηματικές, είτε σωματικές. Αναφορικά με τη διάκριση μεταξύ άμεσων και έμμεσων εκφοβιστικών συμπεριφορών, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως στις άμεσες συγκαταλέγονται οι ευθείες επιθέσεις, σωματικές και προφορικές που γίνονται ευκολότερα αντιληπτές από τη σχολική κοινότητα. Αντίθετα στις έμμεσες μορφές παρατηρείται μια δυσκολία στην αναγνώριση τους, καθώς πρόκειται για πράξεις που δεν είναι εύκολα ‘ορατές’ όπως είναι ο αποκλεισμός από το κοινωνικό σύνολο, η περιθωριοποίηση κ.α. (Olweus, 2009; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Πιο αναλυτικά, μια έκφανση του σχολικού εκφοβισμού είναι ο σωματικός εκφοβισμός στον οποίον περιλαμβάνονται πράξεις όπως είναι οι σπρωξιές, οι χειρονομίες κ.α.. (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010; UNESCO, 2017; UNESCO, 2019). Μια ακόμα αρκετά συχνή μορφή του σχολικού εκφοβισμού, ειδικά τα τελευταία χρόνια, είναι ο λεκτικός/ψυχολογικός εκφοβισμός, που αφορά τον εξευτελισμό του θύματος, βρισιές, τη διάδοση αρνητικών κρίσεων, φημών και απειλών που στόχο έχουν να απομονωθεί το θύμα και να αποκλειστεί από τους συνομήλικους (Ασημόπουλος κ.ά, 2008; Αρτινοπούλου, 2009).

Παράλληλα στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο ακόμη εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού όπως είναι ο σεξουαλικός και ο «κυβερνοεκφοβισμός» (cyber-bullying). Αναφορικά με τον σεξουαλικό εκφοβισμό αξίζει να διευκρινίσουμε πως σε αυτόν συγκαταλέγονται χειρονομίες ή άλλες πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου χωρίς τη συγκατάθεση του ατόμου ή/και δημοσίευση ηλεκτρονικού υλικού, όπως για παράδειγμα φωτογραφίες ή βίντεο με σκοπό τη στοχοποίηση ή την απειλή του θύματος (Ασημόπουλος, κ.ά, 2008; UNESCO, 2017). Επιπλέον τις τελευταίες δεκαετίες, με τη ραγδαία διάδοση της χρήσης του διαδικτύου, έχει αναπτυχθεί μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο λεγόμενος «κυβερνοεκφοβισμός» (cyber-bullying), που λαμβάνει χώρα στον ψηφιακό κόσμο. Η συγκεκριμένη έκφανση του εκφοβισμού διεξάγεται στον ψηφιακό κόσμο (Νικολάου, 2013), αλλά δυστυχώς οι συνέπειες της είναι ορατές στον πραγματικό/φυσικό (UNESCO, 2017; Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2024).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί μια ακόμη έκφανση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ο ρατσιστικός εκφοβισμός. Σε αυτήν την περίπτωση το θύμα δέχεται επιθέσεις με στόχο να πληγεί η καταγωγή, η φυλή, το θρήσκευμα ή η οικονομική του κατάσταση, καθώς πολλά παιδιά γίνονται στόχοι εκφοβισμού εξαιτίας συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους καθώς ο άλλος, θεωρείται από τα μέλη της πλειοψηφούσας ομάδας, ως απειλή ή ως κατώτερο ον (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Άλλωστε δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με διαμορφωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες συχνά αναπαράγουν, ενώ τα σχολεία δεν είναι συχνά σε θέση (από θέσει;) να εξασφαλίσουν στον βαθμό που θα έπρεπε την ισότητα και τον αλληλοσεβασμό (Μανιάτης κ.ά., 2010; Νικολάου, 2013; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Ωστόσο, ο σχολικός εκφοβισμός ανεξάρτητα από τις εκφάνσεις του αποτελεί ένα ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο, που πλήττει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα (Espelage & Horne, 2008). Είναι γεγονός πως όταν συντελούνται εκφοβιστικές πράξεις, το σχολείο παύει να είναι ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον. Μάλιστα, τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού τελικά απομακρύνονται από διαδικασίες κοινωνικοποίησης εντός του σχολείου, χάνεται κάθε στοιχείο διασκέδασης και συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες και τελικά αποσύρονται (Ladd et al., 2017).

Συγκεκριμένα τα παιδιά/θύματα συχνά υποφέρουν από ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεικόνα και διαταραχές άγχους και ύπνου με αποτέλεσμα να πλήττονται η σωματική και ψυχική υγεία τους, αλλά και οι κοινωνικές τους σχέσεις τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην

ενήλικη ζωή τους (Αρτινοπούλου, 2009; Μανιάτης κ.ά., 2010; Μπαμπάλης & Τσώλη, 2024). Παράλληλα τα παιδιά που εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές συχνά περιθωριοποιούνται, γεγονός που εντείνει τις επιθετικές συμπεριφορές, τόσο στα σχολικά χρόνια όσο και στο μέλλον, καθώς ο εκφοβισμός έχει παρατηρηθεί πως συνδέεται με παραβατικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή (Κουρκούτας, 2013; Huston, 2018; Συμεού, 2021).

Θύτες και θύματα: Βίοι αντίθετοι ή παράλληλοι; Μια κριτική προσέγγιση.

Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα παιδαγωγικό αλλά και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, του οποίου οι συνέπειες πλήττουν όλα τα παιδιά που εμπλέκονται, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ακόμη και ως παρατηρητές (Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί πως συχνά παιδιά που έχουν υπάρξει έστω και μια φορά θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον είναι πιθανόν να εκδηλώσουν έπειτα αντικοινωνικές, βίαιες συμπεριφορές και τελικά να μετατραπούν οι ίδιοι σε θύτες (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015; Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016), διαιωνίζοντας τελικά έναν φαύλο κύκλο πόνου και βίας. Ταυτόχρονα καταγράφεται ερευνητικά πως τόσο τα θύματα, όσο και οι θύτες κινδυνεύουν να εμφανίσουν αγχώδεις διαταραχές, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ δεν είναι απούσες οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ψυχικά προβλήματα και διαταραχές, όπως είναι η κατάθλιψη. Όλα τα παραπάνω δεδομένα αποτελούν παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση θυματοποιημένης ή/και εκφοβιστικής συμπεριφοράς, καταδεικνύοντας με τον πιο σαφή τρόπο πως εκείνα που τους ενώνουν (θύτες και θύματα) είναι τελικά περισσότερα από όσα τους χωρίζουν (Blake et al., 2012; Ross & Horner, 2014; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015; Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016).

Επίσης, ο ρόλος της οικογένειας και ο κώδικας επικοινωνίας που εκείνη κληροδοτεί στο άτομο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, στην εκδήλωση θυματοποιημένης ή/και εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Έτσι, όταν κυριαρχούν στο οικογενειακό περιβάλλον αρνητικά συναισθήματα, ψυχικές ασθένειές, ή/και χαμηλή αυτοπεποίθηση των γονιών, αλλά και συναισθηματική ανασφάλεια και ανισορροπία μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να εκδηλώσουν συμπεριφορές θυματοποίησης ή/και εκφοβισμού. Παράλληλα, καθώς το σύστημα της οικογένειας επηρεάζεται καθοριστικά από τις συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία, θα πρέπει να τονιστεί πως η οικονομική ανασφάλεια, η χρόνια ανεργία των γονιών ακόμη και ο κοινωνικός τους αποκλεισμός λόγω διαφορετικής φυλής, οικονομικής τάξης, θρησκείας, καταγωγής κ.ο.κ., είναι πιθανόν να

προκαλέσουν διάφορες συναισθηματικές διαταραχές ή ακόμη και συγκρούσεις (Μανιάτης κ.ά., 2010, Νικολάου 2013). Οι παραπάνω συνθήκες επηρεάζουν τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών, τα οποία μπορεί να βιώσουν παραμέληση, αδιαφορία ή και επιθετικότητα. Έτσι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες συνθήκες είναι πιο επιρρεπή να επιδείξουν εκφοβιστικές ή /και θυματοποιημένες συμπεριφορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Γίνεται επομένως κατανοητό πως οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες, (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015; Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016), έχουν αρνητικές εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον και έχουν βιώσει κατά κανόνα τη σχολική αποτυχία. Τα παραπάνω στοιχεία επομένως, εύλογα οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι θύτες και τα θύματα έχουν πολλά κοινά στοιχεία, που αξίζει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό παρεμβάσεων αντιμετώπισης αλλά και κυρίως πρόληψης του φαινομένου.

Ο ρόλος των παιδιών- παρατηρητών στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός συντελείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο, καθιστώντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα συμμέτοχη. Συγκεκριμένα, οι συμμαθητές/τριες των παιδιών που εκδηλώνουν ή βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή στην αποτροπή του φαινομένου (Thompson et al., 2002; Wilson-Simmons et al., 2006).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά- παρατηρητές χωρίζονται σε διάφορες υποομάδες ανάλογα με τη στάση που κρατούν απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού, καταδεικνύοντας όχι μόνο τη θέση των συγκεκριμένων παιδιών αλλά και τις συνέπειες που αυτή έχει στην ενίσχυση ή αποτροπή τους. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα των παιδιών- παρατηρητών μπορεί να διαιρεθεί σε υποομάδες, δηλαδή σε βοηθούς, ενισχυτές, υποστηρικτές και στους περιθωριακούς. Σημαντικό ρόλο στην εκφοβιστική συμπεριφορά διαδραματίζουν κυρίως οι βοηθοί που έχουν ενεργό ρόλο στον εκφοβισμό, βρίσκονται στον στενό κύκλο του θύτη, παρέχοντας του στήριξη. Παρόμοια στάση φαίνεται πως κρατούν και οι ενισχυτές, που επικροτούν την εκφοβιστική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στην επανάληψη αυτής. Αλλά και οι λεγόμενοι περιθωριακοί-παρατηρητές συνηγορούν στη συνέχιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, καθώς με την αδιάφορη στάση που κρατούν, τελικά τάσσονται υπέρ του θύτη (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998).

Στον αντίποδα των παραπάνω συμπεριφορών βρίσκεται η θέση των λεγόμενων υποστηρικτών. Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές είναι εκείνα τα παιδιά που επεμβαίνουν και προσπαθούν να δώσουν ένα τέλος σε μια εκφοβιστική συμπεριφορά, την οποία και κατακρίνουν, ενώ συχνά την καταγγέλλουν σε ενήλικες ζητώντας στήριξη. Οι υποστηρικτές βρίσκονται στο πλευρό του θύματος, παρέχοντας του υποστήριξη στοχεύοντας στη διακοπή του εκφοβισμού (Salmivalli et al., 1996).

Σημαντικό ρόλο για τη στάση που θα έχουν τα παιδιά- παρατηρητές διαδραματίζει η δομή της οικογένειάς τους, οι σχέσεις που έχουν με τα παιδιά θύματα και θύτες αντίστοιχα, αλλά και η σχέση που έχουν δομήσει με το δάσκαλο, καθώς τονίστηκε πως όσο πιο συνδεδεμένα νιώθουν τα παιδιά με τον/την εκπαιδευτικό, τόσο πιο πιθανόν είναι να του/της μοιραστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού. (Forsberg et al., 2014; Jungert et al., 2016).

Συνδιαμορφωτικοί παράγοντες του ενδοσχολικού εκφοβισμού: Οικογένεια, σχολείο, κοινωνία.

Οι σύγχρονες κοινωνίες, βυθισμένες σε πολυεπίπεδες κρίσεις που εκτείνονται από τις οξυμένες οικονομικές ανισότητες και πολέμους, τον θεσμικό ρατσισμό, την άνοδο ακροδεξιών μορφωμάτων έως και την οικολογική καταστροφή, παράγουν μορφές βίας που αντανακλώνται αναπόφευκτα εντός της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο, ως μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, δεν παραμένει ανεπηρέαστο από το κυρίαρχο κοινωνικό context, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του αποτελούν αντικατοπτρισμό των εξουσιαστικών δομών που διέπουν τον εξωτερικό κόσμο. Η σχολική βία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική βία της εποχής μας, καθιστώντας αναγκαία μια ερμηνεία που εξετάζει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ ατόμου και συστημάτων, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη οικονομικο-πολιτισμική διάρθρωση της κοινωνίας (Μανιάτης, et. al, 2010).

Σήμερα, η ανάγκη για μια πολυπαραγοντική προσέγγιση καθίσταται επιτακτική, καθώς ο εκφοβισμός επηρεάζει συνολικά τη ζωή των παιδιών, λειτουργώντας ως καθρέφτης των κοινωνικών αξιών και προτύπων (Stavrinides & Georgiou, 2012). Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί να στρέψουμε το βλέμμα στις δομικές ανισότητες και να αναγνωρίσουμε ότι ο εκφοβισμός τρέφεται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την καταπίεση που υφίστανται οι μαθητές/τριες

συχνά από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτυγχάνει να προστατεύσει τις «χαμένες φωνές» και να προσφέρει ένα περιβάλλον ουσιαστικής ασφάλειας.

Παράλληλα η οικογένεια συνιστά τον πρωταρχικό χώρο κοινωνικοποίησης, όπου το άτομο διαμορφώνει τον αξιακό του κώδικα και την κοινωνική του ταυτότητα μέσω των πρώτων μοτίβων συμπεριφοράς που διδάσκεται από τους «σημαντικούς άλλους». Η εκδήλωση επιθετικότητας συνδέεται άμεσα με τα πρότυπα που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς τα παιδιά συχνά καταφεύγουν στη βία όταν έχουν μάθει να επιλύουν διαφορές μέσω συγκρούσεων, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1973; Θάνος, 2017). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι παιδιά που βιώνουν ματαίωση στην οικογένεια, όπου επικρατεί αρνητικό κλίμα και η βία αποτελεί μαθημένο κώδικα επικοινωνίας, τείνουν να αναπαράγουν ανάλογες συμπεριφορές στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2009; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα στυλ γονεϊκότητας και τη σύνδεσή τους με την εκφοβιστική ή θυματοποιημένη συμπεριφορά, καθώς η ανταπόκριση και η απαίτηση διαμορφώνουν το ψυχικό προφίλ του παιδιού. Το αυταρχικό στυλ, που χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και χαμηλή ανταπόκριση, οδηγεί συχνά τα παιδιά στην υιοθέτηση βίας ως μαθημένης πράξης ή στη θυματοποίηση λόγω εξοικείωσης με την τιμωρία και τη συναισθηματική απόρριψη. Αντίστοιχα, το ανεκτικό στυλ, λόγω της έλλειψης ορίων και παιδαγωγικού ελέγχου, μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικές συμπεριφορές στην εφηβεία, ενώ το αυθεντικό στυλ λειτουργεί ως «ασπίδα» απέναντι σε αντικοινωνικές τάσεις μέσω του διαλόγου και της εμπιστοσύνης που καλλιεργείται (Andreou et al., 2020; Κουρκούτας, 2013).

Ταυτόχρονα η κοινωνική ανισότητα, που εκφράζεται μέσω της άνισης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την εργασία, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών, καθώς το κοινωνικό status διαμορφώνει την ταυτότητα του μαθητή. Ενώ οι φονξιοναλιστές θεωρητικοί, όπως ο Parsons, εστιάζουν στην «ισότητα ευκαιριών» και την ατομική ικανότητα, οι κριτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής της καπιταλιστικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Φραγκουδάκη, 1985; Blackledge & Hunt, 2004). Όταν ένα παιδί αισθάνεται ότι αποκλείεται από το σύστημα μη ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του, βιώνει σχολική αποτυχία και ματαίωση, γεγονός που το οδηγεί συχνά στην επιθετικότητα, αναπαράγοντας την καταπίεση που το ίδιο υφίσταται (Συμεού, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, οι θεωρίες του Bernstein για τους γλωσσικούς κώδικες και του Bourdieu για τη συμβολική βία είναι καίριες για την κατανόηση του φαινομένου. Το σχολείο ευνοεί την κυρίαρχη ομάδα χρησιμοποιώντας έναν γλωσσικό και πολιτισμικό κώδικα που συχνά αγνοεί την «κοινωνική βαλίτσα» των παιδιών από χαμηλότερα στρώματα ή μεταναστευτικά υπόβαθρα (Bernstein, 1991). Η απόρριψη του πολιτισμικού κεφαλαίου αυτών των μαθητών/τριών συνιστά μια μορφή συμβολικής βίας που τους οδηγεί στην εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ως μια απέλπιδα προσπάθεια να «ακουστούν» και να διεκδικήσουν σεβασμό εντός ενός συστήματος που τα περιθωριοποιεί (Μανιάτης et al., 2010).

Το σχολείο παράλληλα λειτουργεί ως ένα «οικοσύστημα» όπου το σχολικό κλίμα καθορίζει την εμφάνιση ή την αποτροπή του εκφοβισμού, περιλαμβάνοντας τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών, το αίσθημα ασφάλειας και «ανήκειν» (Marjoribanks, 1994). Έρευνες καταδεικνύουν ότι ένα θετικό κλίμα λειτουργεί προστατευτικά, ενώ η ανασφάλεια και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέονται άμεσα με την αύξηση των περιστατικών βίας. Όταν το σχολείο περιορίζεται στη στείρα μετάδοση γνώσεων και καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, μετατρέπεται σε επιβαρυντικό παράγοντα για τη σχολική βία (Baker, 1998). Η αποτυχία επίτευξης μαθησιακών στόχων οδηγεί συχνά σε απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές/τριες, προκαλώντας συναισθήματα παραίτησης που εκτονώνονται μέσω επιθετικών πράξεων, καθώς οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2007; Andreou & Metallidou, 2004).

Επιπλέον, ο ίδιος ο χώρος του σχολείου και η έλλειψη υποστηρικτικών δομών συμβάλλουν στην επιδείνωση του φαινομένου, καθώς το «σχολείο-φυλακή» πνίγει και ιδρυματοποιεί τους/τις μαθητές/τριες. Η τσιμεντοποίηση των σχολικών κτηρίων, οι υπεράριθμοι μαθητές ανά τάξη και η απουσία διεπιστημονικών ομάδων αφήνουν τα παιδιά να «στοιβάζονται» ως μια ενιαία μάζα που δέχεται παθητικά τη γνώση «από τα πάνω» (Χουρδάκης, 2020). Η αδιαφοροποίητη μεταχείριση και η άσκηση «νόμιμης» βίας μέσω αυστηρών κανονισμών, ενισχύουν το αίσθημα αδικίας, ωθώντας συχνά τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους μέσω του εκφοβισμού.

Ταυτόχρονα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος, καθώς δεν θα έπρεπε να αποτελεί απλό φορέα μετάγγισης γνώσεων, αλλά έναν παιδαγωγό που χτίζει ισότιμες σχέσεις και ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες (Κουρκούτας, 2011). Ωστόσο, η έλλειψη επιμόρφωσης και ο φόρτος αρμοδιοτήτων οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς σε αμηχανία ή αδιαφορία απέναντι στον

εκφοβισμό, με ένα ποσοστό της τάξης του 11.60% να παραμένει αδιάφορο και ένα 3.90% να «κλείνει τα μάτια» μπροστά σε περιστατικά βίας (Αρτινοπούλου et al., 2016). Η θεωρία της «κοινωνικής ετικέτας» αναδεικνύει πώς ο στιγματισμός ενός/μιας μαθητή/τριας ως «ταραξία» ή «χαμένη υπόθεση» μπορεί να παγιώσει την επιθετική του συμπεριφορά. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός συχνά αντιμετωπίζεται και λειτουργεί ως «ένας «ακρωτηριασμένος διοικητικός υπάλληλος», χάνοντας τον βαθιά παιδαγωγικό και ριζοσπαστικό του ρόλο στην αναμόρφωση της σχολικής ζωής. Τέλος, οι παραδοσιακές τιμωρητικές πρακτικές έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικές και συχνά εντείνουν την επιθετικότητα, οδηγώντας στη σχολική διαρροή και τον βανδαλισμό (Θάνος, 2021). Παρά τις θεσμικές προσπάθειες, όπως η πλατφόρμα «stop bullying» ή ο νόμος «Ζούμε αρμονικά ΜΑΖΙ, Σπάμε τη σιωπή» (Ε.τ.Κ., 2023), η επικράτηση τιμωρητικών πρακτικών συνεχίζει να υπονομεύει την ουσιαστική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μετασχηματίζοντας το σχολείο του 21ου αιώνα υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική αναδύεται ως ένα ριζοσπαστικό ρεύμα που αμφισβητεί τις συντηρητικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, προτάσσοντας την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη και χειραφέτηση (Θεριανός, 2010). Θεμελιωμένη στο έργο διανοητών όπως ο Paulo Freire και ο Henry Giroux, η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια βαθιά πολιτική πράξη και όχι ως μια ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης δεξιοτήτων. Κεντρική είναι η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, όπου οι μαθητές/τριες μετατρέπονται από παθητικά αντικείμενα της «τραπεζικής» εκπαίδευσης σε ενεργά υποκείμενα που αντιλαμβάνονται τις καταπιεστικές δομές της ζωής τους (Φρέιρε, 1974). Η έννοια της praxis, δηλαδή της δράσης που συνοδεύεται από αναστοχασμό, αποτελεί το κλειδί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, καθώς στοχεύει στην ανατροπή των ανισοτήτων και της αδικίας μέσω της απελευθερωτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου δεν υπάρχουν καταπιεστές και καταπιεζόμενοι (Darder, 2011).

Σήμερα, σε μια εποχή που η καταπίεση λαμβάνει συχνά κεκαλυμμένες μορφές, η Κριτική Παιδαγωγική παραμένει πιο επίκαιρη από ποτέ, προσφέροντας το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της βίας ως συστημικού φαινομένου. Υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το σχολείο παύει να είναι ένας αποπολιτικοποιημένος χώρος και αναγνωρίζεται ως ένας ζωντανός στίβος όπου συγκρούονται διαφορετικές ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας (Apple, 2010). Ο

εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα, αλλά συμβάλλει ενεργά στην αναμόρφωση της κοινωνίας (Freire, 1994). Ο κριτικός παιδαγωγός οφείλει να στέκεται στο πλευρό των περιθωριοποιημένων, να απορρίπτει τα στερεότυπα και να διαμορφώνει προγράμματα που προάγουν την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η διδασκαλία του είναι μια πράξη αγάπης και πολιτικής συνειδητότητας, που στοχεύει να δώσει φωνή στις «χαμένες φωνές» των μαθητών/τριών (Giroux, 1989; Cook-Sather, 2002).

Από τη θεωρία στη πράξη μέσω Κριτικό-πραξιακών δράσεων κατά του εκφοβισμού:

Υπό το πρίσμα της Κριτικής παιδαγωγικής, το σχολείο μετασχηματίζεται από μηχανισμό αναπαραγωγής ανισοτήτων σε έναν δημόσιο χώρο κοινωνικής παρέμβασης και ανάπτυξης αντίστασης κατά της κοινωνικής αδικίας, μετασχηματίζοντας τους/τις μαθητές/τριες σε χειραφετημένα υποκείμενα. Οι κριτικοί παιδαγωγοί οπλισμένοι με παιδαγωγική αγάπη και επιστημονική γνώση προωθούν τη δημοκρατική συνύπαρξη και το σεβασμό στην ετερότητα και το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων (McLaren, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο ακολουθούν τρεις προτεινόμενες δράσεις που μπορούν να λάβουν χώρα εντός του σχολείου, στοχεύοντας στη σύνδεση της τάξης, στην ενεργητική συμμετοχή όλων και στη συνειδητοποίηση των στάσεων και συμπεριφορών τους μέσα από τον διάλογο αλλά και το κοινό βίωμα. Τελικός σκοπός είναι να ακουστούν οι φωνές όλων των μαθητών/τριών και μέσα από το μετασχηματισμό παγιωμένων απόψεων, να γίνει πράξη η δημοκρατική και αλληλέγγυα συνύπαρξη όλων εντός αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου.

«Θυμάμαι ένα περιστατικό εκφοβισμού που έχω βιώσει στο σχολείο και μπαίνω στη θέση του άλλου».

Η συγκεκριμένη δράση αποτελεί μια βιωματική παρέμβαση που στοχεύει στην κριτική συνειδητοποίηση των συνεπειών της βίας μέσω του προσωπικού βιώματος. Αρχικά, η παρέμβαση ξεκινά με μια επιστημονικά τεκμηριωμένη συζήτηση για τον ορισμό και τις μορφές του εκφοβισμού, δίνοντας τον λόγο στα παιδιά να καταθέσουν τις δικές τους αντιλήψεις. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να καταγράψουν ανώνυμα ένα περιστατικό όπου ένιωσαν πληγωμένοι/ες από συμμαθητές/τριες τους. Αυτή η ανώνυμη αναδιήγηση επιτρέπει στις «χαμένες φωνές» να ακουστούν χωρίς τον φόβο της έκθεσης, δημιουργώντας ένα ασφαλές

έδαφος μοιράσματος εμπειριών, μετατρέποντας το βίωμα σε πηγή γνώσης για την ομάδα (Cook-Sather, 2002; Φρέιρε, 1974).

Η διαδικασία αυτή δεν είναι μια στείρα άσκηση, αλλά μια πράξη κριτικής παιδαγωγικής που η εμπειρία γίνεται εφαλτήριο για τον μετασχηματισμό της στάσης των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό. Μέσω της αναβίωσης των αρνητικών συναισθημάτων, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός, καθώς οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τη δύναμη που έχουν τα λόγια και οι πράξεις τους. Έτσι, η τάξη μετατρέπεται από έναν χώρο ανταγωνισμού σε μια κοινότητα αλληλεγγύης και αμοιβαίας κατανόησης, όπου η «προβληματίζουσα» εκπαίδευση καλεί όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στην αλλαγή της άδικης κοινωνικής πραγματικότητας (Θεριανός, 2010; Χουρδάκης, 2023).

«Όσα μας ενώνουν είναι περισσότερα, από όσα μας χωρίζουν»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αξιοποιεί υποθετικά σενάρια για να αποκαλύψει τις ισορροπίες δύναμης και τα στερεότυπα που κρύβονται πίσω από τον εκφοβισμό. Στα παιδιά παρουσιάζεται ένα σενάριο όπου ένας μαθητής Α (θύτης) επιτίθεται σε έναν μαθητή Β (θύμα), ενώ ένας μαθητής Γ (παρατηρητής) παρακολουθεί αμέτοχος, χωρίς ονόματα ή εθνικούς προσδιορισμούς. Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν τον ρόλο που τους είναι πιο οικείος και να περιγράψουν ανώνυμα το λόγο που τον επέλεξαν και τα συναισθήματα τους, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και επιτρέποντας την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων, που συχνά καθορίζουν σιωπηλά τη δυναμική της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2011; Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Η συγκεκριμένη δράση λειτουργεί ως εφαλτήριο για τον εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων που συχνά πυροδοτούν τη βία, καθώς οι μαθητές/τριες «παίρνουν πίσω τη φωνή τους» και εξηγούν τις αιτίες των πράξεων ή της σιωπής τους. Μέσα από τον διάλογο που ακολουθεί, η τάξη αναζητά τις ιδανικές σχέσεις και τις συνθήκες που θα ήθελαν να επικρατούν στο σχολείο τους, καταγράφοντας τα αιτήματά τους με στόχο τη δημοσιοποίησή τους στην ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, το σχολείο αναδεικνύεται σε χώρο, όπου η αμφισβήτηση των κυρίαρχων καταπιεστικών δομών γίνεται πράξη, ενισχύοντας τον αγώνα για την εξάλειψη της αδικίας, προωθώντας τελικά τη δημοκρατική συνύπαρξη όλων (Φρέιρε, 1974).

«Ημέρες Μοιράσματος»

Η προτεινόμενη δράση στοχεύει στην κατάρριψη των τειχών μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, αναγνωρίζοντας ότι η συνεργασία με την οικογένεια είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη του εκφοβισμού. Προτείνονται συναντήσεις, όπως επισκέψεις στη φύση και κοινές δραστηριότητες όπου γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μοιράζονται ιστορίες, φαγητό και ανησυχίες. Αυτές οι στιγμές λειτουργούν ως ευκαιρία δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και απόρριψης στερεοτύπων που συχνά οδηγούν σε συγκρούσεις, μετασχηματίζοντας το σχολείο από έναν ψυχρό χώρο αξιολόγησης σε έναν ανοιχτό χώρο συνάντησης (Αρτινοπούλου et al., 2016).

Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων σε τέτοιες βιωματικές δράσεις ενισχύει την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, καθώς προωθείται η ευημερία και η ειρηνική συνύπαρξη πέρα από το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε έναν φορέα που δεν κλείνει τα μάτια στις ανισότητες, αλλά τις αντιμετωπίζει μέσω της συλλογικής δράσης, αποτελεί την ουσία της κριτικής παιδαγωγικής παρέμβασης. Μέσα από το κοινό βίωμα μπορεί να επιτευχθεί η χειραφέτηση όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι συνειδητοποιούν τον ριζοσπαστικό τους ρόλο στην οικοδόμηση ενός δίκαιου και αλληλέγγυου κόσμου, όπου ο εκφοβισμός δεν θα έχει θέση (Χουρδάκης, 2023; Darder, 2020).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση του ενδοσχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για μια ριζική επανεξέταση του σχολικού θεσμού, ο οποίος συχνά λειτουργεί ως ένας αυταρχικός μηχανισμός που καλλιεργεί την υποταγή. Ο εκφοβισμός δεν αποτελεί μια ατομική παθολογία, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που τρέφεται από τις ανισότητες, την καταπίεση και τη συμβολική βία που ασκεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της απόρριψης της μοναδικότητας των μαθητών/τριών. Η εξάλειψή του δεν θα επιτευχθεί μέσω γραφειοκρατικών υποδείξεων, αυστηρών ποινών ή ανώνυμων πλατφορμών καταγγελιών. Αντίθετα, απαιτείται η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και η ανάδειξη των «χαμένων φωνών» τους μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στον διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση, μετατρέποντας το σχολείο σε ένα δημοκρατικό εργαστήρι κοινωνικού μετασχηματισμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κριτικού παιδαγωγού είναι καθοριστικός σε αυτή τη διαδρομή. Οφείλει να αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως πράξη αγάπης και πολιτικής ευθύνης, αγκαλιάζοντας την ετερότητα κάθε μαθητή/τριας, αρνούμενος να γίνει ένας απλός «διεκπεραιωτής» γνώσεων. Μονάχα όταν το σχολείο αναγνωρίσει τη δική του συμβολή στην αναπαραγωγή της βίας και αποφασίσει να παλέψει ενάντια στις εξουσιαστικές δομές, θα μπορέσει να προσφέρει ένα περιβάλλον ουσιαστικής ασφάλειας και δικαιοσύνης. Η προτροπή για ένα σχολείο που προάγει την αλληλεγγύη και την ενσυναίσθηση δεν είναι μια ρομαντική ουτοπία, αλλά μια αναγκαία πολιτική- παιδαγωγική πράξη. Ο αγώνας για ένα τέτοιο σχολείο, οπλισμένο με παιδαγωγική αγάπη και επιστημονική τόλμη, είναι ο μοναδικός δρόμος για τη διαμόρφωση ελεύθερων και χειραφετημένων πολιτών που θα οικοδομήσουν έναν δικαιότερο κόσμο (Freire, 2009; Ricalcati, 2020).

Βιβλιογραφία

Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children. *Educational Psychology,* 24 (1), 27-41.

Andreou, E., Anagnostaki, D., Tsermentseli, S., & Lioupi, C. (2020). Bullying and Victimization in Adolescence: Relations with Parental Style and School Climate. *Scientific Annals-School of Psychology AUTh, 13,* (σσ. 235-274).

Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ. Εκδ.) Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg.

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

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος, 46 (2),* Αθήνα.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ. & Τσιάντης, Ι. (2008). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών, 10*(1), (σσ. 97-110).

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. Aggressive Behavior, 34(5), 447–459.

Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Phychology,* 36, (1), 29-44.

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Prentice-Hall.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.

Clarke, E. A., & Kiselica, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-326.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. In: Educational Researcher, 31(4), σσ. 3-14.

Darder, A. (2011). Δημιουργώντας μια συνθήκη για πολιτισμική δημοκρατία στην τάξη. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 407-440). Αθήνα: Σιδέρης.

Darder, A. (2020). Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη συνεισφορά του στις ζωές και το έργο μας. Επιστήμες Αγωγής, Εκπαίδευση και κοινωνία στον 210 αιώνα οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση(20), (σσ. 61-77).

Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th Ed.). John Willey & Sons Inc. 588-605.

Farrington D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. Crime and Justice, Vol. 17, 381- 458.

Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education, 29*(5), 557-576.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1989). Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge. Minneapolis: The University of Minnessota Press.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths. Centers for Disease Control and Prevention Atlanta, Georgia, 4–101.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,. Βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος Θ. Δευτεραίος Π., Δημητρίου Δ. , Κατσικάς Α. 2021 'Σχολική βία- Σχολικός εκφοβισμός: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις', Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, «Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: Ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση, τομ. Ι. , Ιωάννινα.

Θεριανός,, Κ. Εθνογραφία στην εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. (2010). στο Μ. Πουρκός - Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά ζητήματα.*, (σσ. 699-724.

Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A selfdetermination theory approach. *Journal of Adolescence, 53*, 75-90.

Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), (σσ. 88-128).

Κοκκίδου, Μ., & Μυγδάνης, Γ. (2024). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και προτάσεις αντιμετώπισης. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, *4*(2) (σσ. 33-43).

Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38, (σσ. 46-57).

Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις*, (σσ. 189-238).

Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, (σσ. 56-89).

Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer Victimization Trajectories from Kindergarten Through High School: Differential Pathways for Children's School Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, *109*(6), 826-841.

Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, *12*, (σσ. 118-138).

Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning Environment. *International Journal of Educational Research,* 21 (4), pp.439-555.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Μετάφρ. Β. Παππή). Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2024). Από τον φαύλο στον ενάρετο κύκλο του εκφοβισμού: προβληματισμοί και συζήτηση για το φαινόμενο [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Εαρινό Εξάμηνο 2024.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Σχολική βία και παραβατικότητα. *Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*, (σσ. 51-78).

Ν. 5029/2023. *Ζούμε Αρμονικά Μαζί - Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις.* Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 55/Α'/10-03-2023).

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.

Olweus, D (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, μτφ Έφη Μαρκοζάνε, επιστημονική επιμέλεια Γιάννης Τσιάντης, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., Αθήνα.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). Επιμορφωτικό Υλικό-Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη.

Ricalcati, M. (2020). Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας. Αθήνα: Κέλευθος.

Ross, S. W. & Horner, R. H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth- Grade. Attitudes Toward Bullying, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4) 225–236.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205–218.

Smith, P., del Barrio, C. & Tokunaga, R. (2013). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful are the Terms? In S. Bauman, J, Walker & D. Cross (eds), Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures (pp.64-86). New York & London: Routledge.

Stavrinides, P. & Georgiou S. (2012), Social- Phychological Profiles of early adolescents involved in bullying activities, *Internal Journal of Criminology and Sociology,* 1, 60-68.

Συμεού, Σ. (2021). Η ψυχοκοινωνιογραφία του Υποκειμένου της σχολικής βίας στο Θάνος Θ. Δευτεραίος Π., Δημητρίου Δ. , Κατσικάς Α. *'Σχολική βία- Σχολικός εκφοβισμός: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις'*, Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, «Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: Ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση, τομ. Ι. , Ιωάννινα, (σσ 37- 48).

Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). Bullying: Effective strategies for long-term improvement. London: Routledge Falmer.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σσ.111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φραγκουδάκη, Ά., (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα: Παπαζήσης.

Φρεϊρε, Π. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (2009). 10 επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο.

UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. *Sustainable Development Goals: Education 2030*.

Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? *Journal of School Violence, 5*(1), 43– 62.

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικό-πραξιακή παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες αγωγής, Εκπαίδευση και κοινωνία στον 21ο αιώνα οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση*(20), σσ. 100-130. Ανάκτηση Απρίλιος 10, 2024.

Χουρδάκης, Α., Ιερωνυμάκης, Γ., Σούκα, Μ., & Κουναλάκης, Μ. (2023). *Κριτική Παιδαγωγική- Εικόνες και έννοιες: Συστήματα άκαμπτου ελέγχου, τυποποίηση, κανονικοποίηση, διοχέτευση αμέτοχων παραγόντων* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Χειμερινό Εξάμηνο 2023-2024, Ρέθυμνο

Νέες Τεχνολογίες και Κριτική Παιδαγωγική: Αντιλήψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Βαζαλοπούλου Κάλλια

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική Παιδαγωγική (ΚΠ), Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική, Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ), Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), Επαυξημένη Πραγματικότητα (Virtual Reality), Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), εργαλείο ChatGPT, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανισότητες, κοινωνική αλλαγή, κοινωνική, εκπαιδευτική και ψηφιακή ανισότητα, ψηφιακό χάσμα, μετασχηματισμός, ψηφιακός μετασχηματισμός, μετασχηματιστική μάθηση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η μεταπτυχιακή εργασία εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, εστιάζοντας στην ύπαρξη στερεοτύπων και κοινωνικών προκαταλήψεων. Μέσα από την ιστορική αναδρομή που επιχειρείται, αλλά και μέσω ποιοτικής έρευνας στο 1ο ΕΠΑΛ Ρεθύμνου, αναδεικνύεται η ανάγκη μετατροπής της τεχνικής εκπαίδευσης από "λύση ανάγκης" σε συνειδητή επιλογή για τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν τον καθοριστικό παιδαγωγικό και συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα επισημαίνουν σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, χρηματοδότηση και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Παρά την αρνητική δημόσια εικόνα και τα περιστατικά παραβατικότητας, η μελέτη αποκαλύπτει ένα περιβάλλον που προάγει τη βιωματική μάθηση και τις ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τελικά, η έρευνα προτείνει την έμπρακτη ισοτιμία των ΕΠΑΛ με τα Γενικά Λύκεια και την ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας για την καλύτερη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

kalliavzk@gmail.com

Εισαγωγή: Το Ιδεολογικό Πλαίσιο των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται εν μέσω μιας καταιγιστικής τεχνολογικής εξέλιξης, όπου οι Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και

Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν εισχωρήσει αναπόδραστα στην καθημερινότητα και στις σχολικές αίθουσες. Ωστόσο, η μάθηση δεν μπορεί να νοηθεί ως μια στείρα τεχνική διαδικασία ή μια απλή μεταφορά πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρητική παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής, η μάθηση αποτελεί μια βαθύτατα κοινωνική διεργασία (Vygotsky, 1978), η οποία οφείλει να συμπεριλαμβάνει κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτιστικές παραμέτρους (Freire, 1974). Σήμερα, παρατηρείται μια έντονη αντιπαράθεση μεταξύ δύο εκ διαμέτρου αντίθετων μοντέλων. Από τη μία πλευρά, το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο τεχνοκρατικό μοντέλο προωθεί έννοιες όπως οι «αυτόνομες τάξεις» και τα «ψηφιακά φροντιστήρια», προσεγγίζοντας την τεχνολογία ως πανάκεια για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Henry Giroux (2020), αυτή η προσέγγιση συχνά παραμελεί τις πραγματικές ανάγκες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για ουσιαστική μόρφωση και κοινωνική αλλαγή, λειτουργώντας ενισχυτικά προς τις υπάρχουσες ανισότητες. Η χρήση των tablets και των διαδραστικών πινάκων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όταν στερείται ενός σαφούς ανθρωποκεντρικού και χειραφετητικού πλαισίου, κινδυνεύει να αναπαράγει παρωχημένες δομές εξουσίας και αποκλεισμού (Apple, 2004).

Η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως βίαιος καταλύτης που ανέδειξε με τον πλέον δραματικό τρόπο το φαινόμενο του ψηφιακού χάσματος, καθιστώντας σαφή τη σύνδεση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων με τις τεχνολογικές ελλείψεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία δεν αποτελεί πλέον μόνο ένα εργαλείο, αλλά έναν δείκτη κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατέδειξε ότι οι τεχνολογικές καινοτομίες δεν συνοδεύονται πάντα από πολιτικές επιλογές που μειώνουν τις ανισότητες, γεγονός που εντείνει τις ταξικές διαφορές, καθώς μαθητές/τριες από λιγότερο εύπορες κοινωνικές ομάδες στερούνται της δυνατότητας ουσιαστικής συμμετοχής (McLaren, 2015). Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται απέναντι στην αναδυόμενη κυριαρχία της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ), η οποία μέσω της «αυτοματοσύνης» ή «αλγοριθμοσύνης» τείνει να υπονομεύει τη δημιουργική και κριτική δυνατότητα του ατόμου (Χουρδάκης, 2024). Η ανθρώπινη σκέψη, πολυδιάστατη και συνδεδεμένη με τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κοινωνικοπολιτική συνείδηση, δεν μπορεί να αντικατασταθεί από αλγορίθμους που στερούνται πρόθεσης και κατανόησης του μεταφορικού λόγου.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναδεικνύει την αδυναμία της ΤΝ να συλλάβει την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου πνεύματος αφορά τον Πάμπλο Πικάσο και τον πίνακα «Γκερνίκα». Όταν οι φασίστες ρώτησαν τον Πικάσο αν εκείνος έκανε αυτόν τον πίνακα, εκείνος απάντησε: «Όχι, εσείς». Όπως σημειώνει ο Κωνσταντινίδης (2022), ένας υπολογιστής θα αδυνατούσε να κατανοήσει την ειρωνεία αυτής της απάντησης, καθώς τα συστήματα ΤΝ δεν μπορούν να συλλάβουν τον μεταφορικό λόγο ή το ιστορικό βάρος μιας τέτοιας δήλωσης. Η κριτική ικανοτητα παραμένει θεμελιώδης αξία, καθώς η ανθρώπινη νοημοσύνη περιλαμβάνει κοινωνικοπολιτικές δεξιότητες που οι αλγόριθμοι δεν διαθέτουν. Η πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση, ιδωμένη μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι η μετατροπή των ΝΤ σε εργαλεία χειραφέτησης και κοινωνικής δικαιοσύνης, ενισχύοντας την κριτική συνειδητοποίηση (conscientization) απέναντι στις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες αφηγήσεις που επιδιώκουν τη μετατροπή της γνώσης σε καταναλωτικό προϊόν.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις ΝΤ

Η ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αντικατοπτρίζει τη σταδιακή αλλά αντιφατική ενσωμάτωση των ΝΤ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παράγοντες Αποδοχής και "Αυτο-αποτελεσματικότητα"

Ήδη από τη δεκαετία του 1990, έρευνες κατέγραφαν μια γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2000, με το 97% των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζει τη δυνατότητα των ΝΤ να ενισχύσουν το διδακτικό έργο (Παπανικολάου & Τζιμογιάννη, 2002). Οι θετικές αυτές αντιλήψεις συνδέονται συχνά με την πεποίθηση ότι η τεχνολογία προάγει μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και καθιστώντας το μάθημα πιο δημιουργικό, ευχάριστο και πολυδιάστατο (Παγγέ & Κυριαζή, 2010). Παράγοντες όπως η αυτοπεποίθηση στη χρήση των υπολογιστών και η αντίληψη περί χρησιμότητας των εργαλείων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή του άγχους και της ανασφάλειας. Επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2007-2013, όπως το έργο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, παρείχαν εφόδια που βελτίωσαν τη διδακτική πρακτική και ενίσχυσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα πολλών εκπαιδευτικών (Τάσση, 2014).

Ανασταλτικοί Παράγοντες Ενσωμάτωσης

Ωστόσο, στον αντίποδα των θετικών στάσεων, υφίσταται ένα ισχυρό ρεύμα επιφυλακτικότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για την ενδεχόμενη υποβάθμιση του ρόλου τους ή την αποξένωση των μαθητών/τριών λόγω της υπερβολικής χρήσης της τεχνολογίας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση (Johnson, 2009). Η προσκόλληση σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας και την ανεπαρκή υποστήριξη από το κράτος, δημιουργεί φραγμούς που εμποδίζουν την ουσιαστική αξιοποίηση των ΝΤ (Σολομωνίδου, 2006). Συχνά, η χρήση της τεχνολογίας περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα ή σε επιφανειακές εφαρμογές, όπως η απλή προβολή διαφανειών και η συμπλήρωση ασκήσεων, χωρίς να ενεργοποιείται η κριτική ικανοτητα των μαθητών/τριών (Uluyol & Sahin, 2016). Η ηλικία και το φύλο αναφέρονται επίσης στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να αισθάνονται συχνά λιγότερο ικανοί, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή και ποιοτική επιμόρφωση που να υπερβαίνει τη στείρα τεχνική κατάρτιση και να εστιάζει στην παιδαγωγική ενδυνάμωση.

Η αποδοχή της τεχνολογίας δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία, αλλά εξαρτάται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το όραμα του σχολείου (Maslowski, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν κονστρουκτιβιστικές πρακτικές τείνουν να ενσωματώνουν πιο εύκολα τις ΝΤ, καθώς αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια ενεργό διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Sang, 2010). Αντίθετα, όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται χωρίς κριτική προσέγγιση, καταλήγει να ενισχύει ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, όπου ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τον υπολογιστή και οι μαθητές/τριες παραμένουν παθητικοί θεατές. Η ανάγκη για μια συνολική υποστήριξη σε υποδομές, κατάρτιση και διαχείριση χρόνου είναι επιτακτική, ώστε οι ΝΤ να μην αποτελούν ένα πρόσθετο βάρος, αλλά ένα οργανικό στοιχείο μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που προάγει την αυτονομία και τη δημιουργικότητα.

Το Ψηφιακό Χάσμα και οι Κοινωνικοοικονομικές Διαστάσεις της Ανισότητας

Η κοινωνική ανισότητα, οριζόμενη ως η άνιση πρόσβαση σε κρίσιμα κοινωνικά αγαθά (Kerbo, 2006; Little, 2016), μεταφέρεται αυτούσια στον ψηφιακό χώρο.

Το Ψηφιακό Χάσμα ως Ταξικό Φαινόμενο

Η έννοια της κοινωνικής ανισότητας στην πρόσβαση σε κρίσιμα αγαθά μεταφέρεται αυτούσια στον ψηφιακό κόσμο μέσω του «ψηφιακού χάσματος». Σύμφωνα με τη θεωρία του Pierre Bourdieu (1986), η πρόσβαση και η χρήση των ΝΤ απαιτούν οικονομικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς πόρους (κεφάλαιο), οι οποίοι δεν είναι δίκαια κατανεμημένοι στην κοινωνία. Το σχολείο, αντί να λειτουργεί ως εξισωτικός μηχανισμός, συχνά επικυρώνει τις αρχικές ανισότητες κουλτούρας, αντιμετωπίζοντας τους/τις μαθητές/τριες ως ίσους/ες ενώ αυτοί/ες ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες (Bourdieu, 1985). Τα δεδομένα του ΕΚΚΕ δείχνουν ότι η χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς αυξάνεται ανάλογα με το επίπεδο εισοδήματος και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Τσέκερης κ.ά., 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν τα μέσα και την υποστήριξη για να διακριθούν, ενώ παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως εργατικές ή αγροτικές οικογένειες, αντιμετωπίζουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία (Φραγκουδάκη, 1985).

Το ψηφιακό χάσμα δεν αφορά μόνο την κατοχή συσκευών, αλλά επεκτείνεται στις ψηφιακές δεξιότητες και τις στάσεις απέναντι στην τεχνολογία, διαμορφώνοντας αυτό που η Helsper (2012) ορίζει ως ψηφιακό αποκλεισμό. Στην ελληνική επαρχία, οι ανισότητες αυτές επιτείνονται λόγω της υποστελέχωσης και των ελλιπών υποδομών, δημιουργώντας μια κατάσταση όπου η γεωγραφική προέλευση καθορίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η πανδημία κατέδειξε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέτυχε να λειτουργήσει ισότιμα, καθώς οι οικονομικά αποκλεισμένοι μαθητές/τριες δεν διέθεταν τις απαραίτητες τεχνικές προδιαγραφές ή την υποστήριξη για να συμμετάσχουν πλήρως (Zagkos, 2022). Έτσι, οι τεχνολογικές καινοτομίες, όταν δεν συνοδεύονται από πολιτικές κοινωνικής δικαιοσύνης, τείνουν να δημιουργούν νέους μηχανισμούς κοινωνικής επιλογής και αποκλεισμού, ενισχύοντας το ταξικό πρόσημο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπονομεύοντας τη δημοκρατική υπόσχεση του δημόσιου σχολείου.

Επιπλέον, η ψηφιακή ανισότητα συνδέεται άμεσα με την οικονομική ασφάλεια και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Η πρόσβαση σε πληροφορίες και η κατοχή ψηφιακών δεξιοτήτων προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, οδηγώντας σε υψηλότερους μισθούς για όσους διαθέτουν το απαραίτητο «ψηφιακό κεφάλαιο» (Goldin & Katz, 2008). Ωστόσο, για τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, η έλλειψη πρόσβασης σε πόρους εμποδίζει την πλήρη

συμμετοχή των παιδιών τους στην κοινωνία της πληροφορίας, εντείνοντας τις ταξικές διαφορές. Η Κριτική Παιδαγωγική υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να αναγνωρίζει αυτές τις δομικές αδικίες και να επιδιώκει την ανατροπή τους, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία θα λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης και όχι ως εργαλείο περαιτέρω περιθωριοποίησης των ήδη αδικημένων ομάδων.

Οι Αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και ο Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός

Η Κριτική Παιδαγωγική, με θεμελιωτές όπως ο Paulo Freire, ο Joe Kincheloe και ο Michael Apple, προτάσσει μια εκπαίδευση που λειτουργεί ως πράξη απελευθέρωσης και πολιτικής δράσης. Κεντρική έννοια αποτελεί η κριτική συνειδητοποίηση (conscientization), η διαδικασία δηλαδή κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αναλαμβάνουν δράση ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας (Freire, 1974). Σε ένα περιβάλλον κυριαρχίας των αλγορίθμων, η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί την «ουδετερότητα» της τεχνολογίας, αποκαλύπτοντας τα ιδεολογικά συμφέροντα που εξυπηρετεί η τεχνοκρατική λογική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται σε αυτόν του μετασχηματιστικού διανοούμενου, ο οποίος δεν μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην έρευνα, την αμφισβήτηση των στερεοτύπων και την κριτική ανάλυση του κόσμου (Ιερωνυμάκης, 2024; Aronowitz & Giroux, 2010α).

Ψηφιακός Μετασχηματισμός στο Σχολικό Περιβάλλον

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός, αν και δεν διαθέτει έναν ενιαία αποδεκτό ορισμό, περιγράφεται ως μια συνεχής διαδικασία αναδιαμόρφωσης οργανισμών και συστημάτων μέσω της ενσωμάτωσης ψηφιακών τεχνολογιών και εργαλείων επικοινωνίας (Vial, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, οι εμπειρίες και οι πρακτικές των ατόμων μετασχηματίζονται σε ψηφιακές δράσεις, όπου οι χρήστες/τριες αξιοποιούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες για καινοτομία και διαχείριση σύνθετων καταστάσεων, διαδικασία που προϋποθέτει κριτικό στοχασμό και ενεργή συμμετοχή.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες επηρεάζουν ολοένα και περισσότερο τους κοινωνικούς θεσμούς και τις ανθρώπινες σχέσεις, τόσο στον χώρο της οικονομίας όσο και στην εκπαίδευση (Sime & Priestley, 2005). Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η αξιοποίησή τους δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της Πληροφορικής, αλλά επεκτείνεται στη χρήση τους ως εργαλείων μάθησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της χειραφέτησης των

μαθητών/τριών. Ωστόσο, η ουσιαστική ένταξή τους προϋποθέτει επαρκή υποδομή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναγνώριση των παιδαγωγικών τους αντιλήψεων (Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003).

Παράλληλα, τεχνολογίες όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, η τεχνητή νοημοσύνη και το Διαδίκτυο των Πραγμάτων συμβάλλουν στη διαμόρφωση της «έξυπνης τάξης», η οποία επιτρέπει πιο βιωματικές μορφές μάθησης (Κόμης, 2015; Άμανατίδης κ.ά., 2021). Εφαρμογές όπως τα διαδραστικά θρανία και τα συστήματα παρακολούθησης της μαθησιακής προόδου μπορούν να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση και να υποστηρίξουν την έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, με σεβασμό στις ηθικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μουστάκας κ.ά., 2015; Korozi et al., 2019; Σοφός, 2021; Σταθοπούλου κ.ά., 2016).

Παρά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τεχνολογίες, είναι απαραίτητη μια κριτική προσέγγιση των τρόπων αξιοποίησής τους και η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών. Στο σημείο αυτό, η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλει μέσα από την έννοια του Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τον ψηφιακό κόσμο με κριτική ικανότητα και αναστοχασμό.

Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός: Αντίδοτο στις Ανισότητες των Νέων Τεχνολογιών

Η μετάβαση από τον απλό ψηφιακό γραμματισμό στον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό αποτελεί επιτακτική ανάγκη στην εποχή της υπερπληροφόρησης και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός δεν περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών/τριών να αποκωδικοποιούν τα ψηφιακά μηνύματα, να αναγνωρίζουν την παραπληροφόρηση και να κατανοούν πώς η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Kincheloe, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, ως παράγοντες κοινωνικής αλλαγής, οφείλουν να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αμφισβητούν τις κυρίαρχες αφηγήσεις που αναπαράγονται στα ψηφιακά μέσα, προάγοντας μια παιδαγωγική της αντίστασης και της ελπίδας που στοχεύει στον συνολικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Η ψηφιακή γνώση πρέπει να συνδέεται με τη συλλογική δράση και τη διεκδίκηση ενός δικαιότερου κόσμου, μακριά από τη στείρα απομνημόνευση και την παθητική κατανάλωση περιεχομένου.

Σύμφωνα με τον Michael Apple (2013), η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο σύγκρουσης εξουσίας, όπου οι ΝΤ μπορούν είτε να ενισχύσουν τη δημοκρατία είτε να την υπονομεύσουν. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο χωρίς κριτική θεώρηση κινδυνεύει να μετατρέψει τους/τις εκπαιδευτικούς σε απλούς εκτελεστές προκαθορισμένων προγραμμάτων, περιορίζοντας την αυτονομία τους. Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιούν τις τεχνολογίες με τρόπο που να ενισχύει την κριτική συνείδηση των μαθητών/τριών και να προωθεί την κοινωνική αλληλεγγύη. Μέσα από τη μετασχηματιστική μάθηση, οι μαθητές/τριες αποκτούν τη δυνατότητα να αναθεωρούν τις στερεότυπες αντιλήψεις τους και να κατανοούν τη βαθύτερη δομή της κοινωνικής πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ως εργαλείο χειραφέτησης και όχι ως μέσο υποταγής στις απαιτήσεις της αγοράς.

Στο πλαίσιο αυτό, η Κριτική Παιδαγωγική αναδεικνύει ένα εκπαιδευτικό πρότυπο που στοχεύει στη διαμόρφωση υποκειμένων με ανεπτυγμένη κριτική συνείδηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να κατανοούν σε βάθος την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει, να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις μορφές αδικίας και ανισότητας και να αναλαμβάνουν συλλογική δράση με αίσθημα κοινωνικής ευθύνης (Ιερωνυμάκης, 2024). Μέσα από μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση καθίσταται δυνατή η προοπτική μιας κοινωνίας όπου όλα τα άτομα θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα στις κοινωνικές διαδικασίες και να παρεμβαίνουν ενεργά στις εξελίξεις.

Μεθοδολογία της Έρευνας: Η Ποιοτική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μια ποιοτική ερευνητική στρατηγική, η οποία εναρμονίζεται πλήρως με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την εμβάθυνση στις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, αποφεύγοντας τις απλουστευτικές γενικεύσεις των ποσοτικών μεθόδων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «σκόπιμης δειγματοληψίας» (purposive sampling), καθώς αυτή επιτρέπει τη βαθιά κατανόηση των βιωμένων εμπειριών των υποκειμένων και τη σύνδεσή τους με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Θεριανός, 2010). Το δείγμα αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10 γυναίκες και 4 άνδρες), ηλικίας 26 έως 45 ετών, που υπηρετούν σε σχολεία της Κρήτης (Ηράκλειο και Ρέθυμνο). Η επιλογή αυτής της βαθμίδας είναι καίρια, καθώς τα πρώτα σχολικά χρόνια διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών/τριών

απέναντι στη γνώση και την τεχνολογία, επηρεαζόμενα άμεσα από το οικογενειακό περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Patrikakou et al., 1998).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες προσέφεραν στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να αναπτύξουν τις απόψεις τους πέρα από τα στενά όρια των ερωτήσεων, αποκαλύπτοντας τις αντιφάσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής τους εργασίας. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μια σχετική ισοκατανομή όσον αφορά την προϋπηρεσία (από 2 έως 21 έτη) και την εργασιακή σχέση (8 μόνιμοι και 6 αναπληρωτές), ενώ οι σπουδές τους περιλαμβάνουν μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε τομείς όπως η Ειδική Αγωγή, οι ΝΤ και η Κριτική Παιδαγωγική. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική κωδικοποίηση, με τις απαντήσεις να αντιστοιχίζονται στους κωδικούς Ε-1 έως Ε-14. Η ερευνητική αυτή προσέγγιση στοχεύει στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως ενεργού υποκειμένου που αναστοχάζεται πάνω στην πρακτική του και αντιδρά στις τεχνοκρατικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας που επιδιώκουν την τυποποίηση της μάθησης (McLaren, 2015).

Η διαδικασία της έρευνας αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικοί δέκτες των τεχνολογικών αλλαγών, αλλά διαμορφώνουν τη δική τους στάση μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον και τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, επιτρέποντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν την απογοήτευση, τις ελπίδες και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης συγκροτούν ένα ενιαίο πλαίσιο διερεύνησης που αποσκοπεί στην κατανόηση τόσο των προσωπικών όσο και των επαγγελματικών διαστάσεων της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες στην καθημερινότητά τους, ως ένα προσωπικό και βιωμένο παράδειγμα ψηφιακής εμπειρίας, καθώς και να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η μελέτη εστιάζει στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες ως παιδαγωγικά εργαλεία τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, να ενισχύσουν διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης και να προωθήσουν αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Πώς περιγράφουν και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις ΝΤ στην καθημερινότητά τους ως ένα προσωπικό και βιωμένο παράδειγμα;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ΝΤ στην εκπαίδευση;
3. Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις ΝΤ για την ανάπτυξη της κριτικής δυνατότητας των μαθητών/τριών, τη μετασχηματιστική/κριτική μάθηση και την προώθηση της κοινωνικής αλληλεγγύης - δικαιοσύνης;

Η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε θεματικές κατηγορίες που αφορούν την προσωπική εξοικείωση, την ποιότητα της επιμόρφωσης, τις υλικοτεχνικές ελλείψεις, αλλά και τη δυνατότητα της τεχνολογίας να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχοντας μια σφαιρική εικόνα της τρέχουσας κατάστασης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Προσωπικές Αντιλήψεις και Κοινωνική Συνείδηση των Εκπαιδευτικών

Η σχέση των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία στην καθημερινή τους ζωή αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι επαγγελματικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την τεχνολογία ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας, αναγνωρίζοντας όμως ταυτόχρονα τις κοινωνικές ανισότητες που απορρέουν από την άνιση πρόσβαση σε αυτήν. Πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό επίπεδο κοινωνικής συνείδησης, αντιλαμβανόμενοι ότι η τεχνολογία δεν είναι προσβάσιμη σε όλους με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που επηρεάζει τη δική τους στάση απέναντι στην ανάθεση εργασιών που απαιτούν ψηφιακά μέσα. Αυτή η αίσθηση ανεπάρκειας συνδέεται συχνά με την έλλειψη συστηματικής υποστήριξης, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται στην αυτομόρφωση και την προσωπική πρωτοβουλία. Η κοινωνική συνείδηση των εκπαιδευτικών εκφράζεται επίσης μέσα από την ανησυχία τους για το ψηφιακό χάσμα, καθώς πολλοί αποφεύγουν να θέτουν εργασίες για το σπίτι που απαιτούν διαδίκτυο, αναγνωρίζοντας ότι *«πολλοί μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα»* (Ε-2).

Η προσωπική εξοικείωση των εκπαιδευτικών ποικίλλει σημαντικά· υπάρχουν περιπτώσεις όπου η τεχνολογία προκαλεί άγχος και αίσθημα ανεπάρκειας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Αυτό που είναι και λίγο αστείο και με ζορίζει είναι που νιώθω ότι είναι πυρηνική φυσική να συνδέσω αν ο προτζέκτορας είναι φορητός» (Ε-3) ή ότι *«Έκανα προσπάθεια να χρησιμοποιήσω το ClassDojo για τη δημιουργία ομάδων, αλλά αντιμετώπισα δυσκολίες και το άφησα»* (Ε-5).

Ενώ σε άλλες περιπτώσεις βιώνεται ως ένα εργαλείο που διευκολύνει την οργάνωση και την επικοινωνία. Όπως αναφέρουν: *«Αισθάνομαι αρκετά εξοικειωμένη με το λογισμικό, όπως το Office, το YouTube, και άλλες εφαρμογές. Ξέρω πώς να αναζητήσω λύσεις αν δεν γνωρίζω κάτι»* (Ε-3), ενώ άλλοι/ες τονίζουν τη διάθεση συνεχούς μάθησης*: «Οι νέες τεχνολογίες τρέχουν με ταχύτητα, αλλά δεν με αγχώνει. Έχω διάθεση να μαθαίνω συνεχώς και παρακολουθώ σεμινάρια για να ενημερώνομαι»* (Ε-10). Παράλληλα, αναδεικνύεται η πίεση από την ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας, καθώς *«Νιώθω ότι υπάρχει μια υπερπληθώρα εργαλείων, και αυτό με αγχώνει… Όταν μαθαίνω ένα εργαλείο, εμφανίζεται ένα άλλο που θεωρείται καλύτερο»* (Ε-14).

Αυτό το βιωμένο παράδειγμα επηρεάζει άμεσα την παιδαγωγική τους προσέγγιση, καθώς εκπαιδευτικοί που αισθάνονται άνετα με τις ΝΤ τείνουν να τις ενσωματώνουν πιο δημιουργικά, ενώ όσοι αισθάνονται ανασφαλείς συχνά τις αποφεύγουν ή περιορίζονται σε τυπικές χρήσεις. Η συνειδητοποίηση ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής διαστρωμάτωσης ωθεί ορισμένους εκπαιδευτικούς να αναζητούν τρόπους άμβλυνσης αυτών των ανισοτήτων μέσα στην τάξη τους. Όπως σημειώνει η βιβλιογραφία, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αποφυγή του φόβου και της ανασφάλειας, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αξιοποιεί εποικοδομητικά τις τεχνολογίες (Peralta & Costa, 2007).

Οι ΝΤ στο Σχολικό Περίγυρο: Επιμόρφωση, Τεχνητή Νοημοσύνη και VR/AR

Τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με την επιμόρφωση που παρέχεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αναδεικνύουν μια διάχυτη απογοήτευση και μια αίσθηση διαρθρωτικής αποτυχίας του συστήματος. Πολλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα προγράμματα αυτά ως τυπολατρικά, γραφειοκρατικά και αποκομμένα από τις πραγματικές ανάγκες της τάξης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, η επιμόρφωση συχνά βιώνεται ως μια διαδικασία για να αποκτηθεί απλώς *«ένα χαρτί πιστοποίησης»* (Ε-13), ενώ ένας άλλος σημειώνει: *«Περίμενα κάτι περισσότερο από μια απλή πιστοποίηση»* (Ε-5). Η εστίαση σε τεχνοκρατικές δεξιότητες αντί για παιδαγωγικές μεθόδους οδηγεί σε μια αίσθηση ματαιότητας, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι *ένιωθαν «σαν δημόσιος υπάλληλος που πρέπει απλά να πάρει ακόμα ένα χαρτί»* (Ε-14). Η πίεση των προθεσμιών και ο φόρτος εργασίας συχνά εμποδίζουν την ουσιαστική απορρόφηση της γνώσης, με έναν εκπαιδευτικό να ομολογεί: *«Με πίεσε η εργασία*

και το άγχος της ολοκλήρωσης, δεν είχα την ευκαιρία να απορροφήσω ουσιαστικά ό, τι μου προσφέρθηκε» (Ε-4).

Στο ζήτημα της Τεχνητής Νοημοσύνης και του ChatGPT, οι απόψεις είναι έντονα αντιφατικές, αντανακλώντας τη σύγκρουση μεταξύ πρακτικότητας και ηθικών προβληματισμών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί το βλέπουν ως ένα χρήσιμο εργαλείο εξοικονόμησης χρόνου για τον σχεδιασμό ασκήσεων και τη γέννηση ιδεών, υπογραμμίζοντας όμως *ότι «θα το περάσω και από το δικό μου φίλτρο για να βάλω και τη δική μου πινελιά»* (Ε-14). Αντιθέτως, άλλοι εκφράζουν βαθύ φόβο για την υποκατάσταση της ανθρώπινης νόησης και την απώλεια της αυθεντικής αλληλεπίδρασης, δηλώνοντας: *«Το φοβάμαι πολύ το μέλλον… το πώς θα το χρησιμοποιήσουν τελικά οι άνθρωποι»* (Ε-2), ή επισημαίνοντας ότι *«χάνεται κάπως πιστεύω η επαφή και με τον άνθρωπο και γενικά χάνεται η αλληλεπίδραση»* (Ε-7). Η ανησυχία για την εξαπάτηση και την παραπληροφόρηση είναι έντονη, ενώ τονίζεται ότι *«εμείς βάζουμε τα όρια, δεν μας οδηγούν ούτε τα εργαλεία ούτε οι νέες τεχνολογίες εκεί που θέλουν αυτές»* (Ε-9).

Παράλληλα, η Εικονική και Επαυξημένη Πραγματικότητα (VR/AR) αναγνωρίζεται ως ένα μέσο με μεγάλες δυνατότητες για την άρση γεωγραφικών και οικονομικών φραγμών, επιτρέποντας σε μαθητές/τριες χωρίς οικονομική δυνατότητα να επισκεφτούν εικονικά μουσεία ή χώρους. Ωστόσο, η πλειοψηφία τονίζει ότι η τεχνολογία αυτή παραμένει απρόσιτη λόγω κόστους, απαιτώντας την κρατική μέριμνα για την παροχή εξοπλισμού σε κάθε σχολική μονάδα. Όπως σημειώνει ένας εκπαιδευτικός, η χρήση εφαρμογών όπως το «white room» για εικονικά ταξίδια στο Λούβρο ή σε ελληνικά νησιά *«πρέπει να δοθεί σε κάθε εκπαιδευτική σχολική μονάδα.. Αλλιώς δεν έχει νόημα»* (Ε-9). Συνεπώς, χωρίς αυτή την καθολική πρόσβαση, οι προηγμένες τεχνολογίες κινδυνεύουν να γίνουν ένας ακόμη παράγοντας διεύρυνσης των ανισοτήτων, αντί για εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, αν και η εξοικείωση είναι περιορισμένη στο παρόν δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας, αναγνωρίζεται ωστόσο η δυνατότητα των τεχνολογιών AR/VR να προσφέρουν εμπειρίες σε παιδιά που στερούνται οικονομικών μέσων. Όπως αναφέρουν:

«Αν σκεφτώ μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να επισκεφτούν διαζώσης να πληρώσουν το εισιτήριο… η ψηφιακή προσομοίωση δίνει μια ευκαιρία που δεν θα υπήρχε χωρίς αυτήν» (Ε-3).

«Μπορούμε να ταξιδέψουμε σε ένα ελληνικό νησί. Μπορούμε να κάνουμε οτιδήποτε θέλουμε με αυτό το white room. Αλλά αυτό πρέπει να δοθεί σε κάθε εκπαιδευτική σχολική μονάδα.. Αλλιώς δεν έχει νόημα» (Ε-9).

Εκπαιδευτικές Πρακτικές, Ψηφιακή Συμπερίληψη και Υλικοτεχνικές Προκλήσεις

Στην καθημερινή διδακτική πράξη, οι ΝΤ χρησιμοποιούνται κυρίως για την προβολή οπτικοακουστικού υλικού μέσω projectors, PowerPoint και YouTube, με στόχο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εργαλεία όπως το Google Earth ή εξειδικευμένα λογισμικά για ηχογραφημένα βιβλία μπορούν να καταστήσουν τη μάθηση πιο βιωματική και προσβάσιμη σε παιδιά με δυσλεξία ή προβλήματα όρασης. Η τεχνολογία επιτρέπει την προσαρμογή των ασκήσεων στις ατομικές ανάγκες, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, κάτι που ήταν δύσκολο με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πρακτικών προσκρούει συχνά σε σοβαρές υλικοτεχνικές ελλείψεις που αναδεικνύουν την κρατική αδιαφορία.Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Με τη χρήση εργαλείων όπως το Google Earth για τη γεωγραφία, οι μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση παραδοσιακών χαρτών μπορούν να αποκτήσουν μια πιο κατανοητή και βιωματική αντίληψη του μαθήματος» (Ε-9).

«Ένας μαθητής με δυσλεξία, για παράδειγμα, μπορεί να λάβει ασκήσεις που είναι πιο προσβάσιμες, ενώ ένας μαθητής χωρίς δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσει πιο απαιτητικά έργα» (Ε-8).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τραγικές ελλείψεις, όπως αργές συνδέσεις στο διαδίκτυο που τους αναγκάζουν να χρησιμοποιούν hotspots από το προσωπικό τους κινητό και έλλειψη βασικού εξοπλισμού στις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, τονίζον πως η έλλειψη βασικού εξοπλισμού μετατρέπει τη διδασκαλία σε έναν αγώνα επιβίωσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός επωμίζεται το κόστος της υποδομής. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Στην τάξη μου δεν έχω προτζέκτορα ούτε υπολογιστή. Φέρνω τα δικά μου μέσα από το σπίτι, ενώ το ίντερνετ είναι εξαιρετικά αργό και συνήθως χρησιμοποιώ το ίντερνετ του κινητού μου. Η

σχολική υποδομή για τεχνολογικά μέσα είναι περιορισμένη και τα προβλήματα εντείνονται στην επαρχία» (Ε-2).

«Κάνω hotspot γιατί δεν έχει σύνδεση καλή το σχολείο αφού υπάρχει η αδυναμία του συστήματος να υποστηρίξει πρόσβαση στο δίκτυο» (Ε-11).

Η ανισότητα μεταξύ πόλης και επαρχίας παραμένει χαίνουσα, με τα σχολεία της περιφέρειας να βασίζονται συχνά σε δωρεές από τον Σύλλογο Γονέων ή την Περιφέρεια για την αγορά ενός προτζέκτορα. Όπως περιγράφει ένας εκπαιδευτικός: *«δανειζόμαστε έναν προτζέκτορα που έχουμε, σε περίπτωση ανάγκης, από το γραφείο καθηγητών… Δεν υπάρχει κοινή γραμμή από το Υπουργείο Παιδείας.. πρώτα εξοπλίζονται οι πόλεις»* (Ε-10). Αυτή η κατάσταση υποβαθμίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και εντείνει το ψηφιακό χάσμα, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την οικονομική επιφάνεια της τοπικής κοινότητας και όχι από έναν κεντρικό εθνικό σχεδιασμό.

Η ψηφιακή επικοινωνία με την οικογένεια, κυρίως μέσω πλατφορμών όπως το Viber, αποτελεί ένα πεδίο έντονων προβληματισμών σχετικά με το «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Ιβρίντελη, 2024). Ενώ αναγνωρίζεται η πρακτικότητά του για επείγουσες ενημερώσεις, πολλοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι η συνεχής ανάρτηση εργασιών υπονομεύει την αυτονομία και την υπευθυνότητα του/της μαθητή/τριας, καθώς *«δεν βοηθάει στην αυτονομία των μαθητών»* (Ε-3). Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα της διατήρησης των επαγγελματικών ορίων, με ορισμένους να προτιμούν το email ή το παραδοσιακό τετράδιο επικοινωνίας για να αποφευχθεί η υπερβολική ανάμειξη των γονέων, σημειώνοντας ότι με το Viber *«χάνονται λίγο οι ρόλοι»* (Ε-6). Η ψηφιακή αυτή επικοινωνία, αν και αναπόφευκτη, απαιτεί σαφή όρια ώστε να μην μετατραπεί σε μέσο ελέγχου που ακυρώνει την προσπάθεια του/της μαθητή/τριας να οργανώσει μόνος τις υποχρεώσεις του/της.

Καλλιέργεια Κριτικής Συνειδητοποίησης και Μετασχηματιστικής Μάθησης

Η χρήση των ΝΤ στην εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει πέρα από την τεχνική κατάρτιση, στην καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης και της μετασχηματιστικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της καθοδήγησης των μαθητών/τριών στην έρευνα, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να διακρίνουν την «αλήθεια» από το «ψέμα» στον ψηφιακό ωκεανό πληροφοριών. Όπως τονίζει ένας εκπαιδευτικός, είναι κρίσιμο να μαθαίνουν τα παιδιά

«να ξεχωρίζουν τι είναι ουσιώδες και τι επουσιώδες, και πάντα να αναφέρουν την πηγή» (Ε-14). Η τεχνολογία μπορεί να γίνει το μέσο για την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να αμφισβητούν το κατεστημένο και τα στερεότυπα, μετατρέποντας την πληροφορία σε ουσιαστική γνώση που οδηγεί στην κοινωνική δράση.

Η Διαθεματική Προσέγγιση το Κλειδί για την Καλλιέργεια της Φαντασίας και Δημιουργικότητας μέσω των Νέων Τεχνολογιών

Μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και ομαδικών εργασιών που αξιοποιούν τις ΝΤ, προάγεται η κοινωνική αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών εμφανίζονται πολυδιάστατες. Ορισμένοι/ες αναγνωρίζουν τη θετική τους συμβολή, υποστηρίζοντας ότι *«οι νέες τεχνολογίες βοηθούν τα παιδιά να εξελίξουν τις ιδέες τους, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν έργα άλλων παιδιών από όλο τον κόσμο»* (Ε-1) και ότι «αν χρησιμοποιηθούν σωστά, τα εργαλεία τεχνολογίας ενισχύουν τη φαντασία, δίνοντας νέες δυνατότητες για δημιουργική έκφραση» (Ε-2). Άλλοι/ες εκφράζουν επιφυλάξεις, επισημαίνοντας ότι *«η υπερβολική έκθεση στην τεχνολογία μπορεί να αποδυναμώσει τη φαντασία των παιδιών»* (Ε-3) και ότι «η απομάκρυνση από τη συνεχιζόμενη χρήση τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει έναν καταλύτη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας» (Ε-6), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για *«προσεκτικό σχεδιασμό προγραμμάτων που ενισχύουν τη φαντασία χωρίς να περιορίζουν τη σκέψη»* (Ε-12).

Παράλληλα, τονίζεται ότι *«η φαντασία ενισχύεται μέσα από ανοιχτά και δημιουργικά θέματα, ενώ η ψηφιακή εικόνα εμπλουτίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών»* (Ε-9) και ότι *«η τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα να ζωντανέψουν οι ιδέες των παιδιών και να τις μετατρέψουν σε δημιουργικές πραγματικότητες μέσω διαδραστικών εργαλείων»* (Ε-8). Επιπλέον, υπογραμμίζεται «*τη σημασία των ΝΤ στην ενσωμάτωση πολυτροπικών μορφών μάθησης, όπως η εικόνα, ο ήχος και το βίντεο, για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών»* (Ε-5), καθώς και ότι *«επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν το δικό τους ψηφιακό υλικό, όπως τραγούδια ή βίντεο, κάνοντάς τους όχι μόνο δέκτες αλλά και παραγωγούς περιεχομένου»* (Ε-6). Τέλος, αναδεικνύεται «*τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μέσω ψηφιακών εργαλείων για την προσέγγιση κοινών θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως η γλώσσα, η γεωγραφία, η*

τέχνη και η μουσική» (Ε-11), ενώ *«οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν συναισθηματικά ζητήματα που προκύπτουν από διάφορες μορφές υλικού, όπως βίντεο ή τραγούδια, ενισχύοντας την προσωπική τους έκφραση και την κατανόηση της σύνθετης φύσης των θεμάτων που μελετούν»* (Ε-10).

Όταν οι εκπαιδευτικοί δρουν ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι/εστότε ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριεςώστε να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία για να εκφράσουν τη φωνή τους και να συμμετάσχουν στον δημόσιο διάλογο. Μόνο μέσα από μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση η τεχνολογία παύει να είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός και γίνεται εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire, 1974 ; Apple, 2020), προάγοντας τις αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από αλγορίθμους.

Συμπέρασμα και Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι, παρά την ευρεία αποδοχή των ΝΤ από τους εκπαιδευτικούς, η ενσωμάτωσή τους στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παραμένει συχνά επιφανειακή και εργαλειακή, αναπαράγοντας παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές (Selwyn, 2016). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα με σοβαρές θεσμικές ελλείψεις, ανεπαρκή και τυπολατρική επιμόρφωση και υποβαθμισμένες υποδομές, ιδιαίτερα στην επαρχία. Το ψηφιακό χάσμα συνεχίζει να υφίσταται, ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες καθώς η πρόσβαση στην τεχνολογία εξαρτάται από την οικονομική και κοινωνική θέση της οικογένειας. Η Κριτική Παιδαγωγική μας υπενθυμίζει ότι η τεχνολογία δεν είναι πανάκεια· αν δεν συνοδεύεται από μια πολιτική δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, κινδυνεύει να γίνει ένας ακόμη μηχανισμός ταξικής επιλογής.

Είναι αναγκαία η μετάβαση σε ένα ανθρωποκεντρικό και χειραφετητικό μοντέλο ψηφιακής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, εστιάζοντας στην ενδυνάμωσή τους ως μετασχηματιστικών διανοουμένων και στην ανάπτυξη κριτικών παιδαγωγικών στρατηγικών που υπερβαίνουν την τεχνική κατάρτιση.

Το όραμα ενός σχολείου χωρίς στερεότυπα και ανισότητες προϋποθέτει την καλλιέργεια της «αλληλο-περιχώρησης» (Χουρδάκης, 2020), όπου η τεχνολογία θα υπηρετεί την ανθρώπινη αλληλεγγύη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Αυτό προϋποθέτει την καθολική παροχή

εξοπλισμού και τη διασφάλιση ότι κανένας/καμίας μαθητής/τρια δεν θα αποκλείεται από τη γνώση λόγω γεωγραφικών ή οικονομικών περιορισμών.

Μόνο μέσα από μια συνειδητή και κριτική χρήση των ΝΤ μπορεί το σχολείο να μετατραπεί σε έναν χώρο κοινωνικής αλλαγής. Η γνώση δεν πρέπει να είναι ένα προϊόν προς κατανάλωση, αλλά ένα εργαλείο για την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού μέλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις αντιξοότητες, δείχνουν τον δρόμο μέσα από την προσωπική τους δέσμευση και την κοινωνική τους ευαισθησία. Η πρόκληση παραμένει: να διεκδικήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η τεχνολογία δεν θα αντικαθιστά τον άνθρωπο, αλλά θα ενισχύει την ικανότητά του να σκέφτεται κριτικά, να δρα συλλογικά και να ονειρεύεται έναν δικαιότερο κόσμο, βασισμένο στην αλληλεγγύη και την ισότητα.

Βιβλιογραφία

Αμανατίδης, Ν., Κυριακός, Δ., Μισθού, Σ., Παλιούρας, Α., & Παπαδοπετράκη, Ε. (2021). Εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Μεταδευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση. *i-Teacher*, 28, 9-39.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Education and Power*. Routledge.

Apple, M. (2020). Can education change society? Educational realities and the tasks of the critical scholar/activist. *Education Sciences* (ΕπιστήμεςΑγωγής), 134147. [Special Issue: P. Calogiannakis (Ed.). Education and Society in 21st century. The Challenges of Pedagogy and Learning]

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α). Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood.

Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. και Βαλκάνος Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τόμος Β (σ. 633-640). ΠανεπιστήμιοΠελοποννήσου, Κόρινθος.

Giroux, H. A. (1989). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.

Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σ. 699-723). Αθήνα: Τόπος.

Ιβρίντελη, Μ. (2024). *Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Ιερωνυμάκης, Γ. (2024). *Αποτίμηση επίσκεψης στο Ίδρυμα Τεχνολογίας Έρευνας (Ι.Τ.Ε.)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Καλογιαννάκη Π. (2022). 'Ετεροπαιδαγωγική: μια πρόταση για την ανάπτυξη του «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» στον 210 αιώνα', στο: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΚΠΑ-ΠΕΕ, Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου, 40 χρόνια από την Ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 1981-1921), (επιμέλεια Κ. Μαλαφάντης-Θ..Μπαμπάλης), (σ.145-158), Διάδραση.

Κυριαζής, Α. & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Συνύπαρξη διδακτικής πρακτικής και τεχνολογίας.* Αθήνα: Αφοί Παππά

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Springer.

Κόμης, Β. (2015). Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ: Εικονική Πραγματικότητα. Στο *Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση*.

Korozi, M., Stefanidi, E., Samaritaki, G., Prinianakis, A., Katzourakis, A., Leonidis, A., & Antona, M. (2019). Shaping the Intelligent Classroom of the Future. Στο*HCII 2019* (σσ 200–212).Springer.

Κωνσταντινίδης, Χ. Ι. (2022). *Ηθικά ζητήματα στην Τεχνητή Νοημοσύνη*. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα.

McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th ed.). Routledge.

Μουστάκας, Κ., Παλιόκας, Ι., Τζοβάρας, Δ., & Τσακίρης, Α. (2015). Εικονική Πραγματικότητα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]Γραφικά και εικονική πραγματικότητα. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε απόhttp://hdl.handle.net/11419/4490

Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Teachers' Competence and Confidence regarding the Use of ICT. Sísifo. *Educational Sciences Journal*, 3, 75-84

Sime, D. & Priestley, M. (2005). "Students teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education". *Journal of Computer Assisted Learning,* 21, 130-142.

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?*. Cambridge: Polity Press.

Σοφός, Α. Λ. (2021). Επισκοπική μελέτη κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών βίντεο. *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC], 2*(1).

Σταθοπούλου, Α., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Ά. (2016). Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στην εκπαίδευση από απόσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7*(7Β).

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ στο σχολείο. *Έρκυνα, 1*, 200-215.

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη* (σ. 29-40). Σύρος.

Τσέκερης, Χ., Δεμερτζής, Ν., Λιναρδής, Α., Κονδύλη, Δ., Ηλιού, Κ., Παπαλιού, Ο., Φραγκίσκου, Α., & Φρέντζου Χ. (2020). *Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Ά. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηγιάννη, Α., Βαλάση, Δ. (2009). Ανώτατη εκπαίδευση και αναπαραγωγή των διακρίσεων. Στο Θ. Μαλούτας κ.ά. (Επιμ.), *Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και ανισότητες στην Αθήνα του 21ου αιώνα* (σ. 207-245). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικοπραξιακή Παιδαγωγική. *Επιστήμες Αγωγής, 100-130*.

Χουρδάκης, Α. (2024). *Η κριτική σκέψη στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda.*The Journal of Strategic Information Systems,* 28(2), 118–144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zagkos, C. et al. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Interactive Multimedia and Education, 3(1)*.

Τέχνη, Κριτική Παιδαγωγική και Ενσυναίσθηση. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Module για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Βενέρη Περσεφόνη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική Παιδαγωγική, Κριτικο-πραξιακή Παιδαγωγική, Τέχνη στην Εκπαίδευση, Ενσυναίσθηση, Κριτική Συνείδηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

persefoniveneri@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διαθεματικού εκπαιδευτικού module στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, βασισμένου στις αρχές της κριτικής και κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως κοινωνική και πολιτική πράξη, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Freire, 1970; Giroux, 2011).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τάξη Ε΄ Δημοτικού και αξιοποίησε την τέχνη ως πεδίο κριτικής διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Χρησιμοποιήθηκε πολυτροπικό καλλιτεχνικό υλικό, όπως φωτογραφία, κινηματογράφος, εικαστικές δημιουργίες και street art, σε συνδυασμό με βιωματικές τεχνικές, δραματοποίηση και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Η τέχνη προσεγγίστηκε όχι ως μέσο συναισθηματικού εντυπωσιασμού, αλλά ως αφορμή αναστοχασμού και κοινωνικού προβληματισμού (Eisner, 2002; Rolling, 2013).

Η εφαρμογή βασίστηκε σε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης, αναστοχαστικών συζητήσεων και ανάλυσης μαθητικών παραγόμενων έργων. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής καταδεικνύουν ότι η τέχνη, όταν εντάσσεται σε κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο και συνοδεύεται από αναστοχαστική παιδαγωγική καθοδήγηση, μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, τον δημοκρατικό διάλογο και τη μαθητική δράση (Χουρδάκης, 2020).

1. Εισαγωγή – Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Πλαίσιο

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες κοινωνικές, πολιτισμικές και ηθικές προκλήσεις, οι οποίες υπερβαίνουν την παραδοσιακή αντίληψη της σχολικής γνώσης

ως ουδέτερης και αποκομμένης από την κοινωνική πραγματικότητα. Ζητήματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, ο αποκλεισμός, η βία και η αποδυνάμωση της δημοκρατικής συμμετοχής καθιστούν αναγκαία μια παιδαγωγική προσέγγιση που να ενισχύει την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Apple, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική παιδαγωγική προσεγγίζει τη μάθηση ως κοινωνική και πολιτική πράξη και απορρίπτει τη λογική της απλής μετάδοσης γνώσεων. Αντίθετα, προτείνει μια εκπαίδευση που στοχεύει στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων υποκειμένων, ικανών να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα και να τοποθετούνται κριτικά απέναντί της (Freire, 1970).

Η σχολική τάξη, σύμφωνα με αυτή την οπτική, μετασχηματίζεται σε χώρο διαλόγου και συλλογικής διερεύνησης, όπου η γνώση συνδιαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία, τον λόγο και την αμφισβήτηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται από φορέας αυθεντίας σε παιδαγωγικός συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας (Giroux, 2011).

Η τέχνη, στο πλαίσιο αυτό, προσφέρει ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυνατότητες. Μέσα από την αισθητική εμπειρία και την καλλιτεχνική αναπαράσταση, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και βιώματα, γεγονός που ενισχύει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν θεωρητικοί της παιδαγωγικής της τέχνης, η αξιοποίηση της τέχνης δεν είναι από μόνη της κριτική· απαιτεί παιδαγωγικό πλαίσιο και αναστοχαστική καθοδήγηση, ώστε να αποφευχθεί η χειριστική ή επιφανειακή χρήση της (Eisner, 2002; Rolling, 2013).

Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία προσεγγίζει την τέχνη ως πεδίο κριτικής ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας και διερευνά πώς η ενσωμάτωσή της σε κριτικο-πραξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης και ενσυναίσθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Κριτική Παιδαγωγική: εκπαίδευση ως κοινωνική και πολιτική πράξη

Η κριτική παιδαγωγική συγκροτείται ως παιδαγωγικό και θεωρητικό ρεύμα που αμφισβητεί ριζικά την αντίληψη της εκπαίδευσης ως ουδέτερης και τεχνικής διαδικασίας. Αντιλαμβάνεται τη

σχολική γνώση ως κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη και τονίζει ότι κάθε εκπαιδευτική πράξη εμπεριέχει αξίες, ιδεολογικές παραδοχές και σχέσεις εξουσίας (Apple, 2013).

Στον πυρήνα της κριτικής παιδαγωγικής βρίσκεται η έννοια της κριτικής συνείδησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Freire (1970). Η κριτική συνείδηση αφορά την ικανότητα του υποκειμένου να αναγνωρίζει τις κοινωνικές δομές που διαμορφώνουν την εμπειρία του, να κατανοεί τις αιτίες των κοινωνικών ανισοτήτων και να τοποθετείται ενεργά απέναντι σε αυτές. Η εκπαίδευση, υπό αυτή την οπτική, δεν περιορίζεται στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

Η σχολική τάξη μετασχηματίζεται, επομένως, σε χώρο διαλόγου και συλλογικής διερεύνησης. Ο διάλογος δεν νοείται ως απλή ανταλλαγή απόψεων, αλλά ως παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές αμφισβητούν δεδομένες ερμηνείες και συνδιαμορφώνουν το νόημα της γνώσης (Freire, 1970; Giroux, 2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται, καθώς από φορέας αυθεντικής γνώσης μετατρέπεται σε παιδαγωγικό συντονιστή και συνοδοιπόρο στη μαθησιακή διαδικασία.

2.2 Η κριτικο-πραξιακή διάσταση της μάθησης

Η κριτική παιδαγωγική αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν συνδέεται με την πράξη. Η έννοια της κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, υπογραμμίζοντας ότι η μάθηση δεν ολοκληρώνεται στη συνειδητοποίηση, αλλά προεκτείνεται στη δυνατότητα δράσης και κοινωνικής παρέμβασης (Freire, 1970).

Η πράξη, στο πλαίσιο αυτό, δεν νοείται ως απλή εφαρμογή γνώσεων, αλλά ως αναστοχαστική διαδικασία. Οι μαθητές καλούνται να επανεξετάζουν τις αντιλήψεις τους, να αξιολογούν κοινωνικά φαινόμενα και να αναπτύσσουν στάση απέναντι σε αυτά. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά έτσι δυναμικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκει τη σταδιακή μετατόπιση από την παθητική αποδοχή στην ενεργό συμμετοχή (Giroux, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη μαθητική φωνή. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα με εμπειρίες, απόψεις και δυνατότητα κριτικής σκέψης. Η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελούν βασικά στοιχεία της κριτικο-πραξιακής προσέγγισης, καθώς ενισχύουν την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης και δημοκρατικής συμμετοχής (Apple, 2013).

2.3 Η τέχνη ως πεδίο κριτικής διερεύνησης και κοινωνικού αναστοχασμού

Η τέχνη, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, προσεγγίζεται ως πεδίο κριτικής διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι ως απλό μέσο αισθητικής καλλιέργειας. Τα καλλιτεχνικά έργα ενσωματώνουν κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά νοήματα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία προβληματισμού και διαλόγου μέσα στη σχολική τάξη (Eisner, 2002).

Η ανάλυση εικόνων, ταινιών και άλλων μορφών τέχνης επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν την οπτική του δημιουργού, να εντοπίσουν τα μηνύματα που προβάλλονται ή αποσιωπώνται και να συνδέσουν το έργο με τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, μαθαίνοντας να «διαβάζουν» τον κόσμο πέρα από το γραπτό κείμενο (Rolling, 2013).

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η τέχνη δεν είναι εκ φύσεως κριτική. Χωρίς παιδαγωγικό πλαίσιο και αναστοχαστική καθοδήγηση, μπορεί να λειτουργήσει χειριστικά ή να περιοριστεί σε μια επιφανειακή συγκινησιακή εμπειρία (Eisner, 2002). Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η τέχνη αξιοποιείται όχι για να σοκάρει ή να επιβάλει συγκεκριμένα νοήματα, αλλά για να ανοίξει ερωτήματα και να ενισχύσει τη διαδικασία της αποδόμησης και της κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας.

2.4 Ενσυναίσθηση και κριτική συνείδηση

Η έννοια της ενσυναίσθησης κατέχει κεντρική θέση στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η ενσυναίσθηση δεν προσεγγίζεται ως απλή συναισθηματική ταύτιση, αλλά ως κοινωνική και παιδαγωγική ικανότητα που επιτρέπει την κατανόηση των εμπειριών και των θέσεων του άλλου μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (Χουρδάκης, 2020).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η ενσυναίσθηση συνδέεται άρρηκτα με την κριτική συνείδηση. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν κοινωνικές ανισότητες, προνόμια και αποκλεισμούς και να κατανοήσουν τις δομικές αιτίες που τα παράγουν. Η τέχνη, μέσω της αφήγησης και της αναπαράστασης, προσφέρει έναν παιδαγωγικά ασφαλή χώρο για τη διερεύνηση αυτών των εμπειριών, χωρίς να εκθέτει άμεσα τους μαθητές σε τραυματικές καταστάσεις.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στη διαμόρφωση κοινωνικά ευαίσθητων στάσεων. Σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη μετάβαση από την κατανόηση στη δράση, στοιχείο που συνιστά βασικό στόχο της κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής (Freire, 1970; Giroux, 2011).

3. Σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Module

3.1 Παιδαγωγική λογική και θεωρητικές αφετηρίες του σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού module βασίστηκε στις αρχές της κριτικής και κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής, όπως αυτές αναδεικνύουν τη στενή σχέση ανάμεσα στη γνώση, τον αναστοχασμό και την κοινωνική πράξη (Freire, 1970; Giroux, 2011). Αφετηρία αποτέλεσε η παραδοχή ότι η μάθηση δεν συνιστά ουδέτερη διαδικασία, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, τα οποία οφείλουν να γίνονται αντικείμενο παιδαγωγικής διερεύνησης (Apple, 2013).

Το module δεν σχεδιάστηκε ως απομονωμένη διδακτική παρέμβαση, αλλά ως μια συνεκτική ακολουθία μαθησιακών εμπειριών που επιδιώκουν τη σταδιακή εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παιδαγωγική λογική του σχεδιασμού εστίασε στη δημιουργία συνθηκών διαλόγου, στη διερεύνηση εμπειριών και στη μετατόπιση από την παθητική πρόσληψη γνώσεων στη συμμετοχική και αναστοχαστική μάθηση, στοιχείο που αποτελεί βασικό άξονα της κριτικο-πραξιακής προσέγγισης (Freire, 1970).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου όχι ως αυθεντικού φορέα γνώσης, αλλά ως αφετηρίας για παιδαγωγικό μετασχηματισμό. Οι δραστηριότητες του βιβλίου μαθητή επανανοηματοδοτήθηκαν μέσα από ερωτήματα, καλλιτεχνικά ερεθίσματα και βιωματικές πρακτικές, ώστε να ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενσυναίσθησης (Χουρδάκης, 2020).

3.2 Διαθεματική δομή και επιλογή θεματικών ενοτήτων

Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων του module συνδέθηκε άμεσα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που επηρεάζουν την καθημερινή εμπειρία των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Ενδεικτικά, οι θεματικές περιλάμβαναν κοινωνικές και εκπαιδευτικές

ανισότητες, μετανάστευση και προσφυγιά, σχολική βία, δικαιώματα του παιδιού και υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά.

Η διαθεματική προσέγγιση του module επέτρεψε τη σύνδεση γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Αισθητική Αγωγή, δημιουργώντας ένα ενιαίο μαθησιακό πλαίσιο. Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα και την καλλιέργεια ολιστικών δεξιοτήτων (Giroux, 2011).

Η τέχνη αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώθηκαν οι θεματικές ενότητες. Σύμφωνα με τη θεωρία της παιδαγωγικής της τέχνης, τα καλλιτεχνικά έργα μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά γνωστικά και κοινωνικά ερεθίσματα, όταν εντάσσονται σε αναστοχαστικό παιδαγωγικό πλαίσιο (Eisner, 2002· Rolling, 2013). Στο module, η τέχνη αξιοποιήθηκε ως μέσο κριτικής διερεύνησης και όχι ως απλή αισθητική εμπειρία.

3.3 Φάσεις υλοποίησης και μαθησιακή διαδικασία

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού module οργανώθηκε σε διακριτές αλλά αλληλένδετες φάσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονταν με παραλλαγές σε κάθε θεματική ενότητα. Η πρώτη φάση αφορούσε την αφόρμηση και την ενεργοποίηση των μαθητών μέσω καλλιτεχνικών ερεθισμάτων, όπως εικόνες, αποσπάσματα ταινιών ή έργα σύγχρονης τέχνης. Στόχος της φάσης αυτής ήταν η πρόκληση γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής, χωρίς την παροχή έτοιμων ερμηνειών (Eisner, 2002).

Η δεύτερη φάση επικεντρωνόταν στον διάλογο και τον συλλογικό αναστοχασμό. Οι μαθητές καλούνταν να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και ερωτήματα, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως συντονιστής της συζήτησης, θέτοντας ερωτήματα που ενίσχυαν την κριτική σκέψη και απέφευγαν τον διδακτισμό. Ο διάλογος αυτός συνιστά βασικό παιδαγωγικό εργαλείο της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς ενισχύει τη συνδιαμόρφωση της γνώσης (Freire, 1970).

Η τρίτη φάση περιλάμβανε δραστηριότητες δημιουργικής και συλλογικής δράσης, όπως εικαστικές δημιουργίες, γραπτό λόγο, αφίσες ή άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τον προβληματισμό τους σε λόγο και πράξη, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την κριτικο-πραξιακή διάσταση της μάθησης (Giroux, 2011).

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο κριτικο-πραξιακό πλαίσιο

Στο πλαίσιο του module, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίστηκε ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτούργησε ως φορέας έτοιμης γνώσης ή αξιολογητής ορθών απαντήσεων, αλλά ως παιδαγωγικός συντονιστής και εμψυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Η ευθύνη του ήταν να δημιουργεί ένα ασφαλές και δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εκφράζονται ελεύθερα και να αναστοχάζονται κριτικά (Apple, 2013).

Οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης, με εμπειρίες, απόψεις και δυνατότητα κριτικής σκέψης. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, η διατύπωση ερωτημάτων και η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών ενίσχυσαν τη μαθητική φωνή και συνέβαλαν στη διαμόρφωση συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, οι οποίες αναγνωρίζουν τον μαθητή ως συμμέτοχο και συνδημιουργό της γνώσης (Freire, 1970; Giroux, 2011).

4. Μεθοδολογία της Έρευνας και της Εφαρμογής

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και παιδαγωγικός προσανατολισμός

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, συμβατή με τις αρχές της κριτικής και κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας συνδέεται με τον στόχο της εις βάθος κατανόησης των παιδαγωγικών διεργασιών που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού module και όχι με τη μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω ποσοτικών δεικτών (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η έρευνα δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη διαδικασία, αλλά ως μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και του αναστοχασμού του/της εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ταυτόχρονα ως σχεδιαστής της παρέμβασης, εμψυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας και αναστοχαστικός παρατηρητής, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με την έννοια της παιδαγωγικής πράξης ως έρευνας (Freire, 1970; Giroux, 2011).

4.2 Πλαίσιο εφαρμογής και συμμετέχοντες

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού module πραγματοποιήθηκε σε τάξη Ε΄ Δημοτικού δημόσιου σχολείου. Οι μαθητές συμμετείχαν στο σύνολό τους στις δραστηριότητες, στο πλαίσιο της

καθημερινής σχολικής λειτουργίας, χωρίς τεχνητές παρεμβάσεις ή αποκοπή από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας συνδέεται με τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε διαδικασίες διαλόγου, αναστοχασμού και κριτικής διερεύνησης, όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες. Παράλληλα, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο πεδίο για την καλλιέργεια αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, η κοινωνική ευθύνη και η δημοκρατική συμμετοχή (Χουρδάκης, 2020).

4.3 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε πολλαπλές πηγές, ώστε να καταγραφεί με πληρότητα η μαθησιακή εμπειρία και οι παιδαγωγικές μεταβολές που προέκυψαν από την εφαρμογή του module. Τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

Συστηματική παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας, με έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών, στον τρόπο διατύπωσης ερωτημάτων και στη δυναμική του διαλόγου.

Αναστοχαστικές συζητήσεις σε επίπεδο ολομέλειας και μικρών ομάδων, όπου οι μαθητές εξέφρασαν σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς.

Ανάλυση μαθητικών παραγόμενων έργων, όπως εικαστικές δημιουργίες, γραπτά κείμενα και αφίσες, τα οποία λειτούργησαν ως τεκμήρια κριτικής σκέψης και κοινωνικής τοποθέτησης.

Η αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων επέτρεψε τη διασταύρωση των δεδομένων και ενίσχυσε την εγκυρότητα της ερμηνευτικής ανάλυσης (Cohen et al., 2018).

4.4 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερμηνευτική–θεματική προσέγγιση, εστιάζοντας στον λόγο, στις στάσεις και στις μορφές συμμετοχής των μαθητών. Τα δεδομένα οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες που συνδέονται με τους στόχους του module, όπως:

ανάπτυξη κριτικής συνείδησης,

καλλιέργεια ενσυναίσθησης,

ενίσχυση της μαθητικής φωνής,

μετάβαση από τη συνειδητοποίηση στη δράση.

Η ανάλυση δεν αποσκοπούσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην εις βάθος κατανόηση της συγκεκριμένης παιδαγωγικής εμπειρίας και των δυνατοτήτων που αυτή αναδεικνύει για την εκπαιδευτική πράξη (Freire, 1970).

4.5 Ζητήματα δεοντολογίας και παιδαγωγικής ευθύνης

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής τηρήθηκαν βασικές αρχές παιδαγωγικής δεοντολογίας. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή και επεξεργασία των καλλιτεχνικών ερεθισμάτων, ώστε να αποφεύγεται η συναισθηματική υπερφόρτιση ή η αναπαραγωγή στερεοτύπων. Ο εκπαιδευτικός διασφάλισε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούσαν να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν στον διάλογο χωρίς φόβο αξιολόγησης.

5. Αποτελέσματα της Εφαρμογής – Ερμηνευτική Ανάλυση

5.1 Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού module ανέδειξε σημαντικά στοιχεία ανάπτυξης κριτικής συνείδησης στους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκε μετατόπιση από την απλή περιγραφή κοινωνικών φαινομένων προς την ερμηνεία και την αμφισβήτησή τους. Οι μαθητές άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούσαν τις αιτίες των κοινωνικών ανισοτήτων και τις συνέπειές τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η εξέλιξη αυτή συνάδει με την έννοια της κριτικής συνείδησης, όπως την περιγράφει ο Freire (1970), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές περνούν από τη «ναΐφ» αντίληψη της πραγματικότητας σε πιο σύνθετες και κριτικές μορφές κατανόησης. Ιδιαίτερα μέσα από την επεξεργασία καλλιτεχνικών έργων, οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ότι οι εικόνες και οι αφηγήσεις δεν είναι ουδέτερες, αλλά φέρουν συγκεκριμένα κοινωνικά μηνύματα και προοπτικές.

Η τέχνη λειτούργησε ως αφετηρία για τη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων, επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι τα καλλιτεχνικά έργα μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό γραμματισμό όταν εντάσσονται σε αναστοχαστικό παιδαγωγικό πλαίσιο (Eisner, 2002; Rolling, 2013).

5.2 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κοινωνικής κατανόησης

Ένα από τα βασικότερα αποτελέσματα της εφαρμογής του module ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως κοινωνικής και παιδαγωγικής ικανότητας. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε

συναισθηματικές αντιδράσεις, αλλά ανέπτυξαν τη δυνατότητα να κατανοούν τις εμπειρίες και τις θέσεις άλλων κοινωνικών ομάδων, μέσα από τη συζήτηση και την ανάλυση καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων.

Ιδιαίτερα στις θεματικές που αφορούσαν τη μετανάστευση, την προσφυγιά και τη σχολική βία, οι μαθητές ανέδειξαν αυξημένη ευαισθησία και προβληματισμό, αναγνωρίζοντας κοινωνικές ανισότητες και μορφές αποκλεισμού. Η διαδικασία αυτή επιβεβαιώνει ότι η ενσυναίσθηση, όταν συνδέεται με την κριτική σκέψη, μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κοινωνική κατανόηση και όχι απλώς στη συναισθηματική ταύτιση (Χουρδάκης, 2020).

Η τέχνη προσέφερε έναν παιδαγωγικά ασφαλή χώρο διερεύνησης, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν δύσκολα κοινωνικά ζητήματα χωρίς άμεση έκθεση σε τραυματικές εμπειρίες. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου απαιτείται προσεκτική διαχείριση του συναισθήματος (Eisner, 2002).

5.3 Ενίσχυση της μαθητικής φωνής και του δημοκρατικού διαλόγου

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του module, παρατηρήθηκε ουσιαστική ενίσχυση της μαθητικής φωνής. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στον διάλογο, εξέφρασαν προσωπικές απόψεις και διατύπωσαν ερωτήματα που δεν περιορίζονταν στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Η τάξη λειτούργησε ως κοινότητα διαλόγου, όπου οι διαφορετικές απόψεις έγιναν αντικείμενο σεβασμού και συλλογικής διερεύνησης.

Η ενεργή αυτή συμμετοχή συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η δημοκρατική λειτουργία της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης (Giroux, 2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή και όχι ως αυθεντίας συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν χωρίς φόβο αξιολόγησης.

5.4 Από τη συνειδητοποίηση στη δράση: κριτικο-πραξιακή διάσταση

Ένα από τα πιο ουσιαστικά αποτελέσματα της εφαρμογής ήταν η μετάβαση από τη συνειδητοποίηση στη δράση. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων, αλλά ανέλαβαν δημιουργικές πρωτοβουλίες, αποτυπώνοντας στάσεις και προτάσεις μέσα από μαθητικά έργα, αφίσες και συλλογικές δράσεις.

Η μετάβαση αυτή αντανακλά τον κριτικο-πραξιακό χαρακτήρα του module, καθώς συνδέει τη γνώση με την πράξη και τον αναστοχασμό με τη δράση (Freire, 1970). Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δρώντα υποκείμενα και όχι ως παθητικούς αποδέκτες κοινωνικών προβλημάτων, στοιχείο που αποτελεί βασικό στόχο της κριτικής παιδαγωγικής.

6. Συμπεράσματα – Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη δυνατότητα εφαρμογής της κριτικής και κριτικο-πραξιακής παιδαγωγικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό της τέχνης. Η εφαρμογή του διαθεματικού εκπαιδευτικού module κατέδειξε ότι η τέχνη, όταν εντάσσεται σε σαφές θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος κριτικής διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι ως απλό μέσο αισθητικής καλλιέργειας ή συναισθηματικής διέγερσης.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής έδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν στοιχεία κριτικής συνείδησης, καθώς μετακινήθηκαν από την απλή περιγραφή κοινωνικών φαινομένων προς την ερμηνεία και την αμφισβήτησή τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύθηκε μέσα από τον διάλογο, την ανάλυση καλλιτεχνικών έργων και τη σύνδεση των κοινωνικών ζητημάτων με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Η ανάπτυξη αυτή συνάδει με τη βασική αρχή της κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να οδηγεί σε συνειδητοποίηση και κοινωνικό αναστοχασμό (Freire, 1970).

Παράλληλα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτέλεσε κεντρικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα της εφαρμογής. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δυνατότητα να κατανοούν τις εμπειρίες και τις θέσεις άλλων κοινωνικών ομάδων, όχι με όρους συναισθηματικής ταύτισης, αλλά μέσα από την αναγνώριση κοινωνικών ανισοτήτων και δομικών αιτίων αποκλεισμού. Η τέχνη λειτούργησε ως παιδαγωγικά ασφαλές πεδίο διερεύνησης, επιτρέποντας την προσέγγιση σύνθετων κοινωνικών θεμάτων με τρόπο συμβατό με τις ανάγκες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Eisner, 2002; Χουρδάκης, 2020).

Ιδιαίτερη σημασία είχε η ενίσχυση της μαθητικής φωνής και του δημοκρατικού διαλόγου. Η τάξη λειτούργησε ως κοινότητα μάθησης, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, διατύπωναν απόψεις και ανέπτυσσαν επιχειρήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συντονιστή

αποδείχθηκε καθοριστικός για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο η γνώση συνδιαμορφωνόταν συλλογικά (Giroux, 2011).

Ένα από τα πιο ουσιαστικά συμπεράσματα της εργασίας αφορά τη μετάβαση από τη συνειδητοποίηση στη δράση. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων, αλλά ανέλαβαν δημιουργικές πρωτοβουλίες, αποτυπώνοντας στάσεις και προτάσεις μέσα από μαθητικά έργα και συλλογικές δράσεις. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τον κριτικο-πραξιακό χαρακτήρα του module και τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να λειτουργήσει μετασχηματιστικά, ακόμη και στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης.

Συνολικά, η εργασία τεκμηριώνει ότι η ενσωμάτωση της τέχνης σε κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μαθητών με κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και κοινωνική ευθύνη. Παράλληλα, αναδεικνύει τον αναστοχαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σημασία της παιδαγωγικής πρόθεσης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). London: Routledge.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

Rolling, J. H. (2013). *Arts-based research: Primer*. New York: Peter Lang.

Χουρδάκης Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Education Sciences, 2020, 100–130. https://doi.org/10.26248/.v2020i0.783

Βιβλίο Μαθητή και Βιβλίο Δασκάλου

Ακολουθεί μέρος από το module που δημιουργήθηκε

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Το κορίτσι με το μπαλόνι¨

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Δείτε τον πίνακα «με τα μάτια της καρδιάς» και αναρωτηθείτε τι συμβολίζει το κόκκινο μπαλόνι.



Το έργο "Το κορίτσι με το μπαλόνι" του διάσημου Βρετανού καλλιτέχνη Banksy δείχνει ένα μικρό κορίτσι με ένα κόκκινο μπαλόνι σε σχήμα καρδιάς, που παρασύρεται από τον αέρα. Το έργο δημιουργήθηκε για πρώτη φορά το 2002 στο Λονδίνο.



Έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε διάφορες καμπάνιες, όπως για τον συριακό πόλεμο. Μάλιστα, το 2014 ο Banksy δημιούργησε μια ειδική εκδοχή του έργου για να τιμήσει τους μετανάστες του πολέμου στη Συρία, όπου το κορίτσι φοράει μαντίλι στο κεφάλι.

Το έργο μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους: κάποιοι το βλέπουν ως θλιμμένο, καθώς το κορίτσι χάνει το μπαλόνι, ενώ άλλοι το θεωρούν αισιόδοξο, καθώς το κορίτσι προσπαθεί να το πιάσει. Το μπαλόνι συμβολίζει την αθωότητα και την παιδικότητα που είτε χάνεται είτε παραμένει, ανάλογα με την ερμηνεία.

Η απάντηση του στην ερώτηση δημοσιογράφου , αν θεωρεί την τέχνη του βανδαλισμό είναι:

Ο Banksy δεν θεωρεί το γκράφιτι βανδαλισμό, αλλά έναν γρήγορο και άμεσο τρόπο έκφρασης. Όταν τον κατηγορούν για βανδαλισμό, υπερασπίζεται την τέχνη του, λέγοντας ότι δεν απολογείται και πως η τέχνη του μπορεί να αλλάξει ή να καλυφθεί από άλλους. Σκοπός του είναι να δημιουργήσει και να προχωρήσει, χωρίς να ανησυχεί για το αν το έργο του παραμένει αναλλοίωτο.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Σίγουρα έχετε δει πολλά γκράφιτι στους τοίχους της γειτονιάς ή του σχολείου μας. Τι σκέψεις σας προκαλούν; Πώς αισθάνεστε όταν τα βλέπετε; Τι νομίζετε ότι θέλουν να πουν οι καλλιτέχνες;



Ομαδικές δραστηριότητες

1.Συζητήστε με την ομάδα σας ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο λόγος που έγινε αυτό το γκράφιτι.

2.Παρακάτω υπάρχουν μερικά γκράφιτι, όπως το "Κορίτσι με το μπαλόνι" του Banksy. Δουλέψτε σε ομάδες και συζητήστε τι πιστεύετε ότι σημαίνει το κάθε έργο.

Αν το είχατε κάνει εσείς για ποιο λόγο το κάνατε; Μοιραστείτε τις σκέψεις σας με την τάξη.

Δώστε ένα τίτλο- μια λεζάντα που θα ταιριάζατε με τον κάθε γκράφιτι.



1_____

_____



2_____

_____



3_____

_____



Δραστηριότητα -Debate 

Ο καλλιτέχνης Banksy είπε σε μια συνέντευξη ότι δεν θεωρεί το γκράφιτι βανδαλισμό. Αντίθετα, το βλέπει ως έναν γρήγορο και άμεσο τρόπο να εκφράσει τις σκέψεις του.

«Πάνω στους τοίχους να γκρεμίσουμε τα στερεότυπα, με όπλο την τέχνη να προβάλουμε το αίτημα για ειρηνική συνύπαρξη κι αλληλοσεβασμό».

Το παρακάτω γκράφιτι ήταν σε τοίχο του σχολείου μας.



Εσείς τι πιστεύετε; Είναι το γκράφιτι ένας τρόπος έκφρασης;

Εσάς σας εκφράζει αυτό που έχουν σχεδιάσει οι μαθητές-μαθήτριες του σχολείου μας.

Χωριστείτε σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα θα υποστηρίξει ότι το γκράφιτι είναι τέχνη και τρόπος έκφρασης, και η άλλη ότι είναι βανδαλισμός.

Σκεφτείτε επιχειρήματα για τη θέση σας και παρουσιάστε τα στους υπόλοιπους. Συζητήστε όλοι μαζί ποια επιχειρήματα σας φάνηκαν πιο πειστικά

Δράση: "Τα Μηνύματα στους Τοίχους "



Σαν το μετανάστη

Σαν τον μετανάστη στη δική σου γη, μέρα νύχτα λύνεις, δένεις την πληγή κι όλα γύρω ξένα κι όλα πετρωμένα και δεν ξημερώνει να 'ρθει χαραυγή Στράγγισε η ζωή σου, που αιμορραγεί κάθε ώρα τρόμος πόνος και κραυγή και σ' ακούν οι ξένοι κι ο αδερφός σωπαίνει, αχ, δεν είναι άλλη πιο βαθιά πληγή. Σύρμα κι άλλο σύρμα και χοντρό γυαλίμάτωσε ο ήλιος την ανατολή κλαις κι αναστενάζεις, αχ ξενιτιά, φωνάζεις μα η ελπίδα μαύρο κι άπιαστο πουλί.

- Σκέψου ότι είσαι ένας από τους μετανάστες που αναφέρει το ποίημα, με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν.

Όπως είπε ο Μπανσκι

«Πάνω στους τοίχους να γκρεμίσουμε τα στερεότυπα,

με όπλο την τέχνη να προβάλουμε το αίτημα για ειρηνική συνύπαρξη κι αλληλοσεβασμό».

Σχεδιάστε με την ομάδα σας ένα γκράφιτι το οποίο θα έχετε εμπνευστεί ακούγοντας ή διαβάζοντας το παραπάνω ποίημα του Ρίτσου.

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

« Το κορίτσι με το μπαλόνι»

1.Στόχοι της ενότητας

Να αναγνωρίζει ο μαθητής/η μαθήτρια τη διαφορά μεταξύ τέχνης και βανδαλισμού στο γκράφιτι.

Να εκφράζει ο μαθητής/η μαθήτρια τη γνώμη του/της σχετικά με τα γκράφιτι που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον.

Να αναλύει ο μαθητής/η μαθήτρια τα μηνύματα που μεταδίδουν τα γκράφιτι και η κοινωνική τους σημασία.

Να συμμετέχει ο μαθητής/η μαθήτρια σε συζητήσεις και ομαδικές δραστηριότητες για την τέχνη του γκράφιτι.

Να δημιουργεί ο μαθητής/η μαθήτρια δικά του/της γκράφιτι, αποτυπώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της.

Να εφαρμόζει ο μαθητής/η μαθήτρια τη γραμματική των ενεργητικών και παθητικών φωνών, μετατρέποντας προτάσεις από τη μία φωνή στην άλλη.

Να κατανοεί ο μαθητής/η μαθήτρια τη σημασία της σωστής γραμματικής στη γραπτή έκφραση και τη δημιουργία γκράφιτι μηνυμάτων.

2.Μεθοδολογικές Οδηγίες

Η ενότητα μπορεί να υλοποιηθεί σε συνεργασία με τον-την εκπαιδευτικό εκαστικών. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να γίνει σε 2 διδακτικές ώρες.

Διδακτικές Ενέργειες: Ξεκινήστε με μια συζήτηση γύρω από το γκράφιτι και τα μηνύματά του. Ακολουθεί η παρουσίαση του έργου "Το κορίτσι με το μπαλόνι" του Banksy, χρησιμοποιώντας εικόνες του έργου.

Μέθοδοι: Χρησιμοποιήστε τη μέθοδο της ομαδικής συζήτησης και της συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές/μαθήτριες θα χωριστούν σε ομάδες για να συζητήσουν και να αναλύσουν τα γκράφιτι.

Μοντέλα: Εφαρμόστε το μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες ανακαλύπτουν τη σημασία και τα μηνύματα των γκράφιτι μέσα από τη συζήτηση και την ανάλυση.

Ερευνητική προσέγγιση: Ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες να ερευνούν για τους καλλιτέχνες που δημιουργούν γκράφιτι και τα μηνύματά τους στην περιοχή τους.

3. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

Γνωστικού Τομέα:

-Τι σας προκαλεί το γκράφιτι "Το κορίτσι με το μπαλόνι";

-Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του γκράφιτι ως μορφής τέχνης; Ποια είναι τα κριτήρια που θα μπορούσαν να καθορίσουν αν το γκράφιτι είναι τέχνη ή βανδαλισμός;

-Ποιες είναι οι κοινωνικές ή πολιτικές προεκτάσεις του γκράφιτι;

-Τι πιστεύεις ότι προσπαθεί να επικοινωνήσει ο καλλιτέχνης με το γκράφιτι που παρατήρησες;

-Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ θετικών και αρνητικών μηνυμάτων στα γκράφιτι;

Συναισθηματικού Τομέα:

-Πώς αισθάνεστε όταν βλέπετε γκράφιτι στους τοίχους του σχολείου ή της γειτονιάς σας;

-Ποιες σκέψεις σας γεννά το μήνυμα που εκπέμπει το γκράφιτι;

-Πώς νιώθετε όταν βλέπετε γκράφιτι στους τοίχους της γειτονιάς σας ή ακόμη και του σπιτικού σας; Σας προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα;

-Πιστεύετε ότι η τέχνη του γκράφιτι μπορεί να συμβάλει σε κοινωνικές αλλαγές; Γιατί;

-Πώς νιώθεις όταν βλέπεις θετικά γκράφιτι; Ποιο είναι το αγαπημένο σου και γιατί;

-Ποιες είναι οι επιπτώσεις που πιστεύεις ότι μπορεί να έχουν αρνητικά μηνύματα σε εσένα και τους συμμαθητές σου;

4. Συνοδευτικό Υλικό και Διδακτικά Μέσα

-Εικόνες: Φωτογραφίες του έργου "Το κορίτσι με το μπαλόνι" και άλλων γκράφιτι.

Δείγματα γκράφιτι από γνωστούς καλλιτέχνες όπως ο Banksy και ο Cheone.

Τα γκράφιτι μπορεί να έχουν σαφή μηνύματα αλλά μπορεί να συνοδεύονται και με αντίστοιχο σύνδεσμο ή κείμενο για περισσότερη κατανόηση του μηνύματος που θέλει δώσει.

Αποσπάσματα: Παρέχετε στους μαθητές/μαθήτριες αποσπάσματα από συνεντεύξεις και άρθρα που σχετίζονται με τη συζήτηση για το γκράφιτι.

-Οπτικοακουστικό Υλικό: Βίντεο που παρουσιάζουν τη διαδικασία δημιουργίας γκράφιτι και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες. Βίντεο με συνεντεύξεις καλλιτεχνών που μιλούν για την τέχνη τους και την κοινωνική τους ευθύνη. https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20arxaia/Energitiki-Pathitiki.htm

Πολιτική, ρυθμιστικό πλαίσιο και δομές για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα

Γαλανάκη Αικατερίνη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διά Βίου Μάθηση, δομές, ρυθμιστικό πλαίσιο, εκπαιδευτική πολιτική.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Katgal03@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί κεντρικό στοιχείο των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών, καθώς είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων αλλαγών, όπως η τεχνολογική πρόοδος, οι δημογραφικές μεταβολές, η μετανάστευση, οι οικονομικές κρίσεις, η ψηφιοποίηση και η πανδημία covid-19. Στην Ελλάδα, η ΔΒΜ αποτελεί προτεραιότητα και συνδέεται με τους ευρωπαϊκούς στόχους. Η παρούσα εργασία εξετάζει το πολιτικό και ρυθμιστικό πλαίσιο της ΔΒΜ στη χώρα, τις δομές που την παρέχουν και επιχειρεί την κριτική τους επισκόπηση.

Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική πολιτική

Η διά βίου μάθηση αποτελεί κεντρικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Η πολιτική, σύμφωνα με τον Weber (Weber, 1996:45-46, όπ. αναφ. στο Κελεσίδης, 2014:48), αφορά τη συμμετοχή ή επιρροή στη διανομή της εξουσίας, ενώ για τον Παπαδάκη (Παπαδάκης, 2003:79, όπ. αναφ. στο Πανδής, 2009:24) περιλαμβάνει πρακτικές και τεχνολογίες εξουσίας για τη διαχείριση των κρατικών υποθέσεων. Η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ανθρώπινου κεφαλαίου και επηρεάζεται από πολιτικό, θρησκευτικό, οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Παπαδάκης, 2016α:287–288; Σαΐτης, 2008:4).

Οι έννοιες μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση, αν και διακριτές, είναι αλληλένδετες. Η μάθηση αφορά την ατομική ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών (Shepherd, 1994; Jarvis, 2004:50; Illeris, 2009). Η εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη και οργανωμένη κοινωνική διαδικασία (Bown, 2000; Jarvis, 2004), ενώ η κατάρτιση εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη και την απασχολησιμότητα (Παπασταμάτης, 2010α; CEDEFOP, 1996).

Η Διά Βίου Μάθηση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, είτε τυπική, μη-τυπική ή άτυπη (Coombs & Ahmed, 1974; Βεργίδης, 2003; UNESCO, 2015). Η μετατόπιση ευθύνης από το κράτος στο άτομο υπογραμμίζει τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ανάπτυξη.

Η Διά Βίου Μάθηση συνδέεται άμεσα με τον ενεργό πολίτη, προάγοντας κοινωνική ένταξη, συμμετοχή στα κοινά και ποιότητα ζωής (Griffin, 2000; Gosewinkel, 2001; Delanty, 2007; Habermas, 2001), ενώ ενισχύει την απασχολησιμότητα σε ένα περιβάλλον διαρκών αλλαγών, όπως υπογραμμίζει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Brown, 2001; Σταμέλος, 2010; European Commission, 2010).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται άμεσα με το κράτος ως φορέα άσκησης εξουσίας και ρύθμισης κοινωνικών σχέσεων (Ball, 1994; Παπαδάκης, 2003). Το κράτος ορίζεται ως φορέας που κατέχει το μονοπώλιο της νόμιμης βίας σε ορισμένη επικράτεια (Weber, 1996; Hoffman, 1995) και μετασχηματίζεται ιστορικά ανάλογα με κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, από το κράτος πρόνοιας στο εκπαιδευτικό κράτος (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα ανέδειξαν την εκπαίδευση ως εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής (Hobsbawm, 1994; Archer, 1992; Ball, 1998). Η επίδρασή τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι καθοριστική.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω στρατηγικών όπως η Λισσαβόνας και η «Ευρώπη 2020», ενισχύει τη διά βίου μάθηση ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων, απασχολησιμότητας και κοινωνικής συμμετοχής (European Council, 2000; Παπαδάκης, 2007/2008; European Commission, 2010). Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στοχεύει σε αύξηση αποφοίτων, μείωση εγκατάλειψης και ενίσχυση συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ (European Commission, 2009; 2011a; Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2020γ).

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) αποτελεί βασικό πυλώνα της ΔΒΜ, με το CEDEFOP να υποστηρίζει τη διαμόρφωση πολιτικών ΕΕΚ και δεξιοτήτων (CEDEFOP, 2014; 2020). Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης και τα εργαλεία EQF, ECVET, Europass και EQAVET προωθούν τη

διαφάνεια, την αναγνώριση προσόντων και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας, ενισχύοντας τη διά βίου μάθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Cedefop, 2010; 2011; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Η δια βίου μάθηση στην Ευρώπη

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από πρωτοβουλίες της ΕΟΚ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σε συνάρτηση με οικονομικές, τεχνολογικές και δημογραφικές μεταβολές, όπως η γήρανση του πληθυσμού και οι αλλαγές της αγοράς εργασίας (Τσαούσης, 2005; Χάδου, 2016). Στη δεκαετία του 1950, υπό την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της έννοιας της «δεύτερης ευκαιρίας», η Συνθήκη της Ρώμης επικεντρώθηκε στην επαγγελματική κατάρτιση, περιορίζοντας την παρέμβαση στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2002, όπ. αναφ. στο Πανδής, 2009; Σταμέλος κ.ά., 2015; Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στόχος ήταν η προσαρμογή της εργασίας στις ανάγκες της αγοράς και η κοινωνική ενσωμάτωση των νέων (Πεσμαζόγλου, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008; Πανιτσίδου, 2016).

Κατά τη δεκαετία του 1970, η οικονομική κρίση και οι παρεμβάσεις της UNESCO ανέδειξαν τη ΔΒΜ σε κεντρική εκπαιδευτική προτεραιότητα (Faure et al., 1972, όπ. αναφ. στο Πανδής, 2009). Σημαντικά ορόσημα αποτέλεσαν η Αναφορά Janne (1972), η ίδρυση του Cedefop (1975) και το πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα δράσης στην εκπαίδευση (1976), που εισήγαγε την έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης (Πανδής, 2009; Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στη συνέχεια, η σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας ενισχύθηκε μέσω προγραμμάτων όπως ERASMUS, PETRA και LINGUA, της αμοιβαίας αναγνώρισης προσόντων και της δημιουργίας του δικτύου Eurydice, προωθώντας συγκρισιμότητα και κινητικότητα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Παράλληλα, διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ συνέβαλαν στην ανάδειξη της ΔΒΜ ως εργαλείου κοινωνικής αλλαγής και ανθρώπινης ανάπτυξης (Πανδής, 2009).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) παρείχε νομική βάση στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, υπό την αρχή της επικουρικότητας, και συνδέθηκε με την απασχόληση, την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 1992· Σταμέλος κ.ά., 2015; Πανιτσίδου, 2016). Οι θεσμικές εξελίξεις, όπως η Συνθήκη του Άμστερνταμ και η Διακήρυξη της Μπολόνιας, σε συνδυασμό με παρεμβάσεις διεθνών οργανισμών, ενίσχυσαν τη σύγκλιση των

εκπαιδευτικών συστημάτων και εδραίωσαν τη ΔΒΜ ως στρατηγική ευρωπαϊκή προτεραιότητα (OECD, 1996· UNESCO, 1998· European Communities, 1997).

Με την έναρξη του 21ου αιώνα, η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000) τοποθέτησε τη ΔΒΜ στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής της ΕΕ, με στόχο τη μετατροπή της σε ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης (European Council, 2000· Παπαδάκης, 2016β). Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» επικεντρώθηκε στη βελτίωση της ποιότητας, της διαφάνειας προσόντων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας δείκτες και benchmarks, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την απασχολησιμότητα και την ατομική ευθύνη για τη μάθηση (Σταμέλος κ.ά., 2015; Παπαδάκης, 2006· 2019; Δουργκούνας, 2019; Πανιτσίδου, 2016).

Συνολικά, η ευρωπαϊκή προσέγγιση στη ΔΒΜ συνδυάζει οικονομικούς, κοινωνικούς και θεσμικούς στόχους, προωθώντας την κινητικότητα, τη διαφάνεια, την καινοτομία και τη δια βίου επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, διατηρώντας παράλληλα την ιστορική συνέχεια και την αναφορά σε κάθε στάδιο εξέλιξης της ΔΒΜ (Τσαούσης, 2005; Χάδου, 2016; Σταμέλος κ.ά., 2015; Παπαδάκης, 2016β).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Η Ελλάδα, χώρα της νοτιοανατολικής Ευρώπης με 10.934.080 κατοίκους σύμφωνα με την απογραφή του 2001 (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), χαρακτηρίζεται δημογραφικά από γήρανση του πληθυσμού και μείωση του παιδικού πληθυσμού, ενώ η αύξηση του ενεργού πληθυσμού οφείλεται κυρίως στη μετανάστευση (Eurydice, 2020α). Η επίσημη γλώσσα είναι η ελληνική, με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης όπου χρησιμοποιείται και η τουρκική (Eurydice, 2020α). Το πολίτευμα είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία, ενώ η οικονομική κρίση μετά το 2008 επέφερε σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, οδηγώντας στην υπογραφή Μνημονίου το 2010 (Eurydice, 2020α).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από συγκεντρωτισμό, γραφειοκρατική οργάνωση και έντονη πολιτική αντιπαράθεση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαΐτης, 2014). Η μορφή που ισχύει σήμερα παγιώθηκε μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 και βασίζεται σε ιεραρχική διοίκηση, με το Υπουργείο Παιδείας να καθορίζει την πολιτική και τις περιφερειακές δομές να αναλαμβάνουν την εφαρμογή της (Πασιαρδής, 2004, όπ. αναφ. στην Μπρίνια, 2009; Eurydice). Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος, η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους,

παρέχεται δωρεάν και περιλαμβάνει εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η σύγχρονη στρατηγική στοχεύει στην αποκέντρωση, την ισότητα, την κοινωνική συνοχή και την αξιολόγηση, παρά τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης (Παπαδάκης, 2016; Kantzara, 2016; Eurydice).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρώνεται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σταμέλος, 2007; Σαΐτης, 2008). Η πρωτοβάθμια περιλαμβάνει δίχρονο υποχρεωτικό Νηπιαγωγείο και εξαετές Δημοτικό, ενώ η δευτεροβάθμια διακρίνεται σε υποχρεωτικό Γυμνάσιο και μη υποχρεωτικό Λύκειο (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) με δυνατότητα μεταδευτεροβάθμιου έτους μαθητείας (Ν. 1566/1985; Ν. 4521/2018; Eurydice). Επιπλέον λειτουργούν ειδικοί και εναλλακτικοί τύποι σχολείων. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει πανεπιστημιακά ιδρύματα, δομές ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης και το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο για εξ αποστάσεως σπουδές (ΔΟΑΤΑΠ· ΚΕΕ, 2003, όπ. αναφ. στο Πανδής, 2009).

Η Δια Βίου Μάθηση και η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) εντάσσονται στη μη τυπική εκπαίδευση και εποπτεύονται από τη Γενική Γραμματεία ΕΕΚ και ΔΒΜ (Eurydice). Περιλαμβάνουν αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, μαθητεία και γενική εκπαίδευση ενηλίκων, με βασικούς φορείς τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα ΙΕΚ, τα Κέντρα ΔΒΜ, τα Κολλέγια και το μεταλυκειακό έτος μαθητείας (Ν. 4186/2013· CEDEFOP, 2014). Το νέο θεσμικό πλαίσιο του 2020 για το Εθνικό Σύστημα ΕΕΚ και ΔΒΜ, εναρμονισμένο με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, οργανώνει την ΕΕΚ σε τρία επίπεδα και καθιστά τη ΔΒΜ κεντρικό άξονα εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής πολιτικής (Σχέδιο Νόμου, 2020).

Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα

Η εξέλιξη της Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στην Ελλάδα συνδέεται στενά με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, ιδιαίτερα μετά τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, η οποία ανέδειξε τη ΔΒΜ ως βασικό εργαλείο ανάπτυξης, ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας (Πανιτσίδου, 2013; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019). Από τις αρχές του 20ού αιώνα εμφανίζονται οι πρώτες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως μέσω μη θεσμοθετημένων πρωτοβουλιών σωματείων και οργανώσεων για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, 1999; Καραλής, 2013). Οι πρώτες κρατικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τα Κυριακάτικα Γεωργικά Σχολεία (1927) και τα νυχτερινά σχολεία (Ν. 4397/1929), ενώ μεταπολεμικά ιδρύονται η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν. 837/1943) και το ΕΛΚΕΠΑ (1953), με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση (Karalis & Vergidis, 2004). Η περίοδος της δικτατορίας ανέκοψε την ανάπτυξη, καθώς η Λαϊκή

Επιμόρφωση ταυτίστηκε με κρατική προπαγάνδα, προκαλώντας δυσπιστία (Καραλής, 2013), και έως το 1980 η εκπαίδευση ενηλίκων παρέμενε αποσπασματική και με περιορισμένους πόρους (Καραλής, 2006).

Με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ τη δεκαετία του 1980, η χρηματοδότηση από τον ΕΚΤ και τα ΚΠΣ προκάλεσε ραγδαία ανάπτυξη δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής, 2013; Πανδής, 2009), χωρίς όμως ολοκληρωμένο εθνικό σχεδιασμό (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Σημαντικοί φορείς ιδρύονται, όπως το ΕΚΔΔ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης) (Ν. 1388/1983), το ΕΣΕΚΑ (Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης) (Ν. 1836/1989) και μηχανισμοί επανακατάρτισης μέσω ΟΑΕΔ (Ν. 1892/1990), ενισχύοντας τη σύνδεση εκπαίδευσης και απασχόλησης (Πανιτσίδου, 2013). Παράλληλα, η διοικητική αστάθεια ανέδειξε την έλλειψη σαφούς στρατηγικής (Βεργίδης, 1999).

Τη δεκαετία του 1990, η ΔΒΜ επηρεάζεται από τη συγκρότηση της ΕΕ και την ευρωπαϊκή σύγκλιση πολιτικών, με έμφαση στην απασχολησιμότητα και το ανθρώπινο κεφάλαιο (Ertl, 2006; Παπαδάκης, 2007). Η χρηματοδότηση μέσω ΚΠΣ ενίσχυσε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς όμως επαρκή συντονισμό και αξιολόγηση (Καραλής, 2009). Κομβικές θεσμικές παρεμβάσεις αποτέλεσαν η ίδρυση ΙΕΚ και ΟΕΕΚ (Ν. 2009/1992), ΙΔΕΚΕ (Ν. 2327/1995), ΕΚΕΠΙΣ, ΚΕΚ και Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Καραλής, 2013), ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτείται ως επιστημονικό πεδίο με το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και σχετικές επιστημονικές ενώσεις (Σταμέλος κ.ά., 2015). Η περίοδος χαρακτηρίζεται από θεσμική επέκταση αλλά και έλλειψη πολιτικής συνέχειας.

Από το 2000 έως σήμερα, η Ελλάδα επιχειρεί συγκρότηση θεσμικού πλαισίου για τη ΔΒΜ και σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση, χωρίς ουσιαστική επιτυχία έως τις αρχές της δεκαετίας του 2010 (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α:16). Η συμμετοχή ενηλίκων παρέμεινε χαμηλή, με σημαντική απόκλιση από τους στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Commission of the European Communities, 2008, όπ. αναφ. στην Πανιτσίδου, 2013:42), ενώ βασικές αδυναμίες περιλάμβαναν κατακερματισμό αρμοδιοτήτων, αποσπασματικότητα δράσεων, έλλειψη συνεκτικού πλαισίου προσόντων και ανεπαρκή σύνδεση αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης (ΥΠΔΒΜΘ, 2011; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α:16). Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» εισήγαγαν εργαλεία όπως benchmarking και ανοικτή μέθοδο συντονισμού, ενισχύοντας τη σύνδεση εκπαίδευσης, κατάρτισης και

απασχόλησης (Παπαδάκης, 2016β:62; Papadakis & Drakaki, 2015:181). Στην Ελλάδα, η ΔΒΜ αξιοποιήθηκε ως μηχανισμός αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, χωρίς πλήρη εναρμόνιση με ευρωπαϊκούς στόχους (Πανιτσίδου, 2013; Δουργκούνας, 2019:228).

Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα σήμερα (το νομοθετικό πλαίσιο οι φορείς και οι δομές της)

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000, η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) στην Ελλάδα χαρακτηριζόταν από αποσπασματικές νομοθετικές παρεμβάσεις χωρίς ενιαίο στρατηγικό πλαίσιο (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α). Η πρώτη συστηματική προσπάθεια οριοθέτησης της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με τον ν. 3369/2005, ενώ ο ν. 3879/2010 θεσμοθέτησε για πρώτη φορά μια ενιαία εθνική στρατηγική ΔΒΜ και συγκρότησε το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), εντάσσοντας όλους τους φορείς διοίκησης και παροχής υπηρεσιών (ΦΕΚ 163/21.11.2010; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α).

Ο ν. 3879/2010 εισήγαγε βασικές αρχές όπως η αξιολόγηση και πιστοποίηση βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αναγνώριση μη τυπικής και άτυπης μάθησης, η διασφάλιση ποιότητας, η δικτύωση φορέων και η σύνδεση με την αγορά εργασίας (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α). Παράλληλα θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό (EQF), ενώ το Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ 2011 έθεσε στόχους αύξησης συμμετοχής, βελτίωσης ποιότητας και διαφάνειας προσόντων (Cedefop, 2011; Πανιτσίδου, 2013; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α).

Στη δεκαετία 2011–2017, το θεσμικό πλαίσιο ενισχύθηκε με σειρά νόμων: ο ν. 3966/2011 ίδρυσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και αναδιάρθρωσε την εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση, ο ν. 4009/2011 οργάνωσε τα ΑΕΙ και τη διασφάλιση ποιότητας, ο ν. 4093/2012 καθόρισε Κέντρα ΔΒΜ Επιπέδου Ι & ΙΙ, ρύθμισε την αδειοδότηση ιδιωτικών φορέων και την πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων (Δουργκούνας, 2019; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α). Ο ν. 4115/2013 ενίσχυσε τον ρόλο του ΕΟΠΠΕΠ ως φορέα πιστοποίησης και σύνδεσης με ευρωπαϊκά εργαλεία, ο ν. 4186/2013 αναδιάρθρωσε ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΙΕΚ, ΣΕΚ και ΔΔΒΜ, ενώ οι ν. 4142/2013 και ν. 4283/2014 εισήγαγαν μηχανισμούς αξιολόγησης και στρατηγικού σχεδιασμού. Τέλος, ο ν. 4485/2017 ενίσχυσε τη συμμετοχή των ΑΕΙ στο πεδίο μέσω ΚΕΔΙΒΙΜ και προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης επιπέδου 5.

Το 2020, ο ν. 4763/2020 καθιέρωσε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και ΔΒΜ (ΕΣΕΕΚ), εναρμονισμένο με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και οργανωμένο στα επίπεδα 3–5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Στο ΕΣΕΕΚ εντάσσονται οι Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης και Μαθητείας, τα Επαγγελματικά Λύκεια, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και το Μεταλυκειακό Έτος Μαθητείας των ΕΠΑΛ, με στόχο την αναβάθμιση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τη διασύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας και τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020:11937–11939).

Παρά τη θεσμική πρόοδο και τη συστηματοποίηση, η εφαρμογή της πολιτικής ΔΒΜ αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως η περιορισμένη συμμετοχή ενηλίκων και η αδύναμη λειτουργία του Εθνικού Δικτύου ΔΒΜ, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητα σύνδεσης κατάρτισης και αγοράς εργασίας και κατατάσσει την Ελλάδα χαμηλά στην ΕΕ (Eurostat, 2019; Cedefop, 2020[α]; Κόκκος, 2020).

Φορείς ΔΒΜ

Η διακυβέρνηση της Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στην Ελλάδα λειτουργεί πλέον μέσα από ένα πολυεπίπεδο και πολυκεντρικό σύστημα, που θεσμοθετήθηκε με τον ν. 4763/2020 και ενσωματώνει κεντρικούς φορείς, συμβουλευτικά όργανα, την τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνικούς εταίρους (Ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α΄ 254/21.12.2020· Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α). Κεντρικό ρόλο διατηρεί η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, ΔΒΜ και Νεολαίας (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν.), η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό, συντονισμό, παρακολούθηση και προώθηση πολιτικών για την ΕΕΚ, τη ΔΒΜ και τη νεολαία, συμπεριλαμβανομένων δράσεων ελληνομάθειας και υποστήριξης του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) (Ν. 4763/2020, άρθρα 4, 76, 78, 81, ΦΕΚ Α 254/21.12.2020). Οι οργανικές μονάδες της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν. καλύπτουν τον στρατηγικό σχεδιασμό και διεθνή εκπροσώπηση, την οργάνωση αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, τη διοίκηση των ΚΔΒΜ και ΣΔΕ, τη νεολαία, την εποπτεία φορέων και την τεκμηρίωση και επικοινωνία (Ν. 4763/2020, άρθρα 82–87, ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Σημαντικό συμβουλευτικό ρόλο διαδραματίζει το Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΣΕΕΚ), το οποίο εισηγείται για την εθνική στρατηγική ΕΕΚ και ΔΒΜ, παρακολουθεί τους φορείς εκπαίδευσης, αξιολογεί και πιστοποιεί προγράμματα, και

διασφαλίζει την ποιότητά τους (Ν. 4763/2020, άρθρα 90–95, ΦΕΚ Α 254/21.12.2020; Ν. 3879/2010, άρθρο 4, ΦΕΚ Α 163/22.09.2010). Το ΚΣΕΕΚ λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ πολιτικής, αγοράς εργασίας και εκπαιδευτικών φορέων, με συμμετοχή εκπροσώπων υπουργείων, κοινωνικών εταίρων, επαγγελματικών ενώσεων και ακαδημαϊκών φορέων (Ν. 4763/2020, άρθρο 90, ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Σε περιφερειακό επίπεδο, συστήνεται το Συμβούλιο Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (Σ.Σ.Π.Α.Ε.), με δωδεκαμελή σύνθεση που περιλαμβάνει εκπροσώπους της Περιφέρειας, των Δήμων, των κοινωνικών εταίρων και παραγωγικών φορέων. Τα Σ.Σ.Π.Α.Ε. εισηγούνται στο ΚΣΕΕΚ για τις ειδικότητες, τα προγράμματα και τις δράσεις που πρέπει να λειτουργούν στην επαγγελματική εκπαίδευση, συνδέοντας την πολιτική με τις αναπτυξιακές ανάγκες της κάθε Περιφέρειας (Ν. 4763/2020, άρθρο 6, ΦΕΚ Α΄ 254/21.12.2020).

Επιστημονική υποστήριξη παρέχει η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε.), που εισηγείται για τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών ΕΕΚ και ΔΒΜ, τη σύνδεση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με το Εθνικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, την ανάπτυξη επαγγελματικών περιγραμμάτων και προσόντων, και την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (Ν. 4763/2020, άρθρο 7, ΦΕΚ Α΄ 254/21.12.2020; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Κεντρικό ρόλο στη διασφάλιση ποιότητας και πιστοποίησης διατηρεί ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), ο οποίος αναλαμβάνει την ανάπτυξη και επικαιροποίηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό, την πιστοποίηση αποφοίτων ΔΒΜ και ΕΕΚ επιπέδου 3 και 5, καθώς και την εποπτεία των φορέων εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων (Ν. 4763/2020, άρθρα 17–19, ΦΕΚ Α΄ 254/21.12.2020; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α; Δουργκούνας, 2019).

Η διακυβέρνηση της ΔΒΜ ενισχύεται επίσης μέσω της συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας με άλλα συναρμόδια υπουργεία, της συμμετοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης μέσω ΚΔΒΜ και της ενεργούς εμπλοκής των κοινωνικών εταίρων, διασφαλίζοντας τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και την κοινωνική συνοχή (Ν. 4763/2020, άρθρα 3–5, ΦΕΚ Α΄ 254/21.12.2020; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2019α; Δουργκούνας, 2019). Η λειτουργία συμβουλευτικών και συντονιστικών οργάνων, όπως το ΚΣΕΕΚ και τα Σ.Σ.Π.Α.Ε., ενισχύει τη

συνέργεια μεταξύ φορέων, μειώνει επικαλύψεις και βελτιώνει τη συνοχή της εθνικής πολιτικής ΔΒΜ, ενσωματώνοντας καλές πρακτικές και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για ποιότητα, διαφάνεια και απασχολησιμότητα (Ν. 4763/2020; Δουργκούνας, 2019).

Δομές διά βίου μάθησης και μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης

Οι φορείς παροχής Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα διαμορφώνονται κυρίως από τον ν. 4763/2020, ο οποίος επιχειρεί τη συστηματοποίηση των δομών, τη μείωση των αλληλοεπικαλύψεων και τη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την κοινωνική συνοχή. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται δομές που καλύπτουν όλα τα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, από τη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση έως τη μεταδευτεροβάθμια κατάρτιση, τη μη τυπική μάθηση και τη διά βίου πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Η μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υλοποιείται μέσω των Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (Ε.Σ.Κ.) και των Επαγγελματικών Σχολών Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ., απευθυνόμενη σε αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, την αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων και την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην αγορά εργασίας. Η διετής φοίτηση συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση ή μάθηση στον χώρο εργασίας και οδηγεί, μετά από πιστοποίηση, σε Πτυχίο επιπέδου 3 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Ν. 4763/2020, άρθρα 9, 11, 14).

Στο επίπεδο 4 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων εντάσσονται τα Επαγγελματικά Λύκεια και τα Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια (Π.ΕΠΑ.Λ.), τα οποία αποσκοπούν στην ποιοτική αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της καινοτομίας, της συνεργασίας με κοινωνικούς εταίρους και επιχειρήσεις και της πιλοτικής εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών. Οι απόφοιτοι λαμβάνουν Απολυτήριο επιπέδου 4, ισότιμο με αυτό του Γενικού Λυκείου, καθώς και Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας ίδιου επιπέδου (Ν. 4763/2020, άρθρα 16, 18, 20).

Η μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνει τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και το Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας. Τα Ι.Ε.Κ. παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., με στόχο την απόκτηση επιστημονικών, τεχνικών και πρακτικών δεξιοτήτων και την προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προβλέπεται η λειτουργία Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής, Πειραματικών και Θεματικών Ι.Ε.Κ., καθώς και ξενόγλωσσων τμημάτων. Μετά από πιστοποίηση του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.,

οι απόφοιτοι αποκτούν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5, με δυνατότητα πρόσβασης σε συναφή τμήματα Α.Ε.Ι. (Ν. 4763/2020, άρθρα 22–26, 43).

Το Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας αποτελεί προαιρετική διαδρομή κατάρτισης, υλοποιούμενη από τα ΕΠΑ.Λ., βασισμένη στη μεθοδολογία της μαθητείας, με εκπαίδευση σε χώρο εργασίας τουλάχιστον κατά 50% και εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας. Στόχος του θεσμού είναι η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και η ενίσχυση της ένταξης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας (Ν. 4763/2020, άρθρα 35, 38).

Στη μη τυπική εκπαίδευση εντάσσονται τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), τα οποία παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, επανειδίκευση, αναβάθμιση δεξιοτήτων, γενική εκπαίδευση ενηλίκων και υπηρεσίες συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού. Απευθύνονται στο σύνολο του ενήλικου πληθυσμού, με ιδιαίτερη μέριμνα για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ενώ η ολοκλήρωση των προγραμμάτων οδηγεί σε βεβαίωση ή πιστοποιητικό επάρκειας μέσω του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Ν. 4763/2020, άρθρα 52–55).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελούν φορείς γενικής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και παρέχουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου. Η διετής φοίτηση βασίζεται σε ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, εστιασμένο σε βασικούς γραμματισμούς, κοινωνικές δεξιότητες και συμβουλευτική υποστήριξη, με στόχο την κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη των εκπαιδευομένων (Ν. 4763/2020, άρθρα 67–73).

Στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης εντάσσεται και η εκπαίδευση και κατάρτιση στα Καταστήματα Κράτησης. Σύμφωνα με το άρθρο 74 του ν. 4763/2020, προβλέπεται η λειτουργία δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως δημόσια Ι.Ε.Κ., Ε.Σ.Κ. και Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, ενώ οργανώνονται και τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς κρατούμενους. Οι παρεμβάσεις αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων, την κοινωνική επανένταξη και τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού (Ν. 4763/2020, άρθρο 74).

Στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης εντάσσεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το οποίο παρέχει αποκλειστικά εξ αποστάσεως προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης

(Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), το οποίο υλοποιεί και διαχειρίζεται εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα ΔΒΜ, νέας γενιάς και φοιτητικής μέριμνας.

Συνολικά, ο ν. 4763/2020 επιχειρεί την ποιοτική αναβάθμιση της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, ενισχύοντας τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνική συνοχή. Παρά τις θετικές κατευθύνσεις, παραμένουν ζητήματα προβληματισμού, όπως η πολυπλοκότητα της διακυβέρνησης, τα περιορισμένα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων και η ελλιπής ρύθμιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων που απορρέουν από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη μάθηση στον χώρο εργασίας (Κόκκος, 2020).

Η κατάσταση των πραγμάτων σε εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ στην Ελλάδα σε σχέση με τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί κεντρικό άξονα των ευρωπαϊκών πολιτικών, καθώς συνδέεται με την κοινωνική συνοχή, την απασχολησιμότητα, την αντιμετώπιση του ελλείμματος δεξιοτήτων, τη γήρανση του πληθυσμού, την ψηφιοποίηση και τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Η σημασία της αποτυπώνεται στους στόχους του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Πίνακας 1 Τιμές στόχοι στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020

			Current	Target
Headline target	1	Early leavers from education and training The share of 18 to 24 year-olds having attained ISCED level 0-2 and not receiving any formal or non-formal education or training in the four weeks preceding the survey.	10.2 %	Below 10 %
	2	Tertiary educational attainment The share of 30 to 34 year-olds having successfully completed ISCED level 5-8.	40.3 %	At least 40 %
Other targets	3	Early childhood education The share of children aged 4 to the age of compulsory primary education who are participating in education.	94.8 %	95 %
	4	Underachievement in reading, maths and science The share of 15 year-olds failing to reach level 2 in the OECD's PISA for reading, mathematics and science.	Reading: 22.5 % Maths: 22.9 % Science: 22.3 %	15 %
	5	Employment rate of recent graduates The share of employed 20 to 34 year-olds having successfully completed ISCED 3-8 one to three years preceding the survey and who are no longer in education or training.	80.9 %	82 %
	6	Adult participation in learning The share of 25 to 64 year-olds who received formal or non-formal education or training in the four weeks preceding the survey.	10.8 %	15 %

Πηγή:European Commision, 2020, Education and Training Monitor 2020

Σύμφωνα με το Education and Training Monitor 2020, σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν επιτευχθεί ή προσεγγιστεί οι στόχοι που αφορούν τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και την απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων, ενώ σημαντικές αποκλίσεις παρατηρούνται στα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και στη συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ (European Commission, 2020). Παράλληλα, καταγράφονται έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών (Παπαδάκης, 2020:93).

Πίνακας 2 Επισκόπηση βασικών δεικτών 'ET 2020'

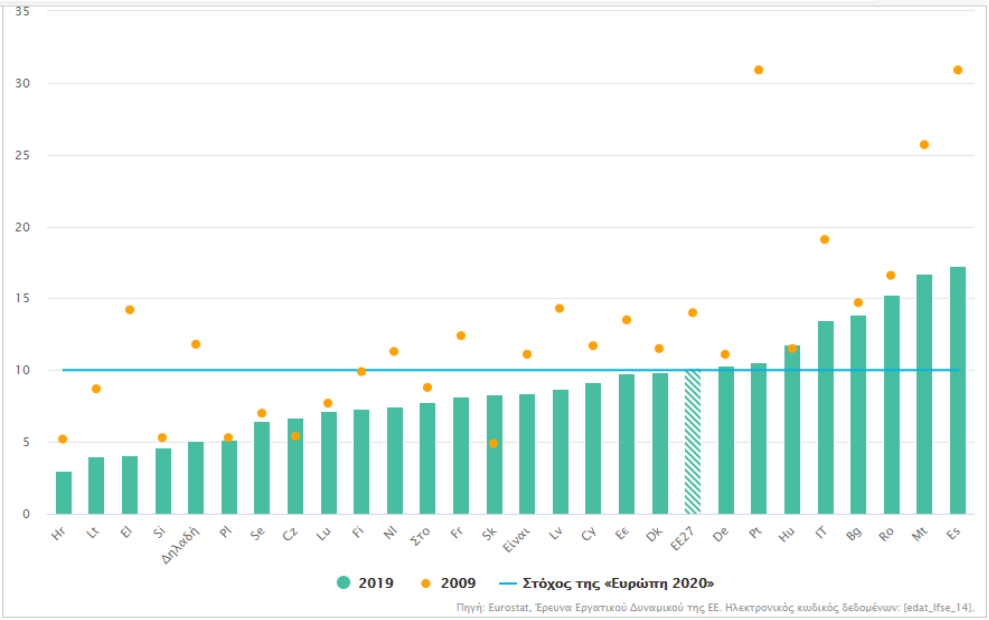
Figure 12 – Key indicators overview

			Greece		EU-27	
			2009	2019	2009	2019
Education and training 2020 benchmarks						
Early leavers from education and training (age 18-24)			14.2%	4.1%	14.0%	10.2%
Tertiary educational attainment (age 30-34)			26.6%	43.1%	31.1%	40.3%
Early childhood education (from age 4 to starting age of compulsory primary education)			74.1%	75.2% [b, 18]	90.3%	94.8% [18]
Proportion of 15 year-olds underachieving in:	Reading		21.3%	30.5% [18]	19.3%	22.5% [18]
	Maths		30.4%	35.8% [18]	22.2%	22.9% [18]
	Science		25.3%	31.7% [18]	17.8%	22.3% [18]
Employment rate of recent graduates by educational attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)	ISCED 3-8 (total)		65.2%	59.4%	78.0%	80.9%
Adult participation in learning (age 25-64)	ISCED 0-8 (total)		3.5%	3.9%	7.9%	10.8% [b]
Learning mobility	Degree mobile graduates (ISCED 5-8)		:	12.2% [18]	:	4.3% [18]
	Credit mobile graduates (ISCED 5-8)		:	: [18]	:	9.1% [18]
Other contextual indicators						
Education investment	Public expenditure on education as a percentage of GDP		4.1%	3.9% [18]	5.1%	4.6% [18]
	Expenditure on public and private institutions per student in € PPS	ISCED 1-2	€4 204 [12]	€4 465 [17]	€6 072 [d, 12]	€6 240 [d, 16]
		ISCED 3-4	: [12]	: [17]	: [12]	€7 757 [d, 16]
		ISCED 5-8	€2 640 [12]	€2 294 [17]	€9 679 [d, 12]	€9 977 [d, 16]
Early leavers from education and training (age 18-24)	Native-born		9.6%	2.9%	12.6%	8.9%
	Foreign-born		43.8%	26.9%	29.3%	22.2%
Tertiary educational attainment (age 30-34)	Native-born		29.7%	47.0%	32.0%	41.3%
	Foreign-born		10.3%	16.1%	25.1%	35.3%
Employment rate of recent graduates by educational attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)	ISCED 3-4		60.8%	51.0%	72.2%	75.9%
	ISCED 5-8		68.1%	64.2%	83.7%	85.0%

Πηγή:European Commision, 2020, Education and Training Monitor 2020, Country analysis

Η Ελλάδα εμφανίζει χαμηλή πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (4,1%), με σημαντική βελτίωση σε σχέση με το 2009, ωστόσο υφίστανται ανισότητες ως προς το φύλο, την περιοχή και τη μεταναστευτική προέλευση (Education and Training Monitor 2020). Το ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (43,1%) υπερβαίνει τον ευρωπαϊκό στόχο, αλλά συνοδεύεται από τη μεγαλύτερη αναντιστοιχία δεξιοτήτων στην ΕΕ, καθώς μεγάλο μέρος των πτυχιούχων απασχολείται σε θέσεις χαμηλότερων προσόντων (Cedefop, 2018; European Commission, 2018b, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2020:85).

Γράφημα 1 Μεταβολή του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2009-2019



Πηγή: Eurostat, όπ.αναφ. στο European Commission, 2020β

Η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση παραμένει χαμηλή (75,2%), γεγονός που αποδίδεται σε ανεπαρκείς υποδομές και στο κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Ιδιαίτερα ανησυχητικά είναι τα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, τα οποία υπερβαίνουν κατά πολύ τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και την τιμή-στόχο του 15%, με καθοριστικό ρόλο να διαδραματίζουν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και οι ενδοσχολικές ανισότητες (PISA, 2018; European Commission, 2020α).

Η απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων παραμένει χαμηλή (59,4%), ενώ οι απόφοιτοι της ΕΕΚ παρουσιάζουν σημαντική υστέρηση σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η ενίσχυση της μαθητείας, η πιστοποίηση δεξιοτήτων και η ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων θεωρούνται κρίσιμες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας (European Commission, 2020β; Lapatsioas et al., 2020).

Ιδιαίτερα χαμηλή είναι η συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (3,9%), με ακόμη μικρότερη συμμετοχή των χαμηλής ειδίκευσης ενηλίκων (0,8%), γεγονός που εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και δυσχεραίνει την επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων (European Commission, 2020β).

Τέλος, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένουν κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, ενώ η πανδημία ανέδειξε σοβαρές ελλείψεις στις ψηφιακές υποδομές και δεξιότητες, αυξάνοντας τον κίνδυνο εκπαιδευτικού αποκλεισμού ευάλωτων ομάδων (European Commission, 2020β).

Συμπερασματικά, παρά τις μεταρρυθμίσεις και την εναρμόνιση με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, η Ελλάδα εξακολουθεί να αποκλίνει σε κρίσιμους δείκτες εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ. Η οικονομική κρίση, η χαμηλή επένδυση στην εκπαίδευση, η ανεργία των νέων και η περιορισμένη συμμετοχή των χαμηλά ειδικευμένων στη μάθηση λειτουργούν ανασταλτικά, διαιωνίζοντας τις ανισότητες και υπονομεύοντας την κοινωνική συνοχή και την ευρωπαϊκή σύγκλιση (Πανιτσίδου, 2013; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014; Papadakis & Drakaki, 2016; CEDEFOP, 2016, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2020).

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) στην Ευρώπη εξελίχθηκε από δευτερεύον θέμα σε στρατηγικό εργαλείο πολιτικής, ιδιαίτερα μετά τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και την EU2020. Στόχος των ευρωπαϊκών στρατηγικών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η κοινωνική ένταξη και η μείωση της ανεργίας, με τη ΔΒΜ να παίζει κεντρικό ρόλο στην εναρμόνιση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η Ελλάδα, επηρεαζόμενη από τις ευρωπαϊκές πολιτικές, προχώρησε σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις (ν. 3369/2005, 3879/2010, 4763/2020) για τη διαμόρφωση εθνικού πλαισίου ΔΒΜ, ενισχύοντας τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, την πιστοποίηση δεξιοτήτων και τη λειτουργία δομών επαγγελματικής κατάρτισης. Παρά την πρόοδο, η συμμετοχή ενηλίκων παραμένει χαμηλή και άνιση, με διαφοροποιήσεις ανά ηλικία, εκπαίδευση, επάγγελμα και περιοχή.

Η κριτική αναδεικνύει ότι τα προβλήματα επικεντρώνονται στην περιορισμένη κουλτούρα μάθησης, την ελλιπή χρηματοδότηση, την ανεπαρκή διασύνδεση με την αγορά εργασίας, την περιορισμένη πρακτική άσκηση και μαθητεία, τη χαμηλή ελκυστικότητα της ΕΕΚ, την έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτών, την απουσία αξιολόγησης και ψηφιακής υποδομής. Παρά τις θεσμικές αλλαγές, η ΔΒΜ παραμένει κρίσιμη για οικονομική ανάπτυξη, ενώ η κοινωνική διάσταση υπολείπεται.

Οι προτάσεις επικεντρώνονται στη βελτίωση των μαθησιακών ευκαιριών, την παροχή κινήτρων σε άτομα χαμηλών δεξιοτήτων, την επικύρωση γνώσεων από άτυπη και εργασιακή μάθηση, και την ενσωμάτωση προσφύγων και μεταναστών στην αγορά εργασίας. Απαιτείται η ανάπτυξη ενός οργανωμένου συστήματος ΕΕΚ ενηλίκων, συνδεδεμένου με την αγορά εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, ο εκσυγχρονισμός προγραμμάτων σπουδών, η βελτίωση υποδομών και η αύξηση κρατικών επενδύσεων για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και ελκυστικότητας της ΔΒΜ.

Η ΔΒΜ παραμένει κεντρικό στοιχείο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Στην Ελλάδα, ο Ν. 4763/2020 φιλοδοξεί να εκσυγχρονίσει το πεδίο της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του να αποτελεί θέμα μελλοντικής έρευνας.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Αθήνα: Ατραπός

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2, 11-16

Βογιατζή, Αν. (2017). Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευομένων [Διπλωματική εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο σε: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18283/FINAL_DIATRIBH_PMS_VOGIATZI_ANASTASIA.pdf?sequence=1

Βρυνιώτη, Κ. (2017). Διεθνής Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης: Όραμα και Πραγματικότητα. Αθήνα: Gutenberg

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. Διαθέσιμο σε: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (2003). Δια Βίου Εκπαίδευση: η αναγγελία μιας μετατόπισης: Καταγωγή, σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου

CEDEFOP. (2010). Μαθαίνοντας να αλλάζουμε: Η μεταρρύθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη 2002-10. Θεσσαλονίκη: Cedefop. Διαθέσιμο σε: https://www.cedefop.europa.eu/files/9042_el.pdf

CEDEFOP. (2011). Διαμορφώνοντας τη διά βίου μάθηση: η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών. Θεσσαλονίκη: Cedefop. Διαθέσιμο σε: https://www.cedefop.europa.eu/files/9065_el.pdf

CEDEFOP. (2014). Συνδέοντας τη μάθηση με την απασχόληση: Τι έκανε το Cedefop κατά το 2013 και τι σχεδιάζει για το 2014. Θεσσαλονίκη: Cedefop

CEDEFOP. (2014β). Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

European Commission. (2000). Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη. Λουξεμβούργο

European Commission. (2010). Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Βρυξέλλες: COM(2010) 2020 τελικό

European Commission. (2014). Απολογισμός της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για μια έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Βρυξέλλες: COM(2014) 130 τελικό

European Commission. (2016). Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Βρυξέλλες: COM(2016) 381 τελικό

European Commission. (2020α). Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Βρυξέλλες: COM(2020) 274 τελικό

European Commission. (2020β). Παρακολούθηση εκπαίδευσης και κατάρτισης 2020. Διαθέσιμο σε: https://europa.eu

European Commission. (2020γ). Πρόταση Σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Βρυξέλλες: COM(2020) 275 final

Eurydice. (2009/10). Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Διαθέσιμο σε: http://kesypampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf

Eurydice. (2020/2021). Elláda Overview-Κύρια σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαθέσιμο σε: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

Eurydice. (2020α). Elláda: Δημογραφική Κατάσταση, Γλώσσες και Θρησκεία. Διαθέσιμο σε: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-33_el

Eurydice. (2020β). Elláda: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο σε: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-20_el#%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%A4

Eurydice. (2020γ). Elláda: Νομοθεσία. Διαθέσιμο σε: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-27_el

Eurydice. (2020δ). Elláda: Θεμελιώδεις Αρχές και Εθνικές Πολιτικές. Διαθέσιμο σε: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-33_el

Δουργκούνας, Γ. (2019). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης [Διδακτορική διατριβή]. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - Hellenic Open University. (2020). Στρατηγικός και Επιχειρησιακός Προγραμματισμός Ε.Α.Π. 2020-2024. Διαθέσιμο σε: https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2020/09/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82-%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82-%CE%95%CE%91%CE%A0.pdf

ΕΟΠΠΕΠ. (2012). Ανάπτυξη πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό- Ευρωπαϊκός Οδηγός Καλών Πρακτικών. Αθήνα. Διαθέσιμο σε: http://www.elgpn.eu

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). Σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 (2006/962/ΕΚ)

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2019). Κανονισμός (ΕΕ) 2019/128 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16ης Ιανουαρίου 2019 σχετικά με την ίδρυση Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και την κατάργηση του κανονισμού (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου. Διαθέσιμο σε: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019R0128&from=EL

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1992). Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Official Journal C 191, 1-110

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2020). Ενημερωτικό Δελτίο. Ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων 2020. Διαθέσιμο σε: file:///C:/Users/user/Downloads/SkillsAgenda_1July_EL%20(1).pdf

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aspin, D., & Chapman, J. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. London: Routledge

Aspin, D., & Chapman, J. (2007). Learning and education for a plural world: The selected works of David Aspin. Rotterdam: Sense Publishers

Boshier, R., & Collins, J. (1985). The adult education movement in England and the USA: A cross-national comparison. London: Croom Helm

Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass

Candy, P. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass

Cross, K. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass

European Commission. (1995). White paper on education and training: Teaching and learning—towards the learning society. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. London: Trentham Books

Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer

Knowles, M. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Chicago: Follett

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). London: Routledge

Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass

OECD. (1996). Lifelong learning for all: Meeting of education ministers, Lisbon, Portugal. Paris: OECD

OECD. (2000). From initial education to working life: Making transitions work. Paris: OECD

Schuller, T., & Watson, D. (2009). Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Tough, A. (1971). The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

UNESCO. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO

UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO

Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής: Μια Έρευνα – Δράση σε Δημοτικό Σχολείο των Χανίων

Γραμματικοπούλου Ελένη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

δημοκρατία, σχολική τάξη κοινωνική συνοχή, έρευνα-δράση, κοινωνιομετρία, συμβολική αλληλεπίδραση, κριτική παιδαγωγική, εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

lenagram@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα δράσης εστιάζει στη μελέτη και βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική κουλτούρα, επηρεασμένη από τεχνοκρατικές και εργαλειακές πολιτικές, παραμελεί την κοινωνική διάσταση της μάθησης και ενισχύει ατομιστικές και ανταγωνιστικές πρακτικές. Στόχος της έρευνας ήταν η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, η καλλιέργεια της συνοχής της ομάδας και ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο τάξης και περιλάμβανε δύο κύκλους δράσης, με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, όπως κοινωνιομετρία, συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη. Μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η θεατροπαιδαγωγική, η μουσειοπαιδαγωγική και τεχνικές Freinet, επιδιώχθηκε η δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινότητας μάθησης με έμφαση στη συνεργασία, κοινωνική δικαιοσύνη και ενεργή πολιτειακή συμμετοχή.

Εισαγωγή

Η Νέα Αγωγή διαμόρφωσε καθοριστικά τη σύγχρονη εκπαίδευση, προωθώντας ένα παιδοκεντρικό μοντέλο που ενισχύει την αυτενέργεια του μαθητή και τον καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου (Παπακωνσταντίνου, 2000). Ωστόσο, έχει ασκηθεί κριτική ότι παραμένει ατομικιστική και δεν καλλιεργείται η συλλογικότητα ή ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Παπακωνσταντίνου, ό.π.; Blackledge & Hunt, 1995).

Παράλληλα, οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές μετά τη Στρατηγική της Λισσαβώνας προωθούν μια τεχνοκρατική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και τις διεθνείς αξιολογήσεις, όπως το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Παπαδάκης, 2007; Καζαμίας, 2015). Ενός τέτοιου είδους λογική περιορίζει την ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης και τον ρόλο της ως φορέα κοινωνικής αλλαγής.

Αντίθετα, η Κριτική Παιδαγωγική προτάσσει μια εκπαίδευση που επιδιώκει κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαμόρφωση πολιτικά ενεργών πολιτών με καθοριστική τη συμβολή των εκπαιδευτικών (McLaren, 2010). Παρά τις τεχνοκρατικές πιέσεις, η ανθρωπιστική παιδεία εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό πεδίο αξιών και κοινωνικής ευθύνης (Παπαδάκης, ό.π.).

Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν κυρίως στους γνωστικούς στόχους, παραμελείται η εκπαίδευση ως κοινωνική λειτουργία, όπως υποστήριξε ο Dewey (McLaren, ό.π.) ή ως *«κοινωνική μάθηση»* (Μπίκος, 2011:13) Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από μακρο- και μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, ωστόσο η σχολική κουλτούρα σπάνια εξετάζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη. Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι οι μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις υποβαθμίζουν τον ρόλο των δρώντων προσώπων και τη δυναμική της καθημερινής αλληλεπίδρασης, η οποία μπορεί να συμβάλει στον «απεγκλωβισμό» εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από παθητικότητα και μοιρολατρία (Θάνος, 2017).

Το πρόβλημα είναι ότι η καθημερινή ζωή της τάξης, όπου αναπτύσσονται κρίσιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, παραμένει ελάχιστα μελετημένη και συχνά αόρατη μέσα στο κυρίαρχο τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι πραγματοποιήθηκε έρευνα δράση, η οποία θα διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ως προς τις αλληλεπιδράσεις αυτές, με στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας αλλά και την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών, που θα οδηγήσει σε τυχόν αλλαγές της εκπαιδευτικής πρακτικής τους.

Η έρευνα βασίστηκε στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα εφαρμόστηκε πρακτική και χειραφετική έρευνα δράση. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η κοινωνιομετρία, η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη της εκπαιδευτικού της τάξης.

Κατά τη διάρκεια των δύο κύκλων δράσης, υλοποιήθηκαν εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Βασίζονταν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην ατομική εργασία. Εφαρμόστηκαν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, πρόγραμμα μουσειοπαιδαγωγικής, καθώς και τεχνικές του Γάλλου παιδαγωγού Celestin Freinet. Ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθησαν οι παραπάνω παρεμβάσεις αποσκοπούσε στη δημιουργία μίας δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να *«καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών»* (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται θεωρητικά βιβλιογραφικά στοιχεία σχετικά με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και τον τρόπο που αυτή συνδέεται με την εκπαίδευση. Στη συνέχεια εντοπίζονται κοινά σημεία με τις θεωρίες της Κριτικής Παιδαγωγικής και της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Ακολουθεί προσπάθεια ώστε να βρεθούν κοινά σημεία της έρευνας-δράσης, με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία. Αρχικά παρουσιάζεται προηγούμενο ερευνητικό έργο από έρευνες-δράσεις που έχουν διενεργηθεί στον ελλαδικό χώρο αλλά και στο εξωτερικό και που διαπραγματεύονται τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη, μέσα από την εφαρμογή ποικίλων εναλλακτικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ακολουθεί ο εντοπισμός των κοινών στοιχείων και των διαφορών ανάμεσα στις αναφερόμενες έρευνες και στην παρούσα έρευνα-δράση. Συνεχίζει ο καθορισμός του προβλήματος που υπήρξε το έναυσμα για την εφαρμογή της έρευνάς, καθώς και ο σκοπός της.

Έπονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Η εργασία συνεχίζεται με τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων.

Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και δίνονται οι σχετικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα πραγματοποιείται συζήτηση ως αναστοχασμός. Τέλος, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διενέργεια της έρευνας-δράσης και γίνονται προτάσεις για την επέκταση της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με έναν τελικό αναστοχασμό-επίλογο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Μία από τις σημαντικότερες θεωρίες οι οποίες εκπροσωπούν τη μικροκοινωνιολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι αυτή της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» (symbolic interactionism). Η συμβολική αλληλεπίδραση αποτελεί ένα μικρού επιπέδου θεωρητικό πλαίσιο, όπου καταδεικνύει τον τρόπο που η κοινωνία διαμορφώνεται και συντηρείται μέσω επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα. Η ανάδειξη της συμβολικής αλληλεπίδρασης ήρθε ως απάντηση στις κυρίαρχες αντιλήψεις για την κοινωνία, οι οποίες επικρατούσαν στην κοινωνιολογία για πολλά χρόνια και εστίαζαν στην εξέταση της κοινωνίας από *«πάνω προς τα κάτω»,* δίνοντας έμφαση στην επίδραση των θεσμών που λειτουργούν σε μακροεπίπεδο και των κοινωνικών δομών, καθώς και πώς αυτά επιβάλλονταν και περιόριζαν τα άτομα. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε με στόχο να κατανοήσει τη λειτουργία της κοινωνίας από *«κάτω προς τα πάνω»,* εστιάζοντας σε διαδικασίες μικροεπιπέδου, που αναδύονται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων, με στόχο να ερμηνευθούν οι λειτουργίες της κοινωνίας (Carter και Fuller, 2015). Ο Αμερικάνος κοινωνιολόγος, ψυχολόγος και φιλόσοφος George Herbert Mead (1863-1931) έθεσε με τις απόψεις του τις βάσεις, ώστε να αναπτυχθεί αργότερα από άλλους μελετητές η θεωρία . Κατόπιν εξελίχθηκε με τη συμβολή των Goffman και Blumer, δύο σημαντικών κοινωνιολόγων και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη *«θεωρία των ρόλων και της κοινωνικοποίησης»* (Μελισόβα, 2014: 83).

1.2. Συμβολική αλληλεπίδραση και εκπαίδευση

Η συμβολική αλληλεπίδραση βρίσκει εφαρμογή στα σχολεία μέσω της εισαγωγής διαφόρων εργαλείων έρευνας, όπως *«η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου»* με σκοπό να αναλυθούν πιο συστηματικά αρκετά παιδαγωγικά ζητήματα (Κυρίδης, 2017: 155). Ο Γκότοβος (1994: 42) θεωρεί πως διαμέσου της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης δύναται να αναδυθούν και ερμηνευθούν φαινόμενα κοινωνικοποίησης σε μικρο-επίπεδο, που προκύπτουν μέσα από άμεσες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα κατά τη σχολική καθημερινότητα.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει εφαρμογή στη μελέτη της δυναμικής *«που αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης»* (Λάμνιας, 2002: 213). Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που λειτουργεί οργανωμένα, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες *«συμμετέχουν διαφορετικά άτομα με διαφορετικούς ρόλους,*

που όμως συντονίζονται μεταξύ τους». Οι συλλογικές αυτές ενέργειες γίνονται πάντοτε σε ένα κοινό πλαίσιο (περίσταση) το οποίο αποκτά νόημα από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και δημιουργούν δράσεις και αντιδράσεις (Γκότοβος, 1994: 50).

Σύμφωνα με τους Carter και Fuller (2015) η εργασία του Blumer θεωρείται ως η πιο κατανοητή επισκόπηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead. Ο Blumer υποστηρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ο μόνος τρόπος για να μελετήσει κανείς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο θεωρητικός προσανατολισμός του αναφορικά με τη συμβολική αλληλεπίδραση, συνοψίζεται σε τρεις προϋποθέσεις:

1. Οι άνθρωποι δρουν απέναντι στα πράγματα με βάση τα νοήματα που έχουν αυτά τα πράγματα για εκείνους (Carter και Fuller, 2015). Ανάλογα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι αντιμετωπίζουν μία σχολική τάξη με βάση προκαθορισμένες αντιλήψεις, τότε δύνανται να εμπλακούν σε αμοιβαίες υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, είναι πιθανότερο να επιβεβαιώσουν συμπεριφορές και εμπειρίες των άλλων παρά να αδιαφορήσουν γι' αυτές και να τις αγνοήσουν. Εάν δεν κατανοήσουν από πού προέρχονται τα άτομα, είναι πολύ δύσκολο να ακουστούν οι εμπειρίες των ατόμων. Εάν όμως το κατανοήσουν, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντρυφήσουν περισσότερο στα διαφορετικά στυλ μάθησης που έχουν οι μαθητές και να καταστρώσουν διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές (Halasz και Kaufman, 2008:307-308).

2. Το νόημα των πραγμάτων προέρχεται ή προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους (Carter και Fuller, 2015). Οι Halasz και Kaufman (2008:308) εμβαθύνουν σε αυτήν την προϋπόθεση, υποστηρίζοντας ότι, κυρίως, μαθαίνουμε μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων για το τι είναι τα πράγματα και πώς αναμένεται να ανταποκριθούμε σε αυτά. Η συμπεριφορά μας στα κοινωνικά περιβάλλοντα οικοδομείται μέσω μίας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Ως άτομα, έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε το τι σημαίνει να είναι κανείς μαθητής, όπως και το νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης.

3. Τα νοήματα χρησιμοποιούνται και τροποποιούνται δια μέσου μίας ερμηνευτικής διαδικασίας, που εφαρμόζεται από ένα άτομο, το οποίο διαχειρίζεται τα πράγματα που αντιμετωπίζει (Carter και Fuller, 2015). Σύμφωνα με την ανάλυση των Halasz και Kaufman (2008:308), η τρίτη προϋπόθεση του Blumer αποτελεί ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της συμβολικής αλληλεπίδρασης και έχει μεγάλη απήχηση στην τάξη. Η θεωρία αυτή μας θυμίζει ότι

δάσκαλοι και μαθητές εισέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μία σειρά από προϋπάρχοντες συνειρμούς για αυτό. Όμως αυτά τα νοήματα δεν είναι άκαμπτα. Μέσω των αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη, η αντίληψή μας για την εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν τους μαθητές να σκεφτούν εναλλακτικές σημασίες για τη μάθηση αλλά και να προκαλέσουν τους εαυτούς τους να αναλογιστούν εναλλακτικές σημασίες για το τι είναι δάσκαλος.

1.3. Η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού

Ο C. H. Cooley έγινε γνωστός για τη θεωρία του κατοπτρικού εαυτού (self-looking glass). Ο κατοπτρικός εαυτός αποτελεί το προϊόν μίας ενεργής διαδικασίας οικοδόμησης, μέσα από την ανάπτυξη της φαντασίας (Shaffer, 2004). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2017:149), ο Cooley θεωρεί πως *«ο τρόπος που οι άλλοι βλέπουν κάθε κοινωνικό υποκείμενο επιδρά στην κοινωνική του συμπεριφορά και στον τρόπο που* το *ίδιο βλέπει τον εαυτό του»*. Ο Shaffer (2004: 54) σημειώνει ότι η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού, όπως διατυπώθηκε από τον Cooley, δομείται γύρω από τρεις θεμελιώδεις παραμέτρους. Αρχικά, τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται τους εαυτούς τους όπως πιθανόν να τους βλέπουν οι άλλοι, σαν μία εικόνα που αντικατοπτρίζεται σε έναν καθρέφτη. Δεύτερον, τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται στη συνέχεια τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτά. Τρίτον, τα δρώντα υποκείμενα βιώνουν μία συναισθηματική κατάσταση για την αξιολόγηση που έχουν φανταστεί ότι οι άλλοι έχουν κάνει γι' αυτούς.

1.4. Κριτική παιδαγωγική και Συμβολική Αλληλεπίδραση

Κοινή βάση των στόχων των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η *«ενδυνάμωση των ανίσχυρων και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών»* (Mclaren, 2010:281). Τα σχολεία πρέπει να είναι *«χώροι κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης»* (Freire, 1977:81), όπου εφαρμόζεται η «προβληματίζουσα εκπαίδευση», αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός και στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μπαίνει ο μαθητής.

Προϋπόθεση για τη μετατροπή των μαθητών/τριών σε φορείς κοινωνικής αλλαγής είναι η καλλιέργεια του δημοκρατικού τους ήθους στην τάξη. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μπορεί να γίνει αρωγός της Κριτικής Παιδαγωγικής ως προς την επιτέλεση των οραμάτων της, δηλαδή την κοινωνική αλλαγή και τον μετασχηματισμό, αφού, σύμφωνα με τον Blumer, η εξοικείωση των υποκειμένων με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να βοηθήσει τα νοήματα που δίνουν τα υποκείμενα στα πράγματα να μετασχηματίζονται, να εξελίσσονται και να

διαμορφώνονται νέα. Έτσι προωθείται η αλλαγή των αντιλήψεων των δρώντων προσώπων για τον εαυτό τους, για τους άλλους αλλά και για το πλαίσιο στο οποίο κινούνται (π.χ. σχολική τάξη).

1.5. Έρευνα-δράση και Συμβολική αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003) η έρευνα δράση είναι συμμετοχική και συνεργατική, συγκροτείται από σπειροειδή διάταξη, έχει στοχαστικοκριτικό χαρακτήρα και προσδιορίζεται από μία ποιοτική διάσταση. Δεν καταλήγει σε αποτελέσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένους νόμους και διερευνά μικρά δείγματα που δεν είναι αντιπροσωπευτικά.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης βρίσκει έδαφος στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης, καθώς η δεύτερη πραγματοποιείται με μικρές ομάδες ανθρώπων, οι οποίες είναι συνεργαζόμενες. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται με την ύπαρξη των συνεργαζόμενων ομάδων είναι απαραίτητα *για «συλλογισμό, σχεδιασμό και υλοποίηση δράσης»* και κατ' επέκταση για την ανάδειξη του κοινωνικού αναστοχασμού (Κατσαρού, 2016:42).

1.6. Έρευνα-δράση και Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκει τις θεωρητικές της ρίζες στην κριτική κοινωνική θεωρία και έρευνα, που επικεντρώνεται της σε δύο βασικά αιτήματα: τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τη χειραφέτηση (Κατσαρού, 2016:126). Επίσης επηρεάζεται από τη διάκριση των μορφών γνώσης που έχει διατυπώσει ο Habermas και αντιστοιχούν στα τρία είδη της έρευνας δράσης: την *«τεχνική»,* την *«πρακτική»* και τη *«χειραφετική»* γνώση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τη χειραφετική γνώση, καθώς οδηγεί στην καταπολέμηση των κοινωνικών αδικιών και τον μετασχηματισμό τους *«μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης»* (Mclaren, 2010:297).

Βασικά κοινά σημεία της έρευνας δράσης με την Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η χειραφέτηση. Οι Carr και Kemmis (2004:209) θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς η αυτοαναστοχαστική κοινότητα που διαμορφώνεται στη χειραφετική έρευνα δράση δεν συμβάλλει μόνο στον μετασχηματισμό της ίδιας της κατάστασης. Η συνεργαζόμενη ομάδα καλείται να προβληματιστεί σχετικά, όχι μόνο στον δικό της τομέα δράσης αλλά και στον τομέα της εκπαιδευτικής δράσης, ως μέρος ενός συνολικού κοινωνικού πλαισίου. Υπό μία τέτοια θεώρηση, η συνεργαζόμενη ομάδα αντιλαμβάνεται την

ανάγκη για μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην κοινωνία. Κοινό τόπο με την παραπάνω παραδοχή, βρίσκουν και οι κριτικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι αφενός είναι υπέρμαχοι της αμφισβήτησης των αντιλήψεων στην εκπαίδευση που θεωρούνται αδιαμφισβήτητες και αυτονόητες και αφετέρου *«είναι αφοσιωμένοι στις χειραφετικές κατευθύνσεις της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού»* (Mclaren, 2010:287).

2. Η έρευνα-δράση-Εφαρμογή

2.1. Έρευνα-δράση και βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μελών της σχολικής τάξης με εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους. Μία επισκόπηση.

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται ερευνητική επισκόπηση σχετικά με έρευνες - δράσεις που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Στόχος όλων είναι να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτοαντίληψη και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα.

Στην έρευνα δράση της Ρουσσάκη (2010) διερευνήθηκαν οι αλλαγές των μαθητών κατά τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν ουσιαστική βελτίωση, πέρα από ορισμένες θετικές ενδείξεις. Ως βασικοί περιορισμοί αναδείχθηκαν το σύντομο χρονικό διάστημα υλοποίησης, η δυσκολία των προπτυχιακών ερευνητών να απομακρυνθούν από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που είχαν εσωτερικεύσει, καθώς και η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με συνεργατικές δεξιότητες και κριτική στάση.

Σε διαφορετικά συμπεράσματα κατέληξε η Αγιούμπ (2018). Η έρευνα-δράση εφαρμόστηκε σε ομάδα νηπίων με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης διαπιστώθηκε βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και αύξηση της θετικής αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των πιο δυναμικών όσο και των πιο συνεσταλμένων μαθητών. Η ενίσχυση της συνεργασίας συνέβαλε στην ανάπτυξη ατομικής ευθύνης μέσα στις ομάδες, στη μείωση του ανταγωνισμού και στη σημαντική μείωση των συγκρούσεων. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός, μέσα από τα στάδια της έρευνας-δράσης, απέκτησε βαθύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης των παιδιών και ανέπτυξε κριτική στάση απέναντι στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Επίσης, η Μπούμπουρα (2010) εφάρμοσε έρευνα – δράση σε συνδυασμό με κοινωνιομετρία και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μίας Α΄ τάξης δημοτικού, τη μείωση των εντάσεων, την ομαλότερη διεξαγωγή του μαθήματος και την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τις διαμαθητικές σχέσεις. Σε αυτή τη μικρής εμβέλειας έρευνα-δράση διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση των μαθητών, μαθητές που είχαν χαρακτηριστεί ως ηγετικές φυσιογνωμίες άρχισαν να ελέγχουν περισσότερο την παρεμβατική συμπεριφορά τους κατά την εκτέλεση ομαδικών δραστηριοτήτων, ενώ οι μαθητές που είχαν χαρακτηριστεί ως κοινωνικά αδύναμοι μετατράπηκαν ως κοινωνικά αυτόβουλα άτομα, καθώς άρχισαν να αντιδρούν και να παραθέτουν τα επιχειρήματά τους.

Με στόχο τη μείωση των συγκρούσεων, στην Τετάρτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου, μέσα από την εφαρμογή μίας έρευνας δράσης, η Θραψανιώτη (2017) εφάρμοσε ως παιδαγωγικό μέσο τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το κουκλοθέατρο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το κουκλοθέατρο συμβάλλει στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση. Επίσης, η πειραματική ομάδα κατάφερε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που παρουσιάστηκε επιδείνωση.

Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης των Ελευθεράκη και Μπαστάκη (2017) με θεωρητικό πλαίσιο τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, επιχειρήθηκε να γίνει παρατήρηση και καταγραφή ως προς την *«τυπική κατάσταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή διαντίδρασης (social interaction) των μελών μίας σχολικής τάξης.»* Ταυτόχρονα έγινε προσπάθεια να καταγραφούν ορισμένες πολιτικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Από την έρευνα διαπιστώθηκε βελτίωση του ομαδοσυνεργατικού κλίματος και αύξηση της συνοχής, αναδείχθηκαν περισσότεροι δημοφιλείς μαθητές αλλά αυξήθηκαν και οι απορριπτόμενοι μαθητές. Επίσης αναδείχθηκε και η ανάγκη για τη συνεχή βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, την υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών αλλά και την ύπαρξη τρόπων στήριξης του εκπαιδευτικού, ώστε να αποκτήσει πιο αντικειμενική κρίση για την τάξη του αλλά και για τις σχέσεις των μαθητών του.

Σε έρευνα-δράση της Μητρομάρα (2018) σε μαθητές της Α΄ Λυκείου με στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσω των παραστατικών τεχνών και συγκεκριμένα

του Θεάτρου της Επινόησης, διαπιστώθηκε βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών βελτιώθηκαν. Δεν παρουσιάστηκε βελτίωση στην ομάδα ελέγχου.

Σε πρωτότυπη έρευνα-δράση του Φινλανδού Karppinen (2012) με στόχο να διερευνηθεί η συμβολή της μάθησης μέσω περιπέτειας στο φυσικό περιβάλλον στην τυπική εκπαίδευση (outdoor adventure education). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η εμπλοκή σε βιωματικές δραστηριότητες βελτίωσε τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, αύξησε τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ δυναμικών και συνεσταλμένων μαθητών, ενίσχυσε το αίσθημα ατομικής ευθύνης και μείωσε τον ανταγωνισμό και τις συγκρούσεις. Επίσης οι νέες εμπειρίες αποκτούν νόημα που οικοδομούν τη μάθηση στον νου των συμμετεχόντων. Με τον αναστοχασμό επάνω στις δράσεις με τον δάσκαλο ή με την ομάδα, είναι πιθανόν να οικοδομηθεί μία νέα επίγνωση του εαυτού και της κοινωνικής ομάδας.

2.2. Κοινά σημεία και διαφορές με τις προηγούμενες έρευνες

Όλα τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνητικών έργων οδήγησαν σε θετικές αλλαγές ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και σε κάποιες από αυτές παρουσιάστηκαν και αλλαγές στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή των ερευνών.

Η παρούσα έρευνα-δράση εστιάζει στις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων υποκειμένων, με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα σχεδιάζονται ποικίλες παιδαγωγικές τεχνικές ανάμεσα στους κύκλους των δράσεων. Από την παραπάνω ερευνητική επισκόπηση, διαφαίνεται ότι η εργασία των Ελευθεράκη και Μπαστάκη (2017) ακολουθεί παρόμοια πρακτική.

2.3. Μεθοδολογία της έρευνας-δράσης

Στο πλαίσιο της εργασίας υλοποιήθηκε πρακτική-χειραφετική έρευνα-δράση στη Β΄ τάξη ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου των Χανίων, που διερευνούσε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με στόχους τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, και την ενίσχυση της κοινωνικής δυναμικής της σχολικής τάξης.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία μίας συνεκτικής δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να *«καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών»* (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Κατόπιν αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες, καθορίστηκε το αρχικό πρόβλημα, το οποίο αφορούσε στις δυσκολίες ορισμένων μαθητών να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια προσδιορίστηκε ο σκοπός της εφαρμογής της έρευνας-δράσης, ως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, η κοινωνική ένταξη των μαθητών και η ενδυνάμωση της ομάδας.

Το δείγμα αποτελούνταν από 21 μαθητές/τριες της Β΄ τάξης, 15 αγόρια και 6 κορίτσια, ανάμεσα στα οποία υπήρχαν δύο αδέρφια Ρομά, δύο παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες γεννημένα στην Ελλάδα και ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούσαν οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές και άλλοι κοινωνικοί εταίροι, όπως γονείς και μαθητές.

Η έρευνα-δράση διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2018 ως και τον Μάιο του 2019. Δημιουργήθηκαν δύο κύκλοι έρευνας-δράσης, όπου σε κάθε κύκλο περιλαμβάνονταν τρία στάδια, ο σχεδιασμός (συγκέντρωση πληροφοριών), η παρέμβαση (υλοποίηση δράσεων) και η αξιολόγηση (αναστοχασμός).

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

α. Μπορεί η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων να συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας;

β. Μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των απορριπτόμενων και παραμελημένων μαθητών;

γ. Μπορεί να υπάρξει βελτίωση της παρατηρητικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και να προχωρούν σε πιο ενδελεχή ερμηνεία των νοημάτων τους;

δ. Μπορεί η υλοποίηση της έρευνας δράσης σε συνδυασμό με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία να συμβάλουν στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

2.5. Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Εφαρμόστηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, δηλαδή *«της τριπλής διασταύρωσης των στοιχείων»* (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 63). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν:

Η συμμετοχική παρατήρηση: Άμεση παρατήρηση υπό συγκεκριμένα συμβάντα, καταγραφή ελεύθερου ημερολογίου με περιγραφή συμπεριφορών, περιπτώσεις θετικών ή αρνητικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας αλλά και σε επίπεδο ολομέλειας, κατά τη διάρκεια διαφορετικών κοινωνικών περιστάσεων της σχολικής ζωής.

Η ποιοτική άτυπη-ημιδομημένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού: Συλλογή πληροφοριών από τη δασκάλα σχετικά με αντιλήψεις για την κοινωνική δυναμική της τάξης, προβλέψεις για το κοινωνικό status των μαθητών/τριών. Οι συνεντεύξεις γίνονταν πριν από τη χορήγηση κάθε κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου καθώς και μετά από τη λήψη των αποτελεσμάτων.

Το κοινωνιομετρικό τεστ-Κοινωνιόγραμμα: Με τη χορήγηση των τεστ διερευνήθηκαν δύο παράμετροι δημοτικότητας, της συμπάθειας και της πολιτικής ικανότητας των μαθητών. δημοφιλής, αντιφατικός, μέσος όρος, παραμελημένος, απορριπτόμενος. Τα παιδιά διατύπωναν τους λόγους που τα οδηγούσαν σε κάθε επιλογή ή απόρριψη. Τα τεστ χορηγήθηκαν τρεις φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας. Μετά από κάθε χορήγηση των τεστ οργανώνονταν κοινωνιομετρικοί πίνακες, όπου τα αποτελέσματα καταμετρούνταν και οργανώνονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδειχθούν οι εξής τύποι μαθητών: α. Δημοφιλής-Popular,. β. Μαθητής Μέσου Όρου-Average, γ. Αντιφατικός-Controversial, δ. Παραμελημένος-Neglected, ε. Απορριπτόμενος-Rejected (Coie, Dodje και Coppotelli, 1982) και κοινωνιογράμματα, όπου γινόταν αντιληπτή η *«διαπλοκή των σχέσεων-ποιος προτιμά ποιον και ποιος απορρίπτει ποιον»* (Πυργιωτάκης, 1999: 331).

Κατασκευάζοντας ένα κοινωνιόγραμμα προσεκτικά και τοποθετώντας στο κέντρο του διαγράμματος τα άτομα που έχουν λάβει τις περισσότερες προτιμήσεις από τους συμμαθητές τους είτε ως προς την επιλογή είτε ως προς την απόρριψη, είναι δυνατόν *«να παρασταθεί γραφικά και να υπολογισθεί η κοινωνική ισχύς (status), η κοινωνική/συναισθηματική επέκταση (expansion) κάθε παιδιού, όπως και ο βαθμός συνοχής (cohesion) και γενικότερα η δομή των κοινωνικών σχέσεων σε κάθε τάξη»* (Moreno, 1970 στο Μπίκος, 2011:184) .

Τέλος, κατά την ερμηνεία του κοινωνιογράμματος διερευνούνται λεπτομερείς διασυνδέσεις μεταξύ των μαθητών, όπως αμοιβαίες απορρίψεις και επιλογές ή περιπτώσεις όπου παιδιά επιλέγουν συμμαθητές/τριές τους ενώ εκείνοι/ες τα απορρίπτουν ή το αντίθετο.

2.6. Ερμηνεία, σχολιασμός των δεδομένων για τους δύο κύκλους δράσης και παρεμβατικές πρακτικές (Ενδεικτικά στοιχεία)

Α΄ Κύκλος δράσης

Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών βάσει των παραμέτρων της συμπάθειας και της ηγετικής ικανότητας

Διαπιστώθηκαν ότι τόσο στην παράμετρο συμπάθεια, όσο και στην ηγετική ικανότητα, στους απορριπτόμενους υπήρχαν δύο σταθερές περιπτώσεις (αδέρφια Ρομά). Οι απορρίψεις τους ως προς την συμπάθεια ήταν περισσότερες από την ηγετική ικανότητα. Επίσης, ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, ενώ ήταν αντιφατικά στη συμπάθεια, απορρίπτονταν ως προς την ηγετική ικανότητα. Τέλος διαπιστώθηκε ότι οι δημοφιλείς της τάξης δεν ήταν σταθεροί και στις δύο παραμέτρους, η δημοτικότητά τους εντοπίστηκε κυρίως στη μία από τις δύο. Η διαφορά αυτή στις επιλογές οφείλεται στα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές επιλέγουν ή απορρίπτουν, που είναι διαφορετικά σε κάθε παράμετρο. Αξίζει να εντοπίσουμε τον βαθμό δημοτικότητας ενός μαθητή, ο οποίος είναι παραμελημένος και στις δύο παραμέτρους.

Ως προς τη συνολική εικόνα της τάξης

Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι $\frac{24}{420} = 0{,}057$. Σύμφωνα με τον Bastin (1970, στο Μπίκος, 2011), από το αποτέλεσμα το οποίο δεν πλησιάζει στη μονάδα, φαίνεται ότι ο βαθμός συνοχής είναι μικρός .

Διαπιστώθηκε πως οι δημοφιλίες των παιδιών πηγάζουν, κυρίως, από τις επιλογές που έχουν κάνει σε σχέση με το φύλο. Έτσι, στην παράμετρο συμπάθεια τα παιδιά χωρίζονται σε δύο μεγάλες υποομάδες, αγόρια και κορίτσια, εκτός από μία μόνο περίπτωση. Καθώς τα κορίτσια είναι πολύ λιγότερα σε σχέση με τα αγόρια, είναι ακόμα πιο εμφανές ότι σχηματίζουν μικρές κλίκες. Ως προς τις επιλογές των αγοριών, υπήρχαν κυρίως αμοιβαίες ή μονόπλευρες επιλογές.

Όσον αφορά στο κοινωνιόγραμμα με παράμετρο την ηγετική ικανότητα, από τις σχετικές απαντήσεις φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν επιλέξει παιδιά και από το άλλο φύλο. Από τις

αιτιολογήσεις φάνηκε ότι τα παιδιά δεν επιλέγουν με βάση τη συμπάθεια. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν σχετικές με το υψηλό μαθησιακό επίπεδο, την ετοιμότητα που είχαν για βοήθεια, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Παρεμβατικές πρακτικές

Με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν και μετά από αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ των εταίρων, καθορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι:

- Ενίσχυση της κοινωνικότητας μαθητών που έχουν χαρακτηρισθεί ως αντιφατικοί, παραμελημένοι και απορριπτόμενοι.
- Δημιουργία συνθηκών, ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις ορισμένων παιδιών που έχουν δώσει αμοιβαίες απορρίψεις.
- Ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης και αίσθησης αλληλεγγύης.
- Διεύρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου.

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις

- Ομαδική συνάντηση με γονείς με σκοπό την ενημέρωση ως προς τους στόχους της έρευνας, τις εκπαιδευτικές μας δράσεις, και την ανατροφοδότηση.
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χωρισμός σε κατάλληλους συνδυασμούς ομάδων ανάλογα με τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων αλλά και των παρατηρήσεών μας, οργάνωση ομαδικού πρωινού.
- Εφαρμογή των τεχνικών Freinet «Τι νέα;» και «Ελεύθερα κείμενα» σε εβδομαδιαία βάση.
- Εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε εβδομαδιαία βάση.

Β΄ Κύκλος δράσης

Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών βάσει των παραμέτρων της συμπάθειας και της ηγετικής ικανότητας

Διαπιστώθηκαν αρκετές περιπτώσεις παιδιών (9), παραμένουν σταθερά στη δημοτικότητά τους, τόσο στη συμπάθεια όσο και στην ηγετική τους ικανότητα. Σταθερά απορριπτόμενοι παραμένουν δύο μαθητές, έχοντας όμως λάβει τις μισές απορρίψεις από το προηγούμενο κοινωνιόγραμμα στην παράμετρο συμπάθεια. Παρατηρούμε ότι έχουν αναδειχθεί άλλα παιδιά ως δημοφιλή, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιογράμματος. Αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις δύο μαθητών οι οποίοι, παρότι στη συμπάθεια βρίσκονται στον μέσο όρο και

στους παραμεληένους αντίστοιχα, εμφανίζονται δημοφιλείς ως προς την ηγετική ικανότητα. Το ίδιο ισχύει και για μαθήτρια η οποία, ενώ στη συμπάθεια βρίσκεται στον μέσο όρο, αναδεικνύεται δημοφιλής στην ηγετική ικανότητα.

Σημειώνεται ότι ένας μαθητής αναδείχθηκε δημοφιλής και στην ηγετική ικανότητα, ενώ στο προηγούμενο κοινωνιόγραμμα ήταν παραμεληένος. Οι συμμαθητές του αιτιολόγησαν τις επιλογές τους, λέγοντας πως θα ήθελαν να παίρνει τη θέση της δασκάλας, εάν χρειαστεί να λείψει για λίγα λεπτά, καθώς *«Είναι καλός», «Είναι πολύ καλό παιδί», «Είναι πολύ ευγενικός»*. Σημειώνεται ότι τα παιδιά που τον επέλεξαν, εκτός από εκείνα που είναι στην ομάδα του, ήταν όλα απορριπτόμενα. Πιθανή εξήγηση είναι ότι ο μαθητής δεν εκδηλώνει συμπεριφορές απόρριψης προς αυτούς. Για αρκετούς μαθητές δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στη συμπάθεια και την ηγετική ικανότητα, παρά μόνο μικρές μετακινήσεις μεταξύ παραμεληένων, απορριπτόμενων και αντιφατικών.

Ως προς τη συνολική εικόνα της τάξης:

Συγκριτικά με το προηγούμενο κοινωνιόγραμμα (Β.Σ.: 0,057), ο βαθμός συνοχής έχει αυξηθεί ελάχιστα (0,060), αποτελεί όμως θετική εξέλιξη. Παρατηρείται ότι οι αμοιβαίες επιλογές έχουν αυξηθεί και οι αμοιβαίες απορρίψεις έχουν μειωθεί αρκετά. Είναι σαφές ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών ή οι ενοχλητικές συμπεριφορές έχουν μειωθεί αρκετά και δεν υπάρχουν δείγματα έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές (Goodland, 1984, Freiberg, 1999 στο Μπίκος, 2011: 163). Φαίνεται ότι η συνεχής προσήλωση στις ομαδοσυνεργατικές πρακτικές έχει επηρεάσει καθοριστικά την αλλαγή. Όσον αφορά στην παράμετρο ηγετική ικανότητα διαπιστώνονται δεκατρείς (13) αμοιβαίες επιλογές και μία (1) μόνο αμοιβαία απόρριψη σε σύγκριση με το πρώτο κοινωνιόγραμμα: εννέα (9) αμοιβαίες επιλογές και έξι (6) απορρίψεις. Υπήρξε σημαντική αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και πολύ σημαντική μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων.

Οι αιτιολογήσεις στα τεστ έδειξαν ότι οι προτιμήσεις των μαθητών στηρίχτηκαν στα εξής: υψηλή επίδοση, σχέσεις φιλίας, φιλική αντιμετώπιση, ετοιμότητα, επιθυμία για βοήθεια .

Παρεμβατικές πρακτικές

Στον δεύτερο κύκλο δράσης εξακολούθησαν να εφαρμόζονται δραστηριότητες που έχουν ξεκινήσει από τον πρώτο κύκλο. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα

στο Μουσείο της Εκπαίδευσης (Xeniseum) του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο με τίτλο «*Το σχολείο που έχω και το σχολείο που θέλω*», διάρκειας δύο εβδομάδων, που περιελάμβανε τρία στάδια: α. Προετοιμασία πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, β. Επίσκεψη στο μουσείο, γ. Επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη. Επιπλέον, εφαρμόζεται η τεχνική Freinet «Μικρά Βιβλία» και στο τέλος του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκε θεατρική παράσταση με τίτλο «Εγώ κι εσύ μαζί».

2.7. Ερμηνεία και σχολιασμός των δεδομένων του τελικού κοινωνιογράμματος

Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών βάσει των παραμέτρων της συμπάθειας και της ηγετικής ικανότητας

Κατά τη σύγκριση των κοινωνιομετρικών πινάκων, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετές μικρές μετακινήσεις από τους μαθητές του Μ.Ο. προς τους αντιφατικούς και κάποιες από τους αντιφατικούς προς τους παραμελημένους. Σταθερά δημοφιλής παραμένει ένας μαθητής, όμως ο αριθμός των επιλογών που έχει λάβει, διαφέρει κατά πολύ ανάμεσα στις δύο παραμέτρους (4 επιλογές στη συμπάθεια - 11 επιλογές στην ηγετική ικανότητα). Τρεις μαθητές παραμένουν απορριπτόμενοι τόσο ως προς τη συμπάθεια όσο και στην ηγετική πολιτική ικανότητα. Η διαφορά που παρατηρούμε ανάμεσα στους δύο πρώτους, είναι ότι έχουν περισσότερες απορρίψεις στη συμπάθεια απ' ό, τι στην ηγετική ικανότητα, ενώ ο τρίτος λαμβάνει παρόμοιο αριθμό απορρίψεων και στις δύο παραμέτρους. Μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στις δύο δεξιότητες εμφάνισαν τέσσερις μαθητές. Ενδεικτικά, μία μαθήτρια, ενώ στη συμπάθεια είναι απορριπτόμενη, στην ηγετική ικανότητα κατατάσσεται στους παραμελημένους, με σημαντική διαφορά στις απορρίψεις.

Ως προς τη συνολική εικόνα της τάξης:

Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι 0,071. Σε σύγκριση με το πρώτο (Β.Σ.: 0,057) και το δεύτερο κοινωνιόγραμμα (Β.Σ.: 0,060), ο βαθμός κοινωνικής συνοχής έχει αυξηθεί περίπου κατά 2 εκατοστά. Σε συνδυασμό με τη σταδιακή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών, έχει σημειωθεί βελτίωση στη συνοχή της ομάδας. Η διαπίστωση επιβεβαιώνεται μέσα από την έρευνα των Fotopoulou, et.al. (2019), οι οποίοι διερεύνησαν τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής της ομάδας σε ένα δημοτικό σχολείο της Ισπανίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κοινωνική συνοχή της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε ελαφρώς περισσότερο από τη συνοχή της ομάδας ελέγχου και αυτό φάνηκε από μία μικρή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών που κατέδειξε το κοινωνιόγραμμα.

Στο κοινωνιόγραμμα με παράμετρο την ηγετική ικανότητα διαπιστώνονται εννέα (9) αμοιβαίες επιλογές και μία (1) αμοιβαία απόρριψη. Στο πρώτο κοινωνιόγραμμα υπήρχαν εννέα (9) αμοιβαίες επιλογές και έξι (6) απορρίψεις, ενώ στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα υπήρχαν δεκατρείς (13) αμοιβαίες επιλογές και μία (1) αμοιβαία απόρριψη. Οι αμοιβαίες επιλογές έχουν μειωθεί σε σχέση με το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και παραμένουν σταθερές σε σχέση με το πρώτο κοινωνιόγραμμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι αμοιβαίες απορρίψεις διατηρούνται σταθερά σε πολύ χαμηλά επίπεδα στο πρώτο και δεύτερο κοινωνιόγραμμα, σε σύγκριση με τον υψηλό αριθμό απορρίψεων του πρώτου κοινωνιογράμματος.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν ως προς τη βελτίωση της ηγετικής ικανότητας των παιδιών, έχουν ως εξής α. Οι δημοφιλείς μαθητές/τριες μειώθηκαν, β. Οι αντιφατικοί/ές και οι μαθητές/τριες του μέσου όρου μειώθηκαν και αυξήθηκαν ελαφρώς οι παραμελημένοι/ες και απορριπτόμενοι/ες .

Σχολιασμός σχετικά με τις συνεντεύξεις της δασκάλας

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προβλέψεις της δασκάλας και στις τρεις συνεντεύξεις που έδωσε , ειδικότερα για τους μαθητές που έχουν ιδιαιτερότητες, παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές ρομά. Παρά τις μικρές αποκλίσεις ανάμεσα στις προβλέψεις και τα πραγματικά δεδομένα, η ακρίβεια παρέμεινε υψηλή. Οι αιτιολογήσεις της εστίαζαν σε γνωστικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενώ μέσα από τις συνεντεύξεις ανέπτυξε βαθύτερο αναστοχασμό, που οδήγησε σε στοχευμένες δράσεις ενίσχυσης της αποδοχής και της «φωνής» των παιδιών. Καθώς η έρευνα προχωρούσε, σε συνεργασία με τους εταίρους, επιδίωκε την εξομάλυνση των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές που τροφοδοτούσαν την απόρριψη.

3. Συμπεράσματα

1ο ερευνητικό ερώτημα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόσαμε έχουν συμβάλει θετικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών αλλά και της συνοχής της ομάδας καθώς έδιναν ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση, διάλογο, συνεργασία και αναστοχασμό και συνέβαλαν στη βελτίωση της συνοχής της ομάδας, στην εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και στην εμφύσηση δημοκρατικού πνεύματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των κοινωνιογραμμάτων, η συνοχή της ομάδας βελτιώθηκε, οι αμοιβαίες επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν και μειώθηκαν οι αμοιβαίες απορρίψεις. Ορισμένοι πιο εγωγκεντρικοί μαθητές έγιναν σταδιακά πιο συμμετοχικοί και συνεργατικοί. Επιπλέον, η μικρή αύξηση της συνοχής της ομάδας, επιβεβαιώνει τη σχετική θεωρία του Bulgaru, (2014:249), που υποστηρίζει πως η συνοχή της ομάδας αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό μίας εκπαιδευτικής ομάδας κι εκφράζει τον βαθμό της ενότητας και της κοινωνικής ενσωμάτωσής της και ταυτίζεται με την αίσθηση του ανήκειν και της αμοιβαίας έλξης. Επίσης, η αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και η μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων σχετίζεται με την αύξηση συνοχής της ομάδας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Fotopoulou, et.al. (2019:ό.π.).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης σε συνδυασμό με τη συμμετοχική παρατήρηση, τη συνέντευξη και την κοινωνιομετρία βοήθησε στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων και τις δυναμικές μέσα στις υποομάδες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν ενεργεί «στα τυφλά», αλλά συνομιλεί με τους μαθητές και παρεμβαίνει στοχευμένα για την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση των συνθηκών μέσα στην ομάδα.

2ο ερευνητικό ερώτημα

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί παραμελημένοι ή απορριπτόμενοι στον βαθμό που επέτρεψε το μικρό χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας. Για παράδειγμα, παραμελημένος μαθητής κατατάχθηκε στους δημοφιλείς στον δεύτερο κύκλο. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η βελτίωση της δημοτικότητας των δύο μαθητών Ρομά (αγόρι και κορίτσι), που παρά το γεγονός ότι ήταν και τις τρεις φορές απορριπτόμενοι, από τις τελευταίες δύο μετρήσεις, μειώθηκαν πολύ οι απορρίψεις και απόκτησαν θετικές επιλογές. Σε αυτές τις περιπτώσεις επιβεβαιώνεται η άποψη του Blumer, ότι *«το νόημα των πραγμάτων προέρχεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους»*. Όταν η απορριπτόμενη μαθήτρια ένιωσε ασφαλής στην ομάδα και αντιλήφθηκε ότι εισακούγονται οι απόψεις της, άρχισε να συμμετέχει περισσότερο στην ολομέλεια. Σταδιακά κάποια παιδιά —κυρίως κορίτσια— την πλησίασαν και την αποδέχθηκαν, κάτι που φαίνεται τόσο από το ότι στο τέλος είχε έστω μία επιλογή όσο και από την αιτιολόγηση "Είναι καλό κορίτσι", η οποία δείχνει ότι άρχισε να γίνεται περισσότερο αποδεκτή.

Το ερευνητικό ερώτημα δεν επιβεβαιώθηκε για όλα τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως απορριπτόμενα και παραμελημένα κυρίως ως προς τις πολιτικές δεξιότητες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μαθήτριας που επιδίωκε την προσοχή με μη αποδεκτούς τρόπους, όπως ψέματα, ίντριγκες και λεκτική βία. Εδώ επιβεβαιώνεται η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού. Η μαθήτρια ήταν απορριπτόμενη στη συμπάθεια και παραμελημένη στις πολιτικές δεξιότητες. Σταδιακά εγκατέλειψε αρκετές αρνητικές συμπεριφορές, έγινε ιδιαίτερα συμμετοχική, ανέπτυξε ηγετικές τάσεις και ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμησή της. Η δασκάλα εξεπλάγη από τα αποτελέσματα του τρίτου κοινωνιομετρικού τεστ, καθώς ανέμενε μεγαλύτερη αποδοχή λόγω της σημαντικής βελτίωσης της συμπεριφοράς της. Εκτιμούμε ότι η μαθήτρια ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες της δασκάλας και διαμόρφωσε μια πιο θετική εικόνα του εαυτού της, όμως η χαμηλή αποδοχή από τους συμμαθητές της πιθανότατα οφείλεται στο ότι δεν είχαν ακόμη αναπτύξει επαρκή εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό της.

3ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε προοδευτικά. Στα πρώτα στάδια της έρευνας, υπήρχε μία πιο επιφανειακή ερμηνεία διάφορων συμπεριφορών των παιδιών. Σταδιακά, κατά την εξέλιξη της έρευνας-δράσης και μέσα από συνεχείς αναστοχασμούς, οι παρατηρήσεις γίνονταν πιο λεπτομερείς και αναζητούνταν τα αίτια ποικίλων συμπεριφορών, αντιδράσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Κάτι τέτοιο φαίνεται και από τις τρεις προβλέψεις της δασκάλας. Στην πρώτη πρόβλεψή της λειτούργησε περισσότερο η υποκειμενική της κρίση και όσες προβλέψεις δεν ήταν επιτυχείς, είχαν και μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, ως προς το ποιον χαρακτηρισμό έδινε σε κάθε παιδί. Μετά τον Β κύκλο της έρευνας-δράσης, οι προβλέψεις της δασκάλας δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ως προς την επιτυχία τους, ωστόσο εμφάνισαν μικρότερη απόκλιση από τα πραγματικά αποτελέσματα. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι συνεντεύξεις της εμπλουτίστηκαν με βαθύτερους αναστοχασμούς .

Οι παρεμβάσεις οι ίδιες αποτέλεσαν οδηγό για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας και της βαθιάς ερμηνείας των αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις επιβεβαίωσαν όσα ανέδειξαν τα πρώτα κοινωνιογράμματα σχετικά με παραμελημένους, απορριπτόμενους και δημοφιλείς μαθητές. Οι δραστηριότητες λειτούργησαν ως ζωντανό πεδίο παρατήρησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων: στην αρχή τα απορριπτόμενα παιδιά παρέμεναν στο περιθώριο και οι ηγέτες ξεχώριζαν έντονα. Ωστόσο, μέσα από τον κοινό

αναστοχασμό και τις προτεινόμενες λύσεις, οι δυσκολίες μειώνονταν, τα παιδιά γνωρίζονταν καλύτερα, οι πιο απομονωμένοι μαθητές έβρισκαν χώρο να εκφραστούν και οι πιο δυναμικές προσωπικότητες μετρίαζαν τη συμπεριφορά τους. Σταδιακά, τα παραμελημένα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν. Η συνεχής εναλλαγή ομάδων δημιούργησε νέους συνδυασμούς συνεργασίας, φέρνοντας σε επαφή παιδιά με διαφορετικό επίπεδο δημοτικότητας. Τόσο οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις όσο και το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρείχαν πλούσιο πεδίο ελεύθερης έκφρασης και εξοικείωσης με το διαφορετικό.

Η αυξανόμενη παρατηρητικότητα και η πιο αναλυτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς συνδέεται με την τρίτη αρχή του Blumer, σύμφωνα με την οποία τα νοήματα τροποποιούνται μέσα από ερμηνευτικές διαδικασίες. Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις μας για τις αλληλεπιδράσεις και τις προσωπικότητες των μαθητών μπορούν να μετασχηματιστούν μέσω συστηματικής παρατήρησης και αναστοχασμού, ανοίγοντας τον δρόμο για μικρές κοινωνικές αλλαγές. Είναι σημαντικό οι αλληλεπιδράσεις να παρατηρούνται όχι μόνο στην τάξη αλλά και σε χώρους μη τυπικής μάθησης, όπως τα μουσεία και άλλα εξωσχολικά περιβάλλοντα.

4ο ερευνητικό ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι μέσα από τη διαδικασία διασταύρωσης των δεδομένων, η κοινωνιομετρία δεν αρκεί να χρησιμοποιείται απλά ως ένα εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Η κατάλληλη διαχείρισή της από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για να καταλήξουν στα συμπεράσματα και τις παρεμβάσεις που στοχεύουν (Τσιπλητάρης, 2011:130) .

Παράλληλα, η συνέντευξη και η παρατήρηση υπήρξαν πολύ χρήσιμα εργαλεία για να αναστοχάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις ήδη υπάρχουσες παγιωμένες αντιλήψεις. Σταδιακά τέθηκαν νέοι προβληματισμοί σχετικά με την ποιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και για την ίδια την ερευνήτρια, που σταδιακά εμβάθυνε στις ερωτήσεις και κατεύθυνε τη συζήτηση προς ένα αναστοχαστικό κλίμα.

Ο επανασχεδιασμός των κύκλων δράσης, βοήθησε να τεθούν οι βάσεις στην καλλιέργεια του διαλόγου, ως χειραφετικό εργαλείο. Η πρακτική, χειραφετική έρευνα-δράση ανέδειξε μικρές αλλά ουσιαστικές αλλαγές τόσο σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, όσο και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονταν το σχολείο. Καθιερώθηκε ο διάλογος, ενισχύθηκε η συνεργασία και η συμμετοχικότητα και ενεργοποιήθηκε ο αναστοχασμός.

4. Οι δυσκολίες στην υλοποίηση της έρευνας-δράσης

Η έρευνα-δράση ξεκίνησε με την προθυμία αρκετών εκπαιδευτικών από το σχολείο να εμπλακούν. Κατά την εξέλιξη της έρευνας-δράσης, υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών (ειδικοτήτων), οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα και έδειξαν δυσπιστία με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως *«δεν μπορώ να κάνω το μάθημα»* ή *«μιλάνε πολύ»*. Κάποιες φορές υπήρχε διάχυτη η παιδαγωγική στερεότυπη αντίληψη της απλής *«μεταλαμπάδευσης»* (Ματσαγγούρας, 1995:29). Η μικρή διάρκεια της έρευνας δεν ευνόησε για περισσότερους μετασχηματισμούς.

Μία ακόμη δυσκολία ήταν η μη χρήση του συστηματικού ημερολογίου παρατήρησης, παρότι είχε δημιουργηθεί ειδικό έντυπο για την καταγραφή κρίσιμων συμβάντων. Το εργαλείο δεν αξιοποιήθηκε, με αποτέλεσμα να βασιστούμε κυρίως στην προφορική επικοινωνία και στις ελεύθερες σημειώσεις μας. Τελικά, μόνο η ερευνήτρια κατέγραψε συστηματικά παρατηρήσεις στο προσωπικό της ημερολόγιο κατά τις δράσεις, τα διαλείμματα και τις εκδρομές.»

5. Προτάσεις για επέκταση της έρευνας-δράσης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για αναστοχασμό ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή μέσα στην ίδια την τάξη του, την απαγκίστρωσή του από τις κλασικές παιδαγωγικές πρακτικές και τον μετασχηματισμό του ρόλου του ως εμψυχωτή και διευκολυντή. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016:199), *«…μια διαδικασία αλλαγής, ιδίως μάλιστα όταν αφορά κοινωνικούς θεσμούς, δεν είναι ποτέ εύκολη υπόθεση»*. Η έρευνα-δράση, έχοντας την προοπτική της κοινωνικής αλλαγής και του μετασχηματισμού των αντιλήψεων, προσκρούει σε κοινωνικούς θεσμούς που χαρακτηρίζονται από συντηρητισμό. Με άλλα λόγια ο δημοκρατικός και αναστοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης έρχεται σε σύγκρουση με την αντίθετη κουλτούρα που επικρατεί γενικά στα σχολεία, αυτήν του συντηρητισμού και της τάσης να αποφεύγονται καινοτόμες ερευνητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες (Κατσαρού, ό.π.).

Συνεπώς είναι σημαντική η συνέχιση της έρευνας-δράσης στο ίδιο σχολείο, με την ίδια τάξη, με στόχο να πειστούν και άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου, να διευρυνθεί η εκπαιδευτική κοινότητα της πρακτικής και να επεκταθεί η έρευνα και στις υπόλοιπες τάξεις.

Θετική εξέλιξη αποτέλεσε η ενημέρωση της συντονίστριας γενικής αγωγής, η οποία προσέφερε ενθαρρυντική ανατροφοδότηση και πρότεινε τη συνέχιση και διεύρυνση της έρευνας-δράσης . Προτάθηκε επίσης η διοργάνωση επιμορφωτικής ημερίδας στο σχολείο, ώστε να παρουσιαστεί η δράση και να ενισχυθεί ο αναστοχασμός και ο δημιουργικός διάλογος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μακροπρόθεσμα, η πρόταση στοχεύει στη θεμελίωση και γενίκευση της πρακτικής και χειραφετικής έρευνας-δράσης και σε άλλα σχολεία.

Επίλογος-Συζήτηση

Η παρούσα πρακτική-χειραφετική έρευνα-δράση, εφαρμόστηκε σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Είναι προφανές, ότι με μία μικρής εμβέλειας έρευνα-δράση, δεν είναι δυνατόν να φτάσει κανείς στη χειραφέτηση του ατόμου, και στην κοινωνική αλλαγή. Τέτοιου είδους διαδικασίες χρειάζονται χρόνο και σχεδιασμό, ώστε να εδραιωθούν οι βάσεις της χειραφέτησης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Η οπτική γωνία της ερευνήτριας απέναντι στην προσδοκία της αλλαγής ταυτίζεται με την άποψη του Kincheloe (2011:248), ο οποίος, επηρεασμένος από τις αντιλήψεις του Freire, ισχυρίζεται ότι στην κριτική θεωρία ενυπάρχει το *«έμμονο»* , *«καθώς φαντασιώνεται νέους τρόπους για να ανακουφίσει τον ανθρώπινο πόνο και να φέρει ψυχολογική ευεξία. Το κριτικό έμμονο μας βοηθά να πάμε πέρα από τον εγωκεντρισμό και τον εθνοκεντρισμό και να εργαστούμε για να χτίσουμε νέες μορφές σχέσεων με διάφορους ανθρώπους»*.

Ερμηνεύοντας την άποψη αυτή, διαφαίνεται ότι η κοινωνική αλλαγή προϋποθέτει τη σταθερή επιμονή των εκπαιδευτικών στα οράματά τους για μια ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, ακόμη κι όταν αυτά συγκρούονται με τον εργαλειακό, ορθολογικό δυτικό τρόπο σκέψης. Είναι κρίσιμο τα οράματα αυτά να μετουσιώνονται σε πράξη, σε σύνδεση με τη θεωρία, και πάντα μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης, συνεργασίας και συμμετοχικότητας.

Τέλος, αναγνωρίζεται ότι το *«έμμονο»* αυτό που αναφέρει ο Kincheloe στους στοχασμούς του, δεν θα μπορούσε να υπάρχει χωρίς τη συνειδητοποίηση, μία ανθρώπινη διεργασία, που, για τον Freire αποτελεί η ίδια εργαλείο *«γνώσης», «δράσης»* και *«παρέμβασης»* : «*Η συνειδητοποίηση βασίζεται στην ιδέα ότι κανείς δεν απελευθερώνει κανέναν, ότι κανείς δεν απελευθερώνεται από μόνος του, ότι οι άνθρωποι απελευθερώνονται μεταξύ τους»* (Γώγου, 2010:320).

Βιβλιογραφία

Αγιούμπ, Σ.Μ. (2018). *Βελτίωση εκπαιδευτικής Πρακτικής μέσω Ερευνας-Δράσης: Ένα Παράδειγμα Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Blackledge, D., Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.

Γκότοβος Α.Ε., (1994). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Γώγου, Λ. (2010). Η κατανόηση των Κοινωνικών Φαινομένων και οι Προοπτικές της Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ελευθεράκης, Θ., Μπαστάκη, Κ. (2017). Η Σχολική τάξη και η Πολιτική Κοινωνικοποίηση μέσα από μία Έρευνα-Δράσης. Στο Καρράς Κ.Γ. (Επιμ.), *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ, Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, 33-59.

Ελευθεράκης, Θ.Γ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η Διαπαιδαγώγηση του Δημοκρατικού Πολίτη στο Σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.,Ελευθεράκης, Θ.Γ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48 – 100.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 166-314.

Θραψανιώτη, Η. Κ. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ΄ Τάξης (9-10 ετών)*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Καζαμίας, Μ.Α., (2015*)*. «Ουκ επί τέχνη…αλλ'επί παιδεία»: Ο εκπαιδευτικός όχι ως τεχνοκράτης αλλά ως παιδαγωγός στη Νέα Κοσμόπολη της Γνώσης (Σχεδίασμα). Στο Καρράς, Κ.Γ., Wolhuter, C.C. (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg, 720-732.

Κατσαρού, Ε. (2016): Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική

Κατσαρού, Ε., Τσάφος Β. (2003): *Από την Έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική ΈρευναΔράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Kincheloe, J. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Εξέλιξη για Επιβίωση. (Α. Δενδάκη, Ν. Πατέλης, Μετάφρ.). Στο Νικολακάκη Μ. (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι.Σιδέρης, 227-277.

Κυρίδης, Α. (2017). Οι Κοινωνικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης και οι Κοινωνικές της Λειτουργίες – Οι Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-165.

Λάμνιας, Κ. (2002). Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. ΔιακριτέςΠροσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση. (Β. Παππή, Μετάφρ.). Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μελισόβα, Σ. (2014). Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση. Στο Δ.Ι.Δασκαλάκης (Επιμ.), Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Διάδραση, 48-103.

Μητρομάρα, Αι. (2018). *Οι Τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης ως μέσο για την Βελτίωση των Διαπροσωπικών Σχέσεων σε μαθητές Α΄Λυκείου. Μια Έρευνα Δράσης στο 1ο ΓΕΛ Ναυπλίου.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011): Κοινωνικές Σχέσεις και αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Μπούμπουρα, Μ. (2010). *Έρευνα Δράσης: Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία.*(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Παπαδάκης, Π. (2007). Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μαραβέγιας Ν., Τσινισιζέλης, Μ. (Επιμ.), *Νέα Ευρωπαική Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια.* Αθήνα: Θεμέλιο, 756 – 780.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Παιδαγωγική σχέση και Αυτονομία. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 119 – 132.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρουσσάκη, Χ. (2010). *Από τη Δασκαλοκεντρική στην Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Τσιπλητάρης, Α.Φ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* (Μετάφραση Γ. Κρητικού). Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bulgaru, I. (2015). Cohesion-Performance relationship to the educational group level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 180, 248-255. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.112.

Carr, W., Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* (e-book). Available onhttps://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Becoming+Critical.+Education%2C+Knowledge+and+Action+Research.++carr+kemmisAvailable+on&btnG=

Carter. J. M., Fuller, C. (2015): Symbolic interactionism, *Sociopedia.isa*. DOI: 10.1177/205684601561

Coie, J. D., Dodge, K. A., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* ,4, 557-570. Available on http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557.

Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., Alegre, A. (2019). Improving Social Cohesion in Educational Environments Based on a Sociometric-Oriented Emotional Intervention Approach. *Education Sciences,* 9, 1, 24. Available on https://doi.org/10.3390/educsci9010024

Halasz, J., & Kaufman, P. (2008). Sociology as Pedagogy: A New Paradigm of Teaching and Learning? *Teaching Sociology, 36*,4,301-317. Available on http://www.jstor.org/stable/20491261.

Karppinen, S. J. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 12, 1, 41-62. Available on https://doi.org/10.1080/14729679.2011.569186.

Shaffer. S. L. (2005): From Mirror Self-Recognition to the Looking-Glass Self: Exploring the Justification Hypothesis. *JournalofClinicalPsychology,* 61, 1, 47 – 65. DOI: 10.1002/jclp.20090.

«Το ραδιόφωνο ως μέσο ενδυνάμωσης και προώθησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Εμπειρίες εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων»

Φωτεινή Δημοπούλου

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

μαθητικό ραδιόφωνο, δικαιώματα του παιδιού, παιδαγωγική Φρενέ, παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο», κοινότητα, δεξιότητες 21ου αιώνα.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

fotinidim85@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη χρήση του ραδιοφώνου ως παιδαγωγικού εργαλείου. Εστιάζει στο ερώτημα κατά πόσο με την παιδαγωγική βοήθεια του ραδιοφώνου μπορούν να προωθηθούν αποτελεσματικά τα δικαιώματα του παιδιού, να ενισχυθούν οι δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να ενισχυθεί η σύνδεση μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Φρενέ (Freinet) και τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία της μάθησης, το ραδιόφωνο αναδεικνύεται ως μέσο ενδυνάμωσης, συλλογικής δράσης και δημιουργικότητας.

Η έρευνα βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία και εστιάζει στις εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων που συμμετείχαν στην παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το ραδιόφωνο ενισχύει τη φωνή των παιδιών, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση, την αυτονομία και την ανάληψη ευθυνών. Παράλληλα, καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η συμμετοχή και η συμπερίληψη είναι βασικά χαρακτηριστικά. Μέσα από δράσεις, όπως η παραγωγή και η διανομή εκπομπών, τα παιδιά συνδέονται με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα, καλλιεργώντας την κοινωνική τους ευαισθησία και την ενσυναίσθηση.

Η εργασία καταδεικνύει, επίσης, τις παιδαγωγικές προκλήσεις και τα οργανωτικά εμπόδια στην χρήση του ραδιοφώνου και αναδεικνύει την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη, ευελιξία και κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Παρά τις δυσκολίες, το σχολικό ραδιόφωνο αναγνωρίζεται ως εργαλείο που μετασχηματίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν τη μάθηση ως ένα πεδίο δράσης, συνεργασίας και κοινωνικής συμμετοχής..

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει πώς το ραδιόφωνο, ως μέσο, συμβάλλει στην ενίσχυση και προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Για την διερεύνηση του ερωτήματος

αξιοποιήθηκαν οι εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων που συμμετέχουν στην ομάδα «Τα Ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου». Επιπλέον, διερευνήθηκε ο ρόλος του ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία ως παιδαγωγικό εργαλείο, ειδικότερα μέσα από το πρίσμα της Παιδαγωγικής Φρενέ και η συμβολή της ομάδας στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Η πρώτη μου επαφή με την ομάδα «Τα ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου» έγινε το φθινόπωρο του 2020 μέσω της συμμετοχής μου στις παιδαγωγικές ομάδες «Το Σκασιαρχείο» και το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων Χανίων με την Παιδαγωγική Φρενέ. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, συμβάλαμε στη δημιουργία ενός ψηφιακού ραδιοφωνικού σταθμού για σχολεία του νομού Χανίων. Την ίδια σχολική χρονιά, ανέλαβα διδακτικά καθήκοντα στο Δημοτικό Σχολείο Ταυρωνίτη Χανίων εφαρμόζοντας την τεχνική του ραδιοφώνου μέσα από την Παιδαγωγική Φρενέ, όπου οι μαθητές/τριές μου αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Αυτή η προσωπική εμπλοκή αποτέλεσε όχι μόνο κίνητρο για την έναρξη της έρευνας, αλλά και μια πολύτιμη ευκαιρία να παρατηρήσω τις δυναμικές του μέσου αυτού τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη ζωή της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας που περιβάλει τα παιδιά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ξεκινώντας με την εκπαιδευτική χρήση του ραδιοφώνου, αυτή αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, ως σημαντικό εργαλείο μάθησης για πανεπιστήμια και σχολεία μέσα από την ακρόαση εκπομπών, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες περιοχές και για μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες, όπως στις ΗΠΑ (Rodnitzky, 1968; Crawford-Franklin & Robinson, 2013). Στη Βραζιλία και την Ινδία χρησιμοποιήθηκε για κοινωνικές αλλαγές, ενώ στη Σουηδία και τη Βρετανία (π.χ. «Children's Choice» του BBC) επικεντρώθηκε στην ενεργή πολιτειότητα των παιδιών (Burini, 2015; Nazari & Hasbullah, 2010, Maloy, 2022). Στη Γαλλία, ο Célestin Freinet προώθησε τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με τη χρήση μαγνητοφώνου από τα ίδια τα παιδιά (Freinet, 1977).

Στην Ελλάδα, το Εθνικό Ίδρυμα Ραδιοφωνίας (ΕΙΡ) εγκαινίασε το εκπαιδευτικό ραδιόφωνο το 1946, με εκπομπές όπως η «Θεία Λένα», που ανέπτυξαν τη φαντασία και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Χαιρετάκης, 2014). Το 1947, το Υπουργείο Παιδείας διένειμε ραδιόφωνα στα σχολεία, ενισχύοντας την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές εκπομπές (Ζομπανάκης, 1947). Αργότερα, το ραδιόφωνο του Πολυτεχνείου έγινε σύμβολο αντίστασης κατά της δικτατορίας, ενώ

η εκπομπή «Εδώ Λιλιπούπολη» (1977) άφησε σημαντική πολιτιστική παρακαταθήκη συνδυάζοντας εκπαιδευτικό περιεχόμενο με σάτιρα (Πατρόκλου, 2020).

Σήμερα, το ραδιόφωνο εξακολουθεί να αποτελεί πολύτιμο εργαλείο εκπαίδευσης. Προγράμματα όπως το «Réseau Canopé»[1] («δίκτυο υποστήριξης») στη Γαλλία και το «BBC School Radio» [2] στο Ηνωμένο Βασίλειο προάγουν την κριτική σκέψη, ενώ πρωτοβουλίες όπως το «Children's Radio Foundation» στη Νότια Αφρική και το «European School Radio»[3] στην Ευρώπη ενισχύουν τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα. Στην Ελλάδα, εκπομπές όπως το «Kids Radio»[4] και το «10 λεπτά ακόμα» [5] της ΕΡΤ συνεχίζουν να προσφέρουν ποιοτικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Η σημασία του ραδιοφώνου ως εκπαιδευτικού εργαλείου έχει τονιστεί από παιδαγωγούς και διανοητές του 20ου αιώνα, όπως ο Freinet, ο Paulo Freire, ο John Dewey και ο Walter Benjamin, σύμφωνα με τους οποίους, το μέσο προάγει τη συμμετοχικότητα, την κριτική σκέψη και τη δημοκρατία μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, όταν χρησιμοποιείται με διαλογικό και συνεργατικό τρόπο, ενώ ενδυναμώνει τους μαθητές/τριες να γίνουν ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Freinet, 1969; Mochizuki & Bruillard, 2019; Benjamin, 2015).

Συγκεκριμένα, ο Freinet αναφέρει (1949) ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να χειρίζονται αυτά τα μέσα, καθώς αντιπροσωπεύουν την εξέλιξη και την πραγματικότητα της σύγχρονης ζωής, αντί να εστιάζουν αποκλειστικά σε παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, όπως η γραφή ή η εκμάθηση πινάκων πολλαπλασιασμού.

Σε άρθρο του στην «Le journal scolaire»[6] λέει χαρακτηριστικά «…Αλλά αυτή η τεχνική της ελεύθερης έκφρασης, της παρατήρησης και της εμπειρίας απαιτεί νέα εργαλεία εργασίας που να παρέχουν τροφή και σκοπό: έχουμε επιτύχει αυτό το ανώτερο κίνητρο μέσω της σχολικής εφημερίδας, της βάσης για τη διασχολική αλληλογραφία με τη χρήση της εκτύπωσης, της

[1] https://www.reseau-canope.fr/
[2] https://www.bbc.co.uk/programmes/p007g5y4
[3] https://europeanschoolradio.eu/
[4] https://www.kidsradio.com/
[5] https://www.ertecho.gr/radio/trito/show/10-akoma/
[6] https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/177/177-30.pdf

πολυγραφίας, της ζωγραφικής, του δίσκου, του ραδιοφώνου, της φωτογραφίας και του κινηματογράφου, του μαγνητοφώνου και της ανταλλαγής επιστολών και δεμάτων.»

Ο Walter Benjamin (2015) ήταν επίσης ένας από τους πρώτους διανοητές που αντιλήφθηκαν το ραδιόφωνο ως ένα ισχυρό μέσο για τη διάδοση του πολιτισμού και την εκπαίδευση. Από το 1927 έως το 1933, ο Benjamin έδωσε περίπου ενενήντα ραδιοφωνικές διαλέξεις στη Ραδιοφωνία του Βερολίνου και της Φρανκφούρτης, κυρίως σε παιδικά προγράμματα. Οι εκπομπές του κάλυπταν θέματα από την ιστορία και την καθημερινότητα του Βερολίνου έως φυσικές καταστροφές και παραδείγματα απατών, βοηθώντας τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο με τρόπο ζωντανό και κατανοητό. Η εμπειρία του Benjamin με το ραδιόφωνο ανέδειξε τη δυναμική του μέσου να γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στον ακαδημαϊκό λόγο και το ευρύ κοινό. Ενσωμάτωσε το ραδιόφωνο ως εργαλείο πολιτισμικής διαμόρφωσης, προσφέροντας σημαντικά κοινωνικά και ιστορικά θέματα με τρόπο προσβάσιμο σε όλους/ες. Χαρακτηριστική είναι η φράση του: «Στη Χώρα της Φωνής, το μόνο που μένει είναι η φωνή» (Benjamin, 2015:11), υπογραμμίζοντας τη δύναμη του ραδιοφώνου να αποσπά την ανθρώπινη φωνή από το σώμα και να τη μεταδίδει σε ένα ευρύ ακροατήριο, δημιουργώντας νέες εμπειρίες και συναισθηματικές συνδέσεις.

Εκτός όμως από την εκπαιδευτική του χρήση, το ραδιόφωνο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) έθεσε κανόνες για την προστασία τους, βασισμένους σε αρχές όπως η ισότητα, η συμμετοχή και η πρόσβαση στην εκπαίδευση (UNICEF). Άρθρα όπως το 12, 13 και 17 προάγουν την ελευθερία λόγου και έκφρασης, τη συμμετοχή και την ενημέρωση, ενώ το Άρθρο 28 υποστηρίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Koren, 2001).

Η εφαρμογή των δικαιωμάτων αυτών επηρεάστηκε από οραματιστές παιδαγωγούς, όπως ο Janusz Korczak (1878-1942), που τόνισε ότι τα παιδιά είναι ανεξάρτητα άτομα με δικαιώματα. Υπήρξε ιδρυτής ορφανοτροφείων στη Βαρσοβία και εισήγαγε θεσμούς όπως το «Παιδικό Δικαστήριο».

Χρησιμοποίησε το ραδιόφωνο ως ένα ισχυρό μέσο για να μεταδώσει τις παιδαγωγικές του απόψεις, ειδικά σε μια εποχή όπου τα δικαιώματα των παιδιών δεν είχαν ακόμα καθολική αναγνώριση. Ξεκίνησε τη συνεργασία του με το Πολωνικό Ραδιόφωνο το 1930, και για αρκετά χρόνια έγινε γνωστός στο κοινό ως «Ο Γερο-Δόκτωρ», προσεγγίζοντας τόσο παιδιά όσο και ενήλικες με τις εκπομπές του. Η πρώτη του εκπομπή είχε τίτλο «Kazik, μια πλάκα σοκολάτας κι

εγώ», και είχε τεράστια απήχηση στο παιδικό κοινό. Στις εκπομπές αυτές, ο Korczak χρησιμοποιούσε έναν απλό και ειλικρινή τόνο, με στόχο να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την προσοχή των παιδιών. Θεωρούσε ότι μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, ενώ παράλληλα ήθελε να ευαισθητοποιήσει τους ενήλικες σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες των παιδιών. Στο άρθρο του «Κινηματογράφος - Ραδιόφωνο – Παιδικό Πρόγραμμα» το οποίο εξέδωσε στο περιοδικό «Radiofon Polski» της Πολωνικής Ραδιοφωνίας τον Δεκέμβριο 1926 (Waleryszak, 2016) δήλωνε ότι το ραδιόφωνο θα άλλαζε τους ανθρώπους. Έγραφε: «Το ραδιόφωνο ή θα κάνει τους ακροατές τεμπέληδες ή θα τους κινητοποιήσει. [...]. Δεν έχουμε δικαίωμα στο λάθος. Το στοίχημα είναι μεγάλο: το ραδιόφωνο ή θα φτιάξει έναν ευαίσθητο, με αυτοπεποίθηση και ειλικρινή άνθρωπο - παιδί, ή τελικά, έναν άνθρωπο - λύκο».

Οι ιδέες του ενέπνευσαν τη Σύμβαση του 1989 και συνεχίζουν να αποτελούν θεμέλιο για τη δικαιοσύνη και την ισότητα (Waleryszak, 2016; Tomkiewicz, 2012). [«Δεν είναι παιδιά, είναι άνθρωποι» (Korczak, 1929)]

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνέχισης αυτής της κληρονομιάς αποτελεί η Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο»[7]. Βασισμένη στην Παιδαγωγική Φρενέ, την κριτική και θεσμική παιδαγωγική ενισχύει τη συμμετοχικότητα και προωθεί ένα δημόσιο σχολείο της κοινότητας που αντιστέκεται στις ανισότητες. Κατά την πανδημία, ίδρυσε την υποομάδα «Τα Ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου», παράγοντας κυρίως ψηφιακές ραδιοφωνικές εκπομπές (podcast) που συνδέουν σχολείο και κοινότητα, εμπλέκοντας μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς σε συλλογικές δράσεις. Επιπλέον, διοργανώνει σεμινάρια και δράσεις για παιδιά και εκπαιδευτικούς προωθώντας την κοινωνική παιδαγωγική.

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ποιοτική μεθοδολογία, με στόχο την εμβάθυνση στις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Επιλέχθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις για τους/τις εκπαιδευτικούς και ομαδικές συνεντεύξεις για γονείς και παιδιά. Οι ατομικές συνεντεύξεις μου επέτρεψαν να διερευνήσω σε βάθος τις

[7] https://skasiarxeio.wordpress.com/category/%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CF%8C%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%BF/

προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ οι ομαδικές διευκόλυναν την αλληλεπίδραση, εμπλουτίζοντας τις απαντήσεις μέσω της ανταλλαγής ιδεών καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται κοινές δράσεις και εμπειρίες.

Το δείγμα περιλάμβανε:

- 7 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 της ομάδας «Τα Ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου».
- 7 παιδιά (μόνο κορίτσια) από το Δημοτικό Σχολείο Ταυρωνίτη Χανίων που συμμετείχαν στην ομάδα για 4 χρόνια.
- 7 γονείς (6 μητέρες, 1 πατέρας) των παιδιών αυτών.

Ο αριθμός και το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών προέκυψε τυχαία, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες αποδέχτηκαν την πρόσκληση για τη συνέντευξη από ολόκληρο τον πληθυσμό και των τριών ομάδων.

Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς έγιναν εξ αποστάσεως, ενώ με γονείς και παιδιά δια ζώσης. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, χρησιμοποίησα ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αποφεύγοντας καθοδηγητικές διατυπώσεις. Η προηγούμενη γνωριμία με το δείγμα, αν και πιθανή πηγή μεροληψίας, συνέβαλε στην εκμαίευση πλουσιότερων εμπειριών. Στην ομαδική συνέντευξη γονέων και παιδιών, εφαρμόστηκαν επιπλέον έλεγχοι αξιοπιστίας και συνέπειας.

Πρώτο βήμα στην ανάλυση των δεδομένων ήταν η μεταγραφή των ηχογραφήσεων σε γραπτό κείμενο. Για την έρευνά μου, διάλεξα τη θεματική ανάλυση δεδομένων, η οποία ξεκίνησε με μια προσεκτική ανάγνωση του υλικού, ώστε να εντοπιστούν οι πρώτοι κώδικες και να αποκτηθεί βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων.-Η κωδικοποίηση των δεδομένων με οδήγησε στις 3 βασικές θεματικές της έρευνας, τις οποίες παρουσιάζονται ακολούθως με τα συμπεράσματα.

Ευρήματα - Συμπεράσματα

Το ραδιόφωνο ως μέσο για την Προώθηση Δικαιωμάτων του Παιδιού

Η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών ανέδειξε το ραδιόφωνο ως εργαλείο ενίσχυσης της ελεύθερης έκφρασης. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να διαλέγουν τα θέματα που τα ενδιέφεραν είτε από θεματικά τετράδια, είτε από ιδέες που προέκυπταν από ιδεοθύελλες , είτε από αυθόρμητες εμπνεύσεις που πήγαζαν από προσωπικές τους ανάγκες και

ενδιαφέροντα, αλλά και από ερεθίσματα μέσα και έξω από το σχολείο, χωρίς παρεμβάσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς.

[παιδί 6] «Εγώ θυμάμαι ότι όταν κάναμε τα ελεύθερα κείμενα λέγαμε ότι εγώ θέλω να το βάλω αυτό στο ραδιόφωνο. Ιστορία, εμπειρία, ό,τι και ήταν αυτό.[…] Έρευνες. […]

[παιδί 3] Και βιβλιοπροτάσεις είχαμε μερικές φορές, προτάσεις για ταινίες. […]

[παιδί 1] Θυμάμαι και τα παραμύθια που ήταν από θέατρο όπως τον Καρυοθραύστη

[παιδί 4] …και τον Ρωμαίο και την Ιουλιέτα που την είχαμε κάνει σειρά […]Το θέατρο Πέμπτης.

[γονέας 5] «Βασικά ήταν ένα κομμάτι το ραδιόφωνο. Ήταν ένα μέρος μέσα απ' το οποίο πήραν φωνή. Αυτό συνέβη και με την εφημερίδα, συνέβη και με διάφορες δράσεις που κάνατε.[…] Και η ταινία. Όλα τους δώσανε βήμα για να πούνε»

Το ραδιόφωνο αποτέλεσε βήμα για την έκφραση και τη δημόσια διατύπωση των απόψεών τους, καθώς ενίσχυσε το δικαίωμα των παιδιών να τοποθετούνται για κοινωνικά ζητήματα, ενδυναμώνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους και επιτρέποντάς τους να μιλούν ανοιχτά και χωρίς φόβο. Η ενασχόληση με θέματα, όπως η κοινότητά, το περιβάλλον, οι πόλεμοι και η κοινωνική δικαιοσύνη, βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνική τους συνείδηση και να ενεργούν ως υπεύθυνοι πολίτες, κατανοώντας ότι η φωνή τους έχει δύναμη και μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή.

[παιδί 1] «Την ελευθερία γνώμης, δηλαδή μας έκανε να εκφραζόμαστε πιο εύκολα, χωρίς να φοβόμαστε, «αχ αυτοί θα με κοροϊδέψουν»

[παιδί 4] «Μάθαμε απ' αυτό να εκφραζόμαστε και να υπερασπιζόμαστε τον εαυτό μας.»

…Γενικώς είχαμε κάνει πάρα πολλές εκπομπές που προσπαθήσαμε και νομίζω το καταφέραμε κιόλας, να πούμε κάτι στον κόσμο. Ότι το βλέπουμε, δεν είναι σωστό… Το εκφράζαμε και πετυχαίναμε αυτό που θέλαμε.

[Εκπαιδευτικός 7] «…και ένα κοριτσάκι παρατήρησε τα σκουπίδια και λέει «εγώ θέλω να γράψουμε, να πούμε, να φτιάξω μία εκπομπή για την καθαριότητα στην πόλη μας».

Η δημιουργία ραδιοφωνικών εκπομπών από τα παιδιά ενίσχυσε τη σύνδεσή τους με την κοινότητα, τόσο μέσα όσο και πέρα από το σχολείο. Μέσω ιστοσελίδων και QR codes, οι εκπομπές έγιναν γνωστές σε συμμαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία,

προωθώντας τη συνεργασία και το αίσθημα ενότητας στη σχολική κοινότητα. Δράσεις όπως η «ραδιοφημερίδα», οι αφισοκολλήσεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις ενίσχυσαν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επικοινωνίας τους.

[Εκπαιδευτικός 1] «έρχονται και παιδιά από άλλες τάξεις και λένε «σας ακούσαμε χθες, ακούσαμε την εκπομπή του ΤΑΔΕ, που είναι φίλος μου».

[Εκπαιδευτικός 5] «…ότι είναι αναρτημένο σε μια ιστοσελίδα στο διαδίκτυο και μπορεί να την ακούσουν όλοι. Δηλαδή είμαστε μια φωνή μέσα στον κόσμο»

Η εμπειρία των συνεντεύξεων τούς έφερε σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών και κουλτούρας, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία. Η συνεργασία με τοπικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς, όπως η ΕΡΑ Χανίων και η Ικαριακή Ραδιοφωνία, έδωσε στα παιδιά πολύτιμες εμπειρίες ραδιοφωνικής παραγωγής, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, η καταγραφή ήχων του σχολείου και οι ακροάσεις ραδιοφώνων από άλλες χώρες δημιούργησαν γέφυρες επικοινωνίας με τον παγκόσμιο πολιτισμό, ενθαρρύνοντας την ανοιχτότητα στη διαφορετικότητα.

[Εκπαιδευτικός 3] «Μια εκδρομή που κάναμε μόνοι μας στη γειτονιά. Περάσαμε πρώτα από το ΚΑΠΗ και πήραμε συνέντευξη από τους ανθρώπους. […] Οπότε μαθαίνεις να συζητάς, να απευθύνεσαι σε έναν άλλο άνθρωπο, να συνεργάζεσαι.»

[Εκπαιδευτικός 6] «Το ραδιόφωνο μπορείς να πεις ότι σε κάποιο βαθμό αυτό που φέρνει είναι σαν το τι νέα. Είναι σαν την τεχνική μας. Είναι μέσα στο σχολείο; Έχει και δυνατότητα το σχολείο να μην είναι αποκλεισμένο από τον έξω χώρο; Κι αν ακόμη είσαι αποκλεισμένος, ο ήχος μπαίνει, περνάει τα σύνορα των φρακτών του σχολείου και μπαίνει μέσα; Έχει ένα ενδιαφέρον με τα παιδιά να ψάχνεις παράσιτα μπάντες, μεσαία, αραβικούς σταθμούς, σταθμούς της Ιταλίας, της Πολωνίας; Παράξενα πράγματα που μπορείς να ακούσεις σαν να έρχεται από τη θάλασσα, σαν να έρχεται ένας ήχος οριακά, ασθενικός από κάπου και μπαίνει στον τόπο με τα παιδιά; Να ακούσουμε τι είναι αυτό που έρχεται από μακριά; Καταλύει σύνορα, ναι.»

Το σχολικό ραδιόφωνο ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διευρύνοντας την επικοινωνία και τη συμμετοχή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους. Μέσα από τις εκπομπές, οι γονείς παρακολούθησαν την εξέλιξη των παιδιών τους στην αυτοπεποίθηση και την έκφραση προκαλώντας υπερηφάνεια και συγκίνηση. Ορισμένοι γονείς συμμετείχαν ενεργά στις

ηχογραφήσεις, ενισχύοντας τη θεματολογία και δημιουργώντας μια αίσθηση συνεργασίας στο σπίτι. Η διαδικασία αυτή έφερε τις οικογένειες πιο κοντά στη σχολική εμπειρία προωθώντας τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και υποστηρίζοντας την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

[Από τον διάλογο των γονέων]

[γονέας 3] Και μεις συμμετείχαμε σαν τεχνογνωσία, σαν γονείς και σαν επιπλέον στην ομάδα….

[γονέας 4] Στις ζωντανές που στέλναμε, συμμετείχαμε με μηνύματα. Όταν περνάνε συνεντεύξεις από γονείς, παππούδες, γιαγιάδες.

[γονέας 2] Καμιά φορά στη θεματολογία. Να προτείνουμε κι εμείς θέματα.

Το μαθητικό ραδιόφωνο προώθησε τη συμπερίληψη και τις ίσες ευκαιρίες, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν και να εκφράζονται ανεξάρτητα από δεξιότητες ή υπόβαθρο. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα βρήκαν έναν ασφαλή χώρο για δημιουργική έκφραση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση του «ανήκειν». Για αυτά τα παιδιά, η συμπερίληψη δεν είναι απλά μια θεωρητική έννοια, αλλά μια ενεργή πρακτική που τους επιτρέπει να συμμετάσχουν ισάξια και να εκφραστούν χωρίς εμπόδια.

[Εκπαιδευτικός 1] «Παιδιά αλλοδαπά που είχαν δυσκολία στο να εκτεθούν να μιλήσουν, μιλούν πιο ευχάριστα για θέματα που αφορούν το δικό τους πολιτισμό. […] τα παιδιά που διστάζουν να πάρουν το λόγο, που δύσκολα μιλάνε στο συμβούλιο ή κατά την ώρα του μαθήματος. […] Τους αρέσει να κάνουν εκπομπή. Κάποιες φορές ζητούν κάποιο άλλο παιδί να κάνουν μαζί. Θέλουν μια υποστήριξη, ας πούμε. Αλλά δεν διστάζουν, δεν μένουν πίσω.»

[Εκπαιδευτικός 2] «Και το πιο σημαντικό από όλα ήταν ότι παιδιά, τα οποία πολλές φορές ήταν έτσι στην αφάνεια, θα λέγαμε, εξαφανισμένα, […], τους άρεσε να κάνουν εκπομπές. Σιγά-σιγά, έτσι. Δεν ήταν από τα πρώτα παιδιά που είπαν, «α, θα κάνω κι εγώ, κύριε», αλλά ακούγοντας τους άλλους, παίρνοντας θάρρος, μπήκαν στη διαδικασία να κάνουν.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του εγκλεισμού, το σχολικό ραδιόφωνο λειτούργησε ως μέσο επικοινωνίας και σύνδεσης για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και οικογένειες, δημιουργώντας την αίσθηση μιας κοινότητας παρά τους φυσικούς περιορισμούς. Μέσα από τις

εκπομπές, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα, ενώ το ραδιόφωνο αποτέλεσε δημιουργική διέξοδο από την ανία της τηλεκπαίδευσης.

[γονέας 3] «Ήταν σημαντικό γιατί συνέχιζε η καθημερινότητα σε μια απαγόρευση»

Τα παιδικά ραδιοφωνικά προγράμματα αναγνωρίζονται ως πολύτιμα εργαλεία ενημέρωσης, με περιεχόμενο προσαρμοσμένο στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προσφέροντας προστασία από αρνητικές επιρροές. Ωστόσο, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς συχνά αποτυγχάνουν να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών λόγω ακατάλληλης ορολογίας, δημιουργώντας ένα «κενό» στην πρόσβασή τους σε ουσιαστική πληροφορία.

[Εκπαιδευτικός 1] «…είναι η γλώσσα των μεγάλων. Δεν συμμετέχουν τα παιδιά. Παρότι μπορεί να μιλάμε για ένα παιδικό βιβλίο, για μια παιδική παράσταση. Αλλά είναι τόσο τεχνική η ορολογία που είναι ακατάλληλη για τα παιδιά.»

[Εκπαιδευτικός 7] «Ας πούμε ότι φεύγουν από την κυρίαρχη μουσική την ενήλικη οπότε έχουν μια ευκαιρία να ακούσουν παιδική μουσική μάλλον μουσική που απευθύνεται και σε παιδιά γιατί μπορεί να είναι πολλά τραγούδια. Ως προς το κομμάτι της ελευθερίας του λόγου ή της προαγωγής των δικαιωμάτων είμαι λίγο σκεπτική γιατί ακόμη και να γίνει στοχευμένα από κάποια εκπομπή που την κάνει ενήλικας γίνεται και πάλι εκ μέρους του ενήλικα, οπότε ναι μεν αλλά και πάλι ενήλικας μιλάει εκ μέρους τους.»

Η συμμετοχή στο σχολικό ραδιόφωνο πρόσφερε στα παιδιά στιγμές χαράς, γέλιου και δημιουργίας, συμβάλλοντας παράλληλα στην ψυχοσυναισθηματική τους ευημερία.

[Εκπαιδευτικός 2] «Ήταν πολύ χαρούμενα τα παιδιά. Τα παιδιά μου λέγανε συνέχεια «πότε θα κάνουμε κυρία την ηχογράφηση και πότε θα κάνουμε κυρία την ηχογράφηση[…]»

Η διαδικασία παραγωγής εκπομπών, παρότι αρχικά προκαλούσε φόβο και άγχος λόγω της έκθεσης, με τον χρόνο έγινε πηγή ενθουσιασμού και αυτοπεποίθησης. Τα παιδιά υπογραμμίζουν ότι μέσα από αυτήν τη διαδικασία ένιωθαν ότι κρατούν συντροφιά στους/στις ακροατές/τριες τους, δημιουργώντας έναν δεσμό μαζί τους και δίνοντάς τους την ενθάρρυνση να τολμήσουν να εκφραστούν και οι ίδιοι/ες. Η επιβράβευση που έπαιρναν και η απήχηση που είχαν οι εκπομπές τους ήταν για εκείνα ανεκτίμητες στιγμές, γιατί ένιωθαν ότι η προσπάθειά τους αναγνωρίζεται και εκτιμάται ωθώντας τα να γίνουν πιο τολμηρά και εξωστρεφή. Η συμμετοχή τους, είτε ως «φωνή» της εκπομπής είτε σε υποστηρικτικούς ρόλους, ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση ακόμα και

των πιο ντροπαλών μαθητών/τριών. Η συνεργασία έφερε κοντά τα παιδιά, καλλιεργώντας το ομαδικό πνεύμα και δημιουργώντας ένα κλίμα γεμάτο στήριξη και θετική ενέργεια.

[γονέας 1] «Για την κόρη μου που ήταν πιο ντροπαλή … βγήκε ο άλλος εαυτός να αρχίσει να μην φοβάται…»

[Παιδί 4] «Κρατούσαμε συντροφιά σε όσους άκουγαν τις εκπομπές μας […] Για να καταλάβουν ότι εμείς μπορούμε να εκφραστούμε και μπορούν και αυτοί.»

Το ραδιόφωνο ως παιδαγωγικό εργαλείο

Το σχολικό ραδιόφωνο επιπροσθέτως αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό και πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την πολυθεματικότητα των εκπομπών προωθήθηκε η διαθεματική εκπαίδευση, φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με γνώσεις από διάφορα αντικείμενα. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν γλωσσικές δεξιότητες, ενώ ανέπτυξαν την ενεργή ακρόαση, την προσοχή και την κριτική σκέψη. Παρατηρήθηκε επίσης ότι τα παιδιά ανέπτυξαν μια αυξημένη αίσθηση ευθύνης και αυτοαξιολόγησης. Συχνά ήταν πολύ απαιτητικά από τον εαυτό τους και επιδίωκαν να βελτιωθούν και να διαχειρίζονται τα λάθη τους, δείχνοντας ωριμότητα, υπευθυνότητα και αυτονομία.

[Εκπαιδευτικός 5] «Δηλαδή, μέχρι και διδακτικοί στόχοι. Καλλιεργήθηκε η αναγνωστική τους ικανότητα, η έκφραση, η προσωδία τους, το πώς θα το πουν καλύτερα. Κάναμε λάθος, το σβήναμε, το ξαναλέγαμε. Το να πάρουν θάρρος μπροστά σε αυτό, να ακούσουν μετά τη φωνούλα τους […] Να αυτοδιορθώνονται. Πολυδιάστατα τα οφέλη.»

Παράλληλα, προσέφερε έναν παιγνιώδη χώρο δημιουργικότητας, όπου οι μαθητές/τριες μετέτρεψαν τη συγγραφή και την ανάγνωση σε διαδικασίες με βαθύτερο νόημα, βρίσκοντας έμπνευση και μειώνοντας τις αντιστάσεις τους προς τη γραφή.

[Εκπαιδευτικός 1] «Αυτό το «γιατί να γράψω;»[….] «Για να με διαβάσουν, για να με ακούσουν.»

Μέρος της ωριμότητας, διαφαίνεται να ήταν ανάπτυξη της συγκέντρωσης και πειθαρχίας στην τάξη, καθώς όλα τα παιδιά έπρεπε να παραμείνουν ήσυχα και να συνεργαστούν για την επιτυχία του εγχειρήματος.

[Εκπαιδευτικός 1] «Έχει μια ιερότητα η στιγμή αυτή που γράφουμε την εκπομπή. Ειδικά όταν κάνουμε και κάποιες πολυφωνικές εκπομπές. […] Ένας κούνησε το θρανίο. Οι άλλοι θέλουν να τον φάνε, αλλά δεν πρέπει να μιλήσει κανείς. […]

Η εμπλοκή τους στη διαδικασία παραγωγής εκπομπών προάγαγε την ανάληψη πρωτοβουλιών, την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους και την αυτορρύθμιση.

[παιδί 4] Και δεν ήταν ανάγκη να μας πείτε εσείς ποιος θέλει να κάνει εκπομπή. Αν είχα εγώ μια ιδέα με κάποια φίλη μου, φίλο μου, σας το λέγαμε και είχαμε […] την επιλογή να την ηχογραφήσουμε…

Ταυτόχρονα, συνέβαλε στη διαμόρφωση φιλικών και συνεργατικών σχέσεων, προάγοντας την αίσθηση της κοινότητας μέσα στην τάξη και το σχολείο.

[γονέας 3] «Ήταν μια ομάδα. Και αυτό είχε μεγάλη σημασία. Μια ομάδα που συνεργαστήκαν και βγάζανε ένα αποτέλεσμα που ήταν μοναδικό»

Οι ραδιοφωνικές εκπομπές δεν ήταν απλώς ένα εργαλείο διδασκαλίας, αλλά μετατράπηκαν σε σημείο αναφοράς για τις επόμενες γενιές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, δημιουργώντας έναν ισχυρό συναισθηματικό δέσιμο. Οι ηχογραφήσεις διατήρησαν τις φωνές, τις ιδέες και τις δημιουργικές προσπάθειες των παιδιών, λειτουργώντας ως μνήμες και ερεθίσματα για μελλοντικές δραστηριότητες, ενισχύοντας τη συνέχεια και τη δημιουργική κουλτούρα στο σχολείο.

[Εκπαιδευτικός 7] «Θέλω να πω ότι μια μαμά που είναι και συνάδελφος εκεί στο σχολείο […] μου έστειλε λοιπόν ένα μήνυμα και μου λέει, «έμαθα ότι έκαναν τότε εκπομπούλες και θέλω να κάνω κάτι με τα παιδιά. Και πώς γίνεται αυτό;» Δηλαδή υπάρχει ακόμα η ανάγκη για δημιουργία»

Η ενσωμάτωση του ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική πράξη: Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις και Κοινοτικές Δράσεις

Το σχολικό ραδιόφωνο, μέσα από το πρίσμα της Παιδαγωγικής Φρενέ, αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο προώθησης της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Στηριζόμενο σε τεχνικές όπως τα ελεύθερα κείμενα, η συνέλευση τάξης, τα νέα και οι δραστηριότητες του συνεταιρισμού, το ραδιόφωνο ενισχύει τη φωνή των παιδιών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφράζονται αυθεντικά και να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα καταργώντας την παραδοσιακή ιεραρχία της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός 5 το αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο:

[Εκπαιδευτικός 5] «…είναι πρόταγμα αυτά τα δικαιώματα για την Παιδαγωγική Φρενέ. Όταν μιλάμε για έκφραση των παιδιών. Όταν μιλάμε να ακούσουμε τις ανάγκες τους. Τι θέλουν τα παιδιά να μάθουν. Ας ξεκινήσουμε από αυτό. Τι θέλουν να μάθουν; Το γνωστικό. Έχω δικαίωμα στη γνώση. Έχω δικαίωμα να πάω στο σχολείο και να μάθω πράγματα. Τώρα εδώ έχεις και δικαίωμα να διαλέξεις τι θέλεις να μάθεις. Τι θέλω να μάθω; Για ποιο πράγμα είμαι περίεργος; Δίνει χώρο σε αυτό.[…] Είναι ένα ελεύθερο κείμενο αυτό που τα παιδιά… θα ηχογραφήσουν στη συνέχεια στο ραδιόφωνο ενδεχομένως. Ή θα είναι κάτι από τα νέα τους. […] Ή κάτι από το οποίο έχει προκύψει από ένα συμβούλιο τάξης. Όλα εμπλέκονται μεταξύ τους. Και μέσα από εκεί όλα αυτά μπορούν να εκφραστούν. Όπως αντίστοιχα μέσα από την τυπογραφία. Είναι ένα μέσο το ραδιόφωνο.»

Η ομάδα «Τα Ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου» διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας, λειτουργώντας ως πλαίσιο συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών και επαγγελματικής ανάπτυξης. Με δράσεις όπως φεστιβάλ και εργαστήρια ραδιοφωνίας, η ομάδα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς έμπνευση, αυτοπεποίθηση και ευκαιρίες για τη διάχυση βιωματικών πρακτικών διδασκαλίας. Ενθαρρύνοντας τη δικτύωση μεταξύ διαφορετικών σχολείων και δημιουργώντας δίαυλους επικοινωνίας, η ομάδα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης κοινότητας που μοιράζεται κοινές αξίες και οράματα. Μέσα από τη συλλογική δράση και τη διάδοση της καινοτομίας, η ομάδα προάγει ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό μοντέλο διδασκαλίας που στηρίζει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

[Εκπαιδευτικός 1] «Μου αρέσει η αλληλεπίδραση που έχουμε. Ακόμα και με τα email. […] Το ότι είναι μια ομάδα και κάποιος βρήκε κάτι ενδιαφέρον και το έστειλε. Αισθάνομαι ότι κάποιος με σκέφτηκε. Αυτή η αίσθηση του ανήκειν. Επίσης, έχουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Κοινές αντιλήψεις. Κοινές αναζητήσεις, αναφορές. Είναι κάτι συγκεκριμένο. Έχουμε κάποιους όρους με τους οποίους συμφωνώ»

[Εκπαιδευτικός 2] «…βελτιώνομαι και με βοηθάνε και εμένα να γίνω καλύτερος σαν δάσκαλος»

Προκλήσεις/Προτάσεις/Συμβουλές

Η εφαρμογή του ραδιοφώνου στην εκπαίδευση ωστόσο συνοδεύεται από προκλήσεις, όπως η έλλειψη εξοπλισμού, κατάλληλων χώρων και η επιβάρυνση του χρόνου των εκπαιδευτικών.

[Εκπαιδευτικός 4] «Είναι σίγουρα το εμπόδιο του χρόνου, ότι πρέπει να βρεις χρόνο από το μάθημά σου να το κάνεις, να συνεργαστείς με τους άλλους εκπαιδευτικούς για να πάρεις τα παιδιά…Το πού θα κάνεις την ηχογράφηση μέσα στην τάξη, ωραία, πρέπει να συνεργαστούμε για να υπάρχει ησυχία, δεν είναι πάντα εύκολο, αλλά όταν δεν έχω εγώ μάθημα και πρέπει να πάρω ένα παιδί, πού θα πάω να κάνω την ηχογράφηση. Δεν υπάρχει καμία αίθουσα του σχολείου που να είναι ελεύθερη, επειδή δεν υπάρχουν αρκετές αίθουσες. […]Και χρειάζεται χρόνο και από μένα να διαθέσω για να κάνω την κοπτοραπτική μου, να μετατρέψω ακόμα και τα αρχεία, να τα μετατρέψω απ' το κινητό μου σε κατάλληλη μορφή για το πρόγραμμα. […]Ο οποίος χρόνος θα είναι έξω από το εργασιακό μου ωράριο και δεν θα αναγνωρίζεται και από κανέναν.»

Επιπλέον, τα παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν άγχος για τη δημόσια έκθεση, ενώ η διατήρηση του κινήτρου και της συνεργασίας απαιτεί συνεχή υποστήριξη.

[Εκπαιδευτικός 4] «Ότι πρέπει να κάνουν ησυχία (τα παιδιά) και να λειτουργήσουν σαν ομάδα για να γίνει η ηχογράφηση. Κάποια πνευματική πρόκληση όσο να σκεφτούν τι θα γράψουν, πώς θα το πούνε, πώς θα το διατυπώσουν. Ίσως το να σχολιάσουν αυτό που θα πει ο άλλος.»

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν σταδιακή εισαγωγή του ραδιοφώνου με απλές δραστηριότητες, χωρίς την ανάγκη τεχνικής εξειδίκευσης, και ενίσχυση της υποδομής μέσω εξοπλισμού και συνεργασιών με επαγγελματικούς σταθμούς.

Τα παιδιά, από την πλευρά τους, ενθαρρύνουν την πραγματοποίηση εξωτερικών εκπομπών εκτός σχολείου που συνδέουν τα παιδιά με την κοινότητα και αυξάνουν την απήχηση των εκπομπών. Τέλος, επισημαίνουν τη χαλαρή φύση του ραδιοφώνου, που ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κοινωνικοποίηση, προτείνοντας εκπομπές που προάγουν την ομαδικότητα και εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους

[παιδί 3] Κάντε ραδιόφωνο! Είναι το καλύτερο πράγμα! Θα σας βοηθήσει να δεθείτε με συμμαθητές, δασκάλους, ανθρώπους που δεν ξέρετε…Να υψώσετε την αυτοπεποίθησή σας και το self esteem (αυτοεκτίμησή) σας….

[παιδί 2]Δεν χρειάζεται να διαβάζεις κάτι για να κάνεις ραδιόφωνο ή να έχεις εμπειρία…

[Παιδί 3] Επίσης δεν χρειάζεται να αγχώνεστε, για το αν θα κάνετε κάτι λάθος, επειδή και να κάνετε κάτι λάθος, αυτός που το ακούει δεν ξέρει ότι είναι λάθος. […]

[παιδί 6] Ότι είναι μια εμπειρία που θα ήταν πολύ ωραία να έχεις μέσα στη ζωή σου γενικά…

Επίλογος

Κλείνοντας, το ραδιόφωνο αναδεικνύεται ως ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο που επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Με έμφαση στη δημοκρατία, τη συλλογικότητα και την αυθεντική έκφραση, προάγει την ελευθερία του λόγου, την αυτονομία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη και κοινωνική ευαισθησία, προάγοντας έτσι τα δικαιώματα των παιδιών. Παράλληλα, μέσα από την αλληλεπίδραση με την κοινότητα, ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν», γεφυρώνοντας το σχολείο με την κοινωνία.

Η ομάδα «Τα Ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου» λειτουργεί ως πρότυπο κοινότητας μάθησης και υποστήριξης, παρέχοντας ένα πλαίσιο που ενισχύει τη δικτύωση και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Αν και η εφαρμογή του ραδιοφώνου συνοδεύεται από πρακτικές και οργανωτικές προκλήσεις, η δυναμική του να εμπνέει δημιουργικότητα, να καλλιεργεί δεξιότητες και να ενδυναμώνει τη φωνή των παιδιών, το καθιστά μια εξαιρετική και διαχρονική παιδαγωγική πρακτική.

Βιβλιογραφία – Αναφορές

Benjamin, W. (2015). Radio Benjamin. Madrid: Ediciones Akal.

Burini, D. (2015). O rádio como mediador na educomunicação, Ανακτήθηκε από https://web.archive.org/web/20180414124604id_/http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/1174/908

Crawford-Franklin, Chr. και Robinson L. (2013). “Even in an Age of Wonders”: Radio as an Information Resource in 1920s America. Journal of Documentation 69 (3): 417–34. https://doi.org/10.1108/JD-08-2012-0108

Freinet, C. (1949). Les Dits de Mathieu. OEuvres pédagogiques, Tome 2, Le Seuil (1992) Ανακτήθηκε από https://grealavie.org/wp-content/uploads/2018/03/FNM_Les_Dits_de_Mathieu_Freinet.pdf

Freinet, C. (1977). Το σχολείο του λαού. Μετ.: Κ. Δ. Βενιεράτου. Οδυσσέας. (Πρωτότυπη έκδοση 1969)

Korczak, J. (1929). Το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό. Μεταφρ.-Επιμέλεια Μ. Ζουλκιέβιτς, 2017, Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Koren, M.. (2001). Human Rights of Children: An Emerging Story. The Lion and the Unicorn 25 (2): 242–59. https://doi.org/10.1353/uni.2001.0021

Maloy, L. (2022). Spinning the Child: Musical Constructions of Childhood through Records, Radio and Television. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mochizuki Y. και Bruillard Ér. (2019). Rethinking pedagogy, Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education. UNESCO.

Nazari, M. R. και Hasbullah, A. H. (2010). Radio as an Educational Media: Impact on Agricultural Development. The Journal of the South East Asia Research center for Communication and

Humanities Vol. 2, σσ. 13-20. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/258517524_Radio_as_an_Educational_Media_Impact_on_Agricultural_Development

Rodnitzky, J. L. (1968). Getting the Ear of the State: A Pioneer University Radio Station in the 1920's. History of Education Quarterly 8 (4): 505. https://doi.org/10.2307/367542.

Singh, J. P. (2008). PAULO FREIRE: Possibilities for dialogic communication in a market-driven information age. Information, Communication & Society 11 (5): 699–726. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/13691180802124518.

Tomkiewicz St. (2012). Η κλεμμένη εφηβεία, Μετ. Αμπατζόγλου Γρήγορης, Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS

UNICEF Ελλάδα Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού |. χ.χ. Ανακτήθηκε από https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D

UNICEF. χ.χ. Convention on the Rights of the Child Text | https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text.

Waks, L. J. (2011). John Dewey on listening and friendship in school and society. Educational Theory 61 (2): 191–205. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00399.x.

Waleryszak L. (2016). «Les parlottes du Vieux Docteur » à la radio Polonaise, Ανακτήθηκε από https://fundaciomartamata.org/noticia?Id=100&Titol=IV%20Jornada%20Marta%20Mata.Janusz%20Korczak%20i%20els%20Drets%20de%20l%E2%80%99Infant%20(2011) , (Οι ομιλίες του «Γερο - Δόκτορα» στο Πολωνικό Ραδιόφωνο, μετάφραση: Αντωνία Βογιατζή γλωσσική επιμέλεια: Μπάμπης Μπαλτάς για την Παιδαγωγική Ομάδα "Το Σκασιαρχείο")

Αφιέρωμα στη θεία Λένα, αρχείο της ΕΡΤ, Ανακτήθηκε από https://archive.ert.gr/90444/

Αφιέρωμα στο ραδιοσταθμό του Πολυτεχνείου, αρχείο της ΕΡΤ, Ανακτήθηκε απόhttps://archive.ert.gr/id_152805/

Ζομπανάκης, Γ. (1947, Νοέμβριος-Δεκέμβριος). Οι σχολικές ραδιοφωνικές εκπομπές. (Επιμ. Ν. Α. Υιοί,) Νεοελληνική Παιδεία(23-24), σσ. 485 - 489.

Πατρόκλου Λ. (2020). Συντροφιά με την Λιλιπούπολη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Χαιρετάκης, Εμ. (2014). Η ραδιοφωνία στην Ελλάδα, 1930-1950. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/12964440/%CE%97_%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1_1930_1950

Ο σύγχρονος χορός ως απελευθερωτική μαθησιακή εμπειρία στους εφήβους: μια μελέτη περίπτωσης

Σοφία Κάσσαρη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

σύγχρονος χορός, έφηβοι, Κριτική Παιδαγωγική, αυτοέκφραση, κοινωνική χειραφέτηση.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

kassarisofia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία του σύγχρονου χορού μπορεί να λειτουργήσει ως μια απελευθερωτική παιδαγωγική εμπειρία για εφήβους. Στόχος της είναι να καλύψει το σημαντικό βιβλιογραφικό κενό που παρατηρείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τη συμβολή του σύγχρονου εκφραστικού χορού στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, μελετάται η εφηβική ομάδα χορού «Συν-κίνηση», με τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η ομάδα εστίασης και οι ατομικές συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά ενός μαθήματος χορού που προάγει την αυτοέκφραση, την αυτογνωσία και την ψυχική ενδυνάμωση των νέων. Παράλληλα, διερευνάται πώς οι διδακτικές πρακτικές μπορούν να συνδεθούν με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και άλλων σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, ενισχύοντας διαδικασίες κοινωνικής χειραφέτησης και αυτοπραγμάτωσης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις μελλοντικές προοπτικές της έρευνας.

.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, το σώμα συχνά παραμένει ο 'σιωπηλός θεατής' της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο του σύγχρονου χορού, ωστόσο, το σώμα έρχεται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας. Ο σύγχρονος χορός δεν αποτελεί απλώς μια μορφή σωματικής έκφρασης, αλλά ένα πεδίο όπου η κίνηση συναντά την κριτική σκέψη. Το σώμα παύει να είναι ένας παθητικός δέκτης εντολών και γίνεται όχημα για αυτογνωσία και ψυχική ενδυνάμωση, ενώ η διδασκαλία του σύγχρονου εκφραστικού χορού μπορεί να μετατραπεί σε μια απελευθερωτική εμπειρία που επαναπροσδιορίζει τη σχέση του μαθητή με τον εαυτό του και το κοινωνικό σύνολο.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει μια στροφή από την παραδοσιακή διδακτική του χορού προς πιο ανοιχτές προσεγγίσεις, που υποστηρίζουν τόσο την τεχνική αρτιότητα όσο και την αυτοέκφραση, τη δημιουργικότητα και την ενδυνάμωση των μαθητών (Antilla, 2009). Κάποιες από τις εναλλακτικές παιδαγωγικές του χορού είναι η Κριτική Παιδαγωγική και η Παιδαγωγική με επίκεντρο την Κοινότητα. Κοινή συνισταμένη των εναλλακτικών προσεγγίσεων, που στηρίζονται σε δημοκρατικές και μαθητοκεντρικές πρακτικές, είναι πως ο χορός δεν είναι απλώς αισθητική, αλλά και ένα μέσο για ψυχική ενδυνάμωση και απελευθέρωση. Στην ίδια λογική και ο Henley (2021) γράφει για τη μετασχηματιστική δύναμη του «σκεπτόμενου σώματος και του κινούμενου μυαλού» (thinking body and moving mind).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η συμβολή του χορού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας παραμένει ένα υποεκτιμημένο πεδίο έρευνας. Ελάχιστη, σχεδόν μηδαμινή, είναι η βιβλιογραφία που αφορά την εκπαιδευτική προσέγγιση του σύγχρονου χορού στην Ελλάδα, και καθόλου έρευνα δεν έχει γίνει για την μετασχηματιστική και απελευθερωτική επίδραση του χορού σε παιδιά και εφήβους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοήσει τον τρόπο που η διδασκαλία του χορού μπορεί να γίνει μια απελευθερωτική παιδαγωγική εμπειρία για τους συμμετέχοντες. Μια εμπειρία ψυχικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής χειραφέτησης. Η έρευνα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην παρατήρηση, αρχικά, και στη συνέχεια στην ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων με έφηβους μαθητές της ομάδας σύγχρονου εκφραστικού χορού «Συν-κίνηση».

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές από τις οποίες εκκινούμε ώστε να υποστηριχθεί η σύνδεση των διδακτικών πρακτικών του σύγχρονου εκφραστικού χορού με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και την προώθηση της αυτοπραγμάτωσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης. Αναφέρονται η μεθοδολογία, οι τεχνικές συλλογής δεδομένων και τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Το άρθρο κλείνει με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και τις μελλοντικές προοπτικές της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι πλέον οι νεότερες θεωρίες μάθησης βρίσκονται σε αντιδιαστολή με τον Καρτεσιανό δυισμό που έδινε προτεραιότητα στο νου έναντι του σώματος.

Ξεκινώντας από τους φαινομενολόγους φιλόσοφους του 20ου αιώνα Martin Heidegger και Merleau-Ponty και τη θεωρία της ενσώματης νόησης (embodied cognition) υποστηρίχθηκε πως οι εμπειρίες που ο άνθρωπος βιώνει με το σώμα του καθορίζουν και τον τρόπο που σκέπτεται. Ο Merleau-Ponty, που έγραψε εκτενώς για το σώμα και την αντίληψη, στο έργο του «Το ορατό και το αόρατο» (1968) υποστηρίζει πως ο χορός μπορεί να είναι ένας ουσιώδης τρόπος γνώσης και κατανόησης του κόσμου, τονίζοντας τη σημασία της κίνησης στη μάθηση. Η θεωρία βρίσκει εκπαιδευτικές εφαρμογές με την ένταξη της τέχνης του χορού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας από τους πρώτους που ανέδειξε τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ήταν ο John Dewey, ο οποίος στο βιβλίο του «Art as Experience» (1934) υποστήριξε ότι η τέχνη μπορεί να ενισχύσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπλέον, ο Dewey (1938) υποστήριξε τη βιωματική μάθηση μέσα από την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένου του χορού, με σκοπό την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Στα μέσα του 20ού αιώνα, ο θεωρητικός και δάσκαλος χορού Rudolf Laban είναι ο πρώτος που καταγράφει στο βιβλίο του «Modern Educational Dance» (1948) την αξία του χορού ως εκπαιδευτικό εργαλείο και υποστηρίζει ότι ο χορός δεν είναι απλώς μια τέχνη, αλλά και ένα μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων, αυτογνωσίας και δημιουργικότητας.

Μια από τις πρώτες παιδαγωγούς που ανέπτυξε και εισήγαγε τον εκφραστικό-δημιουργικό χορό στην αμερικανική εκπαίδευση ήταν η Margaret H'Doubler. Η H'Doubler καθιέρωσε ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του χορού τόσο ως επιστήμη όσο και ως τέχνη, ενώ υποστήριξε πως η τέχνη του χορού πρέπει να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μια δημοκρατική καλλιτεχνική δραστηριότητα (1940, σ. xxxiv). Επιπλέον, υποστήριζε την ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρήση του χορού ως μια δραστηριότητα κατεξοχήν δημιουργική, εκφραστική που οδηγεί στην αυτοανακάλυψη (1940: 59-66).

Παράλληλα, οι θεωρίες του Emile Jaques-Dalcroze και του François Delsarte θα ασκήσουν επιρροή στον τρόπο διδασκαλίας του χορού σε σχολεία και κολέγια, ενώ θα εμπνεύσουν και τις πρωτοπόρες χορογράφους Isadora Duncan, Loie Fuller και Ruth St. Denis, οι οποίες περιοδεύουν στην Ευρώπη, γράφουν βιβλία και ιδρύουν σχολεία (Au, 1997: 87). Σταδιακά θα ανοίξει ο δρόμος προς μια παιδαγωγική φιλοσοφία του χορού που υποστήριζε την ατομική έκφραση και την δημιουργικότητα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται η Κριτική Παιδαγωγική, ένα νέο θεωρητικό και εκπαιδευτικό ρεύμα, εμπνευσμένη από τις ιδέες του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Μέσω του έργου του «Η αγωγή του καταπιεσμένου» (1970) ο Freire υποστήριξε πως η εκπαίδευση πρέπει να ενδυναμώνει τους μαθητές ώστε να αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες και υποστήριξε ότι η τέχνη μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών αδικιών και στη διαμόρφωση της συνείδησης. Η θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι μια εκπαιδευτική θεωρία με μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς δίνει έμφαση στον διάλογο και την ανατροφοδότηση, αντίθετα με την δασκαλοκεντρική θεωρία που οι μαθητές λαμβάνουν παθητικά πληροφορίες από τον δάσκαλο. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή τους διαδικασία και δίνει έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό με σκοπό την ενδυνάμωσή τους (Giroux, 2010).

Κατά την Rivers (2020: 1-5) είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διδασκαλία όλων των τεχνών. Η Rivers επισημαίνει πώς τα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών στις Τέχνες συχνά ευνοούν τις κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και αποκλείουν περιθωριοποιημένες οπτικές. Μέσα από την προσέγγιση της "επίλυσης προβλημάτων" (problem-solving) που προτείνει ο Freire, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλύουν κριτικά το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, προωθώντας την ισότητα και την συμπερίληψη. Οι λύσεις που μπορούν να δοθούν μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής σύμφωνα με την Rivers, είναι η έμφαση σε μεθόδους διδασκαλίας που ενισχύουν τη συμμετοχή και τον αναστοχασμό, με στόχο τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης και τη διεύρυνση του προγράμματος σπουδών προκειμένου να περιλαμβάνει ποικίλες φωνές.

Κατά τη δεκαετία 1990-2000, μια νέα προσέγγιση στην παιδαγωγική του χορού αναδύθηκε μέσα από την έρευνα των φεμινιστριών θεωρητικών και χορευτριών Jill Green και Sherry Shapiro, οι οποίες υποστήριξαν πως η εκπαίδευση του χορού θα έπρεπε να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συνειδητών και μοναδικών σωμάτων και όχι στην αναπαραγωγή στερεοτύπων. Οι θεωρίες αυτές οδήγησαν σε μια στροφή της παιδαγωγικής του χορού από το «τι θα διδάξουμε» της παραδοσιακής διδασκαλίας, προς στο «πώς θα διδάξουμε» και «γιατί θέλουμε να διδάξουμε»». Η θεωρία της Shapiro, που στηρίχθηκε στις θεωρίες της Κριτικής Παιδαγωγικής και της μετασχηματίζουσας μάθησης, υποστηρίζει πως ο χορός προσφέρεται ως ένα μέσο που η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί απεριόριστα και τελικά να οδηγήσει στην αλλαγή και τον

μετασχηματισμό (1998: 11). Σύμφωνα με τη Shapiro (1998: 18), η θετική επίδραση του χορού έγκειται στη βιωματική του διάσταση και στη σημασία της πράξης (praxis). Η πράξη του χορού, η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία, μπορεί να μας βοηθήσει να εκφράσουμε την ατομική μας ταυτότητα, να ανακαλύψουμε τη μοναδική μας κινησιολογία και να αναπτύξουμε κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη.

Σύμφωνα με την Camper Moore (2021) υπάρχουν πολλοί δείκτες που επισημαίνουν την παρουσία της Κριτικής Παιδαγωγικής σε ένα μάθημα χορού και περιλαμβάνουν την χρήση διαλόγου, ατομικές και συλλογικά διαμορφωμένες εμπειρίες, υψηλό επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα ο ρόλος του εκπαιδευτικού-faciliator είναι να διευκολύνει αυτήν τη διαδικασία (σ. 412). Όταν υπάρχουν τα παραπάνω, τότε δημιουργούνται οι ευκαιρίες για αυτενέργεια των μαθητών, συνεργασία και δημιουργική έρευνα. Κατά την Camper Moore (2021), η Κριτική Παιδαγωγική συνεχίζει να επηρεάζει και μετά το τέλος του μαθήματος χορού μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και μέσα από τις πρόβες και την αλληλεπίδραση των μαθητών.

Μεθοδολογία

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Η ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας το ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα, επιδιώκοντας να αποκρυπτογραφήσει τη σημασία της δράσης τους (Τσιώλης, 2014). Ως μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε η εφηβική ομάδα σύγχρονου χορού «Συν-κίνηση», η οποία εντάσσεται στον Σύλλογο Εκφραστικού Χορού «Συν-κίνηση» και δραστηριοποιείται στα Χανιά από το 2002. Κατά τους Nisbet και Watt (1984, οπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2008) ένα από τα πλεονεκτήματα των ερευνών που γίνονται μέσω της μελέτης περίπτωσης είναι ότι μπορούν «να αγκαλιάσουν και να χτίσουν πάνω σε απρόσμενα γεγονότα και ανεξέλεγκτες μεταβλητές» (σ. 315). Αυτό φάνηκε χρήσιμο στην παρούσα έρευνα, λόγω της ευελιξίας που χρειάστηκε στην επαφή με την ομάδα χορού εξαιτίας του φορτωμένου προγράμματος των συμμετεχόντων.

Στην ποιοτική έρευνα, η δειγματοληψία στοχεύει κυρίως στον εντοπισμό περιπτώσεων που διαθέτουν πλούσιο και ουσιαστικό περιεχόμενο, ώστε να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, για τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε σκόπιμη δειγματοληψία καθώς η συγκεκριμένη ομάδα χορού είναι, μία ξεχωριστή και μοναδική

περίπτωση διδακτικής και παιδαγωγικής του σύγχρονου χορού, όχι μόνο στα Χανιά αλλά και στην Ελλάδα.

Βασικό μειονέκτημα της μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιείται μόνο με ποιοτικά δεδομένα είναι συνήθως η έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η δυσκολία επιλέχθηκε ο μεθοδολογικός τριγωνισμός, δηλαδή η χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η τριγωνοποίηση έδωσε την δυνατότητα να εξεταστεί η υπό μελέτη ομάδα χορού από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να αποφευχθούν πιθανές μεροληψίες και περιορισμοί μίας μόνο μεθοδολογίας (Ίσαρη και Πουρκός, 2015:126). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως βάση η μέθοδος της παρατήρησης, που έγινε για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο, σε συνδυασμό με την ομάδα εστίασης ως ένας επιπλέον τρόπος ελέγχου των δεδομένων. Ένα επιπλέον σημαντικό εργαλείο ήταν οι ατομικές συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν τις παρατηρήσεις πεδίου, αλλά και τις συζητήσεις που έγιναν στην ομάδα εστίασης, αυξάνοντας την αξιοπιστία της έρευνας.

Μετά το τέλος της έρευνας ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων, για την οποία χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά η θεματική ανάλυση και η ανάλυση περιεχομένου. Μέσω της θεματικής ανάλυσης εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα που εμφανίζονταν τόσο στην παρατήρηση όσο και στις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια, αφού κωδικοποιήθηκαν οι έννοιες που εμφανίζονταν συχνά, ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου, ως μια πιο συστηματική προσπάθεια ερμηνείας συγκεκριμένων θεμάτων και λέξεων, ώστε να συνδεθούν με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Συμμετέχοντες

Το ερευνητικό δείγμα ήταν 15 έφηβοι, δεκατέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι, ηλικίας από 12 έως 17 ετών. Δύο συμμετέχοντες ήταν καινούρια μέλη στην ομάδα χωρίς εμπειρία στον χορό, ενώ οι υπόλοιποι ήταν στην ομάδα αρκετά χρόνια, οι περισσότεροι από την προνηπιακή και νηπιακή ηλικία. Μέσα στους 15 συμμετέχοντες της έρευνας, που αποτέλεσαν το βασικό δείγμα της ερευνάς, συμπεριλήφθηκαν τρία επιπλέον άτομα, πρώην μέλη και απόφοιτες της εφηβικής ομάδας χορού «Συν-κίνηση.

Εργαλεία

Τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν για να αποκαλύψουν τις εμπειρίες των χορευτών: 1) μη συμμετοχική παρατήρηση, 2) ομάδα εστίασης (focus group) και 3) ατομικές

συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και ανοιχτού τύπου. Κάποιες αρχικές ερωτήσεις ήταν σκόπιμα κλειστού τύπου για τις βιογραφικές πληροφορίες (πχ. ηλικία, προηγούμενη εμπειρία χορού). Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες και περιλάμβανε εννιά τρίωρες επιτόπιες επισκέψεις.

Διαδικασία

Πριν την έναρξη της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία τους και την χρήση ψευδώνυμων στις μεταγραφές παρατηρήσεων και συνεντεύξεων. Βασικός άξονας της έρευνας ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση. Οι εννιά παρατηρήσεις έλαβαν χώρα στο στούντιο της ομάδας «Συν-κίνηση». Οι ημερομηνίες, οι ώρες και οι σημειώσεις πεδίου όλων των παρατηρήσεων καταγράφονταν λεπτομερώς σε ερευνητικό ημερολόγιο. Αρχικά, οι παρατηρήσεις ήταν χωρίς συγκεκριμένη στόχευση, καθώς ο σκοπός ήταν να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και ρουτίνες, αλλά και αναδυόμενες δυναμικές ανάμεσα στους έφηβους χορευτές και μεταξύ των εφήβων και της δασκάλας χορού. Στο τετράδιο παρατηρήσεων καταγράφονταν διαδικασίες, διάλογοι και συζητήσεις, συναισθήματα, στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (πχ. χειρονομίες), συμπεριφορές, εντυπώσεις και σχόλια.

Το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο ήταν η ομάδα εστίασης που πραγματοποιήθηκε προς το τέλος των παρατηρήσεων, ώστε να έχει εγκαθιδρυθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες. Η αλληλεπίδραση που συμβαίνει συνήθως στην ομάδα εστίασης επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιδράσουν με τις απαντήσεις άλλων μελών της ομάδας, οπότε ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να συλλέξει ποιοτικότερα στοιχεία από ότι μια ατομική συνέντευξη (Cohen κ.ά., 2008). Για την ομαδική συζήτηση χρησιμοποιήθηκαν 15 ερωτήσεις-αφορμές για συζήτηση και τελικά αξιοποιήθηκαν μόνο 9, λόγω πίεσης χρόνου. Δεδομένο του νεαρού της ηλικίας των συμμετεχόντων το αποτέλεσμα της ομάδας εστίασης ήταν αναπάντεχα πλούσιο καθώς τα παιδιά, μετά από μια αρχική αμηχανία, γρήγορα πήραν θάρρος και εκφράστηκαν σε βάθος.

Το τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο παραγωγής δεδομένων ήταν οι ατομικές συνεντεύξεις. Ήταν ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους κοινές με τις ερωτήσεις της ομάδας εστίασης. Πρόκειται για τρία άτομα που έχουν υπάρξει πολλά χρόνια μέλη της ομάδας, δύο φοιτήτριες και μία επαγγελματίας χορεύτρια-χορογράφος. Παράλληλα, και οι τρεις είναι εθελόντριες στο Dance Days Chania, το διεθνές φεστιβάλ χορού που διοργανώνει η ομάδα «Συν-κίνηση». Οι τρεις ατομικές συνεντεύξεις έγιναν η μία διαδικτυακά και οι δύο δια ζώσης. Τέλος,

μια σύντομη συζήτηση - συνέντευξη πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως με την Σοφία Φαλιέρου, υπεύθυνη της ομάδας χορού, με σκοπό να αποσαφηνιστούν κάποιοι όροι και έννοιες που δεν ήταν ξεκάθαροι στην ερευνήτρια.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής: 1) Ποια χαρακτηριστικά χρειάζεται να καλλιεργηθούν μέσα από την εκπαίδευση του σύγχρονου χορού, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην αυτοέκφραση, την αυτογνωσία και τελικά στην αυτοπραγμάτωση; 2) Με ποιες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους μπορούν καλλιεργηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά;

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι παρατηρήσεις στο πεδίο

Τα εννιά μαθήματα είχαν σχεδόν πάντα παρόμοια δομή: σύντομη συζήτηση, ζέσταμα, τεχνικές somatics, ασκήσεις ενδυνάμωσης, ασκήσεις επικοινωνίας, συγκέντρωσης και ενεργοποίησης των αισθήσεων (σε ζευγάρια και σε ομάδες), τεχνικός αυτοσχεδιασμός, ανατροφοδότηση, αυτοσχεδιασμός σε ομάδες ή πρόβα σε χορογραφίες και τέλος αναστοχασμός. Το μάθημα τις περισσότερες φορές περιλάμβανε τεχνικό αυτοσχεδιασμό, ένα είδος αυτοσχεδιασμού που επικεντρώνεται στην σωματική και πνευματική ενεργοποίηση και ενδυνάμωση. Γινόταν συνήθως σε δύο ομάδες, καθώς σκοπός ήταν η μία ομάδα να παρατηρήσει την άλλη. Μετά την παρουσίαση ακολουθούσε πάντα ανατροφοδότηση (feedback). Η ανατροφοδότηση περιλάμβανε τόσο θέματα τεχνικής όσο και εκφραστικότητας. Η δασκάλα ενθάρρυνε όλα τα μέλη της ομάδας να μιλήσουν και να εκφράσουν την γνώμη τους για την δουλειά των άλλων και τη δική τους.

Το μάθημα πάντα έκλεινε με αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός σε κύκλο γινόταν στο τέλος και ήταν η στιγμή του απολογισμού του μαθήματος. Τα μέλη της ομάδας μιλούσαν για ότι τους δυσκόλεψε, πράγματα που ανακάλυψαν, συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις. Ήταν ένας τρόπος για να κάνουν οι μαθητές μια αυτοαξιολόγηση και συνήθως γινόταν λεκτικά και κάποιες φορές με ζωγραφική ή γράψιμο (Παρατήρηση 2). Εκτός από αναστοχασμό και ανατροφοδότηση, η εμψυχώτρια χρησιμοποιούσε συχνά την συζήτηση και τον διάλογο ώστε να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να πουν τα νέα τους, αλλά και να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούσαν.

Όσο αφορά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, χαρακτηρίζονταν πάντα από σεβασμό και εγκαρδιότητα. Μεταξύ των μαθητών υπήρχε μοίρασμα, συνεργασία,

αλληλοβοήθεια. Απέναντι στα νέα μέλη η ομάδα έδειχνε έμπρακτα την υποστήριξή της, καθώς κάθε φορά που κάποιος είχε ανάγκη κάποιος αναλάμβανε να του εξηγήσει και να τον βοηθήσει (Παρατήρηση 1, 3 και 4). Αλλά και μεταξύ των ομάδων που παρουσίαζαν τη δουλειά τους πάντα τα σχόλια γίνονταν με ευγένεια και θετικό πρόσημο. Η δυναμική της ομάδας ήταν τέτοια που εξισορροπούσε κάθε ένταση πριν αυτή δημιουργηθεί (Παρατ. 6).

Άλλο ένα στοιχείο που γίνεται φανερό από τις παρατηρήσεις είναι η υπευθυνότητα και η πρωτοβουλία των έφηβων μαθητών της ομάδας. Σε δύο περιπτώσεις που η δασκάλα χρειάστηκε να απουσιάσει για κάποια λεπτά από το μάθημα, αμέσως ανέλαβε κάποιος μαθητής να την αντικαταστήσει και να κάνει το ζέσταμα (Παρ. 5 και 8). Η ομάδα έδινε την εντύπωση ενός οργανωμένου συνόλου που μπορούσε να αυτοδιαχειριστεί ότι θέμα προέκυπτε χωρίς την ανάγκη παρέμβασης από την εκπαιδευτικό. Αυτό έγινε φανερό όταν η ομάδα παρουσίασε τη δουλεία της σε ανοιχτή πρόβα στο κοινό (Παρ. 9). Οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες βάζοντας μουσική και φέρνοντας εις πέρας την παρουσίαση με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό.

Επίσης, χαρακτηριστική ήταν η προσαρμοστικότητα της ομάδας στις αλλαγές. Σε περιπτώσεις που προέκυπτε μια δυσκολία ή μια ανατροπή, όπως η αποχώρηση μιας μαθήτριας από την χορογραφία (Παρ. 8) τα παλαιότερα μέλη αμέσως πρότειναν εναλλακτικές και τα νεότερα προσαρμόζονταν αμέσως στα νέα δεδομένα. Η αυτοπεποίθηση και η προσαρμοστικότητα της ομάδας έγινε φανερή και σε άλλες δύο περιπτώσεις: όταν οι μαθητές βγήκαν εκτός στούντιο για έρευνα και όταν έκαναν μάθημα με διαφορετική δασκάλα. Στην πρώτη περίπτωση, παρά την αμηχανία που έδειξαν τα νεότερα μέλη, συνολικά φάνηκαν να είναι άνετοι στο να χορέψουν σε εξωτερικό χώρο και παρουσία περαστικών. Στην δεύτερη περίπτωση, η ομάδα δούλεψε και με τις δύο καλεσμένες δασκάλες συγκεντρωμένα και με προσήλωση.

Όταν ασχολούνταν με την έρευνα, η δασκάλα ζητούσε από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν πάνω στις απόψεις τους, ενώ τους έδειχνε εμπιστοσύνη και τους έδινε χώρο να παίρνουν πρωτοβουλίες, παρεμβαίνοντας και καθοδηγώντας διακριτικά (Παρ.7). Συχνά, συζητούσαν ομαδικά τις ιδέες τους για να διαμορφώσουν μαζί την τελική τους χορογραφία (Παρ.9). Με την ενθάρρυνση της δασκάλας οι μαθητές εκφράζονταν αυθεντικά και χωρίς φόβο.

Ομάδα εστίασης και ατομικές συνεντεύξεις

Μέσα από την ομαδική συζήτηση έγινε φανερό το δέσιμο που έχουν οι συμμετέχοντες με την εφηβική ομάδα και τη σχολή γενικότερα. Συγκεκριμένα η μαθήτρια Ζ, αναφέρει πως νιώθει την

εφηβική ομάδα να είναι «σαν ένα άλλο είδος οικογένειας». Το ίδιο θα επαναλάβει στη συνέχεια και η Ε λέγοντας πως «από τότε που μπήκα στο εφηβικό (τμήμα) νιώθω σαν πραγματικά αυτή η παρέα να είναι η δεύτερή μου οικογένεια», αλλά και η Μ. που είπε πως είναι πολύ σημαντικό να ανήκει σε αυτήν την ομάδα καθώς «είναι πλέον οικογένειά μου εδώ…είναι ένα δεύτερο σπίτι». Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε πως η παρέα και η ομαδικότητα είναι ένα βασικό στοιχείο που απολαμβάνουν στην εφηβική ομάδα.

Ένα βασικό θέμα που επαναλήφθηκε σε όλες τις συνεντεύξεις, ομαδική και ατομικές, ήταν η έννοια της ασφάλειας που νιώθουν οι συμμετέχοντες στην ομάδα, που συνδέεται άμεσα με την ελευθερία έκφρασης και την αυτοέκφραση. Η Ε λέει πως «εδώ μπορώ να είμαι ο εαυτός μου, να κάνω ότι θέλω και να μη νοιάζομαι τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι». Αργότερα, στην ερώτηση «τι καινούριο έχεις μάθει για τον εαυτό σου μέσα από τον χορό» μία μαθήτρια θα πει πως «όταν χορεύω νομίζω ότι μεταμορφώνομαι. Βγάζω ένα κομμάτι του εαυτού μου που πολλές φορές το κρατάω μέσα μου». Το θέμα της ασφάλειας και της αυτοέκφρασης χωρίς τον φόβο κριτικής τονίζουν και δύο πρώην μέλη της ομάδας στις συνεντεύξεις τους. Επιπλέον, τόνισαν την σημαντικότητα της εμπειρίας τους στην εφηβική ομάδα και πως αυτό νιώθουν ότι επηρέασε γενικότερα τη ζωή τους. Η Α αναφέρει: «νιώθεις πολλή μεγάλη ασφάλεια…δεν υπάρχει ανταγωνισμός, υπάρχει αλληλεγγύη…δεν υπάρχει κριτική. Σαν έφηβη ένιωθα μεγάλη ασφάλεια να υπάρξω εδώ μέσα».

Η μεταμορφωτική και απελευθερωτική δύναμη του χορού γίνεται φανερή μέσα από τα λόγια ενός μαθητή που συχνά μέσα στη συζήτηση αναφέρει πως η συμμετοχή του στην εφηβική ομάδα τον έχει βοηθήσει να εκφράζεται ελεύθερα, όχι μόνο στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά και εκτός, στις καθημερινές συναναστροφές. Ο συγκεκριμένος μαθητής, που εκείνη την περίοδο είχε αναλάβει να δημιουργήσει στο σχολείο του μια παράσταση με στοιχεία σύγχρονου χορού στο πλαίσιο μιας σχολικής γιορτής, ανέφερε την ικανοποίηση και την περηφάνια που ένιωσε για τον εαυτό του. Η αυτοέκφραση που συνδέεται με την ασφάλεια έκφρασης στην ομάδα γίνεται φανερή και μέσα από τα λόγια της Σ που θα πει «εδώ είμαι αυτή που πραγματικά είμαι. Δεν έχω τίποτα να κρύψω, να προσποιηθώ. …Εδώ πέρα είσαι αυτός που είσαι. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος».

Άλλη μία βασική έννοια που εμφανίζεται συχνά στις συζητήσεις είναι η αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι έφηβοι μαθητές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν πόσο αυτοπεποίθηση και θάρρος τους έχει δώσει ο χορός για να εκφραστούν και να κάνουν πράγματα για τα οποία πριν

ένιωθαν ανασφάλεια. Κατά τα λεγόμενα των μαθητών, αυτό επιτεύχθηκε με το να δοκιμάζουν πράγματα που τους βγάζουν από τη ζώνη ασφαλείας τους, για παράδειγμα να χορέψουν σε δημόσιο χώρο, όπως αναφέρει η Β. Όπως χαρακτηριστικά λέει μία μαθήτρια «Ήμουν πολύ ντροπαλή και σφιγμένη…δεν είχα αυτοπεποίθηση. Και μετά ήρθα εδώ, μπήκα στους εφήβους. Αυτή η ομάδα με αγκάλιασε…Ο χορός με βοήθησε να είμαι πιο ανοιχτόμυαλη, να δοκιμάζω, να τσαλακώνομαι». Η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρουν πως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους ακολουθεί και εκτός του στούντιο, εκτός ομάδας.

Προς το τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τις φράσεις «Όταν χορεύω μπορώ να…» και «Όταν χορεύω νιώθω…». Σε όλες τις απαντήσεις αυτό που γίνεται φανερό είναι η αίσθηση απελευθέρωσης που νιώθουν οι μαθητές όταν χορεύουν που συνδέεται με την αυτοέκφραση και την ανακάλυψη των ορίων τους. Μερικές από τις απαντήσεις ήταν:

Όταν χορεύω μπορώ να νιώθω ελεύθερη (μαθήτρια Ζ).

Όταν χορεύω μπορώ να είμαι ο εαυτός μου (μαθήτρια Χ).

Όταν χορεύω νιώθω όρεξη ν' ανακαλύψω τα όριά μου (μαθήτρια Β).

Η έκφραση του εαυτού μέσα από τον χορό, που οδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν τα όριά τους και τις δυνάμεις τους, σχετίζεται άμεσα με την αυτοεπίγνωση και την αυτογνωσία που αποκτούν. Ιδιαίτερα φανερό γίνεται αυτό στα λόγια της Φ, μίας απόφοιτης του εφηβικού τμήματος, η οποία όπως είπε ο χορός και η εμψυχώτρια της ομάδας επηρέασαν τον τρόπο που λειτουργεί γενικά, αλλά και την κατεύθυνση που πήρε στις πανεπιστημιακές της σπουδές. Όπως ανέφερε: «Αυτό που κάνουμε εδώ δεν είναι απλά χορός. Είναι μια σπουδή στη ζωή…Έχω καταλάβει πολλά πράγματα για τον εαυτό μου. Για το πώς στέκομαι απέναντι στους ανθρώπους… Με έχει διαμορφώσει ως άνθρωπο» (Συνέντευξη Φ).

Η αποδοχή του διαφορετικού, η συνύπαρξη και ο σεβασμός προς όλους είναι ένα στοιχείο που διαφαίνεται μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών. Σύμφωνα με τις μαθήτριες Φ, Μ και Α, αυτό σχετίζεται και αναπτύσσεται τόσο μέσα από την ποικιλομορφία των ανθρώπων που έρχονται στο στούντιο και συμμετέχουν στα μαθήματα, όσο και από την εθελοντική συμμετοχή τους στο φεστιβάλ χορού Dance Days Chania. Όπως συμπληρώνει η απόφοιτη της ομάδας Φ, μέσα από το φεστιβάλ μαθαίνεις να συνεργάζεσαι, ενώ παρακολουθώντας όλες αυτές τις διαφορετικές παραστάσεις που φιλοξενεί το φεστιβάλ χορού σε βοηθά να γίνεις πιο ανοιχτός βλέποντας «πως

αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ένας άλλος άνθρωπος τον κόσμο». Για την 16χρονη μαθήτρια της εφηβικής ομάδας η εθελοντική συμμετοχή της στο φεστιβάλ χορού της προσφέρει καλλιτεχνικές εμπειρίες και κοινωνικοποίηση, που προέρχονται από τις παραστάσεις που βλέπει κάθε καλοκαίρι και τους νέους ανθρώπους που συναναστρέφεται.

Στην ερώτηση «τι καινούριο έμαθες για τον εαυτό σου μέσα από τη συμμετοχή σου στην ομάδα εφήβων» μια περσινή απόφοιτη του τμήματος αναφέρει τις κοινωνικές δεξιότητες που απέκτησε, αλλά και την ανοιχτότητά της απέναντι στις δυσκολίες. «Έμαθα να συνεργάζομαι, να σέβομαι τις γνώμες των γύρω μου, να είμαι πιο δεκτική, να συνυπάρχω» (Συνέντευξη Μ). Σχολιάζει πως μέσα από την εμπειρία της στην ομάδα είναι πια πολύ πιο ανοιχτή, πιο δεκτική και «παίρνω τη ζωή λίγο πιο ελαφρά».

Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις της έρευνας μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα τόσο για την γενική ατμόσφαιρα όσο και για συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην ομάδα χορού «Συν-κίνηση». Αρχικά, το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε ήταν η διάθεση χαράς και ενθουσιασμού, αλλά και συγκέντρωση και προσήλωση σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Μεταξύ των μαθητών υπήρχε σεβασμός, αλληλοϋποστήριξη και συνεργασία. Κατά τους Gordon & Grant (1997, όπ. αναφ. στο Oliver, 2009:169) το να βοηθάς και να λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από συνομηλίκους έχει θετικό αποτέλεσμα στην αυτοκεικόνα των εφήβων και κατά συνέπεια στην αυτοπεποίθησή τους. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες της έρευνας φάνηκαν να έχουν υπευθυνότητα και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές.

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές αντιλαμβάνονταν το μάθημα χορού όχι μόνο ως ένα είδος σωματικής ενδυνάμωσης, αλλά και απελευθέρωσης συναισθημάτων και αυτοέκφρασης, σε αντίθεση με άλλα είδη άσκησης ή χορού όπως το μπαλέτο, όπως ανέφεραν. Οι μαθητές έκαναν σαφές ότι μέσα στην ομάδα ένοιωθαν ασφάλεια να εκφραστούν χωρίς καθωσπρεπισμούς, να «μεταμορφωθούν» χωρίς φόβο και να βγάλουν κομμάτια του εαυτού τους που σε άλλες συνθήκες καταπίεζαν. Αυτά τα στοιχεία ήταν που δημιουργούσαν και μια αίσθηση απόλυτης ασφάλειας και δεσίματος, η αίσθηση πως ανήκαν σε μία ευρύτερη οικογένεια. Η εξέλιξη των μαθητών ήταν εμφανής κυρίως στα νέα μέλη που εντάχθηκαν στην ομάδα, που αν και ξεκίνησαν διστακτικά,

απέκτησαν μέσα σε λίγες εβδομάδες μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, υπήρχαν μαθητές που ο χορός τους βοήθησε να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν και σε πλαίσια εκτός της ομάδας. Για κάποιους άλλους, η συμμετοχή τους στην ομάδα τους καθόρισε σημαντικά είτε ενδυναμώνοντάς τους ψυχικά, είτε (σε περίπτωση απόφοιτων του τμήματος) για να επιλέξουν με μεγαλύτερη επίγνωση και αυτογνωσία την επαγγελματική τους κατεύθυνση.

Ουσιαστικός παράγοντας για την δημιουργία του κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας ήταν σίγουρα η παιδαγωγική προσέγγιση της δασκάλας. Βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της ήταν η ενθαρρυντική, περιποιητική, υποστηρικτική και ειλικρινής στάση, που δημιουργούσε μια αίσθηση ασφάλειας. Με χιούμορ, μη παρεμβατική και με ίση μεταχείριση προς όλους, μαθητές και συνεργάτες της ομάδας, δημιουργούσε ένα περιβάλλον όπου όλοι ήταν ευπρόσδεκτοι να εκφραστούν αυθεντικά.

Η παραπάνω παιδαγωγική προσέγγιση συνοδευόταν και από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Η ευρεία χρήση της συζήτησης, του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης ήταν βασικά εργαλεία της ομάδας εφήβων, που δούλευε με ασκήσεις κατά βάση ομαδικές, με δραστηριότητες ενεργοποίησης των αισθήσεων, επικοινωνίας και συγκέντρωσης. Βασικό στοιχείο του μαθήματος ήταν ο διάλογος μέσω των συζητήσεων που γίνονταν για να παρθούν συλλογικές αποφάσεις, καθώς η εμψυχώτρια της ομάδας έδινε συχνά στους έφηβους μαθητές εναύσματα για να πάρουν πρωτοβουλίες σε θέματα δημιουργικά και οργανωτικά. Η ενθάρρυνση της εμπλοκής των μαθητών και η δυνατότητα που τους δίνεται να πάρουν καλλιτεχνικές αποφάσεις για την ομάδα, εμπλουτίζει το περιεχόμενο του μαθήματος και παράλληλα καλλιεργεί δεξιότητες που βοηθούν στο να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες. (Fitzgerald, 2017: 5).

Μία σημαντική πρακτική που χρησιμοποιεί η ομάδα εφήβων είναι ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση χορογραφιών. Μέσα από αυτήν την τεχνική, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δημιουργικές τους δυνατότητες με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης και την βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Oliver, 2009: 192). Πετυχαίνοντας καλλιτεχνικούς στόχους, όπως η δημιουργία χορογραφιών και η παρουσίασή τους σε κοινό, οδηγεί στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης. Η αυτοπραγμάτωση, όπως την περιέγραψε ο Maslow το 1962 (όπ. αναφ. στο Camper Moore, 2021), είναι η διαδικασία αξιοποίησης των ατομικών ικανοτήτων ώστε να φτάσει κάποιος στο μέγιστο δυναμικό του. Η προσωπική αυτή ολοκλήρωση σχετίζεται με τη δημιουργική

έκφραση, την πνευματική εξέλιξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την ικανότητα αυτοαξιολόγησης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, συνέβαλαν στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μελών της εφηβικής ομάδας, επομένως ήταν ένα βήμα πιο κοντά προς την αυτοπραγμάτωση.

Άλλο ένα σημαντικό κομμάτι της ομάδας ήταν ο εθελοντισμός. Η συμπερίληψη, η συνύπαρξη, η αλληλεγγύη, η αίσθηση του ανήκειν, αλλά και η καλλιτεχνική καλλιέργεια και χειραφέτηση, ήταν χαρακτηριστικά που απέκτησαν όσοι από την ομάδα των εφήβων συμμετείχαν εθελοντικά στο φεστιβάλ χορού που οργανώνεται κάθε χρόνο από τη σχολή τους. Οι έφηβοι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην οργάνωση και στις δράσεις του φεστιβάλ, γεγονός από το οποίο έχουν να αποκομίσουν πολλά οφέλη, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, τόσο σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, όσο και καλλιτεχνικής εξέλιξης.

Σχεδόν όλα τα μέλη υποστήριξαν πως η εμπειρία τους στην ομάδα τους ενδυνάμωσε σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά και απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σαν αποτέλεσμα, ενδυναμώθηκε η αυτοεικόνα τους και διευρύνθηκε η αντίληψη όχι μόνο του ποιοι είναι αλλά και το πως μπορούν να έχουν ένα ενεργό σώμα. Όπως υποστηρίζει η εμψυχώτρια της ομάδας Σοφία Φαλιέρου «*ενεργό σώμα* είναι το σώμα που έχει θέση απέναντι στη ζωή, αφυπνισμένο, κινητοποιημένο και παρόν. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του και με εργαλείο την ενσυναίσθηση γίνεται μέρος του κοινωνικού γίγνεσθαι αναλαμβάνοντας την ατομική και τη συλλογική του ευθύνη» (Ράλλη, 2023).

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούμε να κάνουμε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής. Όσο αφορά το τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα μάθημα σύγχρονου χορού για να οδηγήσει στην αυτοέκφραση, την αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωση θα λέγαμε ότι χρειάζεται να καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την έννοια της συλλογικότητας, μέσα σε ένα περιβάλλον που δημιουργεί ασφάλεια. Ένα τέτοιο κλίμα υποστηρίζει την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη και βελτιώνει τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, οι παραπάνω έννοιες για να μπορέσουν να αναπτυχθούν χρειάζονται κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα από την έρευνα γίνεται φανερό ότι απαιτείται μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, όπου θα αξιοποιείται η δουλειά σε ομάδες, ο διάλογος, η έρευνα και ο αναστοχασμός. Με αυτόν τον τρόπο,

οι μαθητές θα μπορούν να βελτιώσουν τόσο τις τεχνικές όσο και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες πάνω στην τέχνη του χορού, για να οδηγηθούν σε προσωπική εξέλιξη και χειραφέτηση (Burnidge, 2012: 38). Μέσα από μια δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση, όπου ο δάσκαλος θα είναι διευκολυντής και συνοδηγός στο ταξίδι των μαθητών του προς την αυτοπραγμάτωση και την απελευθέρωση.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι μιας απελευθερωτικής παιδαγωγικής χρειάζονται διδακτικές προσεγγίσεις όπως η Κριτική Παιδαγωγική. Κατά τον Paolo Freire (1970/2009) «η απελευθέρωση είναι μία πράξη: είναι η δράση και ο στοχασμός των ανθρώπων πάνω στην πραγματικότητά τους με πρόθεση να τη μετασχηματίσουν» (σ.88). Η συγκεκριμένη μαθητοκεντρική προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί και όχι απλοί αποδέκτες της διδασκαλίας, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, τους επιτρέπει να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να απελευθερωθούν.

Συμπεράσματα

Ο χορός, ειδικά ο σύγχρονος, δεν είναι μόνο μια μορφή τέχνης ή τεχνική δεξιότητα, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ώστε να γίνει μια απελευθερωτική εμπειρία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της εμπειρίας, της συμμετοχής και της δημιουργικότητας. Επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να αναπτύξουν μια πιο συνειδητή σχέση με το σώμα τους και μέσα από την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό και την συνεργασία να ανακαλύψουν νέες προοπτικές για τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Ερευνητές και θεωρητικοί των νεότερων εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαίδευση του χορού στις μέρες μας θα πρέπει να εστιάζει σε έναν κοινό σκοπό: πως θα επιτύχει να δημιουργήσει ενεργούς-πολίτες, ανθρώπους ψυχικά ενδυναμωμένους και κοινωνικά χειραφετημένους, με κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και ενσυναίσθηση. Μέσα από την παρούσα μελέτη έγινε φανερό πως οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της Κριτικής Παιδαγωγικής που προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη μοναδική φωνή κάθε μαθητή. Σε ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία μάθησης, τους δίνεται χώρος για προσωπική έκφραση και πειραματισμό, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός στέκεται κοντά στον μαθητή, δείχνοντάς του εμπιστοσύνη, ως καθοδηγητής και εμψυχωτής.

Βασικός περιορισμός της παρούσας ερευνάς ήταν ο περιορισμένος χρόνος παρατήρησης της ομάδας χορού, σε σχέση με την εξέλιξη των νέων μελών της. Περαιτέρω έρευνα σε ομάδες χορού εφήβων θα μπορούσε να φωτίσει το πως η διδασκαλία και η εκμάθηση του χορού συνδέεται με πρακτικές που διαμορφώνουν μια χειραφετική και απελευθερωτική παιδαγωγική. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εμπλουτίσει την διδασκαλία των εκπαιδευτικών, όχι μόνο του χορού αλλά και όλων των ειδικοτήτων, ώστε να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους παιδαγωγικές πρακτικές που θα ενθαρρύνουν την αυτοπεποίθηση και τη συλλογικότητα και θα οδηγούν σε κοινωνική χειραφέτηση και απελευθέρωση. Μια παιδαγωγική που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως δημιουργοί.

Βιβλιογραφία

Antilla, E. (2009). Critical issues in pedagogy and research: perspectives on dance education theory and practice. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings, 41*(S1), σσ.199-203. https://doi.org/10.1017/S2049125500001102

Au, S. (1997). *Ballet & modern dance*. Thames and Hudson.

Burnidge, A. (2012). Somatics in the dance studio: embodying feminist/democratic pedagogy. *Journal of Dance Education, 12*(2), σσ. 37-47. https://doi.org/10.1080/15290824.2012.634283

Camper Moore, C. (2021). 'Culture of Basic Goodness' - examining factors that contribute to student success and sense of place in undergraduate dance major programs. *Research in Dance Education*, *24*(4), 410–431. https://doi.org/10.1080/14647893.2021.2005558

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

Γκαρωντύ, Ρ. (1980). *Ο χορός στη ζωή*. Ηριδανός (Αρχική έκδοση: 1973)

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee. https://archive.org/details/deweyjohnartasanexperience/page/n293/mode/2up

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

https://archive.org/details/ExperienceAndEducation

Fitzgerald, M. (2017). Community to Classroom: Reflections on Community-Centered Pedagogy in Contemporary Modern Dance Technique. *Journal of Dance Education*, *17*(1), σσ. 1-7. https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1115866

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Μτφρ.: Γιώργος Καλαουζίδης, Επιμ: Αλέξης Κόκκος). Μεταίχμιο (Αρχική έκδοση: 1987)

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

Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body. *Dance Research Journal*, *31*(2), σσ. 80-100. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Green_Somatic_1999.pdf

H'Doubler, M. (1940). *Dance: A creative Art Experience*. F.S. Crofts and Company (σσ. xii, 59-66) https://archive.org/details/dancecreativeart0000marg/page/n11/mode/2up

Henley, M. (2021). Thinking about Thinking: Dance Education and 4E Cognition. *Journal of Dance Education, 21* (3), σσ.129-131 https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1949185

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473

Κράους, Ρ. (1980). *Ιστορία του χορού*. Νεφέλη.

Laban, R. (1988). *Modern Educational Dance*. Macdonald and Evans. (Northcote House)https://archive.org/details/moderneducationa0000laba/page/n5/mode/2up?view=theater

Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible: Followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.

Oliver, S. (2009). *Community-based creative dance for adolescents and their feelings of social wellbeing* [Doctoral Dissertation, Queen Margaret University]. Academia.edu

Rivers, R. S. (2020). Expression of the oppressed using critical pedagogy in Arts Education to disrupt systems of oppression. *International Journal of Creativity and Innovation in Humanities and Education. 3* (2), σσ. 1 - 8. DOI: 10.21608/ijcihe.2020.182890

Ράλλη, Ν. (2023, 23 Ιούλιου). *Η μαγεία της τέχνης είναι να προκαλεί διαλόγους με τα εσωτερικά μας κομμάτια*. ΕΦΣΥΝ. https://www.efsyn.gr/nisides/398342_i-mageia-tis-tehnis-einai-na-prokalei-dialogoys-me-ta-esoterika-mas-kommatia

Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education. Στο Shaprio, S. B. (Ed.), *Dance, power, and difference*. (σσ. 1-17) Champaign, IL: Human Kinetics.

Stinson, S. (2016). *Embodied curriculum theory and research in arts education.* Switzerland: Springer.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφρ.: Κρητικός, Γ.). Κέδρος. (Αρχική έκδοση: 1970).

Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας: Σχεδιασμός διδακτικού υλικού (module) για την Α΄ Λυκείου

Μαρία Καψίδου

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική Παιδαγωγική, Τέχνη στην Εκπαίδευση, Πολιτική Παιδεία, Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Διδακτικός Σχεδιασμός.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

mkapsidou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στην Τέχνη και την Εκπαίδευση, μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, με ιδιαίτερη αναφορά στο έργο του Paulo Freire και στην έννοια της συνειδητοποίησης. Παράλληλα, αναλύεται η έννοια της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, καθώς και η συμβολή της Τέχνης στην καλλιέργεια δημιουργικότητας, ενσυναίσθησης και δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη Μέθοδο Project ως παιδαγωγική εφαρμογή που συνδέει τη θεωρία με την πράξη και επιτρέπει τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση.
Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εφαρμογή των παραπάνω θεωρητικών αρχών μέσα από την ανάλυση ενός μουσικού έργου, συγκεκριμένα ενός μουσικού βίντεο (video clip) του τραγουδιού «Άιντε να σταθώ στα πόδια μου» του Λεωνίδα Μπαλάφα, το οποίο λειτουργεί ως αφορμή για τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας της Α΄ Λυκείου. Το διδακτικό υλικό (module) αποτελείται από δέκα διδακτικές ενότητες (βιβλίο μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού αντίστοιχα). Μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών και η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Τονίζεται ότι η κάθε ενότητα δεν υλοποιείται αποκλειστικά σε μια διδακτική ώρα των σαράντα πέντε λεπτών. Μπορεί να λειτουργήσει ως project τριμήνου, εξαμήνου ακόμη και μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς.
.

1. Η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρητικό πλαίσιο

Η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά ένα παιδαγωγικό ρεύμα που πραγματεύεται την εγκυρότητα της γνώσης στην εκπαίδευση και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της προόδου και

της χειραφέτησης. Η γνώση δεν θεωρείται αποκομμένη από το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να συμβάλει στην αποκάλυψη των μηχανισμών που αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμούς (Γρόλλιος κ.α., 2002).

Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές δομές που τους περιβάλλουν και να παρεμβαίνουν δημιουργικά σε αυτές. Η εκπαιδευτική πράξη αποκτά έτσι χειραφετητικό χαρακτήρα. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά ως εμψυχωτής/τρια και συνοδοιπόρος σε μια διαδικασία κοινής *διερεύνησης* της πραγματικότητας (Κοσσυβάκη, 1997).

1.1 Το έργο του Paulo Freire και η έννοια της συνειδητοποίησης

Η μορφή που σφράγισε την Κριτική Παιδαγωγική είναι ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire. Στο εμβληματικό του έργο *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Freire, 1976), ο Freire ασκεί κριτική στο «τραπεζικό μοντέλο» εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσεων, «άδεια δοχεία», όπου ο/η εκπαιδευτικός καταθέτει γνώσεις. Αντί αυτού, προτείνει μια διαλογική παιδαγωγική, βασισμένη στον διάλογο, στην αμοιβαιότητα και στην κοινή αναζήτηση της αλήθειας.

Κεντρική έννοια στο έργο του είναι η «συνειδητοποίηση» (conscientization). Μέσω αυτής, το άτομο αποκτά κριτική επίγνωση της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής του θέσης, αναγνωρίζει τις δομές καταπίεσης και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 1976). Η εκπαίδευση, επομένως, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ιστορικά και κοινωνικά συνειδητοποιημένων υποκειμένων. Η επίδραση του Freire υπήρξε καθοριστική και για την ελληνική παιδαγωγική σκέψη, όπου η Κριτική Παιδαγωγική συνδέθηκε με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, δημοκρατικής εκπαίδευσης και συμμετοχικής μάθησης. Στον ελληνικό χώρο, η θεωρία αυτή αναλύεται και επαναπροσδιορίζεται από τους Γρόλλιο και Γούναρη (2016), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η Κριτική Παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική αγωγή και την ενεργό πολιτειότητα.

1.2 Η γνώση ως κοινωνική κατασκευή και ο ρόλος της εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως αντικειμενική και ουδέτερη οντότητα, αλλά ως κοινωνικά και ιστορικά διαμορφωμένη κατασκευή. Το σχολείο δεν λειτουργεί εκτός κοινωνίας· αντίθετα, αποτελεί χώρο αναπαραγωγής αλλά και πιθανής ανατροπής των κυρίαρχων ιδεολογιών. Η αναγνώριση αυτού του ρόλου συνιστά κομβικό σημείο για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρότασης με χειραφετητικό προσανατολισμό (Γρόλλιος κ.α., 2002).

Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αποκαλύπτει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους παράγεται και νομιμοποιείται η γνώση. Η συνειδητοποίηση της ιδεολογικής διάστασης της γνώσης επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι σε κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ανισότητα, ο αποκλεισμός και η πολιτισμική ηγεμονία (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016).

Η εκπαίδευση, συνεπώς, μετατρέπεται σε χώρο διαλόγου, αναστοχασμού και πολιτικής συνείδησης. Ο Freire (1976) επισημαίνει ότι η ουσιαστική μάθηση προκύπτει όταν ο εκπαιδευόμενος δεν αποδέχεται παθητικά την πληροφορία, αλλά τη συσχετίζει με την εμπειρία του και την επαναπροσδιορίζει. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια της αυτονομίας και της κοινωνικής ευθύνης.

2. Κριτική Σκέψη και Κριτικός Στοχασμός

Η κριτική σκέψη αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Δεν αφορά απλώς την απόκτηση γνώσεων, αλλά την ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης, σύγκρισης και σύνθεσης πληροφοριών (Τριλιανός, 1997). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποδομούν στερεότυπα, να αμφισβητούν αυθεντίες και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις.

Σύμφωνα με τους Scriven & Paul (2003) η κριτική σκέψη είναι μια πνευματική, πειθαρχημένη, ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται, εφαρμόζει, αναλύει, συνθέτει και αξιολογεί τις πληροφορίες που συνέλλεξε από τις παρατηρήσεις του, τις εμπειρίες του, τους στοχασμούς του, τις κρίσεις του και την επικοινωνία του με άλλους. (Kokkidou, 2013:2).

Ο John Dewey υποστηρίζει πως κάθε σχολικό μάθημα μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη, εάν οι δάσκαλοι βασίζουν τη διδασκαλία τους επάνω σε θέματα που χρειάζονται έρευνα και ενθαρρύνουν τον προβληματισμό των μαθητών (στην Κοκκίδου, 2013:1).

3. Εκπαίδευση, Τέχνη και Κοινωνία: μια διαλεκτική σχέση

Η Τέχνη δεν αποτελεί απλώς αντικείμενο αισθητικής απόλαυσης αλλά μορφή κοινωνικής έκφρασης. Μέσα από αυτήν αποτυπώνονται αξίες, ιδεολογίες και ιστορικές συνθήκες.

Η Τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, οι μαθητές/τριες εκφράζουν προσωπικά βιώματα και έρχονται σε επαφή με διαφορετικές οπτικές. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα της σχολικής τάξης.

3.1 Η Τέχνη ως πεδίο κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας

Η Τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως εργαλείο κριτικής ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ένα καλλιτεχνικό έργο εμπεριέχει αξίες, αντιλήψεις και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η ανάλυση και ερμηνεία του μπορεί να αποτελέσει αφορμή για βαθύτερη κοινωνική και πολιτική διερεύνηση.

Ο Perkins (1994) αναδεικνύει ότι η συστηματική παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να σκέφτονται πέρα από το προφανές. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί την κριτική διερεύνηση, τη διατύπωση υποθέσεων και την ερμηνευτική πολλαπλότητα. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η επαφή με έργα τέχνης ενισχύει τη «νοήμονα παρατήρηση» (intelligent eye), δηλαδή την ικανότητα βαθύτερης ερμηνείας και κατανόησης. Μέσα από τη διερεύνηση ενός καλλιτεχνικού έργου, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν σύμβολα, να αναζητήσουν νοήματα και να συνδέσουν την αισθητική εμπειρία με κοινωνικά συγκείμενα.

Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, η Kokkidou (2013) αναδεικνύει τη σημασία της κριτικής ακρόασης ως διαδικασίας που ενισχύει την αναλυτική σκέψη, τη συναισθηματική κατανόηση και τη μεταγνωστική επίγνωση. Η μουσική, ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν, μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάλυσης κοινωνικών ζητημάτων. Η Kokkidou (2013) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση, όταν προσεγγίζεται κριτικά, συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας

και της αναλυτικής σκέψης. Η μουσική δεν μεταφέρει μόνο συναισθήματα, αλλά αφηγείται κοινωνικές εμπειρίες και ιστορικές πραγματικότητες.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Τέχνης επιτρέπει τη σύνδεση βιώματος και θεωρίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν συμβολισμούς, να εντοπίσουν κοινωνικές αναφορές και να συνδέσουν το καλλιτεχνικό μήνυμα με τη δική τους εμπειρία. Η διαδικασία αυτή εναρμονίζεται πλήρως με την έννοια της «συνειδητοποίησης» του Freire (1976). Η Τέχνη, επομένως, λειτουργεί ως πλαίσιο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού.

4. Η συμβολή της Τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί μια επαναπροσέγγιση των στόχων της μάθησης. Η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει πυλώνα μιας «εκπαίδευσης του μέλλοντος», η οποία δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και δημιουργικών πολιτών (Παναγιωτόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τη Σκέμπερη (2010), η Τέχνη λειτουργεί ως καταλύτης ανανέωσης της διδακτικής πράξης. Η μετάβαση από την τυπική στη βιωματική και συμμετοχική εκπαίδευση ενισχύει τη δημοκρατική λειτουργία της τάξης και καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών/τριών (Κόκκος, 2009).

Η Κριτική Παιδαγωγική προτάσσει τον δημοκρατικό διάλογο ως θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας. Η Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός τέτοιου διαλόγου. Μέσα από τη συζήτηση γύρω από ένα έργο τέχνης, οι μαθητές/τριες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, ακούν εναλλακτικές ερμηνείες και μαθαίνουν να σέβονται την πολλαπλότητα.

Οι Μαλαφάντης και Καρέλα (2012) επισημαίνουν ότι οι Τέχνες συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η διαδικασία της δημιουργικής συνεργασίας, όπως συμβαίνει σε ομαδικά καλλιτεχνικά έργα, ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και μειώνει τις ιεραρχικές σχέσεις μέσα στην τάξη.

5. Δημιουργικότητα και συναισθηματική ανάπτυξη

Η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό άξονα της παιδαγωγικής αξιοποίησης της Τέχνης. Η Ξανθάκου (1998) επισημαίνει ότι η δημιουργική έκφραση στο σχολείο συμβάλλει στην

αυτοπεποίθηση και στην αυτογνωσία των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η μουσική και οι άλλες μορφές τέχνης συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική αγωγή (Πρίνου-Πολυχρονοπούλου, 1991).

Ο Robinson (2011) υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης και ότι το σχολείο οφείλει να την καλλιεργεί συστηματικά. Η παραδοσιακή εκπαίδευση, προσανατολισμένη κυρίως στη γνωστική διάσταση, συχνά παραμελεί τη δημιουργική έκφραση. Η ενσωμάτωση της Τέχνης ανατρέπει αυτή τη μονοδιάστατη προσέγγιση.

Η βιωματική εμπλοκή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενεργοποιεί τη φαντασία και καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας. Η Τέχνη λειτουργεί ως κοινός τόπος συνάντησης διαφορετικών εμπειριών, επιτρέποντας τη γεφύρωση γνωστικών και συναισθηματικών πεδίων.

5.1 Δημιουργικότητα, πολλαπλές νοημοσύνες και εκπαιδευτική καινοτομία

Η ένταξη της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Ο Gardner (1990), μέσα από τη θεωρία των Πολλαπλών Νοημοσυνών, υποστηρίζει ότι η καλλιτεχνική δραστηριότητα ενεργοποιεί διαφορετικά γνωστικά πεδία, ενεργοποιεί πολλαπλές μορφές νοημοσύνης και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η εκπαίδευση που ενσωματώνει την Τέχνη επιτρέπει την ενεργοποίηση διαφορετικών γνωστικών και συναισθηματικών διαδρομών επιτρέποντας την έκφραση μαθητών/τριών με ποικίλα μαθησιακά προφίλ. Επίσης, ο Φλουρής αναφέρει ότι «*Οι τέχνες υποβοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν ορισμένους τύπους νοημοσύνης, ενώ παρέχουν σε αυτούς μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους*» (Φλουρής, 2020).

Ο Robinson (2011) επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά υποβαθμίζει τη δημιουργικότητα υπέρ της τυποποιημένης γνώσης. Η ενσωμάτωση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ανατρέψει αυτή τη μονοδιάστατη προσέγγιση, προσφέροντας χώρο για πρωτοβουλία, φαντασία και καινοτόμο σκέψη.

Η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο την παραγωγή καλλιτεχνικών έργων, αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, σύνθεσης ιδεών και εναλλακτικής σκέψης (Ξανθάκου, 1998). Στο σχολικό πλαίσιο, η καλλιτεχνική δραστηριότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, καλλιεργεί την αίσθηση του «ανήκειν» και ενδυναμώνει τη συλλογική ταυτότητα της ομάδας

6. Η Μέθοδος Project ως παιδαγωγική εφαρμογή και πεδίο μετασχηματιστικής μάθησης

Η δημοκρατική λειτουργία της τάξης ενισχύεται όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Μέθοδος Project ή Σχέδιο Εργασίας αποτελεί πρακτική έκφραση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής (Frey, 2010). Η μέθοδος Project δεν αποτελεί απλώς τεχνική διδασκαλίας, αλλά φιλοσοφία μάθησης. Σύμφωνα με τον Frey (2010), η συλλογική διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας ενισχύει τη συμμετοχικότητα και την υπευθυνότητα των μαθητών/τριών. Πρόκειται για μορφή ομαδικής διδασκαλίας στην οποία η μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνεται συλλογικά ενισχύοντας την αυτονομία, τη συνεργασία και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Ο Χρυσαφίδης (2006) επισημαίνει ότι η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο συνδέεται με τη βιωματική και επικοινωνιακή διδασκαλία. Μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας, οι μαθητές/τριες αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Ο ίδιος, συνδέει τη Μέθοδο Project με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, επισημαίνοντας ότι η γνώση αποκτά νόημα όταν προκύπτει μέσα από εμπειρία και συνεργασία. Η αξιοποίηση της Τέχνης στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας επιτρέπει τη διαθεματική σύνδεση γνωστικών αντικειμένων και την ανάπτυξη πολύπλευρων δεξιοτήτων.

Η μετασχηματιστική μάθηση που προκύπτει μέσα από τέτοιες διαδικασίες δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση. Περιλαμβάνει αλλαγή στάσεων, αναθεώρηση αντιλήψεων και ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης. Στο σημείο αυτό η Κριτική Παιδαγωγική συναντά την Τέχνη ως κοινό τόπο ελευθερίας και δημιουργικής αναστοχαστικής πράξης. Η σύνδεση της Μεθόδου Project με την Τέχνη ενισχύει τη συμμετοχικότητα και μετατρέπει την τάξη σε κοινότητα μάθησης, όπου η γνώση συνδιαμορφώνεται, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

7. Από το Καλλιτεχνικό Ερέθισμα στη Διδακτική Πράξη

Η θεωρητική σύνθεση που προηγήθηκε δημιουργεί το υπόβαθρο για την αξιοποίηση της Τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου, ικανού να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό, να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και να ενισχύσει τη δημοκρατική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Ουσιαστικά, θεμελιώνει την εκπαιδευτική πρόταση που ακολουθεί στο Β΄ Μέρος,

αποδεικνύοντας ότι η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει όχι απλώς διδακτικό μέσο, αλλά πυρήνα μιας κριτικής και δημοκρατικής εκπαιδευτικής πράξης.

7.1 Το μουσικό έργο ως αφετηρία παιδαγωγικής διερεύνησης

Το Β΄ Μέρος της εργασίας αποτελεί το εφαρμοστικό σκέλος της θεωρητικής θεμελίωσης που προηγήθηκε. Στο επίκεντρο τίθεται η αξιοποίηση ενός μουσικού έργου, του τραγουδιού «Να σταθώ στα πόδια μου» σε στίχους και ερμηνεία του Λεωνίδα Μπαλάφα, ως παιδαγωγικού εργαλείου. Το τραγούδι δεν προσεγγίζεται απλώς ως αισθητικό προϊόν, αλλά ως κοινωνικό και πολιτισμικό κείμενο, ικανό να λειτουργήσει ως πεδίο κριτικής ανάγνωσης της σύγχρονης πραγματικότητας.

Η ανάλυση του μουσικού έργου πραγματοποιείται αρχικά σε ερμηνευτικό επίπεδο. Τονίζεται, ότι η ερμηνεία του μουσικού βίντεο από την συγγραφέα είναι αμιγώς υποκειμενική. Η συγγραφέας προσεγγίζει τους στίχους, τη μουσική δομή και το οπτικοακουστικό περιβάλλον του βίντεο κλιπ, επιχειρώντας να αναδείξει τα κοινωνικά μηνύματα που εμπεριέχονται σε αυτό. Το τραγούδι εκφράζει την αγωνία της νέας γενιάς απέναντι στην ανεργία, την οικονομική αβεβαιότητα, την επισφάλεια και την ανάγκη αυτοπροσδιορισμού. Η φράση «να σταθώ στα πόδια μου» λειτουργεί ως συμβολικός πυρήνας, εκφράζοντας την επιθυμία για αυτονομία, αξιοπρέπεια και κοινωνική ένταξη.

Η ανάλυση δεν περιορίζεται σε λεκτικό επίπεδο, αλλά λαμβάνει υπόψη το σύνολο του καλλιτεχνικού μηνύματος. Το μουσικό έργο αντιμετωπίζεται ως πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο λόγος, εικόνα και ήχος συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν κοινωνικά νοήματα. Μέσα από την ερμηνευτική αυτή προσέγγιση αναδεικνύεται η δυναμική της Τέχνης ως φορέα κοινωνικού σχολιασμού.

Μουσικό βίντεο με και χωρίς υπότιτλους:

https://drive.google.com/drive/folders/1eTb_Z2YZish3GhUklnOcoyoyKLRCi5pB?usp=sharing

7.2 Διδακτική αξιοποίηση του μουσικού βίντεο

Το κρίσιμο σημείο του Β΄ Μέρους δεν είναι μόνο η ανάλυση του έργου, αλλά ο μετασχηματισμός του σε διδακτικό υλικό. Το μουσικό βίντεο λειτουργεί ως «γέφυρα» για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου διδακτικού module για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας της Α΄ Λυκείου (Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου).

Η επιλογή του μαθήματος δεν είναι τυχαία. Η Πολιτική Παιδεία αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που συνδέεται άμεσα με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα. Το μουσικό έργο προσφέρει ένα βιωματικό και συναισθηματικά φορτισμένο ερέθισμα, το οποίο επιτρέπει την προσέγγιση θεματικών που συχνά παρουσιάζονται αποσπασματικά ή θεωρητικά στο σχολικό εγχειρίδιο.

Η διδακτική πρόταση δομείται σε δέκα επιμέρους ενότητες, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο στο Βιβλίο Μαθητή/τριας όσο και στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού.

8. Βιβλίο μαθητή/τριας

8.1 Δομή και θεματικές ενότητες του module

Στο βιβλίο μαθητή/τριας περιλαμβάνονται κείμενα προερχόμενα από διάφορες πηγές, όπως λογοτεχνία, ποίηση, άρθρα εφημερίδων, συνεντεύξεις, αποφθέγματα κ.α. καθώς επίσης και εικόνες προερχόμενες από έργα τέχνης ή φωτογραφικό υλικό τα οποία σχετίζονται με τη διδακτική ενότητα. Στη συνέχεια, παρατίθενται ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριες σχετικές με το εκπαιδευτικό υλικό που σκοπό έχουν να τους/τις ενεργοποιήσουν για το θέμα που πραγματεύεται η διδακτική ενότητα και να τους/τις εισαγάγουν ομαλά σε αυτή. Ακολουθούν προτεινόμενες δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες, συνήθως δύο, αλλά μπορεί και περισσότερες, που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στη διδακτική ενότητα. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ποιες από αυτές τις δραστηριότητες θα ακολουθήσει. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν: ερωτήσεις κριτικής κατανόησης, συζητήσεις σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, δημιουργικές ασκήσεις, σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, ακροστιχίδες, ανάλυση εικόνων και πινάκων και δραστηριότητες αξιολόγησης. Τέλος, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε τυπικά τεστ γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει φύλλα αξιολόγησης και δημιουργικές δραστηριότητες που αποτυπώνουν τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων.

Το διδακτικό module περιλαμβάνει τις ακόλουθες θεματικές:

1. Οικονομία
2. Ανεργία
3. Οικογενειακός Προϋπολογισμός

4. Πρωτογενής Τομέας Παραγωγής
5. Ελληνικός Πολιτισμός
6. Παράδοση
7. Ήθη και Έθιμα
8. Πολιτική – Ηθική
9. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και «πλύση εγκεφάλου»
10. Τέχνη και Δημιουργικότητα

Η διάρθρωση αυτή αποκαλύπτει τον διαθεματικό χαρακτήρα του εγχειριδίου (module). Από την οικονομική κρίση και την ανεργία έως τον πολιτισμό και τα ΜΜΕ, οι μαθητές/τριες καλούνται να προσεγγίσουν σύνθετα κοινωνικά ζητήματα μέσα από ένα καλλιτεχνικό ερέθισμα. Το μουσικό έργο λειτουργεί ως κοινός άξονας, γύρω από τον οποίο αναπτύσσονται οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές έννοιες. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, την κατανόηση αφηρημένων εννοιών μέσα από βιωματικά παραδείγματα και την ενεργοποίηση προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών.

Η κοινωνική πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερικό αντικείμενο μελέτης, αλλά ως ζωντανό πεδίο στο οποίο οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά. Το καλλιτεχνικό ερέθισμα διευκολύνει την ταύτιση, τη συναισθηματική εμπλοκή και τον αναστοχασμό.

Η ενότητα για την ανεργία, για παράδειγμα, δεν περιορίζεται σε στατιστικά δεδομένα. Συνδέεται με την προσωπική εμπειρία, την ψυχολογική διάσταση και τις κοινωνικές επιπτώσεις. Αντίστοιχα, η ενότητα για τα ΜΜΕ εξετάζει τον ρόλο της πληροφόρησης, της χειραγώγησης και της κατασκευής της κοινής γνώμης.

9. Βιβλίο εκπαιδευτικού

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού αρχικά αναφέρονται οι στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας και ακολουθούν βασικές έννοιες και λέξεις- κλειδιά που σχετίζονται με την ενότητα. Στη συνέχεια, προτείνονται στον/στην εκπαιδευτικό τρόποι έναρξης και διεξαγωγής της διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη ενότητα ώστε οι μαθητές/τριες να εγκλιματιστούν με το θέμα. Έπειτα, προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές και τις μαθήτριες (πέρα από αυτές που βρίσκονται στο εγχειρίδιο μαθητή/τριας) που χαρακτηρίζονται ως «προτεινόμενες» ή «συμπληρωματικές» και

επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων της ενότητας μέσα από βιωματικές διαδικασίες. Αυτές οι δραστηριότητες στόχο έχουν να εμβαθύνουν οι μαθητές/τριες στην έννοια της θεματικής και να εντρυφήσουν σε αυτή. Τέλος, σε κάθε διδακτική ενότητα προτείνεται επιπρόσθετο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός όπως ταινίες, φωτογραφικό υλικό, βίντεο και διαδικτυακοί τόποι.

9.1 Γενικός σκοπός του συνολικού module

Πρώτιστος σκοπός του module είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν την ικανότητα της κριτικής ανάλυσης και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από το ευρύτερο φάσμα της Τέχνης. Επιπρόσθετα, το module στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες πολιτισμική, κοινωνική και πολιτική συνείδηση και να καλλιεργήσουν αντίστοιχες στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ο κοινωνικός και πολιτισμικός γραμματισμός που αναδύεται μέσα από τις διδακτικές ενότητες καθώς επίσης και η προσπάθεια διασύνδεσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα εξοπλίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με εκείνες τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, αλλά και της κριτικής προσέγγισης.

10. Διδακτική Ενότητα «Πολιτική - Ηθική»

Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά μία από τις δέκα θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στο εγχειρίδιο μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού.

10.1 Διδακτική Ενότητα «Πολιτική - Ηθική» - Βιβλίο Μαθητή

«... Είναι η εποχή της γενικής διαφθοράς, της παγκόσμιας αγοραπωλησίας, ή για να μιλήσουμε με τους όρους της πολιτικής οικονομίας, η εποχή που κάθε τι, ηθικό ή φυσικό, μια και έγινε εμπορική αξία, φέρνεται στην αγορά για να εκτιμηθεί στην πιο ακριβοδίκαιη αξία του»

Κ. Μαρξ, από την «Αθλιότητα της φιλοσοφίας»

«Πονάω που βλέπω όλα να σαπίζουν σ' αυτόν τον τόπο. Στην εξουσία πάντοτε οι φαύλοι. Κι' αν φανεί κάποιος μια μέρα έντιμος, σε δέκα μέρες σκαρτεύει. Φέρνεις άλλον, βγαίνει χειρότερος»

ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ (Εκκλησιάζουσες, στίχοι 174-179)

«Οι ηγεμόνες πρέπει να φαίνονται προικισμένοι με όλες τις αρετές που θαυμάζει το πλήθος, ακόμη και εάν δεν τις έχουν».

Μακιαβέλι

Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα άρθρου του δικηγόρου και αρθρογράφου Πάνου Κρίκη περί πολιτικού ήθους και πολιτικής ηθικής.

Στην εποχή μας, το πολιτικό ήθος και η πολιτική ηθική σταδιακά εξαφανίζονται, ξεχνιούνται και αντικαθίστανται από πρακτικές ήκιστα τιμητικές για τους πολιτικούς μας και το πολιτικό μας γίγνεσθαι. Αντί του ήθους, της αρετής και της εντιμότητας, επικρατεί ένας χυδαίος πολιτικός τυχοδιωκτισμός, ένας πολιτικός ακροβατισμός, ο οποίος, με γρήγορη πορεία οδήγησε την Ελλάδα στην οικονομική κατάρρευση, στην κοινωνική, στην πολιτική και πολιτισμική, στην παρακμή, στην ανεργία, στην κρίση Αρχών και Αξιών, στο σημερινό χάος και στα αδιέξοδα, στη φτώχεια, στον μαρασμό, σε μια ηθική διολίσθηση, σε μια πολιτική και κοινωνική παρακμή, και όχι μόνον. Οι πολιτικοί μας οφείλουν να έχουν κάποιες έμφυτες ιδιότητες, κάποια κοινά γνωρίσματα, κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που να βρίσκονται σε στοιχειώδη τουλάχιστον αρμονία με την ηθική και τις ευγενείς παραδόσεις της φυλής μας. Σήμερα το ήθος και η ηθική των πολιτικών μας βρίσκονται στο κατώτατο σημείο της εξελικτικής πορείας τριών περίπου χιλιετηρίδων, η δε άρνηση της καθολικής ισχύος των ηθικών αξιών και η κριτική αναίρεση και απόρριψη ηθικών κανόνων και αρχών, αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Η έλλειψη, η ανεπάρκεια και η απουσία ήθους από την πλειονότητα των πολιτικών είναι το βασικό δομικό χαρακτηριστικό στοιχείο της αποσύνθεσης, της παρατηρούμενης μεγάλης πολιτικής διαφθοράς. Η πολιτική σήψη των τελευταίων χρόνων, την οποίαν παρήγαγε η ακολασία και η ατιμωρησία είναι τοσούτον προχωρημένη, ώστε είναι αδύνατον να διεξαχθεί το έργο της επανίδρυσης και ανόρθωσης με τα υπάρχοντα πρόσωπα του πολιτικοοικονομικού κατεστημένου, τις πελατειακές σχέσεις των πολιτικών και άλλων παραγόντων του Δημόσιου πολιτικού και κοινωνικού βίου, τους κομματικοποιημένους δημοσιογράφους των Μ.Μ.Ε. και της έντυπης προπαγανδιστικής δημοσιογραφίας που θέλουν να επιβάλλουν με τρόπο απόλυτο, αθέμιτο και εξοργιστικό τις απόψεις ενός κόμματος επάνω σε μια δραστηριότητα πολιτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική. Ο πολιτικός είναι το άτομο που παράγει πολιτική που σημαίνει ότι δια της πολιτικής διευθύνονται οργανώνονται τα πολιτικά συστήματα και οι ανθρώπινες κοινωνίες. Όταν η

διαφθορά και η εξοικείωση του πολιτικού μας οργανισμού με την ανηθικότητα έχουν κυριεύσει τον δημόσιο βίο, ποιοι θα καθαρίσουν την κόπρο του Αυγεία; Μιας και η κύρια απασχόληση του πολιτικού είναι η δημόσια ζωή, οι δημόσιες υποθέσεις, τα κοινά, οι πολιτικοί μας πρέπει και επιβάλλεται να είναι ενάρετοι. Διαχρονικό λοιπόν το στίγμα της πολιτικής διαφθοράς και επίκαιρα τα λόγια του Ισοκράτη, αυτού του μεγάλου ρήτορα των Αθηνών του 5ου αιώνα π.Χ. «*οι χειρότεροι εξουσιάζουν τους καλύτερους και οι πιο κουτοί τους μυαλωμένους, ή το ήθος όλων των πολιτών γίνεται όμοιο με το ήθος των κυβερνώντων»*. *Τότε όμως υπήρχαν και πολιτικοί άνδρες του αναστήματος του Δημοσθένη που χωρίς φόβο διακήρυτταν σε οξείς τόνους και σε κάθε κατεύθυνση: «Κρίνω και αποφασίζω χωρίς υστεροβουλία, χωρίς να προσδοκώ οικονομικό όφελος. Κανείς δεν μπορεί να με κατηγορήσει ότι κέρδισα κάτι από τους λόγους και τις πράξεις μου στην πολιτική ζωή»*.

Πηγή: https://fouit.gr/2020/01/19/politiko-ithos-kai-politiki-ithiki/

Ερωτήσεις

1. Στο απόσπασμα του ο Μαρξ από την «Αθλιότητα της φιλοσοφίας» προφητικά μιλάει για τον χαρακτήρα της εποχής μας, τον ιμπεριαλισμό, όπου κυρίαρχη τάση είναι η εμπορευματοποίηση των πάντων. Ποια στοιχεία τη σύγχρονη εποχή έγιναν αντικείμενο αγοροπωλησίας και από ποιους;
2. Πώς σχετίζεται η ηθική με την πολιτική; Ο συσχετισμός αυτός επαληθεύεται στις μέρες μας;
3. Είσαι πολιτικός. Ποια χαρακτηριστικά και αρετές θα πρέπει να διαθέτεις;
4. Σύμφωνα με το άρθρο τελικά ποιοι θα κληθούν να «καθαρίσουν τον κόπρο του Αυγεία»;
5. Πόσοι από τους πολιτικούς μπορούν υπερήφανα και άφοβα να ενστερνιστούν τα λόγια του Δημοσθένη;
6. Είσαι ο Ισοκράτης. Τι εννοείς όταν λες «*οι χειρότεροι εξουσιάζουν τους καλύτερους και οι πιο κουτοί τους μυαλωμένους και το ήθος όλων των πολιτών γίνεται όμοιο με το ήθος των κυβερνώντων;»*.

7. Αναφέρατε παραδείγματα από την πολιτική ζωή της Ελλάδας που επαληθεύουν τα λόγια του Αριστοφάνη.

Συμπληρωματικές δραστηριότητες

1. Δουλεύοντας σε ομάδες πραγματοποιήστε μία λίστα με πολιτικούς της χώρας που είναι διακεκριμένοι για το ήθος τους στην πολιτική σκηνή και μία δεύτερη με πολιτικούς που το πολιτικό τους ήθος είναι πενιχρό. Συγκρίνετε τις δύο λίστες και εξαγάγετε συμπεράσματα. Εξηγήστε τους λόγους που τοποθετήσατε τους πολιτικούς σε κάθε κατηγορία.
2. Βάζετε υποψηφιότητα για το Δημοτικό Συμβούλιο του τόπου. Οργανώστε την προεκλογική σας καμπάνια και σχεδιάστε το ατομικό σας ψηφοδέλτιο.

10.2 Διδακτική Ενότητα «Πολιτική - Ηθική» - Βιβλίο Εκπαιδευτικού

Στόχοι της Διδακτικής Ενότητας είναι οι μαθητές/τριες

- Να κατανοούν τη σημασία και το ρόλο της πολιτικής.
- Να αναγνωρίζουν τις αρετές και τα γνωρίσματα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους πολιτικούς.
- Να αντιλαμβάνονται την πολιτική διαφθορά.
- Να καλλιεργούν αρετές ήθους και ηθικής.
- Να αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως Έλληνες πολίτες.
- Να προσπαθούν να καταρρίψουν την πολιτική διαφθορά.

Βασικές έννοιες- λέξεις κλειδιά:

Ήθος, ηθική, πολιτική διαφθορά, αρετές, αξίες, πελατειακές σχέσεις, ενεργός πολίτης, λαϊκή κυριαρχία

Προτάσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλει το μουσικό βίντεο «Να σταθώ στα πόδια μου» και ζητάει από τους μαθητές/τριες να εστιάσουν στο ρόλο του πολιτικού, της πολιτικής ηθικής αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης της πολιτικής εξουσίας από τους παρευρισκόμενους. Διεξάγεται συζήτηση για το ρόλο της πολιτικής, τα πολιτικά ιδεώδη και τον ενεργό ρόλο του πολίτη.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

- Εκλογικό debate. Τρεις μαθητές/τριες υποδύονται τους αρχηγούς πολιτικών κομμάτων. Αυτοί καλούνται να συμμετάσχουν σε δημόσια συζήτηση όπου θα προβάλλουν τους λόγους για τους οποίους πρέπει να αναλάβουν την εξουσία στις επερχόμενες εκλογές. Παραθέτουν το πολιτικό τους σχέδιο, τα οράματά τους, τους στόχους τους και γενικότερα τι σκοπεύουν να κάνουν προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα της χώρας. Ένας/μία μαθητής/τρια υποδύεται τον/την δημοσιογράφο που θα συντονίζει τη συζήτηση. Όλοι/ες οι υπόλοιποι/ες μαθητές/μαθήτριες είναι υποψήφιοι/ες ψηφοφόροι οι οποίοι/ες παρακολουθούν το debate από την τηλεόραση. Την επόμενη μέρα του debate οι πολιτικοί αρχηγοί κάνουν βόλτα στο κέντρο της πόλης, επισκέπτονται καταστήματα, μαγαζιά και καφενεία και συνδιαλέγονται με τους ψηφοφόρους ‘τάζοντας’ και δίνοντας υποσχέσεις. Η ημέρα των εκλογών έφτασε. Οι μαθητες/τριες-ψηφοφόροι προσέρχονται στις κάλπες και ψηφίζουν το κόμμα της επιλογής τους. Δικαιολογούν την ψήφο τους λαμβάνοντας υπόψη το debate αλλά και τα λόγια/υποσχέσεις των πολιτικών αρχηγών. Γίνεται καταμέτρηση των ψήφων και βγαίνει το εκλογικό αποτέλεσμα. Μετά το πέρας της δράσης ακολουθεί συζήτηση όπου σχολιάζεται η όλη διαδικασία.

Ερωτήσεις που μπορεί να βοηθήσουν:

- *Με βάση μόνο το debate ποιο κόμμα θα ψήφιζες;*
- *Οι υποσχέσεις των πολιτικών στην αγορά επηρέασαν την ψήφο σου;*
- *Με ποια κριτήρια επέλεξες το κόμμα που ψήφισες;*
- *Το κόμμα που ψήφισες κέρδισε το εκλογικό αποτέλεσμα; Για ποιο λόγο πιστεύεις;*
- *Πόσο πιθανό είναι στο μέλλον να αλλάξεις την ψήφο σου;*

Εναλλακτικές/Συμπληρωματικές προτάσεις

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλει ταινίες με θέμα τις εκλογές. Ενδεικτικά προτείνονται:

«Καποδίστριας», «Η Βουλευτίνα», «Ζητείται ψεύτης», «Υπάρχει και Φιλότιμο», «Θανασάκης ο Πολιτευόμενος», «Κυρία Δήμαρχος», «Τζένη – Τζένη»

Επιπρόσθετο υλικό

Ο /η εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες από τον διαδικτυακό τόπο:

https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επισημαίνει τη σημασία της Τέχνη ως πυρήνα και υπόβαθρο μιας μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ένα καλλιτεχνικό ερέθισμα μπορεί να μετατραπεί σε ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση. Η ανάλυση του μουσικού έργου λειτουργεί ως αφετηρία για τη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων και για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και κοινωνικής συνείδησης.

Η διδακτική πρόταση δεν περιορίζεται σε μια καινοτόμο ιδέα, αλλά συγκροτεί ένα συνεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ή καλλιτεχνικά έργα ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση, καλλιεργώντας την κοινωνική ευαισθησία και προάγοντας τη συμμετοχικότητα.

Βιβλιογραφία

Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles:Getty Education for the Arts.

Kokkidou, M. (2013). *Critical thinking and school music education*: *Literature review, research findings, and perspectives. Journal for Learning through the Arts*: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities. University of Western Macedonia

Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* . Santa Monica: Getty Trust Publications

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.

Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*/μτφ Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος

Frey, K. (2010) *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρόλλιος Γ., κ.α. (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκος, Α., (2009). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη*. 10 Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Κοσσυβάκη, Φ., (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg

Μαλαφάντης, Κ., Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α'). Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ξανθάκου, Γ.(1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του*

Πιέρ Μπουρντιέ. Αθήνα: Νήσος.

Πρίνου - Πολυχρονοπούλου, Λ. (1991). *Μουσική και Ψυχολογία. Εισαγωγή στη*

Μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Θυμάρι.

Σκέμπερη, Λ. (2010). *Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*, Συνεργασία, αρ. 2.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. (2020). *Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Θεωρία-έρευνες-εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σεξουαλική αγωγή και η αποτύπωσή τους στη δημιουργία ενός εναλλακτικού παραμυθιού-εργαλείου εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής

Κουναλάκη Ειρήνη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Σεξουαλική ταυτότητα, Σεξουαλική αγωγή, Κριτικό–πραξιακό παραμύθι.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

renekou74@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά και αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή στα δημόσια ελληνικά σχολεία, καθώς επίσης και την εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής στη σχολική κοινότητα και την ανάδειξη της έκφρασης της σεξουαλικότητας των μαθητών/τριών. Μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η σημασία της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο, το μέγεθος των προκαταλήψεων και των αντιδράσεων/εμποδίων ως προς την εφαρμογή της και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογία και με βάση τα αποτελέσματα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αναδείχτηκαν από τη διερεύνησή, οδηγηθήκαμε στη δημιουργία ενός παραμυθιού, έτσι ώστε να παρέχουμε ένα εναλλακτικό παραμύθι - εργαλείο ως πρόταση στους/ τις εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή στην πράξη μιας μετασχηματιστικής σεξουαλικής αγωγής. Το εν λόγω παραμύθι απευθύνεται σε μαθητές/ τριες Γ΄ και Δ΄ δημοτικού, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Εισαγωγή

Η σεξουαλική αγωγή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη ζωή κάθε ανθρώπου σε σχέση με τη συναισθηματική, νοητική, πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη (Κρεατσάς, 2003). Ωστόσο, αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και συχνά συγκρούεται με θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών (Κρεατσάς, 2003).

Η σεξουαλική αγωγή στο ελληνικό σχολείο δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και το εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό υλοποίησης είναι ελλιπές (Gerouki, 2007). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις ή/και δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Συνεπώς, τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής οφείλουν να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία στις συμπεριφορές, τις εμπειρίες και τις ταυτότητες των μαθητών/τριών (Goldfarb & Lieberman, 2021). Η δημιουργία σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων κριτικού και μετασχηματιστικού χαρακτήρα θα συμβάλει στην επίτευξη της συμπερίληψης διαφορετικών σεξουαλικών ταυτοτήτων και εκφράσεων στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι δεν αποκλείεται κανένας/καμία μαθητής/τρια (Goldfarb & Lieberman, 2021).

Με αφορμή την ανάγκη που προκύπτει για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης έχει σκοπό την αναδείξει τις απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της σεξουαλικής αγωγής και της εφαρμογής της στη σχολική κοινότητα, άλλα και ως προς την έκφραση της σεξουαλικότητας των παιδιών στην σχολική τους καθημερινότητα. Επιπλέον, επιχειρείται η καταγραφή των επιρροών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση η σεξουαλική αγωγή που εφαρμόζουν στο σχολείο, από εξωτερικούς παράγοντες, όπως κοινωνικοί, θρησκευτικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες (Frank & Sandman, 2019· Creswell, 2016).

Σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση

Η σεξουαλική αγωγή είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών, καθώς τους παρέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να κατανοήσουν τη σεξουαλικότητα, την ασφαλή και υγιή συμπεριφορά, τις ανθρώπινες σχέσεις, την προσωπική τους υγιεινή και ενθαρρύνει τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις (UNESCO, 2018).

Τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής έχουν οικοδομηθεί σε μια ολιστική προσέγγιση της σεξουαλικότητας και της υγείας, ενώ λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνικά, ψυχολογικά, πολιτισμικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (WHO, 2021).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω έρχεται η άποψη των Allen (2011) και Ringrose (2013), υποστηρίζοντας, ότι τα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής επικεντρώνονται κυρίως στον έλεγχο της σεξουαλικής συμπεριφοράς και της υγείας των νέων. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που

προβάλλονται ως προστατευτικές τείνουν να καταδικάζουν διάφορες σεξουαλικές συμπεριφορές, επιδιώκοντας να επιβάλλουν μια κανονικότητα χωρίς να τους ενδυναμώνουν ουσιαστικά (Naezer, Rommes, & Jansen, 2017). Τα συγκεκριμένα πρόγραμμα που σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων, αυξάνουν το χάσμα μεταξύ αυτών και των νεότερων ατόμων, υπαγορεύοντας στους νέους «πώς να συμπεριφέρονται και τι να πιστεύουν» (Naezer, et al., 2017).

Σεξουαλική αγωγή και οικογένεια

Η σεξουαλική αγωγή από το οικογενειακό περιβάλλον παρέχεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάθε παιδιού, ακόμα και αν αυτό γίνεται ασυνείδητα. Η γονεϊκή σχέση λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά που αντιγράφουν συμπεριφορές και παρατηρούν συναισθήματα (WHO, 2010).

Οι γονείς είναι αυτοί που καλούνται να δώσουν τις πρώτες πληροφορίες για τη σεξουαλικότητα ανταποκρινόμενοι στις ερωτήσεις και τις απορίες των παιδιών τους (Martin & Torres, 2014). Γι' αυτό, είναι σημαντικό, να επιμορφωθούν σε θέματα σεξουαλικής αγωγής. Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή της σεξουαλική αγωγή στο σχολείο, καθώς οι γονείς που έχουν λάβει ανώτερη εκπαίδευση είναι πιθανότερο να αναγνωρίσουν την αξία της (Martin & Torres, 2014·Constantine, Jerman & Huang, 2007).

Ταυτότητες, mising voices και κριτική παιδαγωγική

Η σεξουαλικότητα είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει την ταυτότητα φύλου, το βιολογικό φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τους κοινωνικούς ρόλους, την αναπαραγωγή, τον ερωτισμό, την κατανόηση της λειτουργίας του σώματος, τις αντιλήψεις, τις επιθυμίες, τις φαντασιώσεις, τις αξίες, την ευχαρίστηση και την οικειότητα (UNESCO, 2018· WHO, 2002).

Η έννοια της 'ποικιλομορφίας του φύλου' και των πολλαπλών σεξουαλικών προσανατολισμών, ανέκαθεν χαρακτήριζε την ανθρωπότητα, (Rotzinger, 2018). Γι' αυτό το λόγο, έχει μεγάλη σημασία η ποικιλομορφία φύλου, έμφυλων ταυτοτήτων και σεξουαλικού προσανατολισμού να συνυπολογιστούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής (Frohard-Dourlent et al., 2017· Richards et al., 2016).

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τα ζητήματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, συμπεριλαμβάνοντάς τα στο περιεχόμενο της σεξουαλικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία. Οι

μαθητές/τριες, όταν λαμβάνουν πολύπλευρα και ποικιλόμορφα ερεθίσματα γνώσεων, είναι σε θέση να κατανοήσουν τις φυλετικές διαφορές, τις αντιθέσεις των εθνοτήτων και των πολιτιστικών ομάδων, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τις δικές τους εκδοχές και ερμηνείες για τη σεξουαλικότητα (Banks, 1993).

Η σεξουαλική αγωγή μέσω του παραμυθιού

Τα παραμύθια είναι διαδεδομένα σε όλο τον κόσμο, φέρουν έθιμα, αξίες, πρότυπα και παραδόσεις κάθε λαού που αντιπροσωπεύουν (Zipes, 1988).

Τα παραδοσιακά παραμύθια και οι 'ιστορίες' ή τα τραγούδια είναι ισχυροί σύμμαχοι της πολιτιστικής κληρονομιάς που επηρεάζουν τα συναισθήματα και την αυτοεκτίμηση (Rédai, 2024). Η έννοια της 'ετεροκανονικότητας' εκφράζεται στα παραμύθια (Lester, 2007), επηρεάζοντας την αντίληψη των παιδιών, τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τον κόσμο γύρω τους (Lester, 2007).

Καταλήγοντας, η μέθοδος του παραμυθιού επιλέχθηκε με σκοπό τα παιδιά να αμφισβητήσουν τα κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν για τη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Επιπλέον, μέσα από το παραμύθι επιδιώκεται η μείωση των προκαταλήψεων, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η συμπερίληψη των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών και η κατάλληλη ενημέρωση για την έκφραση της σεξουαλικότητάς τους.

Σημασία της έρευνας στην εκπαίδευση - ακολουθούμενη μεθοδολογική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη ποιοτική ερευνητική προσέγγιση επικεντρώνεται στο νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή και εκπαίδευση.

Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται μια προσπάθεια εμπλουτισμού των γνώσεων αναφορικά με τη σεξουαλική αγωγή, τη σεξουαλικότητα και τη συμπερίληψη των παιδιών της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας στη σχολική καθημερινότητα. Έτσι, αντιληφθήκαμε τη σχολική πραγματικότητα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο θέμα της σεξουαλικής αγωγής. Αναδείχτηκαν οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σεξουαλική αγωγή, όπως είναι η κοινωνία και το οικογενειακό περιβάλλον (Frank & Sandman, 2019· Creswell, 2016).

Ορμώμενοι από την ανάδειξη των αποτελεσμάτων, οδηγηθήκαμε στη δημιουργία ενός παραμυθιού για μαθητές/ τριες δημοτικού, με σκοπό να καλύψουμε με έναν εναλλακτικό τρόπο τα κενά που αναδεικνύονται από τους/ τις ίδιους/ ίδιες τους/ τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη

σεξουαλική αγωγή. Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε ως εναλλακτική προσέγγιση σεξουαλικής αγωγής, μέσα από την παραγωγή ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού εργαλείου/ υλικού με καλλιτεχνική αποτύπωση, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί από τους/ τις εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη. Το παραμύθι αναδεικνύει τη διαφορετικότητα και ομοιότητα ως προς τη σεξουαλικότητα και την ταυτότητα του φύλου, στοχεύει στην κατάρριψη των στερεοτύπων και ενισχύει τη πίστη στον Εαυτό κάθε παιδιού (Leavy, 2021· Glesne, 2017).

Η εν λόγω έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία, αντλεί από την έρευνα με βάση τη τέχνη (art base research). Έτσι λοιπόν, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, μας δημιουργήθηκαν ‘εικόνες’ σχετικές με το θέμα της έρευνας (Leavy, 2021· Glesne, 2017).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει και να αναδείξει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σεξουαλική αγωγή και την εφαρμογή της στο σχολείο, άλλα και την έκφραση της σεξουαλικότητας των παιδιών.

Επιπλέον, θα αναδειχθεί αν οι μαθητές/τριες λαμβάνουν σεξουαλική αγωγή και πόσο ωφέλιμη μπορεί να υπάρξει για τους/ τις ίδιους/ ες. Ακόμα, γίνεται μια προσπάθεια εμπλουτισμού των γνώσεών μας γύρω από τη συμπερίληψη της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας στο σχολείο, ως αναπόσπαστο μέρος της σεξουαλικής αγωγής, ενώ θα διαπιστωθεί και αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντάξουν στα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής που εφαρμόζουν άτομα προερχόμενα από τη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σεξουαλική αγωγή, τη χρησιμότητα και τα αποτελέσματά της;
2. Πώς καταγράφονται οι ‘σεξουαλικές εκφράσεις’ των παιδιών στη σχολική κοινότητα;
3. Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο, ποια είναι τα χαρακτηριστικά και η μεθοδολογία τους;
4. Η σεξουαλική αγωγή περιλαμβάνει τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας;

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ανέρχεται σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Κρήτης, εκ των/τις οποίων/ες οκτώ (8) ήταν γυναίκες και δύο (2) άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας των δασκάλων ήταν τα 33 έτη.

Η συλλογή των δεδομένων

Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της 'σκόπιμης δειγματοληψίας' και 'ευκολίας'. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε για την πρόσβαση στο δείγμα η μέθοδος της 'χιονοστιβάδας', όπου ο/η ένας/μια συμμετέχων/ουσα μας σύστηνε στον/την επόμενο/η (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ακόμα, για να πλαισιωθεί με αξιοπιστία η ερευνητική διαδικασία και να επιτευχθεί η πιστή αποκωδικοποίηση των πληροφοριών, τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών μαγνητοφωνούνταν και καταγράφονταν στο έντυπο συνέντευξης.

Οι απόψεις – αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σεξουαλική αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ομόφωνα ανέδειξαν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της σεξουαλικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία.

Επιπροσθέτως, δύο εκ των συμμετεχόντων/ουσών τόνισαν ότι η σεξουαλική αγωγή είναι προτιμότερο να ξεκινάει στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη, όπου οι μαθητές/ τριες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το σώμα τους και τις διαφορές φύλου: *«Στην Ε΄ και ΣΤ΄ μπορούν να καταλάβουν τις διαφορές στα φύλα, ώστε να απενοχοποιηθούν κάποιες λέξεις» (Σ2)*.

Παράλληλα, η εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής αντιμετωπίζει έντονες αντιδράσεις και ενστάσεις στην πραγμάτευση θεμάτων ταυτότητας φύλου ή ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας από γονείς, ορισμένους/ ες εκπαιδευτικούς ή/και διευθυντές/τριες σχολείων: *«Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί με τις οπισθοδρομικές απόψεις» (Σ2)*.

Συνοψίζοντας, στη διαχείριση των παραπάνω καταστάσεων θα συμβάλει η ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε: *«Πρέπει να θεσμοθετηθεί η διδασκαλία θεμάτων φύλου και σεξουαλικής αγωγής» (Σ4)*, αλλά και η δημιουργία νέου υλικού

που θα περιλαμβάνει πληροφορίες για τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, καθώς όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, *«δεν υπάρχει εγκεκριμένο υλικό από Υπουργείο» (Σ8).*

Ένταξη των προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μερικοί/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εφάρμοσαν προγράμματα που είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Υγείας: *«Εφάρμοσα το Φρίξο και άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά» (Σ1).* Άλλοι/ες εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μιλήσουν στα παιδιά, είτε μέσα από παραμύθια, είτε με το να δομήσουν πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής με βάση τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών: *«Έφτιαξα ένα κουτί όπου έβαζαν ανώνυμα ερωτήσεις με απορίες, το ονόμασα "Ανθρώπινο σώμα" και τις δουλεύαμε σιγά σιγά» (Σ3).*

Εντούτοις, επτά εκπαιδευτικοί, παρόλο που αναγνωρίζουν τα οφέλη της σεξουαλικής αγωγής, δεν την έχουν εφαρμόσει στην τάξη τους. Οι αιτίες που αναφέρουν είναι ο περιορισμένος χρόνος και η ανάγκη ολοκλήρωσης της προβλεπόμενης ύλης των μαθημάτων: *«Όχι λόγω έλλειψης χρόνου, επίσης ο δάσκαλος της τάξης ενδιαφέρεται μόνο για το μάθημα» (Σ9).* Η αδιαφορία κάποιων εκπαιδευτικών σε θέματα σεξουαλικότητας, αλλά και τα στερεότυπα που την περιβάλλουν, αναφέρθηκε ως ένας ακόμη παράγοντας: *«Τα κορίτσια της τάξης μου είπαν ότι νιώθουν άβολα γιατί τα αγόρια τις κοιτούν σε περίεργα σημεία. Ενημερώθηκε η δασκάλα της τάξης, δεν έκανε τίποτα, αδιαφόρησε και έτσι τελείωσε το θέμα» (Σ2).*

Μάλιστα, οι περιορισμένες αναφορές στα σχολικά βιβλία ή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εντείνουν τους φόβους και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η σεξουαλική αγωγή δεν έχει καταχωρηθεί ως βασικό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών: *«Πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής δεν έχει εφαρμοστεί, μόνο κάποιες αναφορές στο σώμα που τις έχει το βιβλίο της μελέτης» (Σ5)* Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν διευρυμένο υλικό υποστήριξης θεμάτων σεξουαλικότητας, καταλήγοντας ωστόσο ότι *«πρέπει να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να μην φοβόμαστε να το διδάξουμε» (Σ6).*

Οι σεξουαλικές 'εκφράσεις' των μαθητών/ τριών στη σχολική κοινότητα

Σύμφωνα με τους/ τις συμμετέχοντες/ ουσες εκπαιδευτικούς, οι εκφράσεις, οι σκέψεις και οι συμπεριφορές των μαθητών/τριών ποικίλουν και διαφέρουν μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά εκφράζουν ενδιαφέρον για μάθηση ως προς το σώμα τους, την ανατομία των γεννητικών οργάνων, το αναπαραγωγικό σύστημα και τις σεξουαλικές σχέσεις: *«Ήθελαν να μάθουν για το σώμα και τα γεννητικά όργανα», (Σ1).*

Οι μισοί συνεντευξιαζόμενοι/ες παρατήρησαν τις διάφορες εκφράσεις σεξουαλικότητας, ενώ το υπόλοιπο μισό του δείγματος δεν αναφέρει κάποια έκφραση σεξουαλικότητας, είτε λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών - *«Όχι είναι και μικρά» (Σ5)* -, είτε διότι τα παιδιά επιλέγουν να μην εκφραστούν στη σχολική κοινότητα για τέτοια θέματα: *«Τα παιδιά δεν κάνουν τέτοιες ερωτήσεις στο σχολείο».*

Πέρα από αυτό, σε επόμενη ερώτηση για τις συμπεριφορές, εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά μαθητών/ τριών που μελλοντικά μπορεί να ανήκουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα, οι συμμετέχοντες/ ουσες έχουν παρατηρήσει μαθητές/ τριες με διαφορετική έκφραση φύλου από αυτή του βιολογικού φύλου: *«Όλοι έχουμε παρατηρήσει διαφορετικά παιδιά πχ. αγόρια με θηλυκά χαρακτηριστικά» (Σ3).* Επιπλέον, αντίστοιχες εκφράσεις έχουν καταγραφεί και σε παιδιά, όπου το βιολογικό τους φύλο είναι κορίτσι, αλλά ταυτίζονται και εκφράζονται με συμπεριφορές του αντίθετου φύλου: *«Κορίτσι που σιχαίνεται τα φουστάνια, της αρέσει το μπλε χρώμα, κάνει παρέα με αγόρια» (Σ1).* Ωστόσο, οι μισοί από αυτούς/ες δεν τις ανέφεραν ως έκφραση της σεξουαλικότητας αλλά το έκαναν μόνο όταν ρωτήθηκαν για συμπεριφορές που παραπέμπουν στη ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Σε αυτό το σημείο, τίθεται το ερώτημα, γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μη ταύτιση του βιολογικού φύλου με τη έκφραση φύλου, δεν αποτελεί στοιχείο έκφρασης της σεξουαλικότητας;

Με βάση όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτοί τους στερεοτυπικούς και παγιωμένους ρόλους των φύλων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι καταπιεζόμενοι/ες στις προκαταλήψεις τους και έχουν αποδεχτεί μοιρολατρικά την ύπαρξή τους/τις και τις νόρμες που τους/τις περιβάλλουν (Φρέιρε, 1974).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της σεξουαλικής αγωγής

Η σεξουαλική αγωγή αποτιμήθηκε θετικά τόσο για τους/ τις μαθητές/ τριες όσο και για τους/ τις εκπαιδευτικούς που αποφασίζουν να την εντάξουν στο πρόγραμμα σπουδών τους, αναφέροντας: «*Ο Φρίξος άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά Θέμα: Ιδιωτικός/ Δημόσιος χώρος, Προστασία, ασφαλές άγγιγμα, τι επιτρέπεται και τι όχι» (Σ1).*

Μερικά από τα οφέλη που καταγράφτηκαν είναι ότι το σχολείο είναι σε θέση να παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες στα παιδιά, σύμφωνα με την ηλικία τους: *«Χρειάζεται σεξουαλική αγωγή από το σχολείο που είναι κεντρικός φορέας» (Σ1)*. Η σεξουαλική αγωγή συμβάλει στην ανακάλυψη του σώματος και των λειτουργιών του, τόσο του ίδιου φύλου, όσο και του αντίθετου: *«Γνωριμία με το σώμα τους αλλά και του αντίθετου φύλου» (Σ3)*. Επιπλέον, παρέχει ασφαλή και υγιή εξέλιξη, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες στην παραδοχή και διαχείριση των επιθυμιών και των σχέσεών τους (European Expert Group on Sexuality Education, 2016), όπως επισήμαναν.

Παράλληλα, λειτουργεί ως προληπτικό μέτρο προστασίας από τη σεξουαλική κακοποίηση, *«ανακαλύπτουν το σώμα τους, μαθαίνουν τα όρια πχ. τι επιτρέπεται και τι όχι, Προστασία από κακοποιητικές εμπειρίες» (Σ2)*. Ακόμα, θωρακίζει τα παιδιά, παρέχοντάς του τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό να προάγουν την υγεία τους, *«ενημέρωση και γνώση για ασφαλής πρακτικές και σχέσεις» (Σ9)*, όπως και να προστατευτούν από τα σεξουαλικώς μεταδιδόμενα νοσήματα, *«προστασία από κινδύνους σεξουαλικών νοσημάτων» (Σ9)*, στοιχείο που επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Goldfarb & Lieberman, 2021). Αναδυκνυει την αναπαραγωγική διαδικασία, την ανατομία και τη φυσιολογία των γεννητικών οργάνων, ενώ δεν παραβλέπει τα συναισθήματα ευχαρίστησης και πληρότητας που απορρέουν από τη σεξουαλική διαδικασία:*«Κατανόηση της σεξουαλικής επαφής ως ανάγκη για ευχαρίστηση/ ικανοποίηση και όχι μόνο για αναπαραγωγή» (Σ3).*

Ολοκληρώνοντας, η εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής διευκολύνει τους γονείς σε μεγάλο βαθμό, καθώς δε συζητούν με τα παιδιά τους για θέματα σεξουαλικότητας: *«Βγάζουμε τους γονείς από τη δύσκολη θέση διότι δεν μιλούν στα παιδιά για τη σεξουαλικότητα» (Σ3)*. Ωστόσο, οι φόβοι και οι ανησυχίες που καταγράφηκαν, ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα των προκαταλήψεων, των κοινωνικών στερεοτύπων και των πληροφοριών που δέχονται οι γονείς από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης: *«Ακούν πολλά από τα ΜΜΕ και φοβούνται τι θα μάθουν τα παιδιά τους. Ίσως προτιμούν οι ίδιοι να μιλήσουν στα παιδιά μέσα από ένα βιβλίο» (Σ1)*, σύμφωνα με τους/ τις εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Οι ειδικότητες που θεωρούνται κατάλληλες να υποστηρίξουν τη σεξουαλική αγωγή

Η σεξουαλική αγωγή είναι σημαντικό να πλαισιώνεται από εξειδικευμένους/ες και καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς, όπου η ειδικότητα τους να είναι συνυφασμένη με θέματα αγωγής της υγείας ή σεξουαλικής αγωγής, υπογραμμίζουν οι μισοί συμμετέχοντες/ ουσες.

Εκτενέστερα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι οι ειδικότητες που οφείλουν να παρέχουν σεξουαλική αγωγή είναι: *«Ψυχολόγοι, Φυσική αγωγή, Σχολικοί Νοσηλευτές, Δάσκαλοι με εξειδίκευση στη σεξουαλική αγωγή» (Σ4).* Επιπλέον, σε θέματα ανατομίας και φυσιολογίας των γεννητικών οργάνων θα μπορούσε να συνεισφέρει ένας/ μία ιατρός, είτε ένας/ μία ψυχολόγος στη διδασκαλία πρόληψης ακατάλληλων και βίαιων σεξουαλικών συμπεριφορών, ενώ οι επαγγελματίες υγείας και οι κοινωνικοί λειτουργοί θα μπορούσαν να αναλάβουν το κομμάτι της υγιεινής, της πρόληψης και της προστασίας (Κρεατσάς, 2003).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης θεωρούνται ως οι καταλληλότεροι/ες να προσεγγίσουν θέμα σεξουαλικότητας, διότι τα παιδιά τους/τις εμπιστεύονται: *«Δάσκαλοι διότι τους εμπιστεύονται οι γονείς και είναι πιο κοντά στα παιδία» (Σ10).* Επιπλέον, τονίστηκε η χρησιμότητα της συνεργατικής διδασκαλία και η εμπλοκή πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων, στοχεύοντας στη πολύπλευρη γνώση που προάγει το σωματικό παιχνίδι και την ελεύθερη έκφραση: *«Συνεργατική εκπαίδευση από Θεατρική Αγωγή, Σωματικό Παιχνίδι, Εικαστικά, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Εκπαιδευτικός της τάξης, ΤΠΕ ώστε να το δουν από διαφορετικές σκοπιές» (Σ1).*

Η δομή του παραμυθιού, τα κριτήρια και οι άξονες δόμησής του

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν μας οδήγησαν στη δημιουργία ενός εναλλακτικού παραμυθιού, με στόχο τη κάλυψη των κενών που καταγράφηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω διαδικασία μετατροπής των ερευνητικών δεδομένων σε ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό, υπό μορφή παραμυθιού, βασίζεται στην έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία και συγκεκριμένα στην έρευνα με βάση τη τέχνη (Leavy, 2021· Glesne, 2017).

Το παραμύθι που δημιουργήσαμε απευθύνεται σε μαθητές/ τριες δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα της Γ΄ και Δ΄ τάξης και συνιστά μια εναλλακτική προσέγγιση και εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής από τους/ τις εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη. Στοχεύει στην ανάδειξη της διαφορετικότητας, της ποικιλομορφίας και της ομοιότητας ως προς τη σεξουαλικότητα και την

ταυτότητα φύλου. Παράλληλα, επιδιώκει την κατάρριψη των στερεοτύπων και την ενίσχυση της πίστης στον Εαυτό κάθε παιδιού.

Οι άξονες δόμησης του παραμυθιού βασίζονται στις απόψεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, που φάνηκε να ασπάζονται ορισμένες φορές τις στερεοτυπικές κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές προκαταλήψεις ή/και τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, όπως προέκυψε στις συνεντεύξεις, η πραγμάτευση θεμάτων σεξουαλικότητας, σεξουαλικής ταυτότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού και ποικιλομορφίας φύλου, που διαφέρουν από την ‘κανονικότητα’, εμφανίζεται από ελάχιστη έως ανύπαρκτη.

ΠΑΡΑΜΥΘΙ

«Η Ιριδώρα των Χρωμάτων»

Πλοκή

Όχι πολύ κοντά, αλλά ούτε και πολύ μακριά από εμάς, βρίσκεται ο πλανήτης της Ιριδώρα. Σήμερα γιορτάζει την Ημέρα των Χρωμάτων. Όλα τα πλάσματα, κάθε ηλικίας και κάθε μορφής τραγουδούν, χορεύουν, αγκαλιάζονται, τρώνε, ζωγραφίζουν, διασκεδάζουν, γράφουν ποιήματα αγάπης, σεβασμού, αποδοχής, ενθάρρυνσης, ανταλλάζουν δώρα και απολαμβάνουν ξέγνοιαστοι/ες/α κάθε στιγμή της γιορτής. ΞΑΦΝΙΚΑ, ένα μαύρο πέπλο καλύπτει τα πάντα, τα χρώματα του ουράνιου τόξου κρύφτηκαν, οι χρυσές καρδιές των Καρδιολαμπερών μαύρισαν, στους/στις Φυλοταξιδευτές/τριες δεν έβγαινε η φωνή τους, τα πινέλα έπεσαν στο έδαφος και έχασαν το χρώματα τους, τα Ονειρόμορφα απέκτησαν τη μορφή μαύρου καπνού και κάθε όνειρο, επιθυμία, ιδέα άρχισε να σβήνει. Τα Λαμπερόμορφα έτρεξαν να κρυφτούν καθώς από το φόβο τους έγιναν μπλε και ροζ σαν να μην υπάρχουν άλλα χρώματα. Τότε, ψηλά στον ουρανό εμφανίζεται ο Μάγος Στέρεο –Τ *«Είμαι ο Στέρεο- Τ. Μάγος, Ξακουστός και θα κάνετε ότι σας πω Εγώ! Ξόρκι δυνατό θα κάνω εγώ, στις καρδίες σας να τρυπώσει φόβος και αμφιβολία όμοιοι να γίνεται χωρίς καμία φαντασία!»*

Η Αλκυόνη, ο Αντίμαχος, το Ari και το Ellis αποφασίζουν να αναλάβουν δράση, δεν θα άφηναν τον πλανήτη τους στον Στέρεο – Τ. Θα χρειαστεί να δώσουν μια μάχη διαφορετική από αυτές που γνωρίζεται… Θα χρειαστεί να ψάξουν βαθιά μέσα τους για όλα εκείνα τα κρυμμένα ‘ ‘όπλα”. Τι λέτε; Θα τα καταφέρουν;


Η
Ιριδώρα
των
Χρωμάτων
Κουναλάκη Ειρήνη
κείμενο και Εικονογράφηση


Σκέφτομαι δεν έχουν
σαν σύννεφα μοιάζουν και
αύριο τα κοιτάξεις καλά
ΟΛΑ τα όνειρα σου θα
βγουν αληθινά....
Ονειρόμορφα τα λένε
και θα δεις πως
είναι αληθινά...
Τους Κατοίκους Βοηθούν
πάντα σε ότι χρειαστούν
συναισθήματα και
ιδέες να εμφανίσουν,
όταν δεν μπορούν.


Είναι δεινοταίες, δυναστές
πολεμίστριες σωστές
Είναι οι Καρδιολαίμαρες...
Η καρδιούλα τους
έχει ένα μαγικό
χρώμα κρυσταλλί
Λάμπει εντονότερο

Αναστοχασμός της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα εμπλούτισε τις γνώσεις μας αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σεξουαλική αγωγή, τις πρακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν στη σχολική πραγματικότητα και την έκφραση της σεξουαλικότητας των παιδιών.

Συγκεκριμένα, ορισμένες ανάγκες που αναδείχτηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η πραγμάτευση θεμάτων σεξουαλικότητας και σεξουαλικής αγωγής, η ελάχιστη ή καθόλου ενημέρωση των μαθητών/τριών σε θέματα διαφορετικής σεξουαλικής έκφρασης που διαφέρουν από την 'κανονικότητα', η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα και η απουσία εκπαιδευτικού υλικού/εργαλείων σεξουαλικής αγωγής που ανταποκρίνονται στα δεδομένα της σεξουαλικής ποικιλομορφίας και της πολυμορφίας φύλου (Soltau, 2021· Rasmussen, 2009· Gerouki, 2007). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται, τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Θέλοντας να καλύψουμε με έναν εναλλακτικό τρόπο τα κενά που αναδεικνύονται από τους/ τις ίδιους/ίδιες τους/ τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη σεξουαλική αγωγή, δημιουργήσαμε ένα εναλλακτικό παραμύθι ως εκπαιδευτικό εργαλείο/ υλικό με καλλιτεχνική αποτύπωση, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί από τους/ τις εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη. Το παραμύθι αναδεικνύει τη διαφορετικότητα και ομοιότητα της σεξουαλικότητας και της ταυτότητας φύλου, στοχεύει στην κατάρριψη των στερεοτύπων και την ενίσχυση στη πίστη στον Εαυτό κάθε παιδιού. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία ακολουθεί την έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία και συγκεκριμένα την έρευνα με βάση τη τέχνη. Οι 'εικόνες' και τα συναισθήματα που μας δημιουργήθηκαν από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μας οδήγησαν στη πλαισίωση του παραμυθιού με πολύχρωμες ζωγραφικές αναπαραστάσεις.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα ολοκληρώθηκε με επιτυχία και ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών συμπληρώθηκε, σύμφωνα με τον αρχικό στόχο των δέκα ποιοτικών συνεντεύξεων, ωστόσο παρουσιάζει μια σειρά από μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Η εύρεση συνεντευξιαζόμενων αποτέλεσε μια επίπονη και δύσκολη διαδικασία. Τα εμπόδια ήταν αρκετά, όπως για παράδειγμα οι αρνητικές απαντήσεις για συμμετοχή στην έρευνα, καταδεικνύοντας τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο θέμα.

Παρότι τα ευρήματα παρουσιάζουν μια σαφή εικόνα των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σεξουαλική αγωγή, ωστόσο δεν εξετάστηκαν οι γνώσεις που τυχόν έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί με κάποια μορφή επιμόρφωσης.

Τέλος, παρατηρήθηκε, ότι κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις σεξουαλικές συμπεριφορές και εκφράσεις των μαθητών/τριών.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Σημαντικό, λοιπόν, φαίνεται να είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής που περιλαμβάνουν τη σεξουαλικότητα και τη πολυδιάστατη έκφρασή της, είτε ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό, είτε ως προς την ταυτότητα φύλου, κ.λπ.. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναπτυχθεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί από τα παιδιά/ έφηβους ένα πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής με κριτικό – πραξιακό χαρακτήρα.

Ολοκληρώνοντας, μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή και αξιοποίηση του παραμυθιού που αναπτύξαμε. Η αξιολόγηση/ αποτίμηση από τους/ τις μαθητές/ τριες μετά από την παραπάνω εφαρμογή θα επιφέρει βελτιώσεις και αναβάθμιση της θεματολογίας που πραγματεύεται το συγκεκριμένο παραμύθι. Επιπλέον, θα αποτιμηθούν οι στόχοι του παραμυθιού, όπως η ανάδειξη της διαφορετικότητας και της ομοιότητας ως προς τη σεξουαλικότητα και την ταυτότητα του φύλου, η κατάρριψη των στερεοτύπων και η ενίσχυση της πίστης στον Εαυτό κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Allen, L. (2011). Young People and Sexuality Education: Rethinking Key Debates. Basingstoke: Palgrave Macmillan.10.1057/9780230297630

Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, *22*(5), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X022005004

Constantine, N. A., Jerman, P., & Huang, A. X. (2007). California Parents' Preferences and Beliefs Regarding School-Based Sex Education Policy. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, *39*(3), 167–175. https://doi.org/10.1363/3916707

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση στις ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* (2η εκδ.). Αθήνα: Ιών.

European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, *16*(4), 427–431. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599

Frank, K., & Sandman, L. (2019). Supporting Parents as Sexuality Educators for Individuals with Intellectual Disability: The Development of the Home B.A.S.E Curriculum. *Sexuality and Disability*, *37*(3), 329–337. https://doi.org/10.1007/s11195-019-09582-7

Φρέϊρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις: Κέδρος. σελ. 5

Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B. A., Doull, M., & Saewyc, E. M. (2017). "I would have preferred more options": accounting for non-binary youth in health research. *Nursing Inquiry*, *24*(1), 1–9. https://doi.org/10.1111/nin.12150

Gerouki, M. (2007). Sexuality and relationships education in the Greek primary schools - See no evil, hear no evil, speak no evil. *Sex Education*, *7*(1), 81–100. https://doi.org/10.1080/14681810601134710

Glesne, C. (2017). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες. Επιμ.:* Κουλαουζίδης. Μετάφρ.: Παληός. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*, *68*(1), 13–27. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κρεατσάς, Γ. (2003). *Σεξουαλική Αγωγή και οι Σχέσεις των Δύο Φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leavy, P. (2021). *Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη*. Επιμ. Χουρδάκης, Βλασταράς, Χρηστίδη. Αθήνα: Δίσιγμα.

Lester, N. A. (2007). (Un)happily ever after: Fairy tale morals, moralities, and heterosexism in children's texts. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, *4*(2), 55–74. https://doi.org/10.1300/J367v04n02_05

Martin, K. A., & Torres, J. M. C. (2014). Where did I come from? US parents' and preschool children's participation in sexual socialisation. In *Sex Education* (Vol. 14, Issue 2, pp. 174–190). Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/14681811.2013.856291

Naezer, M., Rommes, E., & Jansen, W. (2017). Empowerment through sex education? Rethinking paradoxical policies. *Sex Education*, *17*(6), 712–728. https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1362633

Rasmussen, M. Lou. (2009). Get real about sex: the politics and practice of sex education, by Pam Alldred and Miriam E. David. *Gender and Education*, *21*(4), 475–477. https://doi.org/10.1080/09540250903011483

Rédai, D. (2024). Lesbian resistance through fairytales. The story of a children's book clashing with an authoritarian anti-gender regime in Hungary. *Journal of Lesbian Studies*, *28*(3), 443–459. https://doi.org/10.1080/10894160.2023.2255044

Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O., & Tsjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, *28*(1), 95–102. https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446

Ringrose, J. (2013). Postfeminist Education? Girls and the Sexual Politics of Schooling. London: Routledge

Rotzinger, K. (2018). Experiences of Transgender People in the Healthcare System: A Complex Analysis. *University of Ottawa Journal of Medicine*, *8*(1), 56–61. https://doi.org/10.18192/uojm.v8i1.2390

Soltau, N. (2021). Teaching Fairy Tales: Constructing Culture and Learning Language. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *54*(1), 38–52. https://doi.org/10.1111/tger.12153

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education. In *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization SDGs*. http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf

UNESCO Office in Harare. (2018). *Comprehensive Education For A Healthy Future*. 1–8.

World Health Organization. (2002). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health*. *January*. http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf

World Health Organization. (2010). A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. *Federal Centre for Health Education, BZgA*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf

World Health Organization. (2021). UNESCO and WHO urge countries to make every school a health – promoting school. Ανακτήθηκε από https://www.who.int/news/item/22-06-2021-unesco-and-who-urge-countries-to- make-every-school-a-health-promoting-school

Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1201/b13034-19

Ο Κριτικός, Μετασχηματιστικός Ρόλος του/της Ηγέτη/ιδας-Παιδαγωγού στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: μια Διαχρονική Προσέγγιση

Ανδρονίκη Μακρυγιάννη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετασχηματιστική Ηγεσία, Κριτική Παιδαγωγική, Σχολική Κουλτούρα, Συμπερίληψη, Κοινωνική Δικαιοσύνη.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

amakrygia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο επαναπροσδιορισμός της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/ντριών, κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία σχολείων που θα προωθούν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί στην αναδόμηση της κουλτούρας και της πολιτικής του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στον πλουραλισμό της μαθητικής κοινότητας, ενώ διερευνώνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο ως ηγέτες στο σχολικό τους συγκείμενο. Υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η μετασχηματιστική ηγεσία βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να δουν πιο θετικά και ολιστικά τον ρόλο τους ώστε να συνάδει με τους ευρύτερους στόχους της κοινωνικής αλλαγής. Αναδεικνύεται η σημασία του μετασχηματιστικού ρόλου των διευθυντών/ντριών, αναδύονται τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να διαδραματίσουν και οι ίδιοι ηγετικό ρόλο και δίνεται έμφαση στις «φωνές των μαθητών/τριών» ως απαραίτητη συνθήκη για τη δημιουργία μίας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας και μιας δίκαιης, συμπεριληπτικής κοινωνίας..

Εισαγωγή

Στη σύγχρονή μας εποχή, η εκπαίδευση διανύει μία περίοδο κρίσης. Και ενώ όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι πρέπει να γίνουν ενέργειες προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικότερη και να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες, οι κυρίαρχες ομάδες, μέσω ενός «συντηρητικού εκσυγχρονισμού» της, χρησιμοποιούν την εκπαίδευση για την όξυνση των ανισοτήτων (Apple, 2020). Οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες σύγχρονες εξελίξεις σε επίπεδο κοινωνίας, πολιτικής,

πολιτισμού και οικονομίας, έχουν οδηγήσει την εκπαίδευση σε ένα σημείο όπου η ανάγκη επαναπροσδιορισμού και ανασυγκρότησής της, με βασικό γνώμονα την ανάδειξη του «ανθρώπου-πολίτη», κρίνεται επιτακτική (Καλογιαννάκη, 2021).

Η όξυνση των σύγχρονων κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αυτές διαιωνίζονται από το ελληνικό σχολείο, καθιστά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μία προτεραιότητα υψίστης σημασίας, η οποία θα βασίζεται στην ανάδειξη μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας που θα καλωσορίζει τη διαφορετικότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και θα την αντιμετωπίζει ως μία μαθησιακή αλλά και κοινωνική πρόκληση και όχι ως μία προβληματική κατάσταση (Larentzaki, 2020). Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί το μετασχηματισμό του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, ν' απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες σε αυτήν και αφορά στην αντιμετώπιση όλων των μορφών διακρίσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία κοινωνία η οποία θα χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα και δημοκρατική συμμετοχή (Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018).

Η επιτυχία του σχολείου σε όλους τους τομείς εξαρτάται από την ικανότητα και την αφοσίωση του προσωπικού και από την υποστήριξη των γονέων, ωστόσο διάχυτη είναι η άποψη ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η ποιότητα της ηγεσίας. Στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, δεν δύνανται να ξεδιπλώσουν τις ηγετικές τους ικανότητες, καθώς το αυστηρό διοικητικό πλαίσιο και η γραφειοκρατία περιορίζουν τη μετασχηματιστική δράση τους, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση γίνεται μία δυναμική, δημοκρατική διαδικασία η οποία, μέσω της ενδυνάμωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών και δίνοντάς τους «φωνή», στοχεύει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μία θεωρητική ανασκόπηση των βασικών εννοιών που εμπεριέχονται σε αυτή. Αναλύεται η έννοια της «ηγεσίας» στην εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται με τη «διοίκηση» ως προϋποθέσεις εξίσου αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Περιγράφεται το μοντέλο της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ως το καταλληλότερο να στοχεύσει στην αλλαγή και την αναδιάρθρωση των σχολείων. Στη συνέχεια, υπογραμμίζεται η σύνδεση της έννοιας της συμπερίληψης με την κοινωνική δικαιοσύνη και αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν

να προωθηθούν οι έννοιες της ισότητας και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, παρουσιάζεται η σύνδεση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συμπερίληψη στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο δεύτερο μέρος, αρχικά αναλύονται οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας. Εν συνεχεία, γίνεται ανάλυση των θεματικών ενοτήτων όπως αυτές προέκυψαν από τη σύμπτυξη των κωδικών/ευρημάτων που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις. Ακολουθεί συζήτηση των συμπερασμάτων και η έρευνα ολοκληρώνεται με τις καταληκτικές επισημάνσεις, τους περιορισμούς που τέθηκαν και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη ή να βρει εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές και χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών.

Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Ο όρος «διοίκηση» δεν έχει έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια κοινωνική διαδικασία που διέπεται από συγκεκριμένες λειτουργίες λαμβάνοντας υπόψη τις σχέσεις των ατόμων, είναι η προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων, είναι η αποδοτική διεκπεραίωση εργασιών μέσω της συνεργασίας. Συγκρίνοντας τις εκπαιδευτικές μονάδες με επιτυχημένες επιχειρήσεις, διαφαίνεται πως η ικανότητα των διευθυντών/ντριών να εφαρμόσουν επιστημονικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης είναι υψίστης σημασίας (Μπρίνια, 2008). Αναφορικά δε με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έννοιες της κλασικής διοίκησης όπως το οργανόγραμμα, το πεδίο ελέγχου και τα αναλυτικά προγράμματα, έχουν ενσωματωθεί σε αυτό, σε συνδυασμό με την τάση της να δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι τόσο στον ανθρώπινο παράγοντα, με την καθιέρωση εθνικών μετρήσεων, καθορισμένη ύλη και αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Στη διεθνή βιβλιογραφία και η ηγεσία ορίζεται με ποικίλους τρόπους αλλά υπάρχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά της κοινά σε όλους σχεδόν τους ορισμούς της: ότι σχετίζεται με τη διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων και έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη και την επίτευξη στόχων. Είναι μία δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας μετατρέπεται η ατομική δράση σε ομαδική (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Συστηματικές έρευνες υπό την καθοδήγηση του K. Lewin κατά τη δεκαετία του ‘50 προσδιόρισαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό (Κάντας, 1998· Μπρίνια, 2008). Όλα τα πρότυπα ηγεσίας θα μπορούσαν δυνητικά να είναι αποτελεσματικά, εφόσον ο/η ηγέτης/ιδα προσαρμόζει το δικό του/της πρότυπο στο έργο που

καλείται να υλοποιήσει, στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ηγείται και στη διοικητική ωριμότητα των ατόμων των οποίων ηγείται (Μπρίνια, 2008), όταν όμως υπάρχει υψηλή διοικητική ωριμότητα, όπως συμβαίνει σε άτομα με κάποιο επίπεδο μόρφωσης, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι καταλληλότερες μορφές ηγεσίας είναι οι δημοκρατικές. Στοχεύοντας στον εξανθρωπισμό της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, ως ηγεσία δε νοείται η συγκεντρωτική εξουσία ενός ατόμου, αλλά η συμμετοχή πολλών ατόμων σε αυτήν, μέσω της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης (Χουρδάκης, 2020). Οι συνεργατικές διαδικασίες, παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν και οι ίδιοι/ες ηγετικό ρόλο (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Αδιαμφισβήτητα και ανεξάρτητα από την οπτική γωνία των ερευνητών σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία και τη μεταξύ τους σχέση, είναι έννοιες αλληλένδετες, ισομεγέθεις και εξίσου αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Μπουραντάς, 2005).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Τη δεκαετία του 1990 άρχισε να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τις διάφορες μορφές ηγεσίας στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Leithwood (1993), ο οποίος στηρίχθηκε σε έρευνες των Burns, Bass και Avolio (Γκόλια, 2014) για να αναπτύξει το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη στα σχολεία, η έννοια της ηγεσίας εκδηλώνεται μόνο στο πλαίσιο της αλλαγής. Η αλλαγή δεν θα μπορούσε να μην συνδέεται με την έννοια της εκπαίδευσης, καθώς είναι απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει πρόοδος.

Όπως αναφέρει ο Κάντας (1998), η ηγεσία ως αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών εμφανίζεται με τρεις τρόπους, ως χαρακτηριστικό της θέσης, ως χαρακτηριστικό του ατόμου και ως μία κατηγορία συμπεριφοράς. Ο καθοδηγητικός ρόλος του ηγέτη-διευθυντή/τριας, όπως αυτός πηγάζει από την θέση που κατέχει, είναι σημαντικός μιας και οι ηγέτες/ιδες μπορούν να διαμορφώσουν αλλά και να αλλάξουν τα κίνητρα και τις αξίες των συνεργατών τους και αυτό είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (Burns, 1978). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θα οδηγήσουν τους συνεργάτες τους να βάλουν το συμφέρον του οργανισμού πάνω από το δικό τους, να στοχεύσουν στο μέλλον, την καινοτομία, την αλλαγή και την αναμόρφωση (Oğuz, 2010). Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1994) ο/η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ιδα, προκειμένου να επιτύχει υπέρτατους στόχους, εφαρμόζει μία ή περισσότερες από τις παρακάτω πρακτικές, τα “Four I’s” όπως τις αναφέρουν. Αυτές είναι: η *Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence)*, η *Εμπνευσμένη παρώθηση*

(Inspirational motivation), το *Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation)* και η *Εξατομικευμένη φροντίδα (Individualized consideration)*.

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του (1994), μελετώντας την θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass προσαρμοσμένη ώστε να αντανακλά το σχολικό συγκείμενο, κατέληξαν να εντοπίσουν τις παρακάτω διαστάσεις της συμπεριφοράς του/της μετασχηματιστικού/ής ηγέτη/ιδας: 1.προσδιορίζει και διατυπώνει ένα όραμα, 2.προωθεί την αποδοχή των ομαδικών στόχων, 3.μεταφέρει υψηλές προσδοκίες απόδοσης, 4.παρέχει κατάλληλα μοντέλα/παραδείγματα προς μίμηση, 5.παρέχει πνευματική διέγερση/νοητική παρώθηση, 6.παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, 7.παρέχει ενδεχόμενη ανταμοιβή και 8.διαχειρίζεται κατ' εξαίρεση (προβλήματα που προκύπτουν από τις πρακτικές άλλων στο σχολείο). Σύμφωνα επίσης με τα αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως αξιολογήθηκαν σε έξι έρευνές του, ο Leithwood (1994) περιγράφει ένα σύμπλεγμα πρωτοβουλιών ικανών να οδηγήσουν στην αναδιάρθρωση των σχολικών μονάδων και οι οποίες συνοψίζονται εδώ: στενότερες σχέσεις με την κοινότητα, ισχυρότερη φωνή στους γονείς στη λήψη σχολικών αποφάσεων, τροποποιημένες πρακτικές ομαδοποίησης των μαθητών, ανάπτυξη βασικών προγραμμάτων σπουδών, παραλλαγμένες πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, αυξημένες υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών, μεγαλύτερη ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών και αύξηση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ικανοποίησή τους επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα τόσο των μαθητών/τριών όσο και των ίδιων και αποτελεί προϋπόθεση για μία ποιοτική εκπαίδευση (Γκόλια, 2014).

Η Oğuz (2010) αναφέρει πως για μεγάλο χρονικό διάστημα η βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής επιτυχίας, ωστόσο εξακολουθούμε να γνωρίζουμε λίγα για τις διαδικασίες που μεσολαβούν μεταξύ των δύο. Στο βαθιά συγκεντρωτικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Παιδείας παίζει τον σημαντικότερο ρόλο τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην αξιολόγηση της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα γενικότερα. Σύμφωνα με τη Γκόλια (2014), εάν δινόταν μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες ώστε ταυτόχρονα να μειωθεί ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εάν διασφαλιζόταν η μονιμότητα των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ώστε ο/η διευθυντής/ντρια να μπορεί να ασκήσει μακροπρόθεσμα τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του/της με συναδέλφους οι οποίοι δεν θα

μετατίθεντο κάθε χρόνο, τότε θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ένα αποτελεσματικότερο σχολείο με βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις και επαγγελματικά ικανοποιημένους/ες εκπαιδευτικούς.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η έννοια της συμπερίληψης αποτελεί ένα από τα πιο φλέγοντα ζητήματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσοτέρων χωρών, καθώς οι Διεθνείς Συμβάσεις κατοχυρώνουν τα ίσα δικαιώματα των παιδιών προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο αναφαίρετο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2019). Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) για «Εκπαίδευση για Όλους» απαιτεί την προσαρμογή του σχολείου, των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας, τοποθετώντας όλους στη γενική εκπαίδευση. Με αυτή τη συμπεριληπτική προοπτική είναι δυνατή η καταπολέμηση των ανισοτήτων, η δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, το χτίσιμο μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας και η επίτευξη του στόχου για εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 1994, σ. viii, viv). Οι διαφορετικές ικανότητες θα πρέπει να αξιοποιούνται και η διαφορετικότητα να αναγνωρίζεται ως πηγή εμπλουτισμού των πολιτισμικών εμπειριών και όχι ως ανασταλτικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας (Αγγελίδης, 2011; Σούλης, 2002).

Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σηματοδοτείται μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που καλωσορίζει και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από την εθνική, θρησκευτική ή κοινωνική τους προέλευση, το οικονομικό τους υπόβαθρο, το φύλο, τη σεξουαλικότητά τους, τις νοητικές ή σωματικές τους ικανότητες, τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Larentzaki, 2020). Στην παρούσα έρευνα, και σύμφωνα με την *Περίληψη της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης* της UNESCO (2020), έχει επιλεχθεί ο όρος «συμπερίληψη» για την απόδοση του όρου «inclusion», προκειμένου να αναφερόμαστε σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που μπορεί να τίθενται στο περιθώριο, ανεξαρτήτως των μαθησιακών ικανοτήτων, του κοινωνικοοικονομικού ή πολιτισμικού υποβάθρου ή της ταυτότητάς τους.

Συμπερίληψη, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ηγεσία

Σε παγκόσμιο επίπεδο εντείνονται τα αιτήματα για αντιμετώπιση ανθρωπιστικών προβλημάτων, καθώς άτομα-μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, διαφορετικά από άποψης κουλτούρας, φυλής, εθνότητας, θρησκείας, γλώσσας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή

αποκλεισμένα κοινωνικά δίνουν νέο νόημα στην ιδιότητα του πολίτη και την αναγνώριση των ατομικών, ανθρώπινων δικαιωμάτων τους (Babalis & Maniatis, 2018; Ελευθεράκης, 2023). Ως αποτέλεσμα, η προσοχή των μελετητών έχει στραφεί προς έναν επαναπροσδιορισμό της άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας σε θέματα σχετικά με τη δημοκρατία, την ελευθερία και την κοινωνική δικαιοσύνη. (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016). Με τη δέσμευση του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG4) της UNESCO (2020) για τη διασφάλιση *«εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών, χωρίς αποκλεισμούς, υψηλής ποιότητας»* και για την προώθηση της *«δια βίου μάθησης για όλους»*, που ανελήφθη με την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών, η συμπερίληψη αποτελεί προϋπόθεση για κάθε βιώσιμη κοινωνία και την εκπαιδευτική της πολιτική.

Η Κατσανδρή (2008, όπ. αναφ. στην Πολυχρονοπούλου, 2012) αναφέρει έξι επίπεδα μέσα από τα οποία μπορεί να προωθηθεί η ενταξιακή κουλτούρα, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και η σχολική διοίκηση. Ηγεσία προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει πως ο/η διευθυντής/ντρια τοποθετεί θέματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων περιθωριοποιητικών παραγόντων στο επίκεντρο της ηγετικής του/της πρακτικής και οράματος (Theocharis, 2007). Ο Αγγελίδης (2011) αναφέρει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση διασυνδέεται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, υπό την έννοια ότι η δεύτερη δεν οφείλει να εξασφαλίζει μόνο την καλή διοίκηση του σχολείου, αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη για τους/τις μαθητές/τριες, εμπλέκοντας τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, διαμορφώνοντας ένα ανάλογο κλίμα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον ίδιο, μία αποτελεσματική πρακτική αποτελεί η οικοδόμηση γεφυρών συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Άλλωστε, έρευνα που δημοσιεύθηκε το 2008 παρουσιάζει ως κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις διαθέσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην εφαρμογή συνεκπαίδευσης, την οικογένεια και το σχολείο (Σούλης, 2008).

Εφαρμογή της Κριτικής - Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση για την Προώθηση της Συμπερίληψης και της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η Παγκόσμια Έκθεση της UNESCO για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης το 2020, έφερε στο προσκήνιο την πραγματικότητα ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα αγκαλιάζουν τόσους, όσους οι δημιουργοί αυτών των συστημάτων τους επιτρέπουν να συμπεριλάβουν». Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Giroux (1985), τα σχολεία, αντί να είναι αντικειμενικοί οργανισμοί απαλλαγμένοι

από τη δυναμική των πολιτικών και της ισχύος, εκπροσωπούν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και αξίες και εξυπηρετούν την εισαγωγή και νομιμοποίηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης και ηθικής ρύθμισης, καθώς και εκδοχές του παρελθόντος και του μέλλοντος που πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές. Στο πλαίσιο ενός «συντηρητικού εκσυγχρονισμού» κατά τον Apple (2020), ένα μπλοκ εξουσίας προσφέρει νεοφιλελεύθερες, εμπορικές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα, οι οποίες, εν τέλει, αυξάνουν την ανισότητα, επιχειρούν να εδραιώσουν μία «επίσημη» γνώση η οποία δεν περιλαμβάνει τον πολιτισμό των μετακινούμενων «άλλων», επιβάλλουν ένα αυστηρά συντηρητικό «κοινό» πλαίσιο που διατηρεί όμως μόνο τις δικές τους παραδόσεις και συμβάλλει στην εδραίωση μίας «κουλτούρας ελέγχου» και συντηρητικών εκπαιδευτικών θέσεων (λογοδοσία, επιδόσεις, εθνικές αξιολογήσεις, εθνικά προγράμματα σπουδών) .

Η κριτική παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι πολιτική και παιδαγωγική βρίσκονται σε μία σχέση άρρηκτη και στοχεύει, στο πλαίσιο μίας ουσιαστικής πολιτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών, στη μετατροπή τους σε «πολιτισμικούς εργάτες» που θα αμφισβητούν τα κυρίαρχα μοντέλα της εξουσιαστικής παιδαγωγικής και, σύμφωνα με τον Φρέιρε, δεν θα διδάσκουν απλά, αλλά θα διδάσκονται και οι ίδιοι μέσω του διαλόγου με τους μαθητές (Χουρδάκης, 2022). Στο πλαίσιο λοιπόν ενός κριτικού, ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού της σχολικής ηγεσίας, που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών αλλά και των γονέων τους, μπορούμε να αναφερόμαστε σε ένα είδος ηγεσίας με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Για να είναι επιτυχημένη αυτή η προσπάθεια δημιουργίας της πολιτικής και εκπαιδευτικής δημοκρατίας, το σχολείο, ως κοινωνικοποιητικός θεσμός, οφείλει να είναι ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν διδάσκονται απλώς, αλλά κυριαρχούν, αναπτύσσονται, βιώνονται και εκτιμώνται ανάλογα (Ελευθεράκης, 2023).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στη διοίκηση σε συνδυασμό με τη δημοκρατική ηγεσία, προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, άμεσα ή έμμεσα και την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού και στηρίζονται στις αξίες που πρεσβεύουν οι ηγέτες/ιδες - διευθυντές/ντριες για την ισότητα και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες (Μπρίνια, 2008), παρά το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κεντρικό (top to bottom) και γραφειοκρατικό. Το ζητούμενο λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί, οι «μετασχηματιστικοί διανοούμενοι» σύμφωνα με τον Giroux (1985), οι οποίοι διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία και νομιμοποίηση διαφόρων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συμφερόντων μέσα από τις παιδαγωγικές που εγκρίνουν και

νομιμοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μην είναι απλοί διεκπεραιωτές της διδασκαλίας τους, αλλά να αναλαμβάνουν την ευθύνη να αμφισβητούν το τι διδάσκουν, πώς οφείλουν να το διδάσκουν και για ποιους ευρύτερους σκοπούς αγωνίζονται (Giroux, 1985· Χουρδάκης, 2020). Ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό σχολείο, προσανατολισμένο στην κατάλυση των αντιδημοκρατικών συνθηκών στην κοινωνία και την εκπαίδευση, είναι κριτικό και προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την παιδαγωγική αγάπη μεταξύ των μελών του, δίνοντας έμφαση στον «άλλο» (Babalis & Maniatis, 2018· Ελευθεράκης, 2023). Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες οφείλουν να μετασχηματιστούν σε πολιτισμικούς ακτιβιστές/στριες, που θα πραγματοποιήσουν το όραμα για μία συστηματική αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου, αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης απέναντι στα πολιτικά και κοινωνικά θέματα (Χουρδάκης, 2022). Σύμφωνα με τον Freire (1977):

Μια επαναστατική ηγεσία πρέπει επομένως να εφαρμόζει μια παιδεία συσκοπευτική. Δάσκαλοι και μαθητές (ηγεσία και λαός) έχουν τούς ίδιους στόχους απέναντι στην πραγματικότητα, είναι και οι δυο υποκείμενα όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης αυτής της πραγματικότητας, και στην παραπέρα κριτική γνώση της, αλλά και στο έργο τής αναδημιουργίας αυτής τής γνώσης. (σ.72)

Όλα τα προαναφερθέντα μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσα από έναν κύκλο κριτικο-πραξιακών ενεργειών που θα συμπεριλαμβάνουν όλη τη σχολική κοινότητα, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος μίας «ένταξης – αφομοίωσης» της διαφορετικότητας (Χουρδάκης, 2020). Η Sapon-Shevin (2003, όπ. αναφ. στο Theoharris, 2007) δηλώνει: «Η συμπερίληψη έχει να κάνει με την κοινωνική δικαιοσύνη … Υιοθετώντας τη συμπερίληψη ως μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης, μπορούμε να δημιουργήσουμε έναν κόσμο κατάλληλο για όλους μας».

Η ηγεσία που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη και τον μετασχηματισμό φαίνεται πως είναι πολύπλοκη και επομένως δεν μπορεί να ερμηνευθεί γραμμικά και γενικευμένα. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτή, προκειμένου να εξετασθεί σε βάθος η πολυδιάστατη δυναμική του έργου τους.

Μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας

Μία έρευνα είναι σημαντική, όταν έχει την πρόθεση να καλύψει το κενό παραμέτρων οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί σε προηγηθείσες έρευνες, όταν υποδεικνύει βελτιώσεις στις

πρακτικές μας και τέλος, όταν το περιεχόμενό της μπορεί να φανεί χρήσιμο στους διαμορφωτές πολιτικής βοηθώντας τους να εκτιμήσουν διάφορες απόψεις και οδηγώντας τους σε συζητήσεις πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (Creswell, 2016). Σύμφωνα με τη Γκόλια (2014), στην χώρα μας η μελέτη θεμάτων σχετικών με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών είναι περιορισμένη, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία, αν και πιο επίκαιρη από ποτέ σε σχέση με τη διοίκηση στην εκπαίδευση, έχει μελετηθεί περισσότερο θεωρητικά και όχι εμπειρικά. Ταυτόχρονα, ενώ στη σύγχρονη βιβλιογραφία φαίνεται να γίνεται εκτενής αναφορά στους/στις διευθυντές/ντριες σχολείων και στον τρόπο που η από μέρους τους άσκηση ηγεσίας, επηρεάζει τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα των καθηγητών/τριών αλλά και τα αποτελέσματα των μαθητών στο σχολείο, δεν υπάρχει αντίστοιχη πληθώρα ερευνών αναφορικά με τον ηγετικό ρόλο που οι καθηγητές/τριες διαδραματίζουν στο ίδιο πλαίσιο (Γκόλια, 2014).

Η προσδοκία λοιπόν που επηρέασε τον σχεδιασμό του ερευνητικού μας εγχειρήματος ήταν να ακουστούν οι φωνές των εκπαιδευτικών που συνήθως παραμερίζονται ερευνητικά, αν και παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς η ηγεσία μπορεί να εφαρμοστεί ώστε, αβίαστα, εθελοντικά και αυθόρμητα, όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2005; Senge, 2006). Σύμφωνα με την Oğuz (2010), η βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής επιτυχίας, ωστόσο, λίγα γνωρίζουμε για τις διαδικασίες που μεσολαβούν μεταξύ των δύο. Ποιοι είναι λοιπόν οι παράγοντες εκείνοι που καθορίζουν το πώς η αλληλεπίδραση του/της ηγέτη/ιδας με τους υπόλοιπους προσφέρει ηθική ικανοποίηση και κίνητρα προς όλους ώστε να διασφαλίζεται μία δημοκρατική σχολική κουλτούρα βασισμένη στις αρχές της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης; Προκύπτουν λοιπόν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ποιες προσδοκίες έχουν από την εφαρμογή του;
- Πώς βιώνουν τον κριτικό, μετασχηματιστικό τους ρόλο ως ηγέτες/ιδες μέσα στο δικό τους σχολικό συγκείμενο;
- Πώς νοηματοδοτούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως διαδικασία αναδόμησης της κουλτούρας και της πολιτικής του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στον πλουραλισμό της μαθητικής κοινότητας;

- Πώς προσλαμβάνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντα διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας που θα προωθεί την ισότητα και τη συμπερίληψη;

Η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, συγκείμενη, πλαισιοθετημένη και ερμηνευτική, σύμφωνα με τους Henwood & Pidgeon (όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επειδή λοιπόν το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον μας εστιάζεται σε νοήματα και αποτελέσματα που πηγάζουν και συνδημιουργούνται σε ένα πλαίσιο κατά τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) «σχεσιακό» και όχι τόσο στα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, επελέγη η ποιοτική μεθοδολογία ως η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων για τους σκοπούς της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική συνέντευξη δίνει έμφαση στην σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των απόψεων και των αξιών των συμμετεχόντων και στην ανάδειξη της φωνής και του λόγου τους. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), ενώ στη θεματική ανάλυση παίζουν σημαντικό ρόλο οι ιδέες, οι κατηγορίες και τα σχήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει όψεις του υπό έρευνα φαινομένου οι οποίες ίσως δεν έχουν αναδειχτεί (καθόλου ή επαρκώς) στη σχετική βιβλιογραφία.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τη λογική της σκόπιμης δειγματοληψίας τυπικής περίπτωσης. Επιλέχθηκαν καθηγητές/τριες με τουλάχιστον 5 χρόνια προϋπηρεσίας και τουλάχιστον δύο σχολικές μονάδες υπηρέτησης. Για λόγους εμπιστευτικότητας προτιμήθηκαν εκπαιδευτικοί με τους οποίους η ερευνήτρια δεν έχει συνυπηρετήσει τα τελευταία πέντε χρόνια, ώστε να μην προκύψουν θέματα που σχετίζονται με τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική τους σχέση, τις εμπιστευτικές πληροφορίες και τους αντικρουόμενους επαγγελματικούς ρόλους. Ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας και όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν μετά από λεπτομερή ενημέρωσή τους σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας.

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης, η οποία είναι μία από τις συνηθέστερες προσεγγίσεις της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση βασίστηκε στον εντοπισμό, την περιγραφή, και τη «θεματοποποίηση» επαναλαμβανόμενων

νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015). Προέκυψαν τέσσερα βασικά θέματα τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Παρουσίαση της ανάλυσης και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Μετασχηματιστική Ηγεσία και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών

Σε έρευνα των Ράπτη και Γρηγοριάδη (2017) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αποτιμούν υψηλά τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, θεωρούν ωστόσο ότι εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό από όσο αυτοί τα θεωρούν σημαντικά. Σύμφωνα με τους ίδιους, πολύ ψηλά στον αξιακό κώδικα των εκπαιδευτικών είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός εντός της σχολικής κοινότητας και η καθοδήγηση των αποφάσεων από ηθικές αξίες, καθώς και η σημασία της ευημερίας των μαθητών/τριών και η αντίληψη ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να κάνει τη διαφορά στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνονται να έχουν πλήρη αντίληψη της έννοιας της μετασχηματιστική ηγεσίας και των τρόπων που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να δουν πιο θετικά και ολιστικά τον ρόλο τους αλλά και να οδηγηθούν σταδιακά σε έναν επαναπροσδιορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης. Οι έννοιες «όραμα», «συνεργασία», «προσδοκίες», «κουλτούρα», «παράδειγμα», «εξατομικευμένη στήριξη», που συμπυκνώνουν την έννοια της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, εμφανίζονται σε όλες τις συνεντεύξεις.

Η αναγνώριση των αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών/τριών φαίνεται να κατέχει υψηλή θέση στην ιεράρχηση των στοιχείων που θα πρέπει να διαθέτει ο/η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ιδα για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο ηγέτης πρέπει να δείχνει ευαισθησία ως συμπεριφορά που αποτελεί παράδειγμα για τους άλλους και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Στην εκπαιδευτική πράξη, ευαισθησία σημαίνει να δείχνουμε ειλικρινές ενδιαφέρον, να είμαστε διαθέσιμοι, να κατανοούμε και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα του χαρακτήρα αλλά και του υπόβαθρου των άλλων, να προασπίζουμε τα βασικά δικαιώματά τους και να είμαστε παρόντες όταν μας έχουν ανάγκη.

Η έννοια της «ασφάλειας» φαίνεται πως είναι εξέχουσας σημασίας στην παρούσα έρευνα. Τα άτομα εκφράζουν τα δημιουργικά τους ταλέντα και κατορθώνουν να ηγηθούν στο αντικείμενό τους όταν ο/η ηγέτης/ιδα είναι ενεργά παρών/ούσα, και τους προσφέρει στήριξη και βοήθεια σε

ό,τι χρειάζονται (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Για τους μαθητές/τριες η ασφάλεια αποτελεί παράγοντα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος που θα προωθεί την ομαλή κοινωνικοποίησή τους και την επιτυχή επίτευξη των μαθησιακών στόχων τους. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η επιτυχία της σχολικής μονάδας εξαρτάται τόσο από την ιδιογραφική όσο και τη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας (Πρίντζας, 2005). Η έννοια της ασφάλειας λοιπόν συνδέεται με τον τρόπο διαχείρισης υπηρεσιακών θεμάτων που άπτονται της αρμοδιότητάς του/της αλλά και κρίσεων στο σχολικό συγκείμενο.

7.1. Ο Ρόλος του Κριτικού Μετασχηματιστικού Ηγέτη – Παιδαγωγού. Δυσκολίες Εφαρμογής στο Σχολικό Συγκείμενο

Στη μετασχηματιστική ηγεσία γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη «βάση προς την κορυφή», χωρίς συντονισμό και έλεγχο εκ των άνω (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Επομένως ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο του/της διευθυντή/ντριας, αλλά καλείται να αξιοποιεί τους ηγετικούς ρόλους όπως αυτοί αναδύονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει ισχυρότερη επίδραση τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες, όταν είναι ευρέως κατανεμημένη.

Ωστόσο, οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις ηγετικές πρακτικές τους στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι πολυάριθμες. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η πίεση για τις επιδόσεις δεν αφήνουν περιθώριο για δημιουργικές πρακτικές και μετατρέπουν τη διαδικασία μάθησης σε έναν «αγώνα δρόμου» που επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους μαθητές/τριες και παρεμποδίζει την ουσιαστική επικοινωνία και τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, οι αναχρονιστικές, παγιωμένες αντιλήψεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών αλλά και των γονέων που απαξιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία όταν δεν εμπίπτει στα στενά όρια του κατακερματισμού της γνώσης και του εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, εμποδίζουν την εφαρμογή κριτικοπραξιακών παιδαγωγικών μεθόδων. Τέλος η οικογένεια, ως βασικός εξωσχολικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, προκαλεί μία «πολιτισμική ασυνέχεια» που οδηγεί σε σύγχυση των μαθητών/τριών όταν η ιδεολογία της αντικρούεται με αυτή των εκπαιδευτικών (Ελευθεράκης, 2023).

7.3. Οι Φωνές των Μαθητών για Δημοκρατία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη

Σύμφωνα με τον Giroux (1985), ο τρόπος για να αναδομήσουμε την φύση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, είναι να τον δούμε ως «Μετασχηματιστικό Διανοούμενο» και όχι ως απλό διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών στρατηγικών που του επιβάλλονται. Σύμφωνα με τον ίδιο, το γεγονός ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, κουβαλούν διαφορετικές εμπειρίες, γνωστικές πρακτικές, κουλτούρες και ταλέντα αγνοείται συστηματικά από την θεωρία της παιδαγωγικής ηγεσίας. Η ανάγκη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα συνυπολογίζει τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών και θα ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν», κρίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς αναγκαία και αφορά στη διδακτική, στην κοινωνική, ακόμα και στην χωροταξική ενσωμάτωση των μαθητών. Η πολυποικιλία της τάξης αντιμετωπίζεται όχι ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση, ενώ εκφράζεται η βούληση η ένταξη της διαφορετικότητας να μην ισοδυναμεί με την αφομοίωσή της και την προσαρμογή της στους τρόπους και τις αξίες της «κυρίαρχης» ομάδας.

Σε έρευνα των Ράπτη και Γρηγοριάδη (2017), ενώ η σημασία της ευημερίας των μαθητών/τριών τοποθετείται υψηλά στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, αμφιλεγόμενες προτάσεις, όπως η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, κατέχουν χαμηλές θέσεις. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, η έννοια των “χαμένων φωνών” των μαθητών/τριών, οι οποίοι παραμένουν «αμέτοχα παρόντες» στις λήψεις αποφάσεων που τους αφορούν (Χουρδάκης, 2022), έρχεται στο προσκήνιο. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενδυναμώσουν τους μαθητές/τριες ώστε ν’ αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά προβλήματα και μέσω μίας συνεργατικής κουλτούρας, μίας σχολικής ολομέλειας που θα αποτελείται από τους/τις καθηγητές/τριες, τους ίδιους/ες και τους γονείς τους, να οδηγηθούμε στην αναδιάρθρωση των σχολείων. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν με τον διάλογο, μέσω του οποίου, σύμφωνα με τον Φρέιρε (1977), η σκέψη και η δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών απευθύνονται στον κόσμο που πρέπει να αλλάξει και να εξανθρωπιστεί.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη αναστοχασμού πάνω στο έργο τους, μιας ουσιαστικής συνειδητοποίησης του ρόλου τους αλλά και επανεξέταση των πεποιθήσεων και πρακτικών τους, προκειμένου να οδηγηθούμε στη δημιουργία ενός σχολείου που δεν διαιωνίζει τις ανισότητες αλλά απελευθερώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Σε ένα πλαίσιο αυτοκριτικής, περιγράφουν πώς

ακολουθώντας ένα αυταρχικό μοντέλο επιβάλουν κάποιες φορές την «αυθεντία» τους δημιουργώντας προβλήματα στις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και με τους/τις συναδέλφους τους. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει λοιπόν ότι, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαίος ο επανασχεδιασμός του ρόλου του οργανισμού μέσω της υποστήριξης, της φροντίδας και της διασφάλισης μιας σχολικής κουλτούρας που θα λαμβάνει υπόψη τις φωνές όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα ευνοεί τη μάθηση των μαθητών/τριών και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

7.4. Η Σχολική Κουλτούρα για την Προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης και της Συμπερίληψης

Η ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας που θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη αφορά στην ανάπτυξη και χρήση της εμπειρογνωμοσύνης που είναι διαθέσιμη στη σχολική μονάδα μέσω των εκπαιδευτικών, στην ενθάρρυνση του προσωπικού να μοιράζεται τις εμπειρίες και τις επιτυχημένες πρακτικές του με τους/τις συναδέλφους του, στο μοίρασμα της ευθύνης σε ομάδες βελτίωσης του σχολείου και στη συχνή και επαναλαμβανόμενη χρήση του περιεχομένου των πολιτισμών του σχολείου ως κεντρικό θέμα στην επικοινωνία με το προσωπικό, τους μαθητές/τριες και τα μέλη της κοινότητας. Σε αυτό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε η σχολική κουλτούρα να διαμορφωθεί ώστε να γίνει σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη και τον μετασχηματισμό.

Οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης φαίνονται να ευνοούν ιδιαίτερα ορισμένες κατηγορίες παιδιών καθώς έτσι αυξάνεται η κατανόησή τους και η ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς επίσης μία από τις καταλληλότερες πρακτικές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι βασισμένες στις τέχνες πρακτικές δημιουργούν ολιστικούς, συμμετοχικούς, ενσώματους τρόπους διδασκαλίας και συνδέουν την θεωρία με την πράξη στη διδασκαλία κοινωνικών / ανθρωπιστικών επιστημών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Χουρδάκης, 2020). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πόσο περιορισμένες είναι τέτοιες ολιστικές πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αύξηση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης αποτελεί για τον Leithwood (1994) μία από τις πρωτοβουλίες που είναι ικανές να οδηγήσουν στην αναδιάρθρωση των σχολικών μονάδων. Η

έλλειψη σχετικής κατάρτισης αναδύεται ως ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν μηχανισμούς αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά δείχνουν να είναι πρόθυμοι να κατανοήσουν και να εκπαιδευτούν πάνω σε τρόπους διδασκαλίας διαφυλετικούς, δίγλωσσους, διαπολιτισμικούς, εντελώς διαφορετικούς από τις τεχνοκρατικές μεθόδους που χαρακτηρίζουν την κατάρτισή τους.

Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008), σε κάθε τυπική οργάνωση, όπως είναι και η σχολική μονάδα, οι άνθρωποι που συνεργάζονται δημιουργούν άτυπες ομάδες, τόσο βάσει των κοινωνικών, των τεχνολογικών όσο και των εργασιακών τους ενδιαφερόντων. Όσα λοιπόν δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν με τις τυπικές διαδικασίες, μπορούν να διασφαλιστούν μέσω των άτυπων αυτών ομάδων και αφορούν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και στη διατήρηση κοινών αξιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στην επίλυση εργασιακών και διαπροσωπικών προβλημάτων και στην παροχή κοινωνικής ικανοποίησης και σιγουριάς στα μέλη της. Στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας συμβαδίζει με τη διαδικασία αναδόμησης ων σχολείων μέσα από τη συνεργατικότητα και τον διαμοιρασμό της γνώσης και της εμπειρίας.

Τέλος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός οργανισμός να φέρει εις πέρας τόσο τον μορφωτικό του ρόλο αλλά κυρίως τον κοινωνικοποιητικό, κρίνεται απαραίτητο οι διευθυντές/ντριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με μια υποστηρικτική βάση γονέων, φορέων και μελών της κοινότητας για να ενημερώσουν, να εκπαιδεύσουν και να κινητοποιήσουν πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, η θεωρία για την εκπαιδευτική ηγεσία χρειάζεται να επανεξετάσει θέματα σχετικά με τις αξίες και τους σκοπούς του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, εμπλέκονται σε ρόλους που εναλλάσσονται, γίνονται ηγέτες/ιδες αλλά και εκπαιδευόμενοι/ες. Η δε ανάγκη για συμπερίληψη των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη σχολική ζωή εν γένει, αποτελεί στόχο υψηλής σημασίας ως προς την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων στον χώρο της κοινωνίας, της πολιτικής και του πολιτισμού, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τον χώρο της εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας απαντούν σε ικανοποιητικό βαθμό στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διατυπώνουν με

έναν τρόπο εύγλωττο και περιγραφικό τις προσωπικές τους γνώσεις και εμπειρίες πάνω στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν επίγνωση της σημασίας του ρόλου του ηγέτη/ιδας-διευθυντή/ντριας και αναγνωρίζουν την ανάγκη να συνδυάζει τόσο διοικητικά προσόντα όσο και ηγετικά χαρακτηριστικά. Ως προς την ουσία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, είναι εμφανές πως έχουν προσδοκίες από την εφαρμογή της. Ένα από τα θέματα που αναδύεται κατά την ερμηνεία των συνεντεύξεων είναι αυτό της αναγνώρισης των αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών από τη διεύθυνση του σχολείου και η παροχή εξατομικευμένης φροντίδας σε αυτούς. Ένα δεύτερο θέμα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις είναι η έννοια της ασφάλειας και έχει διττή υπόσταση. Από τη μια πρόκειται για την ασφάλεια που παρέχει ο/η διευθυντής/ντρια στους/στις εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών και την υποστήριξη πάνω σε θέματα γραφειοκρατικά ή σε συγκρούσεις στο σχολείο με μαθητές/τριες και γονείς και, από την άλλη αφορά στην ασφάλεια των μαθητών/τριών ως παράγοντας που οδηγεί στην μαθησιακή τους επιτυχία και στην κοινωνικοποίησή τους.

Ως προς τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τον ηγετικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποκωδικοποίηση των περιγραφών τους φέρνει στο προσκήνιο κυρίως τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και αφορούν στην πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα, στην εμπλοκή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, στην έλλειψη ουσιαστικού χρόνου με τους μαθητές/τριες και τους/τις συναδέλφους. Οι παγιωμένες αντιλήψεις συναδέλφων εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων ως προς το πώς θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση, αποτελεί πολλές φορές ανασταλτικό παράγοντα στη χρήση κριτικοπραξιακών μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, οι αντιλήψεις οι οποίες «κληροδοτούνται» στους/στις μαθητές/τριες από την οικογένεια, παρεμποδίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού, ανοιχτού, που θα αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα.

Από την ανάλυση των δεδομένων πηγάζει και η διατύπωση ότι, προκειμένου το σχολείο να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διάπλαση δημοκρατικών πολιτών, η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να ασκείται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου οι δημοκρατικές αξίες θα διδάσκονται και θα βιώνονται μέσω δημοκρατικού διαλόγου. Σε αυτό το πλαίσιο, η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί πρόκληση και όχι προβληματική κατάσταση. Η έννοια της συμπερίληψης δεν εμπεριέχει τη λογική της αφομοίωσης, αλλά αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί

αναφέρουν πως το πολιτισμικό κεφάλαιο των «διαφορετικών άλλων» θα πρέπει να συνυπολογίζεται. Ένα σημαντικό θέμα που αναδύθηκε από τα δεδομένα, είναι η σημασία των φωνών των μαθητών/τριών, ως βασικών φορέων μετασχηματισμού (Apple, 2022) οι οποίοι/ες πρέπει να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή.

Τέλος, ένα θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση, είναι αυτό της δημιουργίας ενός σχολείου που θα βασίζεται στη συνεργατικότητα, το διαμοιρασμό της γνώσης και της εμπειρίας, ένα σχολείο που θα ξεφεύγει από τις τετριμμένες παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και θα κάνει ένα άνοιγμα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η χρήση των τεχνών αποτελούν τρόπους βιωματικής μάθησης πέρα από τις προκαθορισμένες άνωθεν πρακτικές και είναι οι καταλληλότεροι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολύ μεγάλη σημασία δίνεται και στην αξία της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Έμφαση επίσης δίνεται στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας τόσο μέσα στη σχολική μονάδα όσο και με άλλες σχολικές μονάδες ή ομάδες σχολείων. Το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία αποτελεί κυρίαρχο θέμα στις συνεντεύξεις. Προκειμένου να οδηγηθούμε στην αναδιάρθρωση των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της στόχευσης όχι μόνο στη συμμετοχή των μαθητών/τριών αλλά και όλων των άλλων, γονέων και φορέων.

Καταληκτικές επισημάνσεις – περιορισμοί και νέες προοπτικές

Η παρούσα έρευνα στόχευσε στην κατανόηση των διαφορετικών απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στην Κριτική Μετασχηματιστική Ηγεσία και τη σχέση της με τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ερμηνείες που δόθηκαν βασίστηκαν, κατά το δυνατόν, στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών και στην προσπάθεια ανάλυσης της οπτικής και της ερμηνείας των εμπλεκομένων στη διαδικασία της έρευνας.

Υπάρχουν επιφυλάξεις πως ίσως δεν αναδύθηκαν όλες οι εκφάνσεις των διακρίσεων όπως αυτές διαιωνίζονται μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε και όλες οι παγιωμένες πεποιθήσεις που αποτελούν πρόσκομμα στην υποχρέωση του σχολείου να παρέχει όχι μόνο γνώσεις αλλά να καλλιεργεί και πανανθρώπινες αξίες. Επιπρόσθετα, αν και οι προσεγγίσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στοχεύουν στη δημιουργία κοινού οράματος, αυτό το όραμα είναι

συχνά αυτό του/της διευθυντή/ντριας το οποίο οι εκπαιδευτικοί απλά οικειοποιούνται συναινετικά και δεν αποτελεί μία γνήσια δέσμευση από πλευράς των ίδιων. Ως προς το δείγμα της έρευνας, δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών ή άλλων στελεχών εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη εργάζονται σε σχολεία του αστικού ιστού, επομένως μία έρευνα που θα στόχευε σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας, αγροτικών περιοχών ή περιοχών με μεγάλο αριθμό μεταναστών, θα μπορούσε να δώσει μία διαφορετική οπτική στα θέματα που άπτονται της συμπερίληψης και τον τρόπο που οι ανισότητες καλλιεργούνται και αναπαράγονται σε μικρότερες κοινωνίες από μαθητές/τριες και γονείς με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Τα συμπεράσματα τα οποία μπορούμε να εξάγουμε δεν παρέχουν τη δυνατότητα γενίκευσης, ωστόσο αποτελούν μία ερμηνεία του τρόπου με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συνδεθεί με τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας στο σχολείο και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια συμπερίληψης του συνόλου των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη σχολική ζωή.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και θα μπορούσαν δυνητικά να αξιοποιηθούν από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στο να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτές και να προωθηθεί ουσιαστικά η συμπερίληψη των μαθητών/τριών σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, ενώ θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα για την σχεδίαση προγραμμάτων εκπαίδευσης σχολικών ηγετών/ιδων με ουσιαστικό προσανατολισμό στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.

Apple, M. (2020). Μπορεί η Εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος του Κριτικού Μελετητή/Ακτιβιστή. *Επιστήμες Αγωγής Θεματικό Τεύχος 2020: Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα,* 4, 9-25.

Apple, M. (2022). *Εξουσία, Πολιτική και Πρακτική στην Κριτική Εκπαίδευση*. Σιδέρης.

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση*. Έρκυνα, 3, 92-108. https://erkyna.gr/

Babalis, T., & Maniatis, P. (2018). Racism and Education in Greece. Main Principles for Establishing Anti-Racist Education. Kalogiannakis et al. (eds.), *Interculturalism in the 21st Century, prospects and challenges* (σ.235-254). HM studies and Publishing.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage. https://archive.org/details/improvingorganiz

Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row. archive.org

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37096

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Ίων.

Ελευθεράκης, Θ. (2023). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και δημοκρατία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα.* GUTENBERG.

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Ράππα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1972)

Giroux, H. (1985). Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-379. giroux-teachersastransformativeintellectuals1-pdf

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/5826

Καλογιαννάκη Π. (2021). Συγκριτική Παιδαγωγική και ο 'άνθρωπος-πολίτης'. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: Δημοκρατία και Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση*, 27, 61-80. http://cier.edu.gr/

Καλογιαννάκη, Π. (2021). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Μια Ετεροπαιδαγωγική Διαχρονική Προσέγγιση*. Διάδραση.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Α' Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία*. Ελληνικά Γράμματα

Κουμπιάς Ε., & Κατσούγκρη Α. (2019). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 481–492. https://doi.org/10.12681/edusc.1757

Larentzaki, A. (2020, 1-7 Νοεμβρίου). *Μετασχηματίζοντας τη σχολική ηγεσία σε συμπεριληπτική ηγεσία: Σύγχρονες προκλήσεις μορφές ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη*. Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και του 3ου ΠΕΚΕΣ «Σχολείο της Συμπερίληψης». Αθήνα.

https://www.researchgate.net/publication/365605280

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498 - 518. https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006

Μπάλιας, Ε., & Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia,* 6(1).

https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/2310/2551

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Σταμούλη.

Oğuz, E. (2010). The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1188-1193. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.305

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Ιδίας.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο: Καψάλης Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. (σ.231-242). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ράπτης, Ν., & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ηγετικά Χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη.

Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2018(1), 31-47. https://www.plogos.gr/

Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization.* Currency Doubleday.

ΣΟΥΛΗΣ, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*, Τόμος Α΄. Τυπωθήτω.

ΣΟΥΛΗΣ, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*, Τόμος Β΄. GUTENBERG.

Theoharris, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quaterly*, 43(2), 221-258 https://doi.org/10.1177/0013161X06293717

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs : World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. unesdoc.unesco.org/

UNESCO (2020). *Συμπερίληψη και εκπαίδευση: Όταν λέμε όλοι, εννοούμε…όλοι. Περίληψη της Παγκόσμιας έκθεσης παρακολούθησης της Εκπαίδευσης.*https://unesdoc.unesco.org

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

https://doi.org/10.26248/.v2020i0.783

Χουρδάκης, Α. (2022). Κριτική Παιδαγωγική: Προσέγγιση όψεων της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, Επίμετρο. Στο Apple, Μ. *Εξουσία, Πολιτική και Πρακτική στην Κριτική Εκπαίδευση*. σ. 305-326. Σιδέρης.

Εκπαίδευση, Τέχνη και Κριτικός Στοχασμός: Μια εθνογραφική μελέτη σε κοινότητα που απορρίπτει το σχολείο

Άννα Μάμου

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αισθητική Εμπειρία, Κριτικός στοχασμός, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, Εθνογραφική Μελέτη Πεδίου.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

annamamou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα παρέμβασης σε σχολική μονάδα αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής με κουλτούρα απόρριψης ή υποβάθμισης της μάθησης και του σχολείου. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασης αντλείται από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγκεκριμένα από τις ιδέες του Freire για τον απελευθερωτικό ρόλο της Εκπαίδευσης και από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Για την αφύπνιση της κριτικοδημιουργικής σκέψης των μαθητών ακολουθήθηκε η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» κατά την οποία αξιοποιήθηκε εικαστικό έργο τέχνης, λογοτεχνικό κείμενο και κινηματογραφική ταινία με στόχο να έρθουν οι μαθητές-τριες αντιμέτωποι-ες με το αποπροσανατολιστικό δίλημμα της απόρριψης του σχολείου. Με τα εργαλεία της εθνογραφικής μελέτης πεδίου παρατηρήθηκε μετατόπιση στη στάση απέναντι στο. σχολείο, η οποία κατέληξε σε καλλιτεχνική δράση-έκφραση της αναθεωρημένης αντίληψής τους.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξή της κριτικοδημιουργικής σκέψης αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης τόσο της γενικής (Ματσαγγούρας, 2005; Lipman, 1995) όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Μέγα, 2011). Στοχαστές, όπως ο Freire (1977, 1984, 2006) και ο Mezirow (1990α, 1991^{α}, 1997, 2006) έχουν τονίσει την απελευθερωτική της δύναμη. Πολλοί τρόποι έχουν αξιοποιηθεί για την ανάπτυξή της. Ένας από αυτούς είναι η επαφή των μαθητών/τριών με την Τέχνη (Perkins, 2004; Μέγα, 2002). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (Κόκκος, 2010)-στο εξής ΜΜΑΕ- αξιοποιεί έργα τέχνης με δομημένο

τρόπο για το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Μετά από σύντομη θεωρητική παρουσίαση των παραπάνω εννοιών και τεκμηρίωση της εφαρμογής της μεθόδου ΜΜΑΕ και στην τυπική εκπαίδευση, παρουσιάζεται ερευνητική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Γυμνασίου αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρξε μετατόπιση στην απορριπτική στάση τους απέναντι στη μάθηση και το σχολείο από την επαφή τους με την Τέχνη. Αξιοποιήθηκαν τρία έργα τέχνης –εικαστικό, λογοτεχνικό και κινηματογραφική ταινία. Με τα ερευνητικά εργαλεία της εθνογραφικής μελέτης πεδίου καταγράφηκαν και παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα κάθε σταδίου της παρέμβασης καθώς και τα συνολικά ευρήματα αναφορικά με την επίδραση που είχε στους μαθητές, στην ερευνήτρια–εκπαιδευτικό και στη σχολική μονάδα.

Θεωρητικές επισημάνσεις

Ο Freire ήδη από το 1970 είχε υπογραμμίσει ότι η αληθινή εκπαίδευση πρέπει να είναι «προβληματίζουσα» και να οδηγεί σε κριτική συνειδητοποίηση (conscientisation), δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να μετασχηματίζει την πραγματικότητά του. Η απορριπτική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο αποτελεί μια δομική αντανάκλαση της πραγματικότητας, την οποία πρέπει να αναλύσουν κριτικά (Freire, 1972).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (2006) εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επανεξετάζουν κριτικά τις δυσλειτουργικές τους «νοητικές συνήθειες» και παραδοχές. Η κριτική επανεξέταση απαιτεί στοχασμό, ο οποίος μπορεί να κινητοποιηθεί αποτελεσματικά μέσω ενός έντονου ερεθίσματος. Στην περίπτωση αυτή, η αισθητική εμπειρία λειτουργεί ως αυτό το ερέθισμα (Κόκκος, 2017b).

Η σύνδεση της τέχνης με την ολόπλευρη ανάπτυξη και τη γνωστική διαδικασία υποστηρίζεται από πλήθος μελετητών (Dewey, 1993; Adorno, 1970; Hegel, 2000). Ο Dewey (1993) τόνισε τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας ως μέσου που κινητοποιεί τον στοχασμό. Ο Gardner (1983) και η Greene (2000) ανέδειξαν την τέχνη ως μέσο καλλιέργειας ενσυναίσθησης και δημιουργικότητας, ενώ η ΜΜΑΕ αξιοποιεί μοντέλα όπως το Visible Thinking του Perkins (1994) για τη συστηματική ενεργοποίηση της σκέψης.

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (ΜΜΑΕ), που εισήγαγε ο Κόκκος, αποτελεί εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία αξιοποιεί την παρατήρηση και ανάλυση

έργων τέχνης για την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού και τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων (Kokkos, 2010; Κόκκος, 2017a; Κόκκος, 2021). Η τέχνη λειτουργεί ως ερέθισμα που κινητοποιεί το συναίσθημα, τη φαντασία και τη σκέψη, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις παραδοχές τους και να προσεγγίσουν τα θέματα με ανοιχτό, πολυδιάστατο τρόπο.

Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και περιλαμβάνει επτά στάδια (Κόκκος, 2021): 1. Διερεύνηση των αναγκών της ομάδας και συνειδητοποίηση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος. 2. Διατύπωση των αρχικών απόψεων των συμμετεχόντων και σχεδιασμός της μαθησιακής διεργασίας. 3. Επιλογή υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων προς διερεύνηση.

4. Επιλογή έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία, που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. 5. Κριτική παρατήρηση και ανάλυση των έργων με βάση το μοντέλο του Perkins (Perkins, 1994) ή τις ρουτίνες σκέψης του Artful/Visible Thinking, ώστε να αναδυθούν πολλαπλές οπτικές. 6. Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και σύγκριση με τις νέες οπτικές που προέκυψαν.

7. Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και δράσεων που συνδέουν τη μάθηση με την πράξη.

Η ΜΜΑΕ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη η οποία στηρίζεται στις θεωρίες των Freire και Mezirow, καθώς και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις των Dewey, Gardner και Perkins, συνδυάζοντας τη γνωστική με τη συναισθηματική και αισθητική διάσταση της μάθησης. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό, δημιουργώντας συνθήκες βιωματικής και στοχαστικής μάθησης (Κουλαουζίδης, 2008).

Στο ερώτημα αν μπορεί η μέθοδος της ΜΜΑΕ να έχει εφαρμογή και στην τυπική εκπαίδευση η βιβλιογραφία (Κόκκος & Χρήστου, 2018, Χρήστου, 2020; Πίκουλης, 2024) τεκμηριώνει ερευνητικά ότι, παρότι οι ανήλικοι μαθητές δε διαθέτουν ακόμη την πληρότητα εμπειριών και την ωριμότητα των ενηλίκων, μπορούν να ενεργοποιηθούν σταδιακά σε διαδικασίες αναστοχασμού, κριτικής αμφισβήτησης και αναθεώρησης στάσεων, όταν το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Όπως επισημαίνουν οι Illeris (2015) και Haynes, (2008), οι έφηβοι είναι σε θέση να αναπτύξουν κριτική σκέψη όταν ασχολούνται με θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή,

την ταυτότητά τους, τις σχέσεις τους και τα κοινωνικά ζητήματα που τους απασχολούν. Στο ίδιο πνεύμα, ο Κόκκος (2017) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί συνθήκες διαλόγου, να προκαλεί ερωτήματα, αμφιβολίες και εναλλακτικές οπτικές, ώστε να καλλιεργούνται οι πρώτες μορφές στοχαστικής σκέψης.

Σύμφωνα με τους Κόκκο και Χρήστου (2018), η ΜΜΑΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά και στην τυπική εκπαίδευση, για να καλλιεργήσει πτυχές του κριτικού στοχασμού και να μετασχηματίσει στερεοτυπικές αντιλήψεις των εφήβων για θέματα όπως η διαφορετικότητα, η φιλία ή η σχολική ζωή (Κόκκος κ.α.2024).

Συνεπώς, αν και οι θεωρίες του Freire, του Mezirow και του Κόκκου απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες, η παιδαγωγική τους λογική μπορεί να βρει δημιουργική εφαρμογή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία προσανατολίζεται στη συμμετοχική μάθηση, στη βιωματική επεξεργασία και στη σύνδεση της γνώσης με την προσωπική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών (Brookfield, 1986; Jarvis, 2005). Έτσι, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί από χώρο παθητικής μετάδοσης γνώσης σε πεδίο ανάπτυξης συνείδησης, αυτογνωσίας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Προβληματική της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα κινείται στο χώρο της ερμηνευτικής έρευνας, όπου ο ερευνητής προσπαθεί να αποτιμήσει τις ερμηνείες των άλλων σε σχέση με ένα κοινωνικό φαινόμενο και παράλληλα να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τις ενέργειες των άλλων και τις προθέσεις τους (Glesne, 2018). Προσπαθεί να ερμηνεύσει τον κοινωνικό κόσμο των συμμετεχόντων αναδεικνύοντας τις οπτικές τους μέσα από αλληλεπίδραση και συνομιλία για αυτές εντός του κοινωνικού τους πλαισίου (Κουλαουζίδης & Παληός, 2018).

Πράγματι, η ερευνήτρια, ερχόμενη να υπηρετήσει σε Γυμνάσιο αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής της Κρήτης από τη θέση της Διευθύντριας ήρθε αντιμέτωπη με μια κουλτούρα υποτίμησης του σχολείου και της μάθησης, προωθητική της σχολικής διαρροής. Η ανίχνευση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των μαθητών-τριών σε σχέση με τη μάθηση και η παρέμβαση με στόχο την αφύπνιση της κριτικοδημιουργικής σκέψης τους που ίσως οδηγήσει στο μετασχηματισμό τους βρίσκεται στο κέντρο της προβληματικής της παρούσας έρευνας.

Σχεδιασμός ερευνητικής στρατηγικής – Άξονες – Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τη (Glesne, 2018) οι ερευνητικοί σκοποί αναφέρονται στους πρακτικούς και διανοητικούς (και ίσως και προσωπικούς) στόχους. Σκοπός λοιπόν της έρευνας μας ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές-τριες ότι οι αντιλήψεις τους για τη μάθηση είναι δυσλειτουργικές, να αφυπνιστεί μέσω της αισθητικής εμπειρίας η κριτική τους ικανότητα με απώτερο στόχο την πιθανή αλλαγή των αντιλήψεων αυτών.

Με γνώμονα τον παραπάνω σκοπό, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε γύρω από έναν - λόγω της περιορισμένης διάρκειάς της - άξονα: ανάπτυξη κριτικοδημιουργικής σκέψης των μαθητών-τριών σχετικά με τη δυσλειτουργική νοητική συνήθεια για τη μάθηση μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.

Το ερευνητικό ερώτημα εστιάζει τη διερεύνησή μας θέτοντας ένα ερώτημα ή μια ομάδα ερωτήσεων στην οποία προσπαθούμε να απαντήσουμε με τη μελέτη μας (Glesne, 2018). Εδώ μας απασχόλησε: Σε ποιο βαθμό άλλαξε η δυσλειτουργική αντίληψη των μαθητών-τριών απέναντι στη μάθηση μετά την εφαρμογή της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία;

Ο πληθυσμός στον οποίο έγινε η εφαρμογή της μεθόδου είναι οι είκοσι μαθητές-τριες της Γ΄ Γυμνασίου αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής της Κρήτης λόγω της άμεσης πρόσβασης της ερευνήτριας στο πεδίο, αφού διδάσκει στο συγκεκριμένο τμήμα και διευθύνει το συγκεκριμένο σχολείο. Πρόκειται για δώδεκα αγόρια και οκτώ κορίτσια που μεγαλώνουν χωρίς υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, κυρίως από τον έναν γονέα ή από τρίτα άτομα, καθώς οι γονείς λόγω της ενασχόλησής τους με την κτηνοτροφία μένουν για μεγάλα διαστήματα σε πιο ορεινές περιοχές. Το κοινωνικό περιβάλλον όπου βρίσκεται το σχολείο είναι ιδιαίτερα κλειστό με τους φορείς της παραδοσιακής κουλτούρας να έχουν ενεργό ρόλο στον τρόπο αξιοποίησης του χρόνου των μαθητών-τριών έξω από το σχολείο. Η ερευνήτρια είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος «Κριτική Παιδαγωγική κι Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» του Πανεπιστημίου Κρήτης, οπότε θεώρησε υποχρέωσή της να προσπαθήσει να ανακαλύψει και να αποκαλύψει πεποιθήσεις και πρακτικές που περιορίζουν την ανθρώπινη ελευθερία (Κουλαουζίδης & Παληός, 2018) μέσα από την αφύπνιση και σταδιακή καλλιέργεια της κριτικοδημιουργικής σκέψης. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Glesne (2018), η ακρόαση με σκοπό την κατανόηση του κόσμου ενός άλλου ατόμου και η αναπαράσταση αυτού είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε ριζοσπαστικές δράσεις,

όταν μέσω της έρευνας γινόμαστε μάρτυρες των βιωμάτων εκείνων που η φωνή τους αγνοήθηκε ή φιμώθηκε, όπως είναι οι μαθητές ενός περιφερειακού σχολείου υποστελεχωμένου από εκπαιδευτικό προσωπικό και υποβαθμισμένου σε σχέση με τα αντίστοιχα των αστικών περιοχών.

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε μία ώρα από τις δύο προβλεπόμενες ώρες του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και μία της Λογοτεχνίας, αφού οι σκοποί αυτών των μαθημάτων υπηρετούνται από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Συνολικά χρειάστηκαν δεκαπέντε διδακτικές ώρες.

Συμμετείχαν: Η ερευνήτρια-εκπαιδεύτρια, μία συνάδελφος με εμπειρία στην εφαρμογή της ΜΜΑΕ ως κριτική φίλη και οι μαθητές-τριες της Γ΄ Γυμνασίου.

Δυσκολίες αντιμετωπίσαμε κατά τη διεξαγωγή ομαδικών εργασιών, γιατί οι μαθητές/τριες δεν είχαν εξοικειωθεί με την ομαδική εργασία και χρειάστηκε επιπλέον χρόνος για να κατανοήσουν το ρόλο που έπρεπε να αναλάβει ο καθένας.

Περιορισμοί: Λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν υπήρχε η δυνατότητα αξιοποίησης πολλών έργων τέχνης για κάθε δυσλειτουργική αντίληψη, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες εμπέδωσης των πιθανών αλλαγών τους. Για αυτό το λόγο υιοθετήσαμε στον τίτλο τον όρο «απόπειρα ανάπτυξης πτυχών της κριτικοδημιουργικής σκέψης των μαθητών-τριών».

Μεθοδολογία

Βρισκόμαστε στο πεδίο των ποιοτικών ερευνών. Οι ποιοτικές έρευνες μάς επιτρέπουν να περιγράψουμε, να διερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, στην οποία προσπαθούμε να ενταχθούμε ως ερευνητές, για να εμβαθύνουμε στις συμπεριφορές, τις απόψεις και τις ιδέες των μελών της, αναζητώντας περισσότερο μια ποιοτική προσέγγιση παρά μια στατιστική ανάλυση (Γαλατά κ.ά., 2017· Creswell, 2016· Cohen et al., 2008).

Οι ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική προσέγγιση αντιλαμβάνονται πόσο ρευστή και δυναμική είναι η κοινωνική ζωή. Εξετάζουν τα ερευνώμενα φαινόμενα μέσα από την πλευρά, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων. Στόχος δεν είναι να βρούμε τις αντιπροσωπευτικές, αλλά και τις «αρνητικές» (negative) ή τις «αποκλίνουσες» (deviant) περιπτώσεις, οι οποίες προσεγγίζονται ολιστικά και δεν διαχωρίζονται σε επιλεγμένες παραμέτρους (μεταβλητές). Σκοπός των ποιοτικών ερευνών δεν είναι να ελεγχθεί η αλήθεια κάποιων υποθέσεων, αλλά να

ανακαλυφθούν νέες πτυχές και διαστάσεις του εξεταζόμενου φαινομένου, ώστε να το κατανοήσουμε σε βάθος (Γαλατά κ.ά., 2017).

Η Glesne (2018) υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα μας βοηθά να ανακαλύψουμε τις οπτικές των άλλων ανθρώπων, να αναδείξουμε τη διαφορετικότητα μέσα από την πολλαπλότητα, να κατανοήσουμε τις παραδοχές τους. Προσπαθώντας να κατανοήσουμε ένα πλαίσιο διαφορετικό από το δικό μας, μπορούμε να αναστοχαστούμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα τον ίδιο μας τον εαυτό, το δικό μας πλαίσιο αναφοράς. Η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας προϋποθέτει αλληλεπίδραση, εμπιστοσύνη, δημιουργία σχέσεων με ουσιαστικό νόημα και το μοίρασμα της προσωπικής εμπειρίας. Δυνητικά μπορεί να συντελέσει στην απαρχή μιας διαδικασίας μετασχηματισμού αντιλήψεων, εμπλέκοντας τα υποκείμενα σε διαδικασία κριτικού στοχασμού επί των παραδοχών τους. Για αυτό το λόγο εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η εθνογραφική μελέτη πεδίου, καθώς επικεντρώνεται στην έννοια της κουλτούρας η οποία διαμορφώνει τα πρότυπα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχετίζεται με το πλαίσιο όπου διεξάγεται η παρούσα έρευνα.

Επειδή η εθνογραφία συνδέεται παραδοσιακά με την περιγραφή της κουλτούρας μιας κοινότητας εφαρμόζεται εξίσου και στην περιγραφή του κοινωνικού λόγου οποιασδήποτε ομάδας οι σχέσεις της οποίας ρυθμίζονται εθιμικά. Άρα, οι σχολικές τάξεις και τα σχολεία μπορούν να γίνουν αντικείμενο εθνογραφικής μελέτης, με τις ανάλογες προσαρμογές ανάλογα με το σκοπό και το περιβάλλον (Erickson, 1973· Wolcott, 1990). Όσοι/ες ασχολούνται με την εθνογραφία στο σχολείο διαθέτουν μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων με κεντρική πάντα τη συμμετοχική παρατήρηση.

Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή της εκπαίδευσης να έρχεται σε άμεση επαφή με το παιδαγωγικό πλαίσιο και τη διδασκαλία και να τα αντιμετωπίζει ως δυναμικά συστήματα. Η ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει ότι οι συμπεριφορές θεωρούνται σκόπιμες και εκφράζουν βαθύτερες αξίες και αντιλήψεις (Wolcott, 1973).

Πολύ χρήσιμο θεωρεί η Glesne (2018) και το ερευνητικό ημερολόγιο ή αλλιώς στοχαστικό ημερολόγιο ερευνήτριας, όπου καταγράφουμε αρχικές και αναστοχαστικές σκέψεις αλλά και το συναισθηματικό ταξίδι που διεξάγουμε μέσω της έρευνας. Εκεί καταγράφουμε απαντήσεις σε ερωτήματα όπως «τι μας εξέπληξε, τι μας προκάλεσε ή τι μας ενόχλησε». Το στοχαστικό ημερολόγιο είναι ένα μέσο σκέψης για τον τρόπο με τον οποίο η έρευνα συν-δημιουργείται από

τους συμμετέχοντες σε αυτήν αλλά και κατάθεσης των συναισθημάτων που βιώνει η ερευνήτρια, κατάθεση που μπορεί να την οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό στρατηγικών. «Οι σημειώσεις στο στοχαστικό ημερολόγιο μπορεί να αποτελέσουν μέρος του τελικού κειμένου κι έτσι η ιστορία του ερευνητή υφαίνεται μέσα στις ιστορίες των άλλων» (Glesne, 2018).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο ερευνήτριας και τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές-τριες πριν και μετά την παρέμβαση. Τα τελευταία ήταν σημαντικά τεκμήρια καθώς επέτρεψαν τη σύγκριση των αρχικών και τελικών αντιλήψεων και τη διαπίστωση του μετασχηματισμού τους.

Αναλυτική Περιγραφή της παρέμβασης

Αρχικές Δυσλειτουργικές Αντιλήψεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η διαδικασία συνειδητοποίησης από πλευράς των μαθητευόμενων ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow 1991), ώστε να αρχίσουν να το αντιμετωπίζουν κριτικά, ξεκινά από μια συζήτηση που συντονίζει ο εκπαιδευτικός γύρω από το θέμα.

Έτσι, η ερευνήτρια ενεργοποίησε το συμβούλιο τμήματος, όπου διδάσκοντες και μαθητές συμμετείχαν σε ομαδική συζήτηση σχετικά με την κατάσταση στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τα συναισθήματά τους — αποξένωση, ματαίωση, έλλειψη ευχαρίστησης και ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία με τους μαθητές. Η ειλικρίνειά τους προκάλεσε έκπληξη και προβληματισμό στους μαθητές, που άρχισαν να αναγνωρίζουν τον αντίκτυπο της στάσης τους. Η αμοιβαία αυτή έκφραση διευκόλυνε έναν πιο γόνιμο διάλογο, όπου μαθητές παραδέχθηκαν κόπωση και ανία από τη σχολική ρουτίνα. Τότε η ερευνήτρια πρότεινε την περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο, μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας βασισμένες στην παρατήρηση έργων τέχνης — πρόταση που έγινε δεκτή και σηματοδότησε το επόμενο στάδιο της παρέμβασης.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές-τριες χωρισμένοι σε ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά στο κριτικό ερώτημα: «Ποια η γνώμη σας για το σχολείο». Από την ανάλυση των γραπτών κειμένων και των αρχικών συζητήσεων, αναδείχθηκαν τρεις κυρίαρχες κατηγορίες δυσλειτουργικών αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση της παρέμβασης: 1) «Το σχολείο είναι χαμένος χρόνος» (αμφισβήτηση της χρησιμότητας), 2)

«Είναι μακριά από τη φύση, βαρετό και περιοριστικό» (αισθητική και συναισθηματική αποστασιοποίηση) και 3) «Στο σχολείο αποτυγχάνω πάντα» (χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθηση ανικανότητας).

Παιδαγωγική Παρέμβαση και Χρήση Έργων Τέχνης

Η παρέμβαση βασίστηκε στην τήρηση των επτά σταδίων της ΜΜΑΕ του Κόκκου (Κόκκος, 2019). Αρχικά, διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς τα έργα τέχνης που θα αξιοποιούνταν, οι οποίοι πρότειναν εικαστικά έργα, ποιήματα και κινηματογραφικά έργα. Η ελεύθερη συμμετοχή τους ενίσχυσε το ενδιαφέρον και τη θετική συναισθηματική εμπλοκή, ενώ η παρέμβαση συνδέθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ώστε τα έργα να είναι νοηματικά οικεία και προσιτά στους μαθητές.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε τα εξής έργα τέχνης: α) Το εικαστικό έργο “Round Table” του Chen Zhen (εικόνα 1), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την προώθηση της συνεργασίας και την αναθεώρηση της έλλειψης νοήματος και κινήτρου για το σχολείο (δυσλειτουργική αντίληψη 1). β) Το ποίημα «Σχολεία χτίστε» του Κωστή Παλαμά, που χρησιμοποιήθηκε για τη σύνδεση του σχολείου με τη φύση και τη ζωή, αντιμετωπίζοντας την αντίληψη περί «βαρετού» και «περιοριστικού» σχολείου (δυσλειτουργική αντίληψη 2). γ) Η ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» σε σενάριο και σκηνοθεσία του Δημήτρη Σταύρακα (1999), που αξιοποιήθηκε για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (αντίληψη 3).

Αναλυτικότερα, ως προς την πρώτη δυσλειτουργική άποψη οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και απάντησαν στο κριτικό ερώτημα *«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολείο είναι χαμένος χρόνος;»*. Οι αρχικές τους απαντήσεις έδειξαν ότι αντιλαμβάνονταν το σχολείο κυρίως ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης, χωρίς κοινωνική ή παιδαγωγική αξία. Για την αφύπνιση της κριτικής τους σκέψης, η ερευνήτρια αξιοποίησε το έργο «Round Table» του Chen Zhen (εικόνα 1), το οποίο συμβολίζει τη συνύπαρξη και τη συνεργασία διαφορετικών μελών μιας κοινότητας. Με τη βοήθεια του μοντέλου παρατήρησης του Perkins (1994), οι μαθητές ανέλυσαν το έργο, αναγνωρίζοντας σταδιακά ότι η διαφορετικότητα και η συλλογική δράση αποτελούν θεμελιώδεις αξίες.



Εικόνα 1. «Round Table»

Στη δεύτερη φάση, συνέδεσαν τις παρατηρήσεις τους με το αρχικό ερώτημα και επαναδιατύπωσαν τις απόψεις τους, επισημαίνοντας ότι το σχολείο προσφέρει κοινωνικοποίηση, ομαδικότητα και συνεργατικές δεξιότητες, άρα δεν είναι «χαμένος χρόνος».

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, η συζήτηση επικεντρώθηκε στο ερώτημα *«Κατά πόσο το σχολείο είναι ασύνδετο με τη φύση, περιοριστικό και βαρετό;»*. Οι αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών ανέδειξαν μια μάλλον αρνητική εικόνα του σχολείου, το οποίο περιέγραψαν ως κλειστό, μονότονο και αποκομμένο από τη ζωντάνια του φυσικού περιβάλλοντος.

Για να διεγερθεί ο στοχασμός γύρω από αυτή την άποψη, η ερευνήτρια αξιοποίησε το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Τα σκολειά χτίστε» (παράρτημα 1), εφαρμόζοντας τη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» του προγράμματος *Artful Thinking*. Μέσα από τη διαδικασία παρατήρησης και ανάλυσης, οι μαθητές αναγνώρισαν στο ποίημα συμβολισμούς που συνδέουν τη μάθηση με τη φύση, το φως, την αλήθεια και την πνευματική ελευθερία, εκφράζοντας σταδιακά θετικότερη στάση.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η αναστοχαστική σύνδεση του ποιήματος με το αρχικό ερώτημα. Οι μαθητές τόνισαν ότι το σχολείο μπορεί και πρέπει να βρίσκεται σε επαφή με τη φύση και να λειτουργεί ως χώρος καλλιέργειας σκέψης, ελευθερίας και ολόπλευρης ανάπτυξης. Η σύγκριση των αρχικών και τελικών τους απόψεων αποκάλυψε μετατόπιση αντίληψης: από μια αίσθηση περιορισμού προς μια πιο ανοιχτή, δημιουργική και βιωματική θεώρηση του σχολείου.

Ως προς την 3η δυσλειτουργική άποψη οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητές τους να επιτύχουν στο σχολείο. Οι αρχικές απαντήσεις αποκάλυψαν

χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα ανεπάρκειας, που αποδόθηκαν σε μαθησιακά κενά, έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον και την αίσθηση άνισης μεταχείρισης από τους εκπαιδευτικούς.

Μετά την παρακολούθηση της ταινίας «Το καναρινί ποδήλατο» (παράρτημα 2), η οποία προβάλλει την αξία της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης και της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών για την επίτευξη θετικών μαθησιακών εμπειριών, οι μαθητές εντόπισαν κοινά στοιχεία ανάμεσα στον εαυτό τους και τον ήρωα της ταινίας (Λευτέρη), αναγνωρίζοντας ότι η προσπάθεια, η επιμονή και η ενθάρρυνση από τους δασκάλους παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Στις τελικές τοποθετήσεις τους, αρκετοί μαθητές δήλωσαν αλλαγή στάσης: παραδέχτηκαν προσωπική ευθύνη, αναγνώρισαν τις δυνατότητές τους και διατύπωσαν ρεαλιστική αισιοδοξία ότι *«ίσως μπορώ… το θέμα είναι να κάνω την αρχή»*. Η σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την επεξεργασία της ταινίας δείχνει ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αποδόμηση της μοιρολατρικής στάσης ότι η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες.

Διερεύνηση της Μετατόπισης των Στάσεων

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές ποιοτικές μετατοπίσεις στις στάσεις των μαθητών. Η αξιοποίηση της τέχνης, σε συνδυασμό με τον στοχαστικό διάλογο, λειτούργησε ως μέσο συναισθηματικής και ιδεολογικής απελευθέρωσης. Οι μαθητές ανέπτυξαν κριτικό αναστοχασμό απέναντι στις δυσλειτουργικές τους παραδοχές (Mezirow, 2009). Η μετατόπιση αυτή οδήγησε σε πρακτικές δράσεις, όπως η οργάνωση σχολικού κήπου, η δημιουργία καλλιτεχνικών έργων και η συμμετοχή σε σχολικά φεστιβάλ. Αυτό δείχνει την επιτυχή μετάβαση από τον στοχασμό στη δράση, όπως προτείνεται από τον Freire.

Οι μαρτυρίες των μαθητών επιβεβαιώνουν την ποιότητα της μετασχηματιστικής εμπειρίας:

- «Δεν έμοιαζε με μάθημα· μιλούσαμε ελεύθερα χωρίς φόβο» (Αίσθηση απελευθέρωσης και ασφάλειας).
- «Πρώτη φορά ένιωσα ότι αποφασίζω για κάτι που αφορά το μάθημα» (Ανάπτυξη αυτονομίας και συνειδητοποίηση της αξίας της γνώμης τους).
- «Με βοήθησαν τα έργα τέχνης να σκεφτώ αλλιώς το σχολείο» (Επιβεβαίωση της τέχνης ως ερεθίσματος για τον μετασχηματισμό).

Καταληκτικές σκέψεις

Από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις δημιουργήθηκε αρκετά καλό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους και την εκπαιδεύτρια. Σε αυτό, καταρχάς θεωρούμε ότι συνέβαλε η επιλογή της συνεργατικής διερεύνησης, η οποία προάγει την έρευνα «με» τους συμμετέχοντες, καθώς και την ενεργή συμμετοχή της ερευνήτριας. Όπως διαπιστώθηκε, η δυνατότητα που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους να έχουν λόγο σε αποφάσεις σχετικά με τη συνολική διεργασία, ενδυνάμωσε το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και επιπλέον τους βοήθησε να νιώσουν πιο άνετα να εκφραστούν ελεύθερα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προωθηθεί σε μεγάλο βαθμό η διεργασία του στοχαστικού διαλόγου κατά τη διαδικασία.

Το καλό κλίμα ενισχύθηκε και διατηρήθηκε εξαιτίας της δημιουργίας ομάδων. Τα μέλη των ομάδων μοιράζονταν στην ομάδα και εν συνεχεία στην ολομέλεια κοινές σκέψεις και συναισθήματα, αναπτύσσοντας έτσι μια αμφίδρομη και ολόπλευρη συναλλαγή με τους άλλους. Ακόμα και οι αντιστάσεις, συζητήθηκαν στην ολομέλεια ως εναύσματα για διαφορετικές οπτικές.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος διαδραμάτισε και η προσωπική εμπλοκή και ενσυναισθητική κατανόηση της ερευνήτριας και κυρίως το γεγονός ότι υπήρξε συνεξέλιξη, μέσα σε ένα πνεύμα συναλλαγής και δημιουργικής έκφρασης (Πολέμη & Τοδούλου, 2006). Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με την «αλήθεια» των μαθητών-τριών, ανέπτυξε ενσυναίσθηση και άρχισε να στοχάζεται τις αναγκαίες αλλαγές στη σχολική μονάδα.

Ως προς τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», διαπιστώσαμε ότι προσέφερε το κατάλληλο πλαίσιο για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Η δόμηση της διαδικασίας σε στάδια παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αναγνωρίζει σε κάθε συνάντηση σε ποια φάση βρίσκεται η ομάδα.

Η αξιοποίηση της Τέχνης συνέβαλλε καταλυτικά στην «απελευθέρωση» των συμμετεχόντων, στη συναισθηματική και ιδεολογική έκφραση, μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον.

Η θετική διάθεση των μαθητών-τριών για συνέχιση της δράσης και εκτός μαθήματος έδειξε ότι η όλη διαδικασία είχε αποτέλεσμα αλλά και ότι υπήρξε σημαντική μετατόπιση στη στάση των μαθητών-τριών απέναντι στο σχολείο. Όπως επισημαίνεται (Kokkos, 2021), είναι πολύ σημαντικό να μη σταματήσουν οι παρεμβάσεις με το τέλος του προγράμματος, αλλά να υπάρξει συνέχεια, ώστε να μη χαθούν όσα κατακτήθηκαν μέσω της παρέμβασης. Επίσης, σημαντικό είναι να

δράσουν και να κάνουν πράξη την αλλαγή. Αυτό έγινε όταν οι μαθητές/τριες πρότειναν τη δημιουργία σχολικού κήπου, ώστε «να φέρουν τη φύση μέσα στο σχολείο» και όταν συνέδεσαν το σχολείο με την κοινωνία και τη ζωή, αφού αποφάσισαν να συμμετάσχουν στο φεστιβάλ της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης για τα ανθρώπινα δικαιώματα γράφοντας στίχους, μουσική και φτιάχνοντας βίντεο για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το άρθρο 18 της σύμβασης Μια καλημέρα από την άκρη του πλανήτη!. Η δράση αυτή είναι η καλύτερη απόδειξη της αφύπνισης πτυχών της κριτικοδημιουργικής σκέψης, στην οποία στοχεύαμε. Βέβαια, χρειάζεται επίμονη προσπάθεια και παρατήρηση σε βάθος χρόνου, για να μπορούμε να συμπεράνουμε μια μόνιμη αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Adorno, Th. (1970 [1986]). Aesthetic Theory. New York: Routledge and Kegan Paul.

Brookfield, S. D., (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.

Dewey, J. (1933). How we think. London: D.C. Health.

Erickson F. (1973). What makes School Ethnography "ethnographic"? Council on Anthropology and Education, Newsletter, 2: 10–19.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.

Freire, P. (1972). Cultural Action for Freedom. Harmodsworth: Penguin.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books

Greene, M. (2000). Releasing the Imagination. Jossey-Bass

Hegel, G.W.F. (2000). Εισαγωγή στην Αισθητική (μτφ. Γ. Βελουδής). Αθήνα: Πόλις

Illeris, K. (2015). Transformative learning in higher education. In *Journal of Transformative Learning*, 3 (1), 46-51.

Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. In *Journal of Transformative Education*, 8, 153-177.

Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.). Learning with Adults. A Reader (pp. 205-218). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

Kokkos, A. (2019). Introducing the Method Transformation Theory in Educational Practice. In T. Fleming, A. Kokkos & F. Finnegan, *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 129-144). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation.* Netherlands: Brill.

Mezirow, J. (1990α). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow et all. (eds), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning,* (pp 1-20). San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. (1991α). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In *New directions for adult and continuing education*, No. 74, (pp. 5–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland and J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning Concepts and contexts,* (pp.24-38). London/New York: Routlege.

Perkins, D. (1994). The Intelligent eye: learning to think by looking at art. Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts.

Wolcott, H. F. (1990). Making a study "more ethnographic". *Journal of contemporary Ethnography*, *19*(1), 44-72.

Ελληνόγλωσση

Γαλατά Π.-Β., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ. & Τσιμπουκλή Α. (2017). Η Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας. Πάτρα. ΕΑΠ.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες,* (σ.21-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2002). Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο Creswell, J. (2016). Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.

Creswell, J. (2016). Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.

Glesne, C. (2018). Η ποιοτική έρευνα : Οδηγός για νέους επιστήμονες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) . Αθήνα : Μεταίχμιο.

Haynes, J. (2008). Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007β). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων (Τομ. 12, σελ. 16-21). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2011α). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017α). Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2017β). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 47-51. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος Α. και Χρήστου Μ. (2018), «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 41, 3. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ.

Κόκκος Α., Κωσταρά Ε., Μέγα Γ, Παπαδοπούλου Μ., Ράικου Α., Χρήστου Μ. (2024). *Η Τέχνη στο σχολείο*. Αθήνα: ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση,46, 21-32.

Κουλαουζίδης, Γ. & Παληός, Ζ. (2018). Σημείωμα στην ελληνική έκδοση. Στο C. Glesne, Η ποιοτική Έρευνα: Οδηγός για Νέους Επιστήμονες (σελ.7-11), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1994). Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη. Αθήνα: Συμμετρία.

Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη,* Αθήνα: Gutemberg

Πίκουλης Α. (2024) *Η αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education

Perkins, R. (2004). *Η μελέτη μετεγγραφής γυμνασίου: Μια δεκαετία αλλαγής στα προγράμματα σπουδών και τα επιτεύγματα, 1990-2000*. Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών, Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, Ινστιτούτο Επιστημών της Εκπαίδευσης.

Πολέμη - Τοδούλου Μ. (2006). «Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων». *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης τομ. ΙΙΙ.* Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Ράικου, Α. (2013). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

Shor, I., & Freire, P. (1987). Ποια είναι η «διαλογική μέθοδος» διδασκαλίας;. *Journal of Education , 169* (3), 11-31.

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

Freire, P. (1984). «Όταν η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική πράξη». Λατινική Αμερική, 7, 48-52.

Freire, P. (2006).*Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χρήστου, Μ. (2020). Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παράρτημα

1.Το ποίημα «Τα σχολειά χτίστε» https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=7&text_id=1621

2. Η ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» https://www.youtube.com/watch?v=DTEXVk16HTA

Ο ρόλος της διαλογικής μάθησης στο αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού

Μηλιαρά Άννα Πολυξένη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

. Αίσθημα του «ανήκειν», Διαλογική μάθηση Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις , Κοινωνικός αποκλεισμός, Συμπεριληπτική εκπαίδευση

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

amiliara@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη με καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική ευημερία και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η σχολική κοινότητα συχνά αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, περιθωριοποιώντας μαθητές/τριες από ευάλωτες ομάδες. Η παρούσα έρευνα διερευνά τον αντίκτυπο των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων (ΔΛΣ) στο αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών Γυμνασίου, με ιδιαίτερη έμφαση σε όσους/ες προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Β' Γυμνασίου στο 4ο Γυμνάσιο Χανίων, με τη συμμετοχή 8 μαθητών/τριών σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση των ΔΛΣ. Από τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν τέσσερα κύρια θέματα: η συναισθηματική εμπειρία και ατμόσφαιρα των συναντήσεων, η προσωπική ενδυνάμωση και αυτογνωσία, η ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση, και η εμπλοκή λόγω θεματολογίας και περιεχομένου. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι ΔΛΣ δημιούργησαν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενίσχυσε το αίσθημα του ανήκειν, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες από περιθωριοποιημένες ομάδες, προσφέροντας ευκαιρίες έκφρασης, σύνδεσης και ενδυνάμωσης. Η έρευνα αναδεικνύει τις δυνατότητες της διαλογικής μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και προτείνει κατευθύνσεις για μελλοντικές εφαρμογές..

1. Εισαγωγή

1.1 Το αίσθημα του ανήκειν ως θεμελιώδης ανθρώπινη ανάγκη

Το αίσθημα του ανήκειν αποτελεί μια από τις βασικές ανθρώπινες ψυχολογικές ανάγκες, σύμφωνα με την κλασική ιεράρχηση του Maslow (1943: 385). Η έννοια αυτή αφορά την υποκειμενική αίσθηση της βαθιάς σύνδεσης με κοινωνικές ομάδες, φυσικούς χώρους, ατομικές και συλλογικές εμπειρίες (Allen et al., 2021: 88). Οι Baumeister και Leary (2017: 65) υποστηρίζουν

ότι η ανάγκη για ανήκειν είναι ισοδύναμη με άλλες ανάγκες επιβίωσης, όπως η τροφή και η ασφάλεια, τονίζοντας την εξελικτική της σημασία για το ανθρώπινο είδος. Στο σχολικό πλαίσιο, το αίσθημα του ανήκειν ορίζεται ως "ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι δέχονται αποδοχή, σεβασμό, συμπεριλαμβάνονται και υποστηρίζονται από τα υπόλοιπα άτομα στο σχολικό κοινωνικό περιβάλλον και ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής και της δραστηριότητας της τάξης" (Goodenow & Grady, 1993: 25). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι μαθητές/τριες που βιώνουν υψηλά επίπεδα σχολικού ανήκειν παρουσιάζουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, θετικές αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, και μεγαλύτερη δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία (Osterman, 2000: 250· Furrer & Skinner, 2003: 158). Παράλληλα, το αίσθημα του ανήκειν λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι μη ακαδημαϊκών επικίνδυνων συμπεριφορών, όπως ο αυτοκτονικός ιδεασμός, η εγκυμοσύνη και η βία (Resnick et al., 1997: 827). Αντιθέτως, η έλλειψη ανήκειν συνδέεται με αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα, όπως κατάθλιψη, άγχος και κοινωνική απομόνωση (Arslan, 2018: 974-975).

1.2 Το σχολείο ως χώρος συμπερίληψης ή αποκλεισμού

Η σχολική κοινότητα, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του σύγχρονου ανθρώπου, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση ή και τον περαιτέρω αποκλεισμό των μαθητών/τριών της (Bourdieu, Passeron, & Nice, 1977: 19-25). Συχνά, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο: αν δεν ολοκληρωθεί η εκπαίδευση, ο κοινωνικός αποκλεισμός έρχεται να εδραιωθεί στις ευάλωτες κυρίως κοινωνικά ομάδες (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004: 58-60).

Ποικίλα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα συντελούν στον κοινωνικό αποκλεισμό εντός του σχολικού περιβάλλοντος: ο πολιτισμικός αποκλεισμός, η ακαδημαϊκή ομοιομορφία και η έλλειψη συμπερίληψης κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (Kyridis et al., 2011: 10· Parthenis & Fragoulis, 2016: 42). Οι μαθητές/τριες που υφίστανται περιθωριοποίηση προέρχονται από διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες: μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προερχόμενοι/ες από οικονομικά ευάλωτες οικογένειες, άτομα με αναπηρία ή/και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, μαθητές/τριες από Ρομά κοινότητες και άλλες (Βεργίδης, 1997· Ηλιοπούλου et al., 2018: 13). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018), το αίσθημα του ανήκειν μεταξύ των μαθητών/τριών μειώνεται παγκοσμίως, με έναν στους τέσσερις μαθητές/τριες να αισθάνεται ότι δεν ανήκει στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες που

προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα επηρεάζονται ιδιαίτερα, έχοντας διπλάσιες πιθανότητες από συμμαθητές/τριες τους που προέρχονται από προνομιακά περιβάλλοντα να αισθάνονται έλλειψη ανήκειν.

1.3 Η κριτική παιδαγωγική και η ανάγκη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης

Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνεται η ανάγκη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλες τις κοινωνικές ομάδες (Ελευθεράκης, 2011: 8-10). Το σύγχρονο σχολείο, παρόλο που αναπαράγει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές ανισότητες, μπορεί να λειτουργήσει και ως φορέας προώθησης της κοινωνικής ένταξης και της αλληλεγγύης. Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής, μέσα από την αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών δομών. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν εν δυνάμει χώρο απελευθέρωσης και ισότιμης συνύπαρξης για όλους/ες (Freire, 2005: 45-47; Giroux, 2016: 356). Βασικά σημεία στα οποία δίνει έμφαση το ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας, η κριτική σκέψη και η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, η πολυπολιτισμικότητα, οι συμμετοχικές διαδικασίες και η αναγνώριση και αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων για τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών για όλους/ες (Shor, 2002: 28).

Η δημιουργία ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος εντός της σχολικής τάξης, με την εισαγωγή του διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της, αποτελεί ένα ουσιώδες εργαλείο για την προαγωγή των δημοκρατικών κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα (Ελευθεράκης, 2011: 12). Υπάρχει μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με δημοκρατικά χαρακτηριστικά, οι οποίες επιχειρούν να ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα: παρεμβάσεις διαλογικής μάθησης (Mercer, 2000, σ. 20), προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (Durlak et al., 2011: 408-410), πρωτοβουλίες που προωθούν τη φωνή των μαθητών/τριών (Fielding, 2004: 300), συμμετοχική έρευνα-δράση (Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021: 55) και άλλες.

1.4 Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις ως εκπαιδευτική παρέμβαση

Στην παρούσα έρευνα, έχει επιλεχθεί η παρέμβαση των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων (ΔΛΣ), η οποία βασίζεται στις αρχές της διαλογικής μάθησης. Οι ΔΛΣ ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην Ισπανία και βασίζονται στις αρχές του Paulo Freire για τη

διαλογικότητα (Freire, 1974). Δεδομένου ότι η έννοια της διαλογικότητας δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει ο διάλογος στην κατασκευή νοήματος (Bahktin, 1981: 30-32), οι ΔΛΣ αξιοποιούν τον διάλογο ενθαρρύνοντας το μοίρασμα και την αμφισβήτηση από πλευράς των συμμετεχόντων.

Σκοπός των ΔΛΣ είναι να ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη μάθηση και τα κίνητρα μέσω της κριτικής ανάγνωσης και συζήτησης λογοτεχνικών έργων (Valls et al., 2008: 73). Οι συμμετέχοντες διαβάζουν βιβλία και στη συνέχεια συζητούν ισότιμα και δημοκρατικά τα κείμενα, με προτεραιότητα στη συμπερίληψη ατόμων διαφορετικών ηλικιών, φύλου και κοινωνικών υπόβαθρων. Η διαδικασία στοχεύει να ενισχύσει τη φιλαναγνωσία, την ανάγνωση με κριτική σκέψη και την αναγνωστική κατανόηση, καθώς και τις γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες (Álvarez, 2019: 80-82).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι ΔΛΣ έχουν μαθησιακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό αντίκτυπο σε παιδιά, νέους και ενήλικες, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που αποδεικνύεται αποτελεσματικό τόσο στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και στην αξιακή και συναισθηματική καλλιέργεια (Ruiz-Eugenio et al., 2023: 2). Συγκεκριμένα, οι ΔΛΣ έχουν συμβάλει στην υπέρβαση στερεοτύπων και πολιτισμικών αποκλεισμών (Flecha, 2015, σ. 868· Garcia Yeste et al., 2017: 195) και δημιουργούν ένα μη βίαιο, συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη δημιουργία δεσμών αλληλεγγύης, φιλίας και αποδοχής (Fernandez-Villardon et al., 2021: 10-11· Garcia-Carrion et al., 2020: 998-999).

1.5 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει το αίσθημα του ανήκειν που βιώνουν οι περιθωριοποιημένοι/ες μαθητές/τριες ως προς τη σχολική τους κοινότητα, μέσα από μια παρέμβαση ΔΛΣ. Ως σχολική κοινότητα ορίζεται το σύνολο των ομάδων που απαρτίζουν και εμπλέκονται με το σχολείο (σχολικές τάξεις, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων, διεύθυνση, ευρύτερη κοινότητα). Μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια σειρά συναντήσεων που διέπονται από δημοκρατικές αρχές, σκοπός είναι η ενεργοποίηση και η εμπλοκή μαθητών/τριών από όλο το φάσμα της τάξης, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποτελέσουν ουσιαστικό μέρος μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Goodenow (1993: 87), το αίσθημα της αποδοχής, της αξίας, της συμπερίληψης και της ενθάρρυνσης εντός της σχολικής τάξης σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο στο συνολικό αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο. Επομένως, εκκινώντας από την παρέμβαση στη σχολική τάξη, αναμένεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας να

αποτελέσει έναν χώρο περισσότερο προσβάσιμο για την εμπλοκή περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών (Riddle et al., 2021: 734).

Το ερευνητικό πρόβλημα επικεντρώνεται στο κατά πόσο μπορεί να καλλιεργηθεί το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, δεδομένου του εκπαιδευτικού αποκλεισμού που υφίστανται οι περιθωριοποιημένες ομάδες. Σκοπός της έρευνας είναι η αξιοποίηση της διαλογικής μάθησης για την ενίσχυση του ανήκειν στο σχολείο. Μέσα από τη διενέργεια μιας βραχύχρονης παρέμβασης που αξιοποιεί τη μεθοδολογία των ΔΛΣ, επιχειρείται να ενισχυθεί το αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών Γυμνασίου στη σχολική τους κοινότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποιος είναι ο αντίκτυπος των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων στο αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα;

2. Θα μπορούσαν οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις να ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες;

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα

Η έννοια του «ανήκειν» έχει αναγνωριστεί ως ένα συναισθηματικό φαινόμενο σύνθετο και πολυδιάστατο, το οποίο έχει οριστεί και εξερευνηθεί με διάφορους τρόπους στην ψυχολογική έρευνα (Cartmell & Bond, 2015: 92). Ορίζεται ως το υποκειμενικό συναίσθημα ότι ένα άτομο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συστημάτων που το περιβάλλουν, όπως η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο, η εργασία και οι πολιτιστικές ομάδες (Allen et al., 2021: 88). Οι Allen και συνεργάτες (2021: 88) επισημαίνουν ότι το ανήκειν δεν είναι μόνο μια κοινωνική εμπειρία, αλλά συνδέεται και με το πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον του ατόμου. Διαμορφώνεται από σχεσιακούς, πολιτιστικούς, ιστορικούς, γεωγραφικούς και συγκυριακούς παράγοντες και έχει συνδεθεί με τις έννοιες της συμμετοχής, της ιδιότητας του πολίτη και της διεκδίκησης δικαιωμάτων (Yuval-Davis, 2006: 198).

Στη βιβλιογραφία, το ανήκειν συχνά προσδιορίζεται ως το αντίθετο της απομόνωσης, της μοναξιάς ή των συναισθημάτων αποσύνδεσης, και τοποθετείται σε ένα συνεχές υψηλού και

χαμηλού ανήκειν (Lim et al., 2021: 82). Στην παρούσα έρευνα, υιοθετείται μια οπτική του ανήκειν ως μιας δυναμικής και επαναδιαπραγματεύσιμης διαδικασίας (May, 2011: 370), που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως οι ευκαιρίες, οι αντιλήψεις, οι δεξιότητες και τα κίνητρα (Allen et al., 2021: 89). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη διερεύνηση ευκαιριών για ανήκειν, δηλαδή στη διαθεσιμότητα ομάδων, ανθρώπων, χώρων και χρόνου που επιτρέπουν την ανάπτυξη του ανήκειν. Ακόμη και αν τα άτομα διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, οι συνθήκες μπορεί να περιορίσουν τις ευκαιρίες για καλλιέργεια του ανήκειν (Jardim & Marques da Silva, 2021: 240).

Η ποσοτική μετα-ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον από τους Allen και συνεργάτες (2018: 29) παρουσιάζει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών ως τους ισχυρότερους παράγοντες για το σχολικό ανήκειν. Η ίδια μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το σχολικό ανήκειν δεν καθορίζεται από έναν απλό παράγοντα, αλλά είναι το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραμέτρων. Σύμφωνα με τον CDC (2009: 6-7), οι κύριοι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική σύνδεση είναι η υποστήριξη από το σχολικό προσωπικό, η συμμετοχή σε θετικές ομάδες συνομηλίκων, η εμπλοκή στην εκπαίδευση και η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Όταν αυτή η ανάγκη για σύνδεση ικανοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως είναι η τάξη, τα παιδιά τείνουν να επιδεικνύουν υψηλότερα κίνητρα για προσαρμοστικές συμπεριφορές, να συμμετέχουν ενεργά σε εργασίες και να επιδεικνύουν επιμονή μπροστά στις προκλήσεις.

Η θετική αίσθηση του σχολικού ανήκειν των εφήβων μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας έναντι μη ακαδημαϊκών επικίνδυνων συμπεριφορών. Οι Resnick και συνεργάτες (1997: 827) διαπίστωσαν ότι η σύνδεση με το σχολείο μειώνει τον κίνδυνο αυτοκτονικού ιδεασμού, εγκυμοσύνης και βίας. Από την άλλη, ο κίνδυνος για απομόνωση και αποκλεισμό καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την ικανοποίηση της ανάγκης για ανήκειν για τις μειονοτικές ομάδες και εκείνες που έχουν ιστορικά αποκλειστεί από τις κυρίαρχες κοινωνικές κουλτούρες, όπως οι ιθαγενείς και οι εθνοτικές μειονότητες (Gardner et al., 2019: 20; Rainey et al., 2018: 8). Το αίσθημα του ανήκειν μπορεί να μετατραπεί γρήγορα σε «μη ανήκειν», με επιζήμιες συνέπειες. Υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις ότι οι νέοι που βιώνουν το αίσθημα του αποκλεισμού από το σχολείο ή την κοινωνία καταφεύγουν σε αυτο-καταστροφικές συμπεριφορές ή αναζητούν αλλού το «ανήκειν»: μέσω μορφών εξτρεμισμού, αυτοτραυματισμού, ένταξης σε συμμορίες (Riley, 2019: 95).

2.2 Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί ως μια «πολυδιάστατη διαδικασία σταδιακής κοινωνικής ρήξης» (Silver, 2007: 15) που αποσυνδέει ομάδες και άτομα από τις κοινωνικές σχέσεις και τους θεσμούς και εμποδίζει την πλήρη συμμετοχή στις συνήθεις δραστηριότητες. Ο αποκλεισμός μπορεί να είναι συμβολικός και πολιτισμικός, ένα αίσθημα παραγνώρισης -το να χαρακτηρίζεται κανείς ως διαφορετικός ή «άλλος»- με τρόπους που απαξιώνουν, αποανθρωποποιούν και υποτιμούν (Fangen et al., 2012: 7, 10). Σε βιωματικό επίπεδο, ο κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται ως η εμπειρία του να βρίσκεσαι μακριά από τους άλλους σωματικά, συμπεριλαμβανομένης της απόρριψης και της κοινωνικής απομόνωσης, και συναισθηματικά, όπως το να σε αγνοούν (Riva & Eck, 2016: 35-38). Σταθερά εδραιωμένη στην ανισοκατανομή ισχύος, η περιθωριοποίηση πλήττει δυσανάλογα ομάδες και άτομα που είναι πιο ευάλωτα, έχουν λιγότερο έλεγχο επί των οικονομικών πόρων και βρίσκονται σε χαμηλότερη κοινωνική θέση (Causadias & Umaña-Taylor, 2018: 707).

Σημαντικές έννοιες για την κατανόηση του αποκλεισμού είναι το στίγμα και η διάκριση. Το στίγμα περιλαμβάνει πολλαπλές καταστάσεις και χαρακτηριστικά, όπως η φυλετική/εθνική καταγωγή, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η αναπηρία, και είναι ευρύτερο από τον ρατσισμό. Οι διακρίσεις -τόσο σε ατομικό επίπεδο (άνιση μεταχείριση) όσο και σε δομικό επίπεδο (κοινωνικές συνθήκες που περιορίζουν ευκαιρίες)- αποτελούν συστατικό στοιχείο του στίγματος (Hatzenbuehler et al., 2013: 813). Ο όρος «μειονοτικό στρες» περιγράφει το υπερβολικό στρες στο οποίο υπόκεινται άτομα που ανήκουν σε στιγματισμένες κοινωνικές ομάδες. Οι κυρίαρχες κοινωνικές δομές συχνά δεν αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, βάζοντας τα άτομα σε διαδικασίες κοινωνικής και μαθησιακής απομόνωσης (Meyer, 2003: 675-677).

Από τη σκοπιά των μαθητών/τριών, ο κοινωνικός αποκλεισμός στο πλαίσιο του σχολείου αφορά την υποκειμενική αντίληψη ότι το άτομο αγνοείται και απορρίπτεται από τους άλλους, ιδίως από τους/τις συμμαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς (Arslan, 2018). Όπως επισημαίνει η Hooks (1994: 69), όταν τα σχολεία εστιάζουν σε λευκές και μεσοαστικές αφηγήσεις, όσοι/ες ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες φαίνεται να φιμώνονται σιωπηλά και καλούνται να αγνοήσουν την προκατάληψη της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι ρίζες αυτής της περιθωριοποίησης βρίσκονται σε τρεις βασικούς παράγοντες: 1) τις διακρίσεις και τα στερεότυπα που βιώνουν οι

μαθητές/τριες, 2) την έλλειψη υποστήριξης και αναγνώρισης από το σχολικό προσωπικό, 3) την κοινωνική απομόνωση που η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους μπορεί να τους στερήσει (Cosma & Soni, 2019: 10-11) Η περιθωριοποίηση στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων και την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (Benner & Wang, 2014: 1618). Σημαντική είναι επίσης η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικού αποκλεισμού και χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, σχολικής διαρροής και βίας (Balkıs et al., 2016: 1819-1820).

Στην ελληνική επικράτεια, η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα που κατοχυρώνεται στο ελληνικό Σύνταγμα. Ωστόσο, στην πράξη, σύμφωνα με ευρήματα που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι έκδηλη η τάση προώθησης και αναπαραγωγής των ανισοτήτων σε ό,τι αφορά περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (Tsakoglou & Cholezas, 2004: 7; Kyridis et al., 2011: 12). Σήμερα, η ελληνική κοινωνία αποτελείται από πολλές διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης. Οι ανισότητες εκδηλώνονται κυρίως σε σχέση με τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές επιδόσεις κατά τις υποχρεωτικές φάσεις της εκπαίδευσης και την άνιση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Giamouridis & Bagley, 2006: 9-10).

Σύμφωνα με σχετική αναφορά της UNESCO (2020: 123-4) για τη χώρα, σημαντικά προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν λιγότερο προνομιούχες ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, οι μετανάστες και οι Ρομά. Τονίζεται επίσης ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών παραμένει ανισοβαρής, με πολλές περιοχές της Ελλάδας να προσφέρουν λιγότερους πόρους και λιγότερη υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες. Αναφορικά με την αναπηρία, η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. με τις μεγαλύτερες ανισότητες ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, η πρώτη πανελλαδική έρευνα της Colour Youth (2018: 25, 34) ανέδειξε ότι το 74,4% των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών/τριών ακούει συχνά σεξιστικά σχόλια, και ένα στα τρία παιδιά έχουν υποστεί λεκτική ή σωματική παρενόχληση.

2.3 Διαλογική μάθηση και Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις

2.3.1 Διαλογική μάθηση

Ο διάλογος αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για τις ανθρώπινες σχέσεις και δράσεις, καθώς προάγει την κατανόηση και τη συναίνεση. Η λεγόμενη "διαλογική στροφή" έχει επηρεάσει πολυάριθμους τομείς, όπως τα σπίτια, οι χώροι εργασίας και οι σχολικές αίθουσες (García-Carrión

et al., 2020a: 3). Σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001: 37) αναγνωρίζουν την αυξημένη ανάγκη επικοινωνίας και διαλόγου, καθώς οι παλαιές δομές και κανόνες χάνουν τη νομιμοποίησή τους. Σημαντική στη διαλογική στροφή είναι η συμβολή του Vygotsky, ο οποίος αναγνώρισε την κοινωνική αλληλεπίδραση ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Στο έργο του υποστηρίζει ότι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης ξεκινούν από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους και εσωτερικεύονται ατομικά (Vygotsky, 1978: 63). Η γλώσσα αποτελεί το κύριο εργαλείο σκέψης και μάθησης, που πρώτα λειτουργεί σε κοινωνικό επίπεδο και έπειτα σε ατομικό. Καθοριστικό ρόλο στην παρουσία του διαλόγου στο πεδίο της εκπαίδευσης έπαιξε η θεωρία της διαλογικής δράσης του Freire. Στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου (1975: 77-79), η συνέπεια μεταξύ λόγου και πράξεων συνεπάγεται ότι ενεργεί κανείς σύμφωνα με αυτά που υπερασπίζεται, δεσμεύεται μαζί με εκείνους που υφίστανται την καταπίεση για τον μετασχηματισμό των δομών εξουσίας.

Για να είναι δυνατή η διαλογική μάθηση, ο Flecha (2000: 2-28) έθεσε τις ακόλουθες επτά αρχές:

1. Ισότιμος διάλογος: Οι συνεισφορές εκτιμώνται ανάλογα με την εγκυρότητα των επιχειρημάτων και όχι σύμφωνα με καθιερωμένες σχέσεις εξουσίας ή κοινωνικές ιεραρχίες.

2. Πολιτισμική νοημοσύνη: Αφορά το είδος της νοητικής λειτουργίας που επιτρέπει την επίτευξη συμφωνιών μέσω της γλώσσας σε διαφορετικές κοινωνικές σφαίρες, συμπεριλαμβάνοντας την ακαδημαϊκή, πρακτική και επικοινωνιακή νοημοσύνη.

3. Μετασχηματισμός: Καθίστανται δυνατές οι αλλαγές στους ίδιους τους ανθρώπους και στο περιβάλλον τους.

4. Εργαλειακή διάσταση: Αφορά την εκμάθηση όλων των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη ζωή στη σημερινή κοινωνία.

5. Δημιουργία νοήματος: Επιδιώκεται ένας τύπος μάθησης που βασίζεται στις ανάγκες των ίδιων των ανθρώπων.

6. Αλληλεγγύη: Οι δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές στοχεύουν στην υπέρβαση της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

7. Ισότητα στις διαφορές: Εκτίμηση της διαφορετικότητας ως στοιχείου πολιτισμικού πλούτου (Aubert, García & Racionero, 2009: 130).

2.3.2 Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις: Ιστορικό, μεθοδολογία και αποτελέσματα

Οι Διαλογικές Λογοτεχνικές Συναντήσεις (ΔΛΣ) ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην Ισπανία στο κέντρο εκπαίδευσης ενηλίκων La Verneda-Sant Marti, ως μέρος μιας διαδικασίας ισότιμης και δημοκρατικής αλλαγής (Álvarez, 2019: 73). Έκτοτε, αποτελούν παράδειγμα διαλογικής λαϊκής εκπαίδευσης και έχουν υιοθετηθεί από χιλιάδες σχολεία διεθνώς. Τα μέλη μιας ΔΛΣ διαβάζουν κλασικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας (π.χ., Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Οδύσσεια, Δον Κιχώτης) και πραγματοποιούν εβδομαδιαίες συναντήσεις για συζήτηση. Η κλασική λογοτεχνία επιλέγεται διότι περιλαμβάνει τα πιο διαχρονικά και αναγνωρισμένα έργα της ανθρωπότητας, που αντικατοπτρίζουν ουσιαστικά ζητήματα, ανεξάρτητα από πολιτισμό ή εποχή (Flecha et al., 2024: 18-21). Η δομή που ακολουθείται σε κάθε συνάντηση είναι συγκεκριμένη. Ο/η συντονιστής/τρια καταγράφει τα άτομα που θέλουν να μιλήσουν με τη σειρά. Όταν έρθει η σειρά του/της, ο κάθε συμμετέχων υποδεικνύει την παράγραφο και τη σελίδα που θέλει να σχολιάσει και εξηγεί γιατί την επέλεξε. Δίνεται ευκαιρία στα υπόλοιπα μέλη να σχολιάσουν αυτό που ειπώθηκε. Κάθε τοποθέτηση συνοδεύεται από επιχειρήματα. Δίνεται προτεραιότητα σε άτομα που δεν είχαν προηγουμένως την ευκαιρία να μιλήσουν (García Yeste & García-Carrión, 2022: 28).

Η έρευνα έχει αναδείξει πολλαπλά οφέλη των ΔΛΣ. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Ruiz-Eugenio και συνεργατών (2023: 13-14), το 65% των μελετών καταδεικνύει την ικανότητα υπέρβασης στερεοτύπων και πολιτισμικών εμποδίων, ενώ το 85% δείχνει πώς οι ΔΛΣ συνέβαλαν στη δημιουργία υποστηρικτικού και μη βίαιου κλίματος. Ειδικότερα, οι ΔΛΣ έχουν συμβάλει στην κατάργηση ρατσιστικών αντιλήψεων (Aubert, 2015: 862), στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ατόμων από ευάλωτες ομάδες (Garcia Yeste et al., 2017: 199), στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της φιλαναγνωσίας (Díez-Palomar & Olivé, 2015: 1302), στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη (Villardón-Gallego et al., 2018: 8). Για μαθητές/τριες με αναπηρία, οι ΔΛΣ προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες να ενισχύσουν την επίδοσή τους στον γραμματισμό, ενώ υποστηρίζεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες διαλογικής συζήτησης με συνομηλίκους που δεν έχουν αναπηρία (Molina Roldán, 2015: 929).

Αναφορικά με το σύνολο της βιβλιογραφίας που μελετά τις ΔΛΣ, η εστίαση στο αίσθημα του ανήκειν παρατηρείται περιορισμένη σε μεμονωμένες μελέτες (Allotey et al., 2019: 2). Ωστόσο, τα υπάρχοντα ευρήματα συγκλίνουν στον καθοριστικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι ΔΛΣ στην

καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής, συνεργασίας και συνοχής. Συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι οι ΔΛΣ ενθαρρύνουν τη φιλία και τον σεβασμό (García-Carrión et al., 2020a: 6), ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (Garcia Yeste et al., 2018: 67), προωθούν αποτελεσματικά την ένταξη και τον προσωπικό μετασχηματισμό των ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Soler, 2015: 841), δίνουν τη δυνατότητα σε περιθωριοποιημένες ομάδες να ξεπεράσουν εμπόδια του διαλόγου που τους επιβάλλουν η αδικία και οι διακρίσεις (García-Carrión et al., 2020a: 3) και αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων (Álvarez et al., 2018: 1051).

Επομένως, γίνεται η υπόθεση ότι το αίσθημα του ανήκειν ενισχύεται στην εκπαιδευτική κοινότητα, εφόσον όλοι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη φωνή τους και να αναγνωρίσουν τη σημασία των διαφορών τους (Santiago-Garabieta et al., 2021: 1543). Δημιουργείται ένα περιβάλλον που επιτρέπει το μοίρασμα των εμπειριών χωρίς φόβο επίκρισης, μειώνοντας την αίσθηση της απομόνωσης για τους/τις περιθωριοποιημένους/ες μαθητές/τριες.

2.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και η παρούσα έρευνα

Σε ό,τι αφορά την ελληνική επικράτεια, οι ερευνητικές μελέτες εφαρμογής παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της αξιοποίησης στρατηγικών που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή ευάλωτων ομάδων είναι λίγες. Ενδεικτικά, έχουν πραγματοποιηθεί παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ένταξη μαθητών/τριών Ρομά (Parthenis & Fragoulis, 2016: 44) ή στην υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Drossinou-Korea & Panopoulos, 2017: 354). Ωστόσο, μέχρι στιγμής, δεν έχει καταγραφεί η υλοποίηση παρέμβασης ΔΛΣ σε ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, επιχειρώντας να διερευνήσει τον αντίκτυπο μιας παρέμβασης διαλογικής μάθησης στο αίσθημα του ανήκειν σε ελληνικό δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε μια κοινωνία όπως η ελληνική, όπου οι διακρίσεις κατά ομάδων όπως οι Ρομά ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συχνές, κρίνεται αναγκαία η διενέργεια παρεμβάσεων που προάγουν την κοινωνική συνοχή, δημιουργώντας προϋποθέσεις ώστε μαθητές/τριες από διαφορετικά υπόβαθρα να συνεργάζονται και να αλληλοϋποστηρίζονται (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007: 336).

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024-2025 διεξήχθη παρέμβαση ΔΛΣ σε τμήμα της Β' τάξης του 4ου Γυμνασίου Χανίων. Η επιλογή του τμήματος έγινε βάσει συνεργασίας με τις φιλολόγους (γενικής και ειδικής αγωγής) που ήταν υπεύθυνες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το 4ο Γυμνάσιο Χανίων βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης, όπου φοιτούν μαθητές/τριες από ποικίλες κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες (μετανάστες/τριες, Ρομά). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνήτρια εργαζόταν στο σχολείο ως σχολική ψυχολόγος.

Από το σύνολο της τάξης, το δείγμα που έλαβε μέρος στις συνεντεύξεις ήταν ευκαιριακό. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν προφορικά για την έρευνα και συμμετείχαν εθελοντικά, με προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή τους στις ΔΛΣ. Οι συμμετέχοντες (n=8) ήταν 5 κορίτσια και 3 αγόρια, ηλικίας 13-15 ετών. Τέσσερα άτομα ανήκαν σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες: ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητα σε κίνδυνο σχολικής διαρροής, δύο άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ένα άτομο σε κίνδυνο σχολικής διαρροής.

3.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Η τεχνική συλλογής δεδομένων ήταν η εις βάθος ημι-δομημένη συνέντευξη. Η διατύπωση των ερωτήσεων βασίστηκε στην έρευνα των Sancho και Cline (2012: 66) και στους άξονες που ορίζουν οι Craggs και Kelly (2018: 1420) ως βασικές για το σχολικό ανήκειν:

1. Σχολικό ανήκειν και δι-υποκειμενικότητα: Δυνατότητα διαμόρφωσης θετικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς.

2. Σχολικό ανήκειν και γνώση, κατανόηση και αποδοχή της ατομικής ταυτότητας: Ελευθερία να είσαι ο εαυτός σου και ταυτόχρονα ευπρόσδεκτος στην ομάδα.

3. Σχολικό ανήκειν και εμπειρίες ένταξης στην ομάδα: Ευκαιρίες για να νιώσουν οι μαθητές/τριες ότι ανήκουν σε μια ομάδα.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις όπως:

- Μπορείς να μου πεις λίγα λόγια για την εμπειρία σου ως μέλος των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων;

- Πώς συγκρίνεται η συμμετοχή σου σε αυτή τη δράση σε σχέση με άλλα μαθήματα;

- Κάποιοι άνθρωποι νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο τους ενώ άλλοι όχι τόσο. Ποια είναι η δική σου άποψη;

- Με ενδιαφέρει η σχέση σου με τα παιδιά της τάξης σου. Μπορείς να μου πεις κάποια πράγματα για αυτό;

- Πώς είναι η σχέση σου με τους/τις καθηγητές/τριες;

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε διότι επιτρέπει την εμβάθυνση στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και δίνει φωνή σε άτομα που συχνά υπο-εκπροσωπούνται, όπως οι έφηβοι (Drolet & Arcand, 2013: 32).

3.3 Ερευνητική διαδικασία

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη την εστίαση σε περιθωριοποιημένες ομάδες ανηλίκων. Δόθηκε φύλλο πληροφοριών και έντυπο συγκατάθεσης σε γονείς και μαθητές/τριες, με δυνατότητα απόσυρσης οποτεδήποτε. Λόγω της θέσης της ερευνήτριας ως σχολικής ψυχολόγου, καταβλήθηκε προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι η συμμετοχή δεν θα επηρέαζε την εκπαιδευτική ή ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον σχολικό χώρο, σε ήσυχη αίθουσα, με διάρκεια 15-25 λεπτά η καθεμία. Ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και ανωνυμοποιήθηκαν.

3.4 Θεματική ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), ακολουθώντας ουσιοκρατική/ρεαλιστική προσέγγιση. Η ανάλυση ήταν επαγωγική, με στόχο την πλούσια περιγραφή του συνόλου των δεδομένων, με έμφαση στην εμπειρία των ΔΛΣ σε σχέση με το σχολικό ανήκειν. Ακολουθήθηκαν οι έξι φάσεις των Braun και Clarke (2006: 16-23): 1. Επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων 2. Παραγωγή αρχικής κωδικοποίησης 3. Αναζήτηση θεμάτων 4. Επισκόπηση θεμάτων 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων 6. Παραγωγή της έκθεσης. Από την ανάλυση προέκυψαν 45 κωδικοί, 4 κύρια θέματα και 2 υπο-θέματα.

3.5 Η παρέμβαση των Διαλογικών Λογοτεχνικών Συναντήσεων

Οι ΔΛΣ πραγματοποιήθηκαν από τον Οκτώβριο 2024 έως τον Απρίλιο 2025. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με το τμήμα, παρατήρηση και εισαγωγική συζήτηση για τις ΔΛΣ. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε το λογοτεχνικό έργο "Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της" της Άλκης Ζέη, μέσω ψηφοφορίας. Ακολούθησαν εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας. Σε κάθε συνάντηση οριζόταν από κοινού ο αριθμός σελίδων προς ανάγνωση και ακολουθούνταν η διαδικασία των ΔΛΣ. Λόγω του σχολικού πλαισίου, υπήρξαν ορισμένες προσαρμογές: οι συναντήσεις ήταν υποχρεωτικές (εντός διδακτικού ωραρίου), η διαρρύθμιση της τάξης διατηρήθηκε σε σειρές, και ο συντονισμός γινόταν από την ερευνήτρια με βοηθό-μαθητή/τρια.

4. Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες που αποτυπώνουν την εμπειρία των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στις ΔΛΣ και τη σχέση της με το αίσθημα του ανήκειν.

4.1 Θέμα 1: Συναισθηματική εμπειρία και ατμόσφαιρα συναντήσεων

Η πρώτη θεματική ενότητα αποδίδει τη συναισθηματική εμπειρία που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά του κλίματος στην τάξη. Συγκροτείται από πέντε κωδικούς: 1) έλλειψη πίεσης και λιγότερες απαιτήσεις, 2) ευχάριστος χαρακτήρας συναντήσεων, 3) απουσία κριτικής, 4) αίσθημα εγγύτητας με την τάξη, 5) επιθυμία επανάληψης.

Η έλλειψη πίεσης αναφέρθηκε ως καθοριστικό χαρακτηριστικό:

> *"[...] Και ήτανε και... ωραίο γιατί ήτανε διαφορετικό, δηλαδή δεν ήμασταν πιεσμένοι, όπως είναι με τα μαθήματα, να έχουμε ασκήσεις, ερωτήσεις, να τα μαθαίνουμε όλα. Ήτανε ανάλογα με το πώς μας άρεσε εμάς να διαβάζουμε το βιβλίο. Και μας δόθηκε και ο χρόνος που θέλαμε, για να το διαβάσουμε."[Σ8]*

Η απουσία αυστηρών απαιτήσεων συνέβαλε στη μείωση του άγχους, ενώ η ελευθερία έκφρασης δημιούργησε μια ικανοποιητική μαθησιακή εμπειρία:

> *"Μου άρεσε πολύ, ήταν πολύ πιο ήρεμο από ό,τι φανταζόμουνα, γιατί συνήθως φαντάζομαι ότι ό,τι έχει να κάνει με το σχολείο θα είναι τρομακτικό, αλλά στην*

πραγματικότητα ήταν πολύ πιο ήρεμο, πιο ήσυχο... Ένιωθα ωραία, σαν να είμαστε σε ένα κλαμπ για βιβλίο, μου άρεσε πολύ." [Σ1 - περιθωριοποιημένη ομάδα]

Η απουσία κριτικής αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά για μαθητές/τριες από περιθωριοποιημένες ομάδες:

"[...] ήτανε πάλι μια ευκαιρία να πούμε τη γνώμη μας και δεν υπήρχε κάποιος που θα μπορούσε να διαφωνήσει, να συμφωνήσει ναι, να διαφωνήσει, να μας πει ότι έχουμε πει κάτι λάθος, γιατί είναι όλα η γνώμη του καθενός για το βιβλίο." [Σ8]

Το αίσθημα εγγύτητας με την τάξη ενισχύθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση:

"εκτός από τη δράση που ήταν όντως με λόγια και μπορούσαμε να ανταλλάσσουμε γνώμες... όχι να συνεργαστούμε, αλλά να έχουμε επαφή ο ένας με τον άλλον και να... μπορέσουμε να αλλάξουμε γνώμες και να καταλάβουμε πώς νιώθει ο άλλος." [Σ2]

Τέλος, εκφράστηκε επιθυμία επανάληψης των συναντήσεων:

"Ότι η δράση ήτανε μία ωραία εμπειρία, ας πούμε, και θα μ' άρεσε να δούμε κι άλλο ένα βιβλίο, να το διαβάσουμε όλοι μαζί." [Σ6]

4.2 Θέμα 2: Προσωπική ενδυνάμωση και αυτογνωσία

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτυπώνει τη σημασία της προσωπικής ενδυνάμωσης και των ευκαιριών για ενίσχυση της αυτογνωσίας. Συγκροτείται από τρεις κωδικούς: 1) ευκαιρία για έκφραση και συμμετοχή, 2) ευκαιρία για προσωπική αλλαγή, 3) εξατομικευμένη προσέγγιση.

Η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης λειτούργησε ενδυναμωτικά:

"Μιλούσα σίγουρα λιγότερο στα άλλα μαθήματα... Και πιστεύω ότι ντρέπομαι περισσότερο στα άλλα μαθήματα, γιατί στη δράση και να πεις, και να πεις κάτι, δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, εκφράζεις την άποψή σου. Αλλά στα μαθήματα δεν μπορείς να εκφράσεις την άποψή σου, πρέπει να πεις ακριβώς ό,τι λέει το βιβλίο..." [Σ1 - περιθωριοποιημένη ομάδα]

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η περίπτωση μαθητή σε κίνδυνο σχολικής διαρροής, ο οποίος βρήκε κίνητρο μέσα από την ανάληψη ρόλου:

"Μου άρεσε να σηκώνομαι στον πίνακα... και γράφαμε τα ονόματα... μ' άρεσε... ήταν ωραία." [Σ4]

Η συμμετοχή συνέβαλε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης:

"Ναι και με βοήθησε και πολύ, γιατί πιο μικρή είχα την πεποίθηση ότι η γνώμη μου είναι η μόνη σωστή. Πλέον όμως βλέπω ότι κι άλλοι άνθρωποι σκέφτονται διαφορετικά, προσπαθώ να μπω και στη θέση τους..." [Σ2]

Η εξατομικευμένη προσέγγιση αναγνωρίστηκε ως στοιχείο συμπερίληψης:

"Ήτανε ανάλογα με το πώς μας άρεσε εμάς να διαβάζουμε το βιβλίο και μας δόθηκε και ο χρόνος που θέλαμε, για να το διαβάσουμε." [Σ8]

4.3 Θέμα 3: Ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορά τον ρόλο της ενεργού συμμετοχής και της ανταλλαγής απόψεων. Συγκροτείται από τέσσερις κωδικούς: 1) ενεργός συμμετοχή, 2) αλληλεγγύη μεταξύ συμμετεχόντων, 3) απόλαυση συλλογικής ανάγνωσης, 4) μάθηση ακούγοντας τη γνώμη των άλλων.

Η ενεργός συμμετοχή συνδέθηκε με την αίσθηση του ανήκειν:

"Όσο συμμετείχα στην τάξη ένιωθα λες και ήμουνα μέλος σε μια ομάδα, οπότε με βοηθούσε ταυτόχρονα να νιώθω ότι κιόλας... εεε... δεν είμαι αδιάφορη προς όλο το κομμάτι και... είχα την ευθύνη και την πραγματοποίησα σχετικά." [Σ2]

Η αλληλεγγύη αναδείχθηκε μέσα από τη συζήτηση για τις εξαρτήσεις:

"[...] ότι σαν ομάδα, ξέρω 'γω, και στο μέλλον, θα μπορούσαμε... πολλά παιδιά να τα προτρέψουμε από αυτό και να... και γενικά... στην τάξη μας -χτύπα ξύλο- κάποιος μπορεί να καταλήξει εκεί. Και ουσιαστικά με το βιβλίο μπορεί να φοβήθηκε..." [Σ5 - μεταναστευτικό υπόβαθρο]

Η συλλογική ανάγνωση αποτέλεσε ευχάριστη εμπειρία:

"Ε, πιο χαλαρή, πιο ωραία, γιατί δεν είναι μάθημα ακριβώς... Είναι σαν ανάγνωση... Και είναι... σαν να διαβάζουμε ένα βιβλίο όλη η τάξη, αυτό. Και... είναι πιο ωραίο, ας πούμε, σαν μάθημα." [Σ6 - μεταναστευτικό υπόβαθρο]

Η ανταλλαγή απόψεων λειτούργησε ως εργαλείο μάθησης:

"Το ότι... ας πούμε, κάθε... φορά λέγαμε τι μας άρεσε του καθένα και... έτσι βλέπαμε και την άλλη πλευρά, πώς το σκέφτεται ο άλλος και... αυτό. Μαθαίναμε περισσότερα. Για το βιβλίο και ο ένας για τον άλλο, πώς σκέφτεται." [Σ6]

4.4 Θέμα 4: Εμπλοκή λόγω θεματολογίας και περιεχομένου

Η τέταρτη θεματική ενότητα χωρίζεται σε δύο υπο-θέματα: 1) εμπλοκή και ενδιαφέρον μαθητών/τριών, 2) συγγένεια περιεχομένου με καθημερινές προκλήσεις.

Υπο-θέμα 4.1: Εμπλοκή και ενδιαφέρον μαθητών/τριών

Η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάστηκε ως πρωτόγνωρη και ενδιαφέρουσα:

"Το θέμα μόνο, επειδή δεν έχω ξαναδιαβάσει κανένα βιβλίο με ναρκωτικά." [Σ7 - μεταναστευτικό υπόβαθρο]

Εεε, ήτανε πιο ενδιαφέρον και προτιμούσα αυτό το μάθημα από άλλα... Γιατί ήταν και κάτι που κάναμε πρώτη φορά..." [Σ3]

Η κατανόηση του περιεχομένου λειτούργησε ως κίνητρο:

"Ένιωθα άνετα, επειδή ό,τι απορία είχαμε την λύναμε και... τα καταλάβαινα γενικά." [Σ7 - μεταναστευτικό υπόβαθρο]

Η δυνατότητα συζήτησης κοινωνικών ζητημάτων εκτιμήθηκε:

"Μου άρεσε πολύ που μιλούσαμε πιο ανοιχτά για τα κοινωνικά ζητήματα, γιατί συνήθως στα άλλα μαθήματα δεν μιλάμε τόσο πολύ για αυτά." [Σ1]

Υπο-θέμα 4.2: Συγγένεια περιεχομένου με καθημερινές προκλήσεις

Η προσωπική σύνδεση με τη θεματολογία λειτούργησε καταλυτικά:

"Πιστεύω ότι ήτανε πολύ συναισθηματικό, σαν κάποιος που είχε εμπειρία με τους... εθισμούς." [Σ1 - περιθωριοποιημένη ομάδα]

"Ότι τα παιδιά να προσέχουνε με ποιους κάνουν παρέα, γιατί κι εγώ έχω καταλήξει σε τέτοιες παρέες, αλλά ευτυχώς έχω απομακρυνθεί." [Σ5 - μεταναστευτικό υπόβαθρο]

Η ενημέρωση για τις εξαρτήσεις προσέφερε γνώσεις:

"Και με αυτά που μας είπανε μπορεί, ξέρω 'γω κάποια παιδιά στο μέλλον να φοβηθούν και να μην ξεκινήσουνε; Δηλαδή να τους μάθουν τους κινδύνους, που μπορεί να προκαλέσει αυτή η ουσία..." [Σ5]

Η επίκαιρη θεματική αναγνωρίστηκε ως ανάγκη:

"Μου άρεσε που αναφερόταν σε ένα πρόβλημα που... στις μέρες μας... ναι... ισχύει." [Σ7]

5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τον αντίκτυπο των ΔΛΣ στο αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών Γυμνασίου, με ιδιαίτερη έμφαση σε όσους/ες προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι ΔΛΣ δημιούργησαν ένα περιβάλλον που ευνόησε την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν, μέσα από την καλλιέργεια θετικού κλίματος, την προσωπική ενδυνάμωση, την ενεργό συμμετοχή και τη σύνδεση με ουσιαστικό περιεχόμενο. Το αίσθημα του ανήκειν προσεγγίστηκε ως δυναμική και επαναδιαπραγματεύσιμη διαδικασία (May, 2011), αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενδο-ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων (Allen et al., 2018). Οι ΔΛΣ λειτούργησαν ως ευκαιρία για ανήκειν (Allen et al., 2021), προσφέροντας χώρο και χρόνο για την ανάπτυξή του.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την εφαρμογή των επτά αρχών της διαλογικής μάθησης (Flecha, 2000):

1. Ισότιμος διάλογος: Η δυνατότητα όλων να εκφραστούν χωρίς φόβο κριτικής και η αξία σε κάθε άποψη ανεξαρτήτως ακαδημαϊκής επίδοσης.

2. Πολιτισμική νοημοσύνη: Η αναγνώριση ότι κάθε συμμετέχων/ουσα συνεισφέρει με μοναδικές εμπειρίες και οπτικές.

3. Μετασχηματισμός: Η αλλαγή στις αντιλήψεις και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών.

4. Εργαλειακή διάσταση: Η απόκτηση γνώσεων για τις εξαρτήσεις και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας.

5. Δημιουργία νοήματος: Η σύνδεση περιεχομένου με προσωπικά βιώματα και ενδιαφέροντα.

6. Αλληλεγγύη: Το υποστηρικτικό κλίμα και η απουσία κριτικής.

7. Ισότητα στις διαφορές: Ο σεβασμός στους διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους συμμετοχής.

Η συναισθηματική εμπειρία και η ατμόσφαιρα των συναντήσεων αναδείχθηκαν θεμελιώδεις για την ενίσχυση του ανήκειν. Η έλλειψη πίεσης και κριτικής, σε συνδυασμό με την ευχάριστη ατμόσφαιρα, δημιούργησαν συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας, προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ανήκειν (Hamm & Faircloth, 2005). Το εύρημα συνάδει με προηγούμενες έρευνες για τον ρόλο των ΔΛΣ στη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος (Allotey et al., 2023· Ruiz-Eugenio et al., 2023). Η προσωπική ενδυνάμωση και αυτογνωσία συνδέονται άμεσα με την αίσθηση του ανήκειν. Όπως επισημαίνουν οι Craggs και Kelly (2018), η δυνατότητα έκφρασης της ατομικής ταυτότητας και η αποδοχή της από την ομάδα αποτελούν κεντρικές διαστάσεις του σχολικού ανήκειν. Μαθητές/τριες που συνήθως παραμένουν σιωπηλοί/ές βρήκαν χώρο να εκφραστούν, ενώ η ανάληψη ρόλων ενίσχυσε την αίσθηση χρησιμότητας.

Η ενεργός συμμετοχή και η αλληλεπίδραση αναδείχθηκαν ως μηχανισμοί που ενισχύουν τη σύνδεση με την ομάδα. Η διαλογική ανάγνωση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να ανοιχτούν ο ένας στον άλλο, μοιραζόμενοι εμπειρίες και συναισθήματα (García-Carrión et al., 2020). Η αίσθηση ότι η συμμετοχή τους έχει σημασία λειτουργεί ενισχυτικά για την ταύτιση με την ομάδα. Η θεματολογία και το περιεχόμενο λειτούργησαν ως γέφυρα σύνδεσης με την πραγματικότητα. Η επιλογή του βιβλίου από τους ίδιους/ες και η συζήτηση για ένα επίκαιρο κοινωνικό ζήτημα δημιούργησαν συνθήκες νοηματοδότησης. Η σύνδεση με πολιτισμικές και κοινωνικές διαστάσεις της ζωής είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη του ανήκειν (Allen et al., 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση των ΔΛΣ στους/στις τέσσερις μαθητές/τριες από περιθωριοποιημένες ομάδες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ΔΛΣ λειτούργησαν υποστηρικτικά, προσφέροντας ευκαιρίες για έκφραση χωρίς φόβο κριτικής, ιδιαίτερα για τον/την συμμετέχοντα/ουσα με ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητα και μαθησιακές δυσκολίες [Σ1], η απουσία κριτικής λειτούργησε απελευθερωτικά. Επιπλέον, καθώς το περιεχόμενο του βιβλίου και οι σχετικές συζητήσεις στην τάξη ήταν κοντά στα βιώματά τους, τόσο ο μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο [Σ5] όσο και η μαθήτρια με ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητα [Σ1] συνέδεσαν τη θεματική με προσωπικές εμπειρίες. Με την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη ευθύνης που ενθάρρυνε η διαδικασία, ο μαθητής σε κίνδυνο σχολικής διαρροής [Σ4] βρήκε κίνητρο μέσα από τον ρόλο του βοηθού συντονιστή. Τέλος, το γεγονός ότι ήταν προσβάσιμη η κατανόηση του περιεχομένου βοήθησε τη μαθήτρια με μεταναστευτικό υπόβαθρο [Σ7] να συμμετάσχει, κάτι που συχνά της έλειπε από άλλα μαθήματα. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες για τη συμβολή των ΔΛΣ στην

υπέρβαση στερεοτύπων (Ruiz-Eugenio et al., 2023), στη δημιουργία ασφαλών χώρων έκφρασης (García-Carrión, 2015) και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ατόμων από ευάλωτες ομάδες (Álvarez et al., 2018).

Παρά τα θετικά ευρήματα, η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Το μικρό δείγμα (8 συνεντεύξεις) δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έλλειψη συγκριτικών δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση περιορίζει την τεκμηρίωση αιτιώδους σχέσης Επιπλέον, υπήρχαν πρακτικές προκλήσεις στην εφαρμογή, που αφορούν τις ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Το μάθημα της λογοτεχνίας ήταν υποχρεωτικό, καθιστώντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μη εθελοντική. Επιπλέον, η διαρρύθμιση τάξης δεν επέτρεπε την κυκλική διάταξη και η ανάγκη διατήρησης ησυχίας περιόρισαν την πιστή εφαρμογή του μοντέλου των ΔΛΣ. Το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/τριών στην τάξη αποκτά περιορισμένη. Επιπλέον, τα ευρήματα σε σχέση με την επίδραση της παρέμβασης ΔΛΣ στο αίσθημα του ανήκειν δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα, εφόσον λείπουν πληροφορίες σχετικά με τη μεταφορά των αποτελεσμάτων αυτών στην ευρύτερη ζωή των μαθητών/τριών, όπως είναι η συμπεριφορά τους, οι σχέσεις τους ή οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Allotey et al: 8)

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη τεκμηριωμένη εφαρμογή ΔΛΣ σε ελληνικό δημόσιο σχολείο και συνεισφέρει στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση ΔΛΣ και αισθήματος του ανήκειν. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι ΔΛΣ μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον που ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν. Σύμφωνα με αυτά, η μεθοδολογία λειτουργεί ιδιαίτερα ευεργετικά για μαθητές/τριες από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Η επιτυχία βασίζεται στη συνδυαστική επίδραση θετικού κλίματος, ενεργού συμμετοχής, προσωπικής ενδυνάμωσης και ουσιαστικής θεματολογίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μακροπρόθεσμη επίδραση των ΔΛΣ στο αίσθημα του ανήκειν, στην ενσωμάτωση περισσότερο συμμετοχικών μεθοδολογιών (ομάδες εστίασης, καλλιτεχνικά μέσα), στη διερεύνηση δυνατότητας μεταφοράς των ΔΛΣ σε περισσότερα σχολεία και στην ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και οικογενειών. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ανισότητες και αποκλεισμούς, οι ΔΛΣ αναδεικνύονται ως μια πρακτική με δυνατότητα μετασχηματισμού. Δεν αποτελούν απλώς μια μέθοδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, αλλά ένα πλαίσιο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπερίληψης και του ανήκειν. Όπως έδειξαν τα λόγια των μαθητών/τριών, όταν το σχολείο γίνεται χώρος όπου

η φωνή του καθενός έχει αξία και οι διαφορές γίνονται σεβαστές, τότε το αίσθημα του ανήκειν μπορεί να ανθίσει.

Βιβλιογραφία

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87-102.

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34.

Álvarez, C. (2019). A qualitative study on book clubs and dialogic literary gatherings in Spain and Brazil. *Public Library Quarterly, 1*(38), 72-84.

Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: A study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research, 11*(3), 897-918.

Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning. *Qualitative Inquiry, 21(*10), 858-864.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal Development*, 57-89.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). *Education, society and culture.* Sage Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Centers for Disease Control and Prevention (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors among Youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services. Craggs, H., & Kelly, C. (2018). Adolescents' experiences of school belonging: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Youth Studies, 21*(10), 1411–1425. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1477125

Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar Alcantud, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing literacy and communicative skills of students with disabilities in special schools through dialogic literary gatherings. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

Flecha, A. (2015). Isabel, from adult learner to community activist. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 865–871. https://doi.org/10.1177/1077800415611693

Freire, P. (2005). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.

García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 913-919.

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative Inquiry, 26*(8-9), 996-1002.

Garcia Yeste, C., Padrós Cuxart, M., Mondéjar Torra, E., & Villarejo Carballido, B. (2017). The other women in dialogic literary gatherings. *Research on Ageing and Social Policy, 5*(2), 181–202. https://doi.org/10.4471/rasp.2017.2660

García Yeste, C., & García-Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.

Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development, 107,* 61-78.

Hooks, B. (1994). *Teaching To Transgress: Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge.

Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. *International Journal of Education, 3*(2), 1-15.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396.

May, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sociology, 45*(3), 363-378.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together.* Routledge.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations. *Psychological Bulletin, 129*(5), 674-697.

Molina Roldán, S. (2015). Dialogic literary gatherings and the inclusion of students with disabilities. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 926-932.

Navarro-Mateu, D., Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M., & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic learning environments that enhance instrumental learning and inclusion of students with special needs in secondary education. *Frontiers in Psychology, 12*, 674-682.

OECD (2018) *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education.* Paris: OECD Publishing.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education, 18*(2), 39-57.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association, 278*, 823-832.

Riley, K. (2019). Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging?. *Educational and Child Psychology, 36*(4), 91-103.

Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review, 39*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534

Soler, M. (2015). Biographies of "invisible" people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 839–842. https://doi.org/10.1177/1077800415614032

Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87.

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability, 10*(7), 1-12. https://doi.org/10.3390/su10072138

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

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice, 40*(3), 197–214. https://doi.org/10.1080/00313220600769331

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βεργίδης, Δ. (1996). Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα–η έρευνα–δράση ως μέθοδος αξιολόγησης. *Στο Εκπαίδευση των Τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου)*, (σ.130-157). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο. Στο Γ. Τζαβάρας (Επιμ.), *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book), σ. 0-25.

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα – Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ+ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth.

Η συμβολή της δραματικής τέχνης (κοινωνιόδραμα/θέατρο του καταπιεσμένου) στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στους μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου

Χριστίνα Μπακαλάρου

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνιόδραμα, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Κοινωνιομετρία, Έρευνα Δράση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

chrisbac04@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είναι μια έρευνα-δράση με στόχο την ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μιας πολυπολιτισμικής τάξης ενός Γυμνασίου του Ρεθύμνου, μέσα από τη δραματική τέχνη και συγκεκριμένα το θέατρο του Καταπιεσμένου και του Κοινωνιοδράματος. Μέσα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης αξιοποιήθηκε η μέθοδος της κοινωνιομετρίας, η ανάλυση περιεχομένου, η παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι παρατηρήσεις της κριτικής φίλης.
Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και για τη βελτίωση τόσο της αποδοχής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών όσο και τη βελτίωση των σχέσεων της ομάδας..

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται κατά πόσο η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου. Ειδικότερα, εξετάζεται η συμβολή τεχνικών του κοινωνιοδράματος και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στη βελτίωση των σχέσεων της ομάδας, στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στη διαχείριση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, με έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στις κοινωνικές σχέσεις της σχολικής τάξης και στη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η

μεθοδολογία της έρευνας-δράσης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, όπως η κοινωνιομετρία, η ανάλυση περιεχομένου, η παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη δυνατότητα αξιοποίησης της δραματικής τέχνης ως εργαλείου παιδαγωγικής παρέμβασης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση *«χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών»* (Γκόβαρης, 2004: 110). Ενώ ο Γκότοβος αναρωτιέται *«Μήπως, τελικά, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εφαρμογή εκείνης της κριτικής παιδαγωγικής που αμφισβητεί τη μυθολογία πάνω στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για τις ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μεν και στους δε;»* (Γκότοβος, 2002: 71).

Στόχος της είναι να διαμορφώσει εκείνους τους ενεργούς πολίτες που θα συνδιαλέγονται επαρκώς με τα κοινωνικά προβλήματα και που θα ορίζουν οι ίδιοι το μέλλον τους (Grant& Sleeter, 1989 οπ. αναφ στο Άλκηστις, 2008). Μαθαίνοντας τους ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση γεννάει την καταπίεση, θα αναλάβουν και οι ίδιοι κοινωνική δράση στον μέλλον (Νικολάου, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας με στόχο να παρέχει σε όλους ίσες δυνατότητες (Μάρκου, 1996). Επομένως, οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η ενδυνάμωση των μαθητών, η γνώση και η κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων και της κοινωνίας, με απώτερο στόχο την κριτική τους συνειδητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή τους που θα τους οδηγήσει στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Papageorgiou, 2010; Aluffi-Pentini, 2005; Άλκηστις, 2008; Νικολάου, 2005; Ζώνιου 2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική δράση, με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη και την εξαφάνιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2005).

Η διαπολιτισμικότητα αφορά όλη την εκπαιδευτική πολιτική πραγματικότητα και δεν είναι περιστασιακή με το αν φοιτούν ή όχι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κάθε σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου, 2011). Σύμφωνα με τον Reich, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά να είναι αυτονόητη στη εκπαίδευση που προσφέρει το σχολείο (Γκόβαρης, 2001). Το σχολείο θα πρέπει να είναι χώρος που ενώνει και προάγει την επικοινωνία και «*όχι σχολείο πολυκατοικία, με κάθε όροφο να ανήκει σε ιδιαίτερη συλλογική ταυτότητα*» (Νικολάου, 2011: 202). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να διακατέχει τη ζωή όλων των πολιτών, τον τρόπο σκέψης τους, τη συμπεριφορά τους και γενικά τη στάση ζωής τους (Άλκηστις, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποκόβει από τον πολιτισμό του κανένα παιδί από όποιο πολιτισμικό περιβάλλον και αν προέρχεται αντιθέτως του δίνει την ικανότητα να τον συμπληρώνει. Είναι η εκπαίδευση που του δίνει την ελευθερία να εξερευνήσει άλλους πολιτισμούς, την ελευθερία να κάνει τις ατομικές του επιλογές και την ελευθερία να απαλλαγεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχει κληρονομήσει. Σε ένα δημοκρατικό σχολείο ισότητας και αλληλεγγύης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί τον διαπολιτισμικό σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κατά του εθνικισμού προωθώντας την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Άλκηστις, 2008).

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και την εξάλειψη των ανισοτήτων (Δαμανάκης 1998; Μάρκου 1996).

Διαπολιτισμικές ικανότητες

Ο Γκόβαρης στον ορισμό που δίνει για τη διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρει ότι είναι η ικανότητα που αναπτύσσει το άτομο να εναντιώνεται στις προσπάθειες να κατασκευαστούν κοινωνικά οι μετανάστες ως «ξένοι» (Γκόβαρης, 2007). Επηρεασμένος από τον Habermass, τον Krapman και τον Honneth αναφέρει ότι στην σύγχρονη καθημερινότητα τα άτομα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν και να εξασφαλίσουν ισορροπία ανάμεσα στην ατομική και κοινωνική ταυτότητα (Γκόβαρης, 2001). Σύμφωνα με τον Habermas και τον Krapmann οι ικανότητες είναι η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, η ανοχή των αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα που *«δεν αποτελούν γενικές και*

αφηρημένες τεχνικές επικοινωνίας, αλλά αποτυπώνουν σχέσεις και δυνατότητες δράσης των υποκειμένων απέναντι στις εκάστοτε κοινωνικές προϋποθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Γκόβαρης, 2001: 177).



(Πίνακας 1: Διαπολιτισμικές ικανότητες)

Αναμφίβολα για να υπάρξει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν, μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού και δικαιοσύνης, στους μαθητές/ τριες οι διαπολιτισμικές ικανότητες. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, μια επιτυχημένη διαπολιτισμική επαφή απαραίτητη είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της κριτικής ικανότητας και του αναστοχασμού, αφού μέσα από τον αναστοχασμό ανάμεσα στα άτομα και την κοινωνία, επαναπροσδιορίζονται οι κοινωνικοί ρόλοι και τα άτομα βρίσκουν το κατάλληλο έδαφος για να εκφράσουν την ατομικότητα τους (Μανούσου, 2017). Κεντρικό σημείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του ατόμου είναι η ανάπτυξη κριτικής στάσης όσον αφορά την κοινωνική πραγματικότητα που τον πλαισιώνει. Για να μπορέσει να απαλλαγεί το άτομο από στερεότυπα και προκαταλήψεις χρειάζεται να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, την ανοχή αντιφάσεων και την επικοινωνιακή ικανότητα. Οι αναφερθείσες ικανότητες οικοδομούν την διαπολιτισμική ικανότητα του ατόμου (Γκόβαρης, 2007).

Δραματική τέχνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναδιαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα που προέρχονται (Banks, 2004). Να προσφέρει ένα αναδιαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που απαλλαγμένο από δογματισμούς, θα δίνει τη

δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν τις διαφορετικές εκφάνσεις της ετερότητας, να αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους και την κριτική τους σκέψη, να αναστοχάζονται και να μετασχηματίζονται. Ένα σχολείο που θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη στους μαθητές και θα συμβάλλει στην απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Gundara, 2000).

Με τη δραματική τέχνη τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους, τις μετασχηματίζουν σε εικόνες και οδηγούνται στην αποδοχή τούς (Λενακάκης, & Κομπιάδου, 2014). Στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση τα παιδιά γίνονται το επίκεντρο της, συμμετέχουν με όλες τις αισθήσεις τους, το σώμα και το πνεύμα απαλλαγμένοι από κριτική και πίεση (Τσιάρας, 2016). Επίσης, γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται καλύτερα όχι μόνο τον εαυτό τους άλλα και τους άλλους. Αντιλαμβάνονται και ότι οι άλλοι είναι σημαντικοί, και αποδεσμεύονται από ρόλους που ήταν κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένοι (Άλκηστις, 2008). Ο Γκόβαρης αναφέρει: *«Η θεατρική πράξη ως πλέγμα εικόνων και πολύσημων συμβόλων μπορεί να διαμορφώσει μορφές και συνειδήσεις αντίστασης ενάντια στην κυρίαρχη λογοκεντρική παρουσίαση του «άλλου» ως επικίνδυνου και κατώτερου ξένου»* (Γκόβαρης 2003, σελ.35). Επιπλέον, σύμφωνα πάλι με τον Γκόβαρη οι διαπολιτισμικές ικανότητες: ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, ανοχή αμφισημιών και επικοινωνιακές ικανότητες αναπτύσσονται και ενισχύονται με τη Δραματική τέχνη (Γκόβαρης, 2001). Άτομα προερχόμενα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα βρίσκουν τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης, ακόμα και αν δεν μιλούν την ίδια γλώσσα μέσω του δράματος (Πετράκου, 2006). Το δράμα δίνει τη δυνατότητα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να ακουστεί η φωνή τους, να ενδυναμωθούν και να εκφράσουν την πραγματική τους ταυτότητα και όχι κάτι διαφορετικό (Γκόβαρης, 2003). Επίσης ο Τσιάρας (2017) στην έρευνα του διαπιστώνει ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει στη διαχείριση και στην αποδοχή της ετερότητας.

Αναμφίβολα η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στο μετασχηματισμό και στην αλλαγή. Στο δράμα δίνεται ο χώρος και ο χρόνος οι συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν και να διερευνήσουν την ταυτότητα τους, να αναπτύξουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα , να αφυπνιστούν πολιτικά, να αλλάξουν και να μετασχηματιστούν και οι ίδιοι (Άλκηστις, 2008). Ακόμα, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προάγει τη διαπολιτισμική μάθηση, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, καλλιεργώντας την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του άλλου, τις κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τη ζωή τους (Άλκηστις, 2000).

Σαν συμπέρασμα θα λέγαμε, ότι η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση βοηθάει εκπαιδευτικούς και μαθητές να υιοθετήσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή να εναντιωθούν στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και να κατακτήσουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό, (Essinger, 1988; Νικολάου, 2005).

Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία σχεδιάστηκε με σκοπό να ερευνήσει κατά πόσο η Δραματική τέχνη (Κοινωνιόδραμα, Θέατρο του Καταπιεσμένου) στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στους μαθητές/τριες μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν:

-Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση βοήθησε να αναπτυχθούν οι διαπολιτισμικές ικανότητες («ενσυναίσθηση», «ανοχή αμφισημιών», «κριτική στάση», «επικοινωνιακή ικανότητα»);

-Η χρήση τεχνικών του δράματος μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση των σχέσεων της ομάδας των μαθητών;

-Η χρήση της δραματικής τέχνης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;

-Η χρήση τεχνικών του δράματος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων;

Συγκεκριμένα μελετήθηκε το κοινωνιόδραμα και το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μέσο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι μαθητές/τριες ενός τμήματος της Α΄ /Β΄ τάξης Γυμνασίου του Ν. Ρεθύμνου. Το σύνολο των μαθητών/τριών είναι 18 μαθητές/τριες, 14 αγόρια και 4 κορίτσια. Από τα 14 αγόρια τα 6 είναι παιδιά με πολιτισμική διαφορετικότητα. Στην έρευνα συμμετέχουν επίσης η φιλόλογος του τμήματος, η κριτική φίλη καθώς και η εμψυχώτρια/ ερευνήτρια.

Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε το αρχικό κοινωνιόγραμμα της τάξης και στη συνέχεια σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν συνολικά τρεις κύκλοι έρευνας δράσης. Μετά το τέλος των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε το τελικό κοινωνιόγραμμα της τάξης.

Με το κοινωνιόγραμμά της τάξης θέλαμε να διερευνήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην συγκεκριμένη πολυπολιτισμική τάξη Γυμνασίου και συγκεκριμένα: α) τις επιθυμίες/αρνήσεις των παιδιών για σχέσεις με συγκεκριμένους συμμαθητές/τριες; β) το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, όπως διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη; γ) η θέση που κατέχουν στο πλέγμα σχέσεων της σχολικής τάξης οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Μετά τη επεξεργασία των δεδομένων από το αρχικό Κοινωνιόγραμμα καθώς και των δεδομένων που είχαν συλλέξει από τη παρατήρηση του τμήματος, η εμψυχώτρια/ ερευνήτρια σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου διαπίστωσαν ότι χρειάζονται αλλαγές στις πρακτικές τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυπταν στο εν λόγω τμήμα από την περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Ύστερα λοιπόν από δημιουργικό διάλογο συνδιαμόρφωσαν τη στοχοθεσία τους, τα ερευνητικά τους ερωτήματα και επέλεξαν τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Επιλέχθηκε η δραματική τέχνη επειδή μετά από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας κρίθηκε πολύτιμη η συμβολή της στη βελτίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και επειδή είχε διαπιστωθεί πως οι μαθητές/τριες του τμήματος έδειχναν ενδιαφέρον για δραματοποιήσεις και θεατρικά παιχνίδια. Για αυτό το λόγο σχεδιάστηκε και διεξήχθη η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έρευνας-δράσης για να μελετηθεί αν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (κοινωνιόδραμα, θέατρο του καταπιεσμένου) μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/ τριών. Η συγκεκριμένη έρευνα δράση είχε τρεις κύκλους συνολικής διάρκειας δεκατριών ωρών.

Όλες οι παρεμβάσεις αναπτύσσονταν σε τρείς φάσεις, *α΄ Φάση/ Ζέσταμα, β΄ Φάση/Δραματοποίηση και η γ΄ Φάση/«Sharing»*.

Η *α΄ φάση/ Ζέσταμα* ξεκινούσε με παιχνίδια και δραστηριότητες ενεργοποίησης του σώματος. Σε όλους τους κύκλους έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες γνωριμίας και ενεργοποίησης των παιδιών, παιχνίδια σε ζευγάρια αλλά και ομαδικά. Οι παιχνιδοασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως από το οπλοστάσιο του Θ.τ.Κ (Boal, 1992). Κρίθηκε

απαραίτητο να ξεφύγουμε από την μετωπική διδασκαλία και την τραπεζική αντίληψη κατά Freire (1978), γι' αυτό επιλέξαμε να δουλέψουμε σε κύκλο. Οι περισσότερες ασκήσεις ξεκινούσαν από την ολομέλεια στον κύκλο και κατέληγαν πάλι σε κύκλο για να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και ζεστό κλίμα. Οι στόχοι μας είναι να αναδειχτούν τα κοινά σημεία των συμμετεχόντων και να δημιουργηθεί η αίσθηση της ομάδας. Επίσης στόχος μας είναι να μάθει η ομάδα να δουλεύει σε κύκλο και το σπάσιμο της μετωπικής διδασκαλίας, η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, το παιχνίδι και η εισαγωγή στον θεατρικό/αισθητικό χώρο.

Στη *β΄ Φάση στη «Δραματοποίηση»* οι στόχοι των παρεμβάσεων που επιλέχθηκαν ήταν η εξοικείωση με την έκθεση, η δημιουργία δεσμών συνεργασίας, η καλλιέργεια αισθημάτων αλληλεγγύης και ανεκτικότητας, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και η αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων. Στόχος μας ήταν να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες στην κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 1998). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το θέατρο εικόνων (Boal, 1992) όπου μέσα από παγωμένες εικόνες που ζωντάνευαν, άλλαζαν έκφραση ή γίνονταν γλυπτά, οι συμμετέχοντες εξέφραζαν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους. Ενώ οι παγωμένες εικόνες και οι δραματοποιήσεις προετοίμαζαν για το θέατρο Φόρουμ και τη δημιουργία των συμμετεχόντων σε θεα-ποιών. Απώτερος στόχος μας ο κοινωνικός μετασχηματισμός των συμμετεχόντων.

Στην *Γ΄ Φάση/«Sharing»* στην ολομέλεια οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν στο διάλογο και στον αναστοχασμό των παρεμβάσεων. Τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσουν λεκτικά σκέψεις, ιδέες, βιώματα και συναισθήματα που προέκυψαν από τις παρεμβάσεις. Οι στόχοι μας ήταν ο αναστοχασμός, η συνειδητοποίηση, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων και η ανάπτυξη κριτικής στάσης. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια αποφόρτισης από το ρόλο με στόχο τη χαλάρωση των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα των τριών Κύκλων της Έρευνας Δράσης

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι πολύτιμη στην έρευνα- δράση γιατί δίνει την δυνατότητα στον/ην ερευνητή/τρια να αντλήσει πληροφορίες και να ερμηνεύσει τα δεόμενα τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου (Σακαλάκη, 2001). Το υλικό που συγκεντρώνεται με την ποιοτική ανάλυση ταξινομείται σε κατηγορίες, όπως αυτές έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα κατηγοριοποιούνται και αντιπαραβάλλονται με τα

ερευνητικά ερωτήματα για να εξαχθούν συμπεράσματα. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν , ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν στις εξής κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία είναι η βελτίωση των σχέσεων της ομάδας. Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με την περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ενώ η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα με τις υποκατηγορίες ενσυναίσθηση, την ανοχή αμφισημιών, την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους και την επικοινωνιακή ικανότητα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση ότι η δραματική τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων σε μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης Γυμνασίου. Συμπεραίνεται ότι η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια και στην ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως είναι η «ενσυναίσθηση», η «ανοχή αμφισημιών», η «κριτική στάση» και η «επικοινωνιακή ικανότητα». Επίσης, διαπιστώνεται ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει και να μετασχηματίσει τους συμμετέχοντες σε θέματα, στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσισμού. Επομένως έχουμε επιβεβαίωση ερευνών που υποστηρίζουν ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει θετικά στις αντιλήψεις των ατόμων απέναντι στη διαφορετικότητα (Μάγος, 2005; Άλκηστις, 2008; Koukounaras-Liagis, 2011; Ζώνιου, 2016).

Μελετώντας το αρχικό και το τελικό κοινωνιόγραμμα συμπεραίνουμε ότι άτομα με χαμηλό κοινωνικό κύρος επιδιώκουν την επικοινωνία με άτομα υψηλότερου κύρους, ενώ τα άτομα με υψηλό κύρος τείνουν να επιθυμούν την επικοινωνία με άτομα του ίδιου κύρους. Διαπιστώνεται μέσα από τις επιλογές και τις απορρίψεις των παιδιών ότι τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επιθυμούν την παρέα των δημοφιλών μαθητών, όμως δεν επιλέγονται θετικά τα ίδια από τους δημοφιλείς μαθητές. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους γεγονός που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Τσιπλητάρης, 1998; Μπίκος, 2004). Παρόλα αυτά μετά τις παρεμβάσεις τις δραματικής τέχνης διαπιστώνουμε ότι μειώνονται οι αρνητικές επιλογές των μαθητών/ τριών προς τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και βελτιώνονται οι σχέσεις των μελών της ομάδας.

Όσον αφορά λοιπόν την κοινωνιομετρία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να γνωρίζει πώς διαμορφώνεται το πλέγμα των

κοινωνικών σχέσεων της τάξης του και να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές/τριες. Επίσης δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει κατάλληλα τις παρεμβάσεις του και να δουλεύει πάνω στη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων.

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην αρχή της έρευνας μας, μετά τις παρεμβάσεις της δραματικής τέχνης συμπεραίνουμε ότι η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση των σχέσεων της ομάδας. Η δραματική τέχνη συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους και οι αρχικές τους αρνήσεις για συνεργασία με κάποιους μαθητές/τριες σε κάποιες περιπτώσεις εξομαλύνθηκε. Στην αρχή των παρεμβάσεων τα παιδιά ήταν πολύ σφιγμένα, δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν, να ακολουθήσουν κανόνες και να συνεργαστούν. Κατά τη διάρκεια όμως των παρεμβάσεων, η απελευθερωτική παιδαγωγική σε συνδυασμό με τις παιχνιδοασκήσεις με όρια και κανόνες (Boal, 2006) συνέβαλαν, ώστε τα σώματα των παιδιών να χαλαρώσουν, να νιώσουν ασφάλεια και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Οι παρεμβάσεις βοήθησαν τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις. Η δραματική τέχνη συνέβαλε να ξεπεραστούν οι αρχικοί δισταγμοί και αρνήσεις για συνεργασία και βοήθησε τα παιδιά να απελευθερωθούν, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν αναπτύσσοντας τον δημοκρατικό διάλογο και σεβόμενοι την ετερότητα του κάθε παιδιού. Έτσι επιβεβαιώνονται οι έρευνες για τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του ομαδικού πνεύματος (Τσιάρας, 2004; Άλκηστις, 2008; Μαρούδα, 2012).

Ακόμα όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα συμπεραίνουμε ότι η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αφού παρατηρήθηκε η δραματική τέχνη να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης, της ανοχής αμφισημιών και της επικοινωνιακής δεξιότητας (Γκόβαρης, 2001). Τα παιδιά μπήκαν στη θέση των προσφύγων, βίωσαν αντίστοιχα συναισθήματα, προβληματίστηκαν και ένιωσαν πως είναι να θίγονται τα δικαιώματα τους. Η δραματική τέχνη ενίσχυσε την ενσυναίσθηση των παιδιών, όπως αποδεικνύεται και από τις έρευνες άλλων ερευνητών (Σακελλαρίδης, 2008; Μάρδα, 2016; Τσιάρα, 2017).

Επίσης αναφορικά με τη συμβολή του δράματος στην αντιμετώπιση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η δραματική τέχνη βοήθησε στη συνειδητοποίηση και στο μετασχηματισμό

άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό των μαθητών/τριων. Ενώ αρχικά η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών εκφραζόταν ρατσιστικά και αναπαρήγαγε στερεότυπα και προκαταλήψεις, στην πορεία των παρεμβάσεων τα παιδιά έδειξαν με τα λόγια, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους σημάδια μετασχηματισμού. Τα παιδιά αντιμετώπισαν τις διαφωνίες που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της διαφορετικότητας τους και πέρασαν όλα τα στάδια της διαπολιτισμικής πορείας (Νικολάου, 2005). Αναπτύχθηκε και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, ο αναστοχασμός δηλαδή στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους, για πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα. Επιπροσθέτως, ενισχύθηκε η ικανότητα ανοχής αντιφάσεων, καθώς μέσα από τη δραματική τέχνη τα παιδιά παύουν να νιώθουν άσχημα για κάτι που είναι διαφορετικό, μαθαίνουν να χειρίζονται τις διαφωνίες και να συνυπάρχουν με σεβασμό αναπτύσσοντας τον διαπολιτισμικό διάλογο. Επιβεβαιώνοντας τις έρευνες άλλων ερευνητών (Γκόβαρης, 2003; Άλκηστις, 2008; Λενακάκης, & Κομπιάδου, 2014; Ζώνιου, 2016).

Ακόμα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων έπαιξαν οι παιχνιδοασκήσεις από το οπλοστάσιο του θεάτρου του Καταπιεσμένου, το κοινωνιόδραμα, οι φωτογραφίες ντοκουμέντα και τα λογοτεχνικά αποσπάσματα, το θέατρο εικόνας και το θέατρο φόρουμ. Ενώ καταλυτικό και πολύτιμο αποδείχθηκε το «Sharing», ο αναστοχασμός στην ολομέλεια μετά από κάθε παρέμβαση, όπου αναπτύχθηκε η «επικοινωνιακή ικανότητα» (Γκόβαρης, 2011). Τα παιδιά βρήκαν το βήμα να εκφράσουν ελεύθερα απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα, να διαφωνήσουν δημιουργικά, να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις τους, να μετατοπίσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν το δημοκρατικό διάλογο. Όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Μάρδα 2016 ότι η δραματική τέχνη προάγει την ελευθερία έκφρασης και οδηγεί στην ενσυναίσθηση. Επίσης επιβεβαιώνοντας τον Boal, τα παιδιά παρατηρώντας και συμμετέχοντας ως «θεαποιοί» είτε στο θέατρο φόρουμ είτε τον αναστοχασμό οδηγούνται στην κριτική συνειδητοποίηση και στο μετασχηματισμό, καθώς μέσα από τους άλλους βλέπουν τον ίδιο τους τον εαυτό, λειτουργούν δηλαδή οι άλλοι ως *«δυναμικοί καθρέφτες»* (Boal, 1995). Με το τέλος των παρεμβάσεων και το θέατρο Φόρουμ τα παιδιά φαίνονται να είναι ενδυναμωμένα και έτοιμα να αναλάβουν δράση, να περάσουν από τη θεωρία στην πράξη. Το θέατρο Φόρουμ δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επαναπροσεγγίσουν απόψεις και ιδέες. Όπως επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες (Γκόβαρης, 2003; Άλκηστις, 2008; Τσιάρα, 2016).

Επιπλέον όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα συμπεραίνουμε ότι μειώνεται η περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τα παιδιά που προέρχονται από

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα από τις παρεμβάσεις και τις παιχνιδοασκήσεις αισθάνονται πιο αποδεκτά, βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και προσαρμόζονται πιο εύκολα στην ομάδα (Νικολάου, 2011). Έτσι επιβεβαιώνονται οι έρευνες που ισχυρίζονται ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στην ετερότητα (Άλκηστις, 2008; Koukounaras-Liagis, 2011; Τσιάρας, 2017).

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης στα χέρια των εκπαιδευτικών. Τόσο το κοινωνιόδραμα όσο και το Θ.τ.Κ. μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενδυνάμωσης των μαθητών. Είναι η μέθοδος που βοηθάει τους μαθητές να προβληματιστούν, να διαφωνήσουν δημιουργικά, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, να εξασκηθούν στη δημοκρατία και στο διάλογο, να συνειδητοποιήσουν τις καταπιέσεις τους και να αναπτύξουν δράση ενάντια στους καταπιεστικούς μηχανισμούς με σκοπό τον μετασχηματισμό τόσο των ίδιων όσο και ολόκληρης της κοινωνίας.

Αναμφίβολα λοιπόν η έρευνα-δράση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν για το πώς θα βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να συνδιαμορφώσουν μαζί με τους μαθητές/ τριες του μια δημοκρατική τάξη που θα κυριαρχεί ο διάλογος και ο σεβασμός. *«Οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών»* (Mc Laren, 2010: 282). Οι εκπαιδευτικοί ως *«αναμορφωτές διανοούμενοι»* αναλαμβάνουν ενεργητική δράση για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης (Carr&Kemmis, 2002: 241; Aronowitz & Giroux, 2010: 188). Σύμφωνα με τον Freire (2006) όλοι είμαστε πολιτικά υποκείμενα και «*ένας είναι ο στόχος που δείχνει αυτό που πρέπει να είναι η βάση όλης της μάθησης- ο αγώνας για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους*» (Giroux, 2010: 120).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σεποπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Boal, A. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. New York: Urizen Books

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London and New York: Routledge. 94

Essinger,H.(1991),Interkulturelle ErziehunginmultiethnischenGesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, Frankfurt a. M., 3-18.

Freire, P. (1997). *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Counterpoints vol. 60. New York: P. Lang.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview Press.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism. Education and inclusion.* London: Paul Chapman.

Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, *33*(1), 75-89.

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.

Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.

Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία.* Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2011α*). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (σσ 31-35). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χρ. (2007). Διαπολτισμική παιδαγωγική. Στο Μ. Ναπολέων (επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός* (σ. 23-37). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γκόβαρης, Χρ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α. (επιμ.) (2007). *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα:Ατραπός

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (Νέα έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Gutenberg, Αθήνα*, 94-98.

Ζώνιου, Χ. (2016). Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Λενακάκης Α., & Κομπιάδου Ε. (2014). Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 280-302). Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στα *Πρακτικά (CD-ROM) του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*: *«Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*. Αθήνα: Επιστημονική ΈνωσηΕκπαίδευσης Ενηλίκων

Μανούσου, Χ. (2017). *Η διαφορετικότητα στο σχολείο: Δημιουργία, εφαρμογή και* αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μάρδας, Γ. (2016*). Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων.* Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση–επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης Αθήνα*.

Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδραση του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

McLaren, P. (2010). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 513-562). Αθήνα: Gutenberg.

Mc Laren, P. (2010). 'Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 513-562.

Mc Laren, P. (2010). 'Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Πεδίο.

Πετράκου, Φ. (2006). Το δράμα στην καρδιά των δημιουργικών σχολείων. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, *6*, 74-77.

Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Κοινωνική ψυχολογία* (Τόμος Α΄, σσ. 477-494). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακελλαρίδης, Γ. (2008). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. *Αθήνα: Άτραπος*.

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας Α. (2017). Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη: Μια έρευνα δράσης στο 3/θ δημοτικό σχολείο Νέας Τίρυνθας. Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελλήνιου

θεατρολογικού συνέδριου *«Θέατρο και ετερότητα: θεωρία, δραματουργία & θεατρική πρακτική»*. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.* Αθήνα*: Περιβολάκι.*

Freire, P. (1974). Η *αγωγή του καταπιεζόμενου,* μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Giroux, H. (2010). 'Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδιαγωγική'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.

Το έγχρωμο μεταξύ μας. Η αρχή ενός διαλόγου για μία αληθινή, ουσιαστική, μετασχηματιστική σχέση μεταξύ του/της δασκάλου/ας με τους/τις μαθητές/τριες. Κριτική Παιδαγωγική στη πράξη. Το παράδειγμα της Φυσικής Αγωγής

Νίκος Μπαλασίδης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

.Κριτική παιδαγωγική, Παιδαγωγική σχέση, Εμψυχωτής εκπαιδευτικός , Φυσική Αγωγή, Ενσώματη μάθηση, Έρευνα με βάση την Τέχνη

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

nickbalas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από την αναγκαία, αναφαίρετη αντιπαράθεση μεταξύ του Παραδοσιακού και του Προοδευτικού μοντέλου Παιδαγωγικής του σημερινού Σχολείου, δικαίως αναδεικνύετε η θέση της Κριτικής Παιδαγωγικής ως διανθιστής της Παιδείας μετατρέποντας τη σε εργαλείο αντίστασης και απελευθέρωσης. Στόχος της παρούσας εργασίας, υπερβαίνοντας τα όρια του χώρου της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής, είναι να αναδείξει πτυχές, πρακτικές αλλά και θεωρητικές τοποθετήσεις προς περαιτέρω διερεύνηση με στόχο μία ισότιμη, αληθινή, μετασχηματιστική, σχεδόν λυτρωτική σχέση του/της δασκάλου/ας με τους/τις μαθητές/τριες τους.

Το «Έγχρωμο Μεταξύ μας» ερευνάται, αναλύεται, προσεγγίζεται, ορίζεται και αναζητάτε εκ νέου ως επιθυμητό, σε μία δυναμική, πάντα σε κίνηση σχέση στο μεταξύ τους. Ο εμψυχωτής δάσκαλος, έτσι πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τη διδασκαλική μας ιδιότητα, αφήνει χώρο, καλλιεργεί συνειδήσεις και αντιλήψεις με στόχο να αποκτήσουν εις το εξής λόγο οι μαθητές/τριες στην διαδικασία του μαθήματος, ανατρέποντας την παραδοσιακή οπτική περί διδασκαλίας και μετατρέποντας το μάθημα του/της δασκάλου/ας σε μάθημα και δικό τους. Ο/Η δάσκαλος/α πάντα παρόν, αρωγός στην προσπάθειά αυτή ως διευκολυντής-καταλύτης (Rogers, 1970) αλλά και ως περφόρμερ-ηθοποιός (Tauber & Mester, 2007) σε μία διδασκαλία που δύναται να αντιμετωπιστεί ως παραστατική τέχνη, Teaching as a Performing Art (Sarason, 1999)..

Εισαγωγή

Ἐν ἀρχῇ ἦν η Παιδαγωγική. Τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα στο χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης είναι από τη μία το προοδευτικό και από την άλλη το παραδοσιακό σχολείο. Δύο

επίμαχες έννοιες, δύο διαφορετικές πλευρές. Τι θα μπορούσαμε όμως να αποκαλέσουμε προοδευτικό σχολείο; Ετυμολογικά ένα προοδευτικό σχολείο τείνει να έχει μία κίνηση προς τα εμπρός. Δείχνει να ταιριάζει πιο πολύ στο παρόν και στο μέλλον που έρχεται. Ένα παραδοσιακό/συντηρητικό σχολείο από την άλλη ετυμολογικά δείχνει να κινείται συντηρώντας κάτι. Η κίνηση μοιάζει να είναι περιορισμένη αλλά ίσως πιο σταθερή. Πρόκειται για ένα σχολείο με καθαρές αναφορές στο παρελθόν. Θα μπορούσε να δοθεί μια τέτοια εξήγηση. Με την Παιδαγωγική όμως τι γίνεται; Είναι αποτέλεσμα μόνο της οπτικής των εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν ή είναι συνυφασμένη και με άλλους ιστορικοκοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς παράγοντες.

Δεν θα μπορούσε κανείς να μην τοποθετήσει την Κριτική Παιδαγωγική και τις αρχές που πρεσβεύει στην πλευρά του προοδευτικού σχολείου. Ο Πάουλο Φρέιρε, ένας από τους θεμελιωτές της, μιλά για ένα σχολείο που είναι σε συνεχή κίνηση, ένα σχολείο που αφουγκράζεται τα πάντα, δίνει βήμα σε όλες τις φωνές, ένα σχολείο και μία εκπαίδευση με στόχο την αρτίωση του ανθρώπου. ‘’Ο προορισμός του ανθρώπου είναι ένας: να γίνει άρτιος άνθρωπος’’ (Φρέιρε, 1970: 4). Οτιδήποτε εμποδίζει την επίτευξη αυτής της αρτιότητας κατά τον Φρέιρε λογίζεται ως καταπίεση, ως στέρηση της ελευθερίας. Ο Φρέιρε φέρνει αυτή την βασική του αρχή και στην Εκπαίδευση. Έχουμε άραγε καταπιεστές και καταπιεζόμενους στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης;

Σε αυτό το σημείο θα περάσουμε εσκεμμένα στο απέναντι στρατόπεδο. Ιδέες και απόψεις για το πώς θα μπορούσε να είναι ένα παραδοσιακό σχολείο μπορούμε να αναγνωρίσουμε στο βιβλίο του Σταύρου Ζουμπουλάκη «Για το σχολείο». Ο συγγραφέας εδώ κινείται σε μια τελείως άλλη λογική: «Η εκπαίδευση οφείλει να είναι συντηρητική, να συντηρεί δηλαδή τον πολιτισμό που οι πρεσβύτεροι παρέλαβαν και να τον παραδίδει στους νεότερους» (Ζουμπουλάκης, 2017: 35). Σε άλλο σημείο του ίδιου βιβλίου τονίζεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης της αυθεντίας του δασκάλου: «Μόνη προϋπόθεση για να μεταδώσει ο δάσκαλος τη γνώση που οφείλει να κατέχει είναι η επιστημονική του επάρκεια και η διδακτική του τέχνη; Όχι χρειάζεται επιπλέον και η αυθεντία του [...] κάθε είδους εκπαιδευτική σχέση προϋποθέτει την αυθεντία, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αυθεντία» (Ζουμπουλάκης, 2017: 21-22).

Οι δύο απόψεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Τι είναι τελικά σωστό; Ποια είναι η αλήθεια; Ο καθένας μας ας τοποθετήσει τον εαυτό του κάπου ανάμεσα σε όλα αυτά. Άλλωστε αυτός είναι

και ένας από τους λόγους που πραγματοποιείται αυτή η αντιπαράθεση. Η συντηρητική και η προοδευτική πλευρά της πραγματικότητας ήταν και θα είναι πάντα στο προσκήνιο στην πολιτική, στην οικονομία, στην κοινωνία. Είναι φυσικό να είναι βαθιά χαραγμένη και στην εκπαίδευση. Εν αρχή λοιπόν είναι η Παιδαγωγική αλλά μάλλον εν αρχή ην ο τρόπος σκέψης του καθενός μας. Και αυτόν τον τρόπο σκέψης η κριτική παιδαγωγική θέλει να χτίζεται εξ αρχής με την είσοδο του νέου και της νέας στο πρώτο του σχολείο. Να χτίζει μέρα με τη μέρα με τη βοήθεια των δασκάλων του την αυθεντική του σκέψη. Τη δυναμική, τη μεταβαλλόμενη, την υπό αμφισβήτηση κάθε φορά αυθεντική του σκέψη. Από την άλλη μπορεί να περιμένει να ενηλικιωθεί, όπως προτείνεται παραπάνω, έχοντας ως βασικές σταθερές αξίες τους «Νεκρούς του Παρελθόντος» και τότε να καινοτομήσει, να δημιουργήσει, να κάνει την αλλαγή του κ.τ.λ. Τι να πω, ας πάρει καθένας μας τις αποφάσεις του.

Μια επίσης ειδοποιός διαφορά μεταξύ ενός συντηρητικού έναντι ενός προοδευτικού τρόπου σκέψης είναι ότι σε ένα παραδοσιακό/συντηρητικό σχολείο η γνώση που παρέχεται στα Προγράμματα σπουδών θα πρέπει να έχει κάποια απόσταση από την πραγματικότητα. Να διδάσκει κάτι ανώτερο από αυτό που το παιδί βιώνει στην οικογένειά του, στην κοινωνία που ζει. Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει ακριβώς το αντίθετο. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα την οποία ζουν. Αυτή που μπορούν να καταλάβουν. Και αφού την καταλάβουν μαζί με τους δασκάλους τους αλλά και μόνοι τους να την αλλάξουν. Φυσικά οι «Νεκροί του Παρελθόντος» θα είναι μία σταθερά αλλά όχι η μόνη. Ακόμη και αυτή η σταθερά θα τεθεί υπό αμφισβήτηση. Μόνο τότε θα γίνει κατανοητή και εκ νέου αποδεκτή. Είτε αυτούσια είτε δημιουργικά εμπλουτισμένη. Μπορεί η εποχή που ζούμε να ψέγεται για το φαινόμενο του Παροντισμού αλλά ένας συντηρητικός νους που πιστεύει ότι οι αξίες, οι αρχές και η παιδεία του παρελθόντος δεν βρίσκεται γύρω μας, στις οικογένειες μας, στην κοινωνία μας και περιμένει ένα Ανώτερο Σχολείο προσκολλημένο στο Παρελθόν να τις αναδείξει θα μπορούσε να κατηγορηθεί για άκρατο Παρελθοντισμό.

Φυσική Αγωγή

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς πυλώνες της Εκπαίδευσης των Γυμναστών του 21ου αιώνα. Ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων της Επιστήμης μας, η Φυσική Αγωγή είναι επιμέρους μάθημα ή πλήρης κατεύθυνση μετά τα πρώτα έτη φοίτησης. Ο/η φοιτητής/τρια των τμημάτων της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής και

Αθλητισμού έχει την δυνατότητα να επιλέξει να κατευθυνθεί προς την κλάδο της Φυσικής Αγωγής άρα προς την εκπαίδευση δημόσια ή ιδιωτική, ή την κατεύθυνση του Αθλητισμού, δηλαδή την Προπονητική των αθλημάτων. Στο εξωτερικό σε δημόσια και πολύ περισσότερο σε ιδιωτικά Πανεπιστήμια και Κολέγια δίνεται εξαρχής η δυνατότητα σπουδής της κατεύθυνσης της Φυσικής Αγωγής (Physical Education).

Έτσι από τη μία έχουμε τον προπονητή-γυμναστή που καλείται να διδάξει τους νέους τα αθλήματα, οργανωμένες δηλαδή κινητικές ενότητες και παιχνίδια, με συγκεκριμένους διεθνείς κανονισμούς στοχεύοντας στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και από την άλλη τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής ο οποίος μέσα στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, οφείλει να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών/τριων του. Η Φυσική Αγωγή θα μπορούσε να ταυτιστεί με την προσπάθεια της Επιστήμης μας να διδάξει στα παιδιά την κίνηση, το παιχνίδι, τη χαρά μέσα από αυτό, την σύνδεσή με το σώμα τους. Μήπως όμως όλα αυτά προϋπάρχουν στους μικρούς μαθητές/τριες μας και εμείς αυτό που καλούμαστε να κάνουμε είναι να μην τα διακόψουμε; Να πάρουμε αυτή την χαρά για το παιχνίδι, για την κίνηση, για τις ασκήσεις, για την επικοινωνία μέσω του σώματος και ως «μαέστροι» αυτής της χαράς να την συνδέσουμε με τα συναισθήματα, με το νου τους, με το «όλον»;

Παρόλα αυτά το αρχαίο ρητό που όλοι γνωρίζουμε «νους υγιής εν σώματι υγιεί» δείχνει στα Νέα Προγράμματα Σπουδών μας να αντικαθίσταται με τον όρο Φυσικός/σωματικός εγγραμματισμός (Νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό, 2021: 5). Ως φυσικά/σωματικά εγγράμματοι θεωρούνται όσοι/όσες:

-έχουν μάθει τις απαραίτητες κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες και τις γνωστικές έννοιες για να συμμετέχουν σε ποικίλες φυσικές δραστηριότητες.

-Γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη, σε όλες τις διαστάσεις της υγείας, από την συμμετοχή σε διάφορες μορφές φυσικής δραστηριότητας.

-Συμμετέχουν συστηματικά σε φυσικές δραστηριότητες .

-Αξιολογούν θετικά τη φυσική δραστηριότητα και την συμβολή της στον υγιεινό τρόπο ζωής.

Είναι δηλαδή άτομα που έχουν γνώσεις, δεξιότητες και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ώστε να μπορούν να απολαμβάνουν ένα τρόπο ζωής φυσικά δραστήριο. Όλα τα παραπάνω, αν και το πρόσημό τους είναι ξεκάθαρα θετικό τόσο για την καθημερινότητα όσο και για την υγεία του

πολίτη/πολίτιδας του σήμερα, παρουσιάζονται ως μία ακόμη από τις δεξιότητες που επιβάλλεται να έχει καθένας από εμάς στην «κοινωνία των δεξιοτήτων» που ζούμε. Μία ακόμη δεξιότητα στο βαλιτσάκι του νέου και της νέας που ίσως στο μέλλον να μετριέται στο πρόγραμμα αξιολόγησης της Pisa. Ελπίζουμε ο νέος αυτός όρος, ο φυσικός/σωματικός εγγραμματισμός, να μην περάσει από την Ελληνική Εκπαίδευση ως μία ακόμη τεχνική, ως ένα ακόμα «τικ», στην αξιολόγηση των μαθητών/τριων μας αλλά να καταφέρουμε να αποτελέσει ουσιαστική γνώση για την ζωή τους (Χουρδάκης, 2022: 3). Άρα εμείς θα κρατήσουμε το θετικό πρόσημο του νέου αυτού όρου αλλά ας μας επιτραπεί να υιοθετήσουμε, να συντηρήσουμε τον πιο αθώο και διαχρονικό «νους υγιής εν σώματι υγιεί» που περιέχει αυτό το «όλον». Ένα «όλον» που θα μας απασχολήσει κατά την διάρκεια της εργασίας αυτής.

Στο πνεύμα των προαναφερθέντων για τη Φυσική Αγωγή και την οπτική μας για τον ρόλο της στην Εκπαίδευση κλείνουμε με ερωτήσεις και μια πρόταση. Άραγε θα μπορούσαμε να μάθουμε τα μαθηματικά, την ιστορία, τη γραμματική χρησιμοποιώντας, εμπλέκοντας το σώμα μας; Μήπως η γνώση όπως και ο άνθρωπος δεν είναι άλλοτε νους, άλλοτε ψυχή και άλλοτε σώμα αλλά όλα μαζί ή τίποτα; Μιλάμε λοιπόν για μία πρόταση για ενσώματη μάθηση με μία προσπάθεια σύνθεσης των γνωστικών αντικειμένων. Να μη δούμε την Φυσική Αγωγή ως ένα ακόμη απομονωμένο μάθημα μέσα στα χρονικά όρια της διδακτικής του ώρας αλλά ως μια ευκαιρία, και μάλιστα μεγάλη, που θα μας οδηγήσει να προσφέρουμε το «όλον» της μάθησης στους μαθητές/τριες μας. Έρευνες στον κλάδο της Φυσικής αγωγής έχουν δείξει άλλωστε ότι ο κιναισθητικός ρόλος που έχει το μάθημα μας μπορεί να βελτιώσει σημαντικά μαθητές/τριες που υστερούν π.χ. στην λογικομαθηματική σκέψη (Καπρίνης, 2009). Και στην ερευνητική μεθοδολογία που θα εφαρμοστεί στην πορεία αυτής της εργασίας η ολιστική προσέγγιση αποτελεί τόσο αξίωμα όσο και πλεονέκτημα (Leavy, 2018: 12).

Το έγχρωμο μεταξύ μας

Περί διδασκαλίας

Περνώντας λοιπόν στην ουσία της διδακτικής πράξης θα πρέπει ευθύς εξ αρχής να θέσουμε έναν προβληματισμό και στη συνέχεια να πάρουμε θέση πάνω σε αυτόν. Είναι ο δάσκαλος ένας απλός αναμεταδότης γνώσης, του γνωστικού του αντικειμένου ή κάτι παραπάνω; Ο διαχωρισμός μεταξύ μετάδοσης και επικοινωνίας που γίνεται από τον Σταύρο Ζουμπουλάκη στο βιβλίο του

«*Για το σχολείο»* θα μας βοηθήσει να χτίσουμε τον προβληματισμό μας: «Το σχολείο δεν είναι χώρος επικοινωνίας [...]είναι χώρος μετάδοσης. Έχει μεταδοτικότητα λέγαμε για τον δάσκαλο όταν θέλαμε να τον επαινέσουμε [...] σήμερα λένε πως είναι επικοινωνιακός. Μεταδοτικότητα και επικοινωνία: η διαφορά ανάμεσά τους είναι τεράστια, και οι πολιτικές, πολιτιστικές συνέπειες αυτής της διαφοράς κολοσσιαίες. [...] Η επικοινωνία εμπλέκει συνολικά τον δέκτη που είναι ισότιμος με τον πομπό. Η μεταδοτικότητα δημιουργεί μία μεταβολή στον δέκτη, τον πηγαίνει κάπου» (Ζουμπουλάκης, 2017: .29-31). Εδώ ο συγγραφέας και γενικά ο τρόπος σκέψης που προβάλλεται, δεν αφήνει περιθώρια για περαιτέρω συζήτηση. Ο δάσκαλος ήδη γνωρίζει και ο μαθητής έρχεται για να μάθει. Αυτός όμως είναι ο μόνος στόχος; Αρκεί στον δάσκαλο, στον μαθητή, στη «διδακτική πράξη» να έχουμε απλώς μια στείρα μεταφορά γνώσης από τον έναν στον άλλον; Μόνο αυτό μπορεί να προκύψει από μία σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων ή μίας ομάδας ανθρώπων;

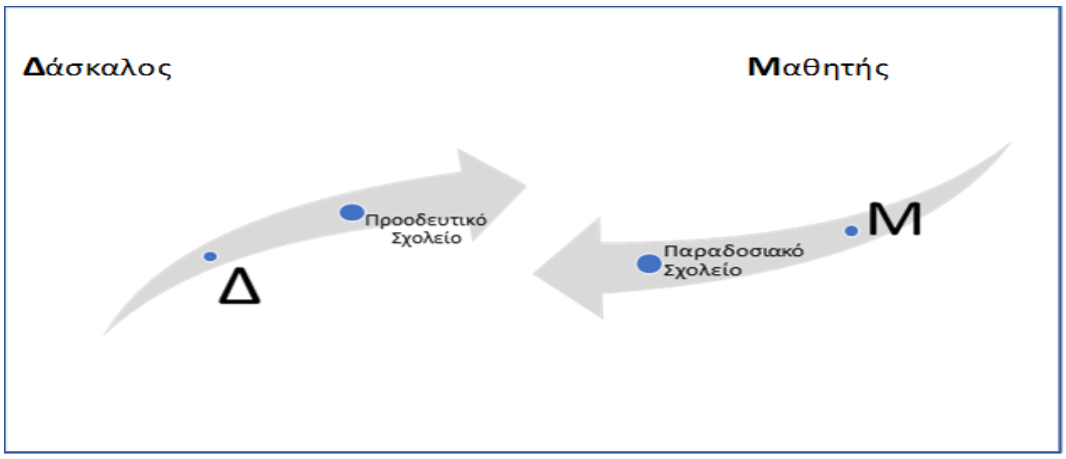
Θα μπορούσαμε εδώ, για να αντικρούσουμε αυτή την άποψη, να θυμηθούμε την αντίληψη του Π. Φρείρε και τους όρους δάσκαλος-μαθητής, μαθητής-δάσκαλος και την ισοτιμία που προτείνεται αλλά θα κάνουμε κάτι άλλο. Θα προσπαθήσουμε να θυμηθούμε δασκάλους των μαθητικών χρόνων μας που για κάποιο λόγο έχουν χαραχτεί στη μνήμη. Ήταν κάποιος που έκανε «καλά» το μάθημά του ή μας μετέδιδε απλώς την αγάπη που είχε για το γνωστικό αντικείμενο; Τι ήταν αυτό όμως που τον/την ξεχώρισε στη μνήμη μας; Σίγουρα κάτι παραπάνω. Ο Recalcati (2020: 137) παρατηρεί ότι «δε θυμόμαστε μόνο αυτό που μας δίδαξε, αλλά κυρίως το πώς μας δίδαξε, για το άλυτο αίνιγμα της εκφοράς του για τη χαρισματική και μυστηριώδη δύναμή του». Ή ακόμη να θυμηθούμε εμείς γιατί πηγαίναμε στο σχολείο. Ξεκινάγαμε κάθε πρωί και λέγαμε «ά, τι ωραία σήμερα έχω μαθηματικά, τι ωραία πράγματα θα μας μάθει ο δάσκαλός μας;» Αν αρχίσουμε να κάνουμε τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί οι απαντήσεις να είναι κάπως διαφορετικές μεταξύ τους αλλά σίγουρα η διδασκαλία και γενικά το σχολείο δεν μπορεί να είναι ένας απλός αναμεταδότης γνώσεων. Οφείλει να είναι κάτι ευρύτερο.

Μπορεί ένα τέτοιο σχολείο, για να επιστρέψουμε στην ουσία της διδασκαλίας, να στηρίζεται σε διδασκαλίες απλής αναμετάδοσης γνώσης; Σε ένα ανθρωποκεντρικό σχολείο στόχος του δεν μπορεί να αποτελεί αποκλειστικά και μόνο η γνώση. Η διδασκαλία που είναι ο πυρήνας του πρέπει να αναφέρεται σε αυτό το «όλον», το όλον της μάθησης, το όλον του μαθητή, το όλον αν θέλετε και του δασκάλου με την έννοια ο δάσκαλος να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει όλες του τις δυνάμεις, όλες του τις ικανότητες στο βωμό της διδακτικής πράξης. Δε θέλουμε εκπαιδευτικούς

εγκεφαλοκρατούμενους, ούτε φυσικά σωματοκρατούμενους αλλά ολοκρατούμενους. Εκπαιδευτικούς που στο πέρασμα των χρόνων έχουν καταφέρει να διατηρήσουν την ολότητά τους. Την επαφή με το σώμα τους, τις αισθήσεις τους, την λογική τους αλλά και συνάμα και τη φαντασία τους, τη σοβαρότητά τους αλλά και την παιδικότητα που οφείλει να έχει ο καθένας από εμάς. Μια ενήλικη παιδικότητα που θα τους βοηθήσει, πέρα των προσωπικών αναγκών τους, στην επαφή με τους μαθητές/τριες και την διδακτική τους αποστολή.

Ο πομπός και ο δέκτης

Κάνοντας ένα βήμα πίσω από τη διδασκαλία στις θεωρίες μάθησης, η έννοια του πομπού και του δέκτη κυριαρχεί. Πομπός είναι αυτός που μεταδίδει, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δάσκαλος και δέκτης είναι αυτός που λαμβάνει, ο μαθητής. Ανάμεσά τους βρίσκεται ο χώρος της διδασκαλίας, της μετάδοσης, της επικοινωνίας, της σχέσης μεταξύ τους. Σε αυτό *το μεταξύ τους* το Παραδοσιακό σχολείο προτείνει μία κίνηση του μαθητή προς τη γνώση, προς το δάσκαλο και την αυθεντία του. Από την άλλη στο Προοδευτικό σχολείο η αγγελία θα μπορούσε να λέει: Ζητείται δάσκαλος με ενσυναίσθηση, επικοινωνιακός, με αγάπη για το γνωστικό του αντικείμενο, τη διδασκαλία και τα παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε τη μετακίνηση του/της δασκάλου/ας προς τους/τις μαθητές/τριες του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Στο παρακάτω σχήμα γίνεται μία προσπάθεια απεικόνισης αυτής της διαφοροποίησης:



Σχήμα 1. Το δίπολο Παραδοσιακού και Προοδευτικού σχολείου

Επιστρέφοντας σε αυτό το δίπολο του Παραδοσιακού και του Προοδευτικού σχολείου, του διπόλου των 2Π θα λέγαμε, για να θυμίσουμε την άποψη μας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά

ή ασυνείδητα βρισκόμαστε κάπου ανάμεσα. Μπορεί να αυτοπροσδιοριζόμαστε για παράδειγμα ως προοδευτικοί αλλά πόσο απαλλαγμένοι είμαστε πραγματικά από την εκπαίδευση που ως μαθητές έχουμε λάβει-υποστεί. Ή να έχουμε συντηρητικές αντιλήψεις σε κάποια θέματα ενώ ταυτόχρονα να είμαστε προοδευτικοί σε κάτι άλλο. Έρευνες άλλωστε έχουν δείξει ότι οι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο για το πώς ο εκπαιδευτικός θα ασκήσει το έργο του είναι τρεις: α) η προσωπικότητά του και το υπόβαθρό του β) οι εμπειρίες που είχε ο ίδιος ως μαθητής, και γ) όλα όσα έμαθε κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Daniels & Bizar, 2005 στην Κοκκίδου, 2014: 18). Εδώ θα προσθέταμε και την εκπαίδευση που οφείλει να συνεχίσει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός δια βίου. Δεν είναι λοιπόν αυτονόητο ότι έχουμε το «γνώθι σε αυτόν» όταν θέλουμε να προσδιορίσουμε τον τρόπο που ασκούμε το έργο μας. *Κριτική συνειδητοποίηση* λοιπόν και για τους δασκάλους.

Η διδασκαλία απαιτεί ισότητα. Μόνο τότε μπορούμε να σπάσουμε το δομή του προηγούμενου σχήματος, την κίνηση είτε προς τα δεξιά είτε προς τα αριστερά και του διπόλου των 2Π. Μόνο τότε αυτή η απόσταση, αυτός ο χώρος, μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή μπορεί να κινείται προς πάσα κατεύθυνση, με ένα δάσκαλο απαλλαγμένο από τα δεσμά της αυθεντίας του και ένα μαθητή έτοιμο για μάθηση επιτρέποντας του να προσφέρει την δική του οπτική στη Γνώση. Επιτρέποντας εναλλαγές πηδαλιούχου κατά τη διδασκαλία, ο δάσκαλος αποδέχεται την αυτοπεποίθηση να μην είναι ο μοναδικός τι-μονάρχης. Ο Dewey (1980: 58) μας παρακινεί να αποβάλλουμε την ιδιότητα του εξωτερικά επιβεβλημένου αφεντικού ή δικτάτορα και να ντυθούμε εκείνη του αρχηγού των δραστηριοτήτων της ομάδας.

Η αυτοπεποίθηση που προαναφέρθηκε προέρχεται φυσικά από την κατάκτηση του γνωστικού του αντικειμένου και την αγάπη του για τη μυσταγωγική διαδικασία της διδακτικής πράξης. Μόνο τότε αυτή η απόσταση μπορεί να είναι ανά πάσα στιγμή έγχρωμη, ζωντανή, αποδοτική και για τους δύο. Στο παρακάτω σχήμα γίνεται μια προσπάθεια απόδοσης του.

Δ  Μ

Σχήμα 2. Το Έγχρωμο μεταξύ μας («"The Colors" », Τζάσπερ Τζονς, 1959)

''Το Έγχρωμο μεταξύ μας'' είναι και ο τίτλος άλλωστε τούτης της εργασίας. Με αυτό θα καταπιαστούμε από εδώ και στο εξής, τόσο με τη θεωρητική μας πρόταση, την ανάλυση και τη διερεύνησή της όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προκύψουν στην πορεία.

Ο εμψυχωτής δάσκαλος

Θα ξεκινήσουμε το ταξίδι μας στο *''Έγχρωμο μεταξύ μας''* με το αξίωμα ότι ο δάσκαλος οφείλει να είναι εμψυχωτής. Έχουμε ήδη αποσαφηνίσει την θέση μας σε προηγούμενα κεφάλαια ότι δε μας αρκεί ο *δάσκαλος-κουστούμι*. Ο δάσκαλος δηλαδή που επειδή φοράει κουστούμι πρέπει να απολαμβάνει απαραίτητα τον σεβασμό από τους μαθητές/τριες του στην προσωπικότητα και την αυθεντία του. Το δικό μας «*κουστούμι*» θα είναι οι ανάγκες των μαθητών, η ευελιξία, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η ομάδα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, το χιούμορ, η χαρά της δημιουργίας, η έκφραση και η δράση. Ένα πολύχρωμο κουστούμι τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για τους δασκάλους τους. Με όρους ισότητας λοιπόν θα ξεκινήσουν αυτό το ταξίδι όπου μαθητές/τριες- δάσκαλοι και δάσκαλοι-μαθητές/τριες, με τον τρόπο που τους περιγράφει ο Φρέιρε, θα βουτήξουν στην ομορφιά της διδασκαλίας και της μάθησης όχι επειδή έτυχε να βρεθούν σε μία τάξη αλλά επειδή δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς. Είναι τόσο δημιουργικοί, τόσο

ανοιχτοί στη μάθηση και την γνώση που πότε ο ένας πότε ο άλλος δίνουν ψυχή, πνοή και λόγο στο *μεταξύ τους*.

«Εμψυχώνω σημαίνει «δίνω ψυχή», δίνω ζωή σε κάτι άψυχο. Ακόμα, σημαίνει «δίνω πνοή», εμπνέω, δίνω δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιώ» (Κοκκίδου, 2014: 58). Μία ενεργοποίηση από το δάσκαλο προς το μαθητή η οποία λαμβάνεται, μεταπλάσσεται, αναδημιουργείται επιστρέφοντας στον ίδιο διαπερνώντας ‘’*Το Έγχρωμο μεταξύ μας*. Αυτονομία, συμμετοχικότητα αλλά κι ευθύνη στη νέα γνώση προτείνει η Κριτική παιδαγωγική. «Εκεί η γνώση δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του δασκάλου, αλλά χτίζεται καθημερινά από όλους για όλους. Οι μαθητές, καθώς έρχονται όλο και περισσότερο αντιμέτωποι με προβλήματα αναφερόμενα στις σχέσεις τους μέσα στον κόσμο, αισθάνονται όλο και περισσότερο την πρόκληση και το χρέος να δώσουν λύσεις σ’ αυτά τα προβλήματα […]. Έτσι βαθμιαία οι μαθητές φτάνουν να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως συνυπεύθυνο» (Φρέιρε, 1970: 90).

Αν επιθυμούμε να βρούμε το θεωρητικό υπόβαθρο που κρύβεται πίσω από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη μάθηση και τον τρόπο όπου η εμψύχωση λειτουργεί θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε στις ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης και σε έναν εκ των βασικών θεμελιωτών τους τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers. «Οι ομάδες του Rogers δεν έχουν επικεφαλής έναν ηγέτη-δάσκαλο άλλα έναν συντονιστή, που κατ΄ουσία διευκολύνει την προσπάθεια της ομάδας για εξέλιξη[…] Για αυτό το λόγο ο ηγέτης στις ομάδες του Rogers αποκαλείται διευκολυντής (facilitator) αν και στην ελληνική ορολογία έχει επικρατήσει ο όρος εμψυχωτής» (Κοκκίδου, 2014: 59). Τι σημαίνει όμως εμψύχωση στην πράξη; Σημαίνει ποικιλία στις δράσεις, ομαδική δουλειά με πνεύμα συνεργασίας, σημαίνει μαθητές αυτόνομους, δημιουργικούς και ενεργητικούς, μαθητές με εσωτερικά κίνητρα για το προς μάθηση αντικείμενο, με διάθεση για προβληματισμό, πειραματισμό και περιέργεια για ανακάλυψη. «Έφτασα να πιστεύω πως οι μόνες γνώσεις που μπορούν να επηρεάσουν την συμπεριφορά του ατόμου είναι αυτές που ο ίδιος ανακαλύπτει μόνος του και τις κάνει δικές του» (Rogers, στις Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2010: 11).

Υπάρχει μία πολύ μικρή λέξη, με μεγάλη όμως σημασία, η οποία αποτελεί αξίωμα αλλά και ζητούμενο στη εμψύχωση. Ροή (Flow). Ο M. Csikszentmihalyi (1990: 4) την ορίζει ως την συνθήκη κατά την οποία το παιδί, αλλά και ο κάθε άνθρωπος, είναι τόσο απορροφημένο από μία δραστηριότητα ώστε να δείχνει ότι τίποτα άλλο δεν έχει σημασία. Όταν ο εμψυχωτής δάσκαλος

και οι ενεργοποιημένοι μαθητές/τριες, γιατί όπως προαναφέραμε είναι ευθύνη όλων, καταφέρουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε η διδασκαλία, το μοίρασμα της γνώσης, η επικοινωνία έχει ροή για όλους τότε μπορούμε να μιλάμε για εμψύχωση. Τότε μόνο *''Το Έγχρωμο μεταξύ μας''* είναι παρόν. Ο εμψυχωτής δάσκαλος οφείλει να διακατέχεται από βαθειά ανάγκη επικοινωνίας και γνωριμίας με τον «άλλον», να είναι φορέας αγάπης, διαλόγου και αλλαγής, να έχει θετική στάση και να οραματίζεται έναν άλλο κόσμο κριτικό και δίκαιο. Να εκδηλώνει αγάπη, αποδοχή, απλότητα, κοινωνικότητα, να φέρει και να γεννά το νέο μέσα από την μεταμόρφωση του παλιού (Παπαδόπουλος, 2010: 167-173).

Εμψυχωτής: facilitator ή animateur;

Στην ενότητα εμψυχωτής δάσκαλος γίνεται ένας καταιγισμός χαρακτηριστικών του δασκάλου που θέλει να κάνει αυτή την σχέση να ανθίσει. Ο δάσκαλος διευκολυντής-καταλύτης (facilitator), που πολύ εύστοχα προτείνεται στην θεωρία του C. Rogers, ανοίγει τον δρόμο. Αν σε όλα τα παραπάνω προσθέσουμε, πέρα των στοιχείων του διευκολυντή (facilitator), τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου, τότε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τον δάσκαλο-animateur. Ένα δάσκαλο που εκμεταλλεύεται όλες τις δυνατότητες που του παρέχει το σώμα του, η δημιουργικότητά του, η ολότητά του. Με κίνηση σε όλα τα επίπεδα του χώρου, εναλλαγές στο ρυθμό του, στη φωνή του, με χειρονομίες και κινήσεις που θυμίζουν περισσότερο ηθοποιό παρά έναν απλό αναμεταδότη γνώσεων. Ίσως κάποιοι με πιο παραδοσιακές αντιλήψεις για το ύφος του δασκάλου να χαρακτηρίζουν τα παραπάνω ως θεατρινισμούς (Ζουμπουλάκης, 2017: 48). Εμείς όμως τα βλέπουμε ως συμμετοχή αυτού που ονομάζουμε «όλον» στη μάθηση. «Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερωτηθούν γιατί το μάθημά τους είναι μουντό και αδιάφορο, και πώς μπορούν να το περιβάλλουν με ζωηρά και φωτεινά χρώματα, ώστε να διαμορφώσουν μια καλύτερη διανοητική και ψυχική διάθεση στα παιδιά για να αποδώσουν καλύτερα» (Χουρδάκης, 2020: 119). Αν επιδιώκουμε ενσώματη μάθηση, ποιο καλύτερο και πιο αυθεντικό παράδειγμα για τους μαθητές/τριες μας από την ενσώματη διδασκαλία; Και ένας λόγος παραπάνω στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όπου το σώμα οφείλει να κυριαρχεί. «Ο/Η εκπαιδευτικός γίνεται σκηνοθέτης/ιδα και ηθοποιός, ενώ το μάθημά του/της είναι μία θεατρική πράξη. Κατά τη διάρκεια του ενθουσιάζεται, απογοητεύεται, λυπάται και χαίρεται. Παρακολουθεί τους/τις θεατές, αλλά και ηθοποιούς/μαθητές/τριες του και προσπαθεί να τους/τις εμπνεύσει να βιώνουν την θεατρική πράξη» (Χουρδάκης, 2020: 120).

Ο δάσκαλος ως ηθοποιός/περφόρμερ

Πριν αναλύσουμε όλο αυτό τον πλούτο, που κατά την γνώμη μας μπορεί να φέρει η προσέγγισή του δασκάλου ως ηθοποιού/περφόρμερ, θα πρέπει να κάμψουμε για άλλη μια φορά τις ενδόμυχες σκέψεις και αντιλήψεις που δύνανται να μας κρατήσουν μακριά από αυτό το εγχείρημα. Σκέψεις, είτε δικές μας, είτε εξ συνηθείας δικές μας, φυσιολογικές σκέψεις αν κάποιος παραμείνει στην εικόνα των δασκάλων που συνήθισε να έχει, που συνήθισε να είναι. Εδώ ταιριάζει η αγγλική φράση «think out of the box». Ένα κουτί με ασφαλείς ρουτίνες που για τον Π. Φρέιρε στο βιβλίο του *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* αποτελεί την υποταγή του καταπιεζομένου στον κόσμο του εξουσιαστή του: «Όσο πληρέστερα αποδέχονται τον παθητικό ρόλο που τους επιβλήθηκε, τόσο περισσότερο τείνουν απλώς να προσαρμόζονται στον κόσμο, όπως αυτός είναι, και στην αποσπασματική άποψη της πραγματικότητας που έχει κατατεθεί μέσα του» (Φρέιρε, 1970: 80). Γιατί μαθητές δεν είναι μόνο οι μαθητές μας. Είμαστε και εμείς οι ίδιοι ως δάσκαλοι μέσα στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος που καλούμαστε να υπηρετήσουμε. Αν είναι λοιπόν να δουλεύουμε με ρουτίνες ας προσθέσουμε τουλάχιστον κάποιες περισσότερο δικές μας. Μία από αυτές είναι να βρούμε μέσα στον δάσκαλο ποιότητες που μπορούν να κάνουν την διδασκαλία του πιο προσιτή και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές/τριες του.

Παρόλα αυτά, αν κάποιος δάσκαλος εξακολουθεί να έχει ενδοιασμούς ας σκεφτεί σοβαρά ότι σημαντικοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με τη σημασία/αξία της προσοχής και του ενδιαφέροντός των μαθητών/τριων για το μάθημα Krathwohl, Bloom, Masia (1956), Bandura (1986), Bruner (1960: 82-82, στους Tauber & Mester, 2007: 26-27). Απαλλαγμένοι πλέον και εμείς από τις προηγούμενες αρνητικές σκέψεις, ας αρχίσουμε να εντοπίζουμε στοιχεία ενός ηθοποιού που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ως δάσκαλοι στην τάξη μας. Ο ηθοποιός/περφόρμερ έχοντας να υπηρετήσει ένα σενάριο, είτε σε ένα θεατρικό έργο είτε γενικά σε μία παραστατική πράξη έχει πέραν της εκπαίδευσής του και των θεατρικών τεχνικών που επιστρατεύει, δύο προσωπικά όπλα. Το σώμα και τη φωνή του. Βασιζόμενος σε αυτά τα δύο ένας ηθοποιός/περφόρμερ είναι δυνατόν να χτίσει τον ρόλο του, την περφόρμανς του, με απώτερο σκοπό να επικοινωνήσει το έργο με τους θεατές. Εξίσου, από τη μεριά του ο δάσκαλος προκειμένου να ενεργοποιήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων οφείλει να χρησιμοποιήσει κατάλληλα το σώμα και τη φωνή του. Βάζοντας το σώμα και τη φωνή του στο «παιχνίδι» της μάθησης, ο δάσκαλος, πέραν της ενεργοποίησης του κλίματος της τάξης,

ουσιαστικά λειτουργεί και ως πρότυπο για τους μαθητές/τριες προτρέποντάς τους έμμεσα να κάνουν το ίδιο. Να ζήσουν με το «όλον» τους την διαδικασία της μάθησης. «Η αναπαραστατική παιδαγωγική προτείνει την εγκατάλειψη της τεχνικής της «κιμωλίας και της ομιλίας». Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αφήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αντιγράφουν τις μεθόδους των ηθοποιών, περπατώντας γύρω τους και κάνοντας πρόβα όταν διαβάζουν κείμενα από τα βιβλία, αντί να κάθονται στα θρανία τους» (Χουρδάκης, 2020: 121).

Ξεκινώντας με το σώμα οι τέσσερις τρόποι που προτείνονται και αναλύονται στο βιβλίο των Robert T. Tauber και Cathy Sargent Mester *Acting lessons for teachers, using performance skills in the classroom* είναι: οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι στάσεις του σώματος και η γενική κίνηση του σώματος στην τάξη. Όλα τα παραπάνω σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου, αποτελούν εργαλεία στη φαρέτρα ενός ολοκρατούμενου δασκάλου. Ένας ηθοποιός/περφόρμερ συνήθως έχει δύο δρόμους να ακολουθήσει. Είτε να οργανώσει από πριν το τρόπο που θα υποστηρίξει με το σώμα του την κάθε σκηνή, είτε εκείνη την ώρα ανάλογα με τις αντιδράσεις του κοινού και την πορεία του έργου να αυτοσχεδιάζει και να προχωρά. Ίσως η δεύτερη εκδοχή να είναι πιο ταιριαστή στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλα σίγουρα η παρουσία του σώματος με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πρέπει να είναι οργανωμένη και ενεργή. Αυτή η παρουσία του σώματος βέβαια δεν πρέπει να είναι υπερβολική. Ο καθηγητής Richard Day από το Mc Master University συγκεκριμένα αναφέρει: «πρέπει να επιτρέψουμε στους εαυτούς μας να κινούνται αρκετά για να δημιουργήσουμε ένα χαρακτήρα, να δώσουμε νόημα σε αυτό που συμβαίνει, να μοιραστούμε τον ενθουσιασμό μας, να τραβήξουμε την προσοχή των μαθητών/τριων μας αλλά όχι τόσο πολύ ώστε να γίνουμε καρικατούρα» (Tauber & Mester, 2007: 42). Όπως ο ηθοποιός/περφόρμερ έχει να υπηρετήσει ένα κείμενο, μία ιδέα, μία συνθήκη έτσι και ο δάσκαλος πρέπει να θέσει σώμα, ψυχή και νου στην υπηρεσία της διδακτικής πράξης. Χωρίς να ξεχνά φυσικά ότι θα πρέπει τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές/τριες του να απολαμβάνουν «στιγμές μάθησης».

Συνεχίζοντας, η φωνή αποτελεί ένα χρήσιμο αλλά συνάμα και ευαίσθητο εργαλείο τόσο για τον ηθοποιό/περφόρμερ όσο και για τον δάσκαλο. Πολλές φορές είτε για την επιβολή της πειθαρχίας, είτε παρασυρόμενοι από τις απαιτήσεις του μαθήματος παρατηρείται υπέρχρηση των φωνητικών μας δυνατοτήτων με αποτέλεσμα την καταπόνηση των φωνητικών χορδών. Αυτό όμως που έχει μεγαλύτερη σημασία και που μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο στη διδακτική πράξη είναι

το γεγονός ότι η φωνή μας είναι μοναδική. Αποτελεί ένα βασικό φυσικό στοιχείο της προσωπικότητάς μας και ως εκ τούτου, των συναισθημάτων, των σκέψεων, του κόσμου μας. Κατά αυτή την έννοια η φωνή μας, συνειδητά ή ασυνείδητα, αποτελεί μία πύλη επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες μας. Μια ακόμη πύλη προς *''Το Έγχρωμο μεταξύ μας''*.

Η σωστή χρήση του χώρου της τάξης από τον εκπαιδευτικό αποτελεί ακόμη ένα βοηθητικό παράγοντα στη διατήρηση της απαραίτητης ενέργειας επιτρέποντας μια τάξη να μοιάζει με σκηνή. Ένας ηθοποιός/ περφόρμερ προκειμένου να μαγνητίσει τα βλέμματα των θεατών του χρησιμοποιεί κάθε τετραγωνικό της σκηνής. Συνθέτει ένα είδος χ-ω-ρογραφίας, χορογραφώντας την κάθε του κίνηση. Γιατί ένας δάσκαλος να μην μπορεί να κάνει το ίδιο; Η δημιουργία ενός χαρακτήρα, το χιούμορ, η χρήση μουσικής συστήνεται επίσης από τους Robert. T. Tauber και Cathy Sargent Mester στο βιβλίο τους *Acting lessons for teachers, using performance skills in the classroom.* Καθώς και η δημιουργία επιτηδευμένα αγωνίας και εκπλήξεων, δραματικών εισόδων και εξόδων από τον δάσκαλο και μία προετοιμασία όπως αυτή του ηθοποιού πριν ανέβει στη σκηνή. Έχοντας λοιπόν καταβάλει κάθε δημιουργική προσπάθεια ο δάσκαλος να μπορέσει να πει ό,τι έπρεπε να ειπωθεί με τον πιο πλούσιο τρόπο για αυτόν, για τους μαθητές/τριες του, για τη διδακτική πράξη, πριν «πέσει η αυλαία».

Ο δάσκαλος ως σκηνοθέτης

Με μια πρώτη ματιά ο ρόλος του σκηνοθέτη είναι πιο ταιριαστός για ένα δάσκαλο σε σχέση με τον προηγούμενο ρόλο του ηθοποιού/περφόρμερ. Ο σκηνοθέτης είναι αυτός που κατευθύνει την προετοιμασία των υπολοίπων, καταθέτει αν όχι επιβάλλει την δική του οπτική στην απόδοση του κειμένου ή της γενικής ιδέας της παράστασης όταν δεν υπάρχει κείμενο. Αναλαμβάνει τις περισσότερες ευθύνες. Είναι, όπως λέμε, ο έχων το γενικό πρόσταγμα. Από την άλλη παίρνει πάνω του τις περισσότερες ευθύνες, τις κρίσιμες αποφάσεις, εκτίθεται πρώτος σε περίπτωση αποτυχίας. Μπορεί να είναι και ο μόνος έμμισθος σε μία ερασιτεχνική παράσταση. Είναι ο ένας και όλοι οι άλλοι γύρω του. Μήπως όλα τα παραπάνω μας θυμίζουν έναν κλασσικό δάσκαλο σχολείου; Έρχεται, στην καλύτερη περίπτωση προετοιμασμένος για την διδασκαλία του, παραδίδει την ύλη όπως λέμε το μάθημά του και αποχωρεί. Φυσικά μπορεί συνάμα να έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες του, για την εκπαιδευτική διαδικασία, να δίνει λόγο στους γονείς τους, να κρίνεται από τα μαθησιακά τους αποτελέσματα στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όμως παραμένει αποστασιοποιημένος από τους άλλους.

Όμως αυτόν το δάσκαλο, αυτόν τον «σκηνοθέτη» μαθητικών ονείρων μπορούμε μόνο να φανταστούμε και να κληροδοτήσουμε; Ή όπως μας θυμίζει η Καθηγήτρια Antonia Darder για τον Φρέιρε στο άρθρο της *Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης:* «Πίστευε πως είναι αδύνατο να διδάξουν χωρίς να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι συμβαίνει στον κόσμο των μαθητών τους. Πρέπει να γνωρίζουν το σύμπαν των ονείρων τους, τη γλώσσα με την οποία υπερασπίζονται επιδέξια τον εαυτό τους από την επιθετικότητα του κόσμου τους, αυτό που γνωρίζουν ανεξάρτητα του σχολείου, και πώς το γνωρίζουν» (Φρέιρε,1998: 3 στην Darder, 2020: 72-73). Πόση η απόσταση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων! Είναι τελείως ασύμβατες. Εμείς συντασσόμενοι με τη δεύτερη προσέγγιση θα επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε έναν άλλο δάσκαλο, έναν άλλο σκηνοθέτη, έναν άλλο εμπνευστή. Αυτόν που συμπεριλαμβάνει στο έργο του τις προσδοκίες, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα όνειρα των ηθοποιών του. Τις γνώμες τους, τη ματιά τους, την δημιουργικότητά, την αίσθηση ευχαρίστησης που οφείλει να εξασφαλίζει για όλους κατά την διάρκεια των προβών. Αυτόν που δίνει τον χώρο στους ηθοποιούς του να αυτοσχεδιάσουν, να παίξουν με το έργο, να το καταλάβουν καλύτερα, να γίνει το έργο Τους. Έ, λοιπόν αυτόν τον σκηνοθέτη θέλουμε για δάσκαλο, αυτόν τον δάσκαλο θέλουμε για σκηνοθέτη.

Η θεωρητική πρότασή μας

Φέρνοντας τόσο κοντά τον δάσκαλο με τον ηθοποιό/περφόρμερ και τη διδασκαλία με τη θεατρική/ παραστατική πράξη ποιο θα μπορούσε άραγε να είναι το επόμενο βήμα; Τι θα μπορούσε να τροφοδοτεί τη σχέση δασκάλου/μαθητή και μαθητή/δασκάλου ώστε αυτή να παραμένει ζωντανή, αληθινή, αυτοσχεδιαστική, καρφωμένη στο παρόν; Πιο κοντά στο *«Έγχρωμο μεταξύ μας»*. Η πρότασή μας είναι ο πολλαπλός τρόπος επικοινωνίας, συνεργασίας, μαθητείας μεταξύ τους. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα η διδασκαλία του εκπαιδευτικού μπορεί να περιοριστεί αυστηρά στις ώρες του μαθήματός του. Αν ο εκπαιδευτικός περιοριστεί στη συγκεκριμένη δομή του ωρολογίου προγράμματος, εγκλωβισμένος ταυτόχρονα στην επικρατούσα κουλτούρα του δημοσίου υπαλλήλου η δυνατότητα να πλησιάσει «*Το Έγχρωμο μεταξύ μας»* μοιάζει σχεδόν αδύνατη. Θα πρέπει να αντικαταστήσει την υπάρχουσα δομή, να βρει νέες φόρμες υλοποιήσιμες μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, να επινοήσει και άλλες που φαντάζουν αδύνατες και με τη βοήθεια των μαθητών/τριων του να κάνει την υπέρβαση. Να μετασχηματίσει τον κόσμο γύρω του.

Μια παράμετρος είναι η σχέση του με τους μαθητές/τριες. Στην εργασία προτείνεται μία νέα δομή. Ένας πολλαπλός τρόπος επικοινωνίας, συνεργασίας, μαθητείας μεταξύ τους, όπως αναφέραμε μέσα από: α) το μάθημα που διδάσκει και διδάσκεται βάση του αναλυτικού προγράμματος β) δράσεις που κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς δύναται να μοιραστεί με τους μαθητές του. Δράσεις με κοινωνικό πρόσημο, που άλλοτε ο δάσκαλος ρίχνει το σπόρο για να πραγματοποιηθούν και άλλοτε οι μαθητές/τριες παίρνουν την πρωτοβουλία και ο δάσκαλος ακολουθεί και γ) με ένα οργανωμένο μάθημα/πρότζεκτ καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε στο πλαίσιο κάποιου ομίλου δημιουργικότητας και καινοτομίας, είτε ακόμη καλύτερα εκτός σχολικού προγράμματος. Θα συμφωνήσουμε για λίγο με τους υποστηρικτές της άποψης ότι δάσκαλος και μαθητής είναι δύο διαφορετικές οντότητες αλλά μόνο για να τους φανταστούμε ως δύο ετερώνυμους μαγνητικούς πόλους που άπαξ και έλθουν σε επαφή, η αποσύνδεσή τους είναι σχεδόν αδύνατη. Εκεί με την αλήθεια που ο δάσκαλος πλησίασε τους μαθητές/τριες του με την ίδια αλήθεια μπορεί να τους διδάξει και να διδαχθεί τα πάντα. Οι μαθητές/τριες είναι πλέον παρόντες και παρούσες γιατί η γνώση δεν είναι αυτή που τους επιβάλλεται να κατακτήσουν και το μάθημα δεν είναι αυτό του δασκάλου τους αλλά το δικό τους.

Σημασία έχει αυτή η συνεύρεση πάνω σε ένα δημιουργικό έργο όπου δάσκαλος/α και μαθητές/τριες συνεπαρμένοι/ες από την ίδια την φύση της εργασίας τους, αποφασίζουν από κοινού, βρίσκουν λύσεις σε τυχόν προβλήματα, προχωρούν και ολοκληρώνουν την προσπάθειά τους. Έτσι χτίζεται «*Το Έγχρωμο μεταξύ μας*». Αυτή η αφηρημένη έννοια που μπορεί ίσως μόνο με τον πίνακα του Τζάσπερ Τζονς «The Colors» να οπτικοποιηθεί/αποδοθεί. Στο ερευνητικό μέρος της επιχειρούμε ουσιαστικά μία αποδόμηση. Κάθε πινελιά που χρωματίζει τον καμβά είναι και μία επικοινωνία, μία από κοινού προσπάθεια, μία επιτυχία ακόμη σε μία αληθινή, με «το όλον» συμμετοχή δασκάλου και μαθητών/τριων. Άλλοτε μέσα από το μάθημα του γνωστικού αντικειμένου (ΜΓΑ), άλλοτε κατά την διάρκεια του μακροπρόθεσμου πρότζεκτ (ΜΠ) και άλλοτε μέσα από δράσεις, ευκαιρίες συνεργασίας, με κοινωνικό πρόσημο (ΔΚΠ).





"The Colors", Τζάσπερ Τζονς, 1959

«Το Έγχρωμο μεταξύ μας" στη πράξη». Ιδέα/περιγραφή της δράσης

Με πάθος και χαρά λοιπόν και εμείς ξεκινήσαμε την δράση μας στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Ρεθύμνου. Κάθε χρόνο το σχολείο μας οργανώνει μία Χριστουγεννιάτικη γιορτή. Συνήθως οι μικρότερες τάξεις (Α΄-Β΄) αναλαμβάνουν την πραγματοποίησή της. Φέτος αποφασίστηκε στον σύλλογο διδασκόντων να λάβει χώρα, με την συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών. Στο σχολείο μας, λόγω της ιδιαιτερότητας της δομής του, λειτουργούν όμιλοι δημιουργικότητας και

καινοτομίας. Μετά το πέρας του πρωινού ωρολογίου προγράμματος δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να παραμείνουν στο σχολείο και να παρακολουθήσουν οργανωμένα μαθήματα πάνω σε θεματικές που έχουν επιλεχθεί. Ενδεικτικά αναφέρω: Όμιλος σχολικού κήπου, ρομποτικής, θεατρικό παιχνίδι και λογοτεχνία, μουσικοκινητική κ.ά. Στο πλαίσιο αυτού του θεσμού είμαι υπεύθυνος του ομίλου δημιουργικής κίνησης και παιχνιδιού. Με τους μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του σχολείου, που έχουν επιλέξει τον συγκεκριμένο όμιλο, βρισκόμαστε κάθε Τρίτη για δύο διδακτικές ώρες προσπαθώντας να γνωρίσουμε τον πλούτο της κίνησης, να παίξουμε με τα όριά και τις δυνατότητές της, να δημιουργήσουμε δικά μας παιχνίδια, να περάσουμε όμορφα.

Η πρότασή μου προς την ομάδα του ομίλου ήταν να κάνουμε και εμείς κάτι για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή. Σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος παίρνει την πρωτοβουλία και η ομάδα ακολουθεί. Ελπίζω να καταφέρω, να έχω το σθένος αφήνοντας πίσω τη διδασκαλική μου ιδιότητα, μετά από αυτή τη δράση να ακολουθήσω εγώ τους μαθητές/τριες μου σε κάτι που θα προταθεί. Κάπως έτσι ξεκινήσαμε αρχές του Νοέμβρη του 2024. Οι συναντήσεις μας βάσει των εβδομάδων που είχαμε μέχρι τη γιορτή θα ήταν οκτώ. Το πρόγραμμα της παρουσίας του σχολείου μας στην σκηνή ήταν ήδη φορτωμένο. Η Α΄ και η Β΄ τάξη θα παρουσίαζαν μία μίνι θεατρική παράσταση, η χορωδία του σχολείου με τις μεγαλύτερες τάξεις θα τραγουδούσαν χριστουγεννιάτικα τραγούδια, κάλαντα θα ψάλλονταν από μαθητές/τριες του ολοήμερου προγράμματος και μία ομιλία από τον διευθυντή θα έκλεινε το πρόγραμμα. Όλα συνέτειναν στο να βγούμε εκτός σκηνής. Επομένως θα έπρεπε να κινηθούμε γύρω από τη δημιουργία μίας Περφόρμανς, ενός δρωμένου όπως συνηθίζουμε να λέμε στην σχολική κοινότητα.

Μεθοδολογία

Έρευνα με βάση την τέχνη (ΕΒΤ)

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται μέθοδοι και πρακτικές που έχουν αναφορές στην Έρευνα με βάση την Τέχνη (ΕΒΤ). «Η ΕΒΤ είναι μία διεπιστημονική προσέγγιση για την απόκτηση γνώσεων, η οποία συνδυάζει τις αρχές των δημιουργικών τεχνών σε ερευνητικό πλαίσιο» (Leavy, 2021: 4).

Ερευνητικός προσανατολισμός, στόχοι και ερωτήματα

Η εργασία αυτή ανήκει, θέλει να ανήκει στην κατηγορία ερευνών όπου οι δυνατότητες αλλαγής, ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον προηγούνται της «αντικειμενικότητας».

Επιδιώκουμε την έμπνευση που μπορεί να χαρίσει η υποκειμενική ματιά ενός ερευνητή μέσα από τη δράση του στο πεδίο. Επιθυμούμε η λογική μας, οι σκέψεις μας, το συναίσθημά και το βίωμά μας να αγγίξει τον/την αναγνώστη/τρια ο/η οποίος/α βασιζόμενος/η στη δική του/της υποκειμενικότητα να δράσει, να προχωρήσει την διδασκαλική του/της πορεία έχοντας στην άκρη του μυαλού του/της ένα *Έγχρωμο μεταξύ μας*.

Υφίσταται στα αλήθεια «αντικειμενικά» η ύπαρξή του Έγχρωμου μεταξύ μας; Εμείς προτείνουμε να δοκιμαστεί, όχι γιατί θα μπορούσε να αποδειχθεί σε αυτές τις σελίδες η ύπαρξή του. Πτυχές του συζητούμε, δοκιμάζουμε, βιώνουμε και καταθέτουμε σε αυτή την εργασία. Σε ένα αεροπορικό δυστύχημα αφού εξεταστούν οι προφανείς λόγοι που οδήγησαν στη πτώση, στη συνέχεια όλοι αναζητούν το «μαύρο κουτί» για να έρθουν πιο κοντά στην αλήθεια. Αυτή ίσως είναι και η δουλειά του ερευνητή της υπόθεσης. Δεν ξέρω αν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας επιτυγχάνεται η εύρεση του «μαύρου κουτιού». Θα θέλαμε οι ενέργειές μας να είναι προς τούτη την κατεύθυνση. Αρκεί στην προσπάθεια για αντικειμενικότητα να μη χάνεται η ψυχή και η αλήθεια του συμβάντος. Το «συμβάν» της διδασκαλίας και της σχέσης του δασκάλου με τους μαθητές/τριές του είναι και πρέπει να βιώνεται ως ευτύχημα. Με ψυχή, όνειρο, προσπάθεια, ειλικρίνεια, αποδοχή και ενίοτε ηρωισμό.

Για να είμαστε όμως πιο συντονισμένοι με το «μαύρο κουτί» θα πρέπει σε αυτό το σημείο να θέσουμε στόχους και ερωτήματα τα οποία στη συνέχεια, μέσα από την ερευνητική διαδικασία, θα έχουμε τη δυνατότητα «αντικειμενικουποκειμενικά» να εξετάσουμε. Στόχος μας αποτελεί η θεωρητική πρόταση να είναι κατανοητή από τους/τις αναγνώστες/τριες και συνάμα να δώσει έμπνευση για να τη δοκιμάσουν. Η διδασκαλία είναι μία δυναμική διαδικασία, με την έννοια ότι οποιοδήποτε μοντέλο κι αν προταθεί, δεν αποτελεί αξίωμα προς χρήση. Οι συνθήκες που βιώνει καθένας/καθεμιά στη διδασκαλική πράξη και η προσωπικότητά του/της είναι μοναδικές. Πρέπει με τα στοιχεία που προτείναμε στη προηγούμενη παράγραφο για το ευτύχημα της διδασκαλικής πράξης ο καθένας μας να αυτο-σχεδιάζει τη σχέση του με τους μαθητές/τριες του.

Μπορεί ο θεωρητικός μας σχεδιασμός πλαισίων μάθησης να βοηθήσει την ανάπτυξη μίας ουσιαστικής σχέσης του/της δασκάλου/ας με τους μαθητές/τριες του; Η δράση που οργανώσαμε, ερευνήσαμε, βιώσαμε και τέλος παρουσιάσαμε μέσω Περφόρμανς, μας έφερε πιο κοντά στο Έγχρωμο μεταξύ μας; Η Κριτική παιδαγωγική και το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθήσαμε πώς συνέβαλε θεωρητικά αλλά κυρίως πρακτικά στην εργασία μας; Τα

παραπάνω είναι ερωτήματα τα οποία η αλήθεια είναι ότι μας απασχολούν καθόλη την διάρκεια της συγγραφής, αποτελώντας συνάμα μοχλό έμπνευσης. Στην Έρευνα με βάση την τέχνη (ΕΒΤ) άλλωστε οι ερευνητές, οι πρακτικές και τα ερωτήματά τους προτιμούν να συνομιλούν, να προτείνουν, να ανοίγουν δρόμους και να τους διαβαίνουν παρά να καταθέτουν αναμενόμενα συμπεράσματα. «Τα ερωτήματα της ΕΒΤ εστιάζουν σε κοινωνικά, συμπεριφορικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, μείζονος σημασίας για τη διαιώνιση της ατομικής ευημερίας και τη συνεχιζόμενη κοινωνική ανάπτυξη, δίνοντας προτεραιότητα στη δημιουργία δυνατοτήτων έναντι της τεκμηρίωσης βεβαιοτήτων» (Leavy, 2021: 671).

Ερευνητικά εργαλεία

Ερευνητικό μας εργαλείο αποτέλεσε το ημερολόγιο του δασκάλου, εμπλουτισμένο με φωτογραφίες από την προετοιμασία αλλά και από την ημέρα της δράσης μας, της Περφόρμανς. Γίνεται μία προσπάθεια καταγραφής της καθημερινότητας, μέσα από τα μάτια του δασκάλου καθώς και μια συζήτηση με τον εαυτό του, τις πρακτικές, τους περιορισμούς που βίωσε αλλά και τις μάχες που κλήθηκε να δώσει. Η Κριτική Παιδαγωγική θέλουμε να πιστεύουμε ότι ήταν κάπου γύρω μας, στις λέξεις αλλά περισσότερο στις πράξεις που οδήγησαν στις λέξεις. Για να διατηρηθεί το απόρρητο της συμμετοχής των μαθητών/τριων που πήραν μέρος τα ονόματα των παιδιών είναι φανταστικά. Προτιμήσαμε για μια πιο φιλική/συναισθηματική ανάγνωση του κειμένου να χρησιμοποιηθεί το φανταστικό όνομα Ερωφίλη για μία π.χ. Κατερίνα αντί για Κ όπως συνηθίζεται. Έτσι λοιπόν οι 14+1 μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε αυτή την δράση ξαναβαφτίστηκαν ως εξής: Αριστόδημος, Κρέοντας, Βασίλειος, Φίλιππος, Περικλής, Ιγνάτιος, Καλλιόπη, Περσεφόνη, Σοφία, Φαίδρα, Άρτεμις, Ναυσικά, Υακίνθη, Ηρώ και Ευτύχιος.

Black box issues

Μπορεί ο θεωρητικός σχεδιασμός πλαισίων μάθησης να βοηθήσει την ανάπτυξη μίας ουσιαστικής σχέσης του/της δασκάλου/ας με τους μαθητές/τριες του;

Φυσικά και μπορεί. Η προϋπόθεση που θέτουμε, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είναι ο/η δάσκαλος/α να προσεγγίσει τους μαθητές/τριες και τη διδασκαλία του με αλήθεια, όρεξη, εφευρετικότητα και αισιοδοξία. Την «εξουσία» που έχει βάση του ρόλου του στην τάξη ας την εκμεταλλευτεί για να συνεπάρει/να καθοδηγήσει τους μαθητές/τριες του στην ομορφιά της μάθησης και της εξερεύνησης της γνώσης. Εδώ τίθεται ένα νέο ερώτημα. Ο δάσκαλος έχει αυτή τη στάση που θέλει να οδηγήσει στο Έγχρωμο μεταξύ μας γιατί απλώς αγαπά, είναι παθιασμένος

με τη διδασκαλία του ή ενδιαφέρεται πραγματικά για τη μόρφωση και τις ζωές των μαθητών/τριων του; Σε αυτό το σημείο αν το κείμενό μας ήταν μέρος μίας θεατρικής πράξης θα είχαμε ένα κενό για να αφήσουμε τους θεατές να απορροφήσουν, να συλλογιστούν, να προβληματιστούν και στη συνέχεια θα ρωτούσαμε: *το κάνεις για σένα δάσκαλε/α ή για τα παιδιά*; Σκληρά ερωτήματα που όμως ένας εκπαιδευτικός πρέπει να βρει χρόνο να απαντήσει ή καλύτερα να απαντάει καθημερινά. Η Antonia Darder στο άρθρο της: Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης τονίζει την πολύ μεγάλη σημασία που έδινε ο Πάουλο Φρέιρε στον ειλικρινή διάλογο που πρέπει να είναι έτοιμος να κάνει ένας δάσκαλος, πρώτα με τον εαυτό του και στη συνέχεια με τους μαθητές/τριες του. «Επέμενε ότι ο αληθινός διάλογος δε θα μπορούσε να υπάρξει στην απουσία της αγάπης και της ταπεινοφροσύνης. Αλλά για τον Φρέιρε, ο διάλογος συνεπάγονταν επίσης μία κριτική στάση καθώς και μία ανησυχία με τις έννοιες που οι μαθητές συνήθιζαν να διαμεσολαβούν στον κόσμο τους. Πίστευε πως ήταν αδύνατο να διδάξουν χωρίς να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί τι συμβαίνει στον κόσμο των μαθητών τους» (Darder, 2020: 72).

Η ουσιαστική σχέση του/της δασκάλου/ας με τους μαθητές/τριες του μπορεί να προκύψει μόνο όταν ο/η δάσκαλος/α καταφέρει να υπερκεράσει τις προσωπικές του φιλοδοξίες και δει την ευκαιρία της διδασκαλίας ως πράξη αγάπης και ταπεινοφροσύνης. Ο θεωρητικός σχεδιασμός πλαισίων μάθησης που προτείνουμε δίνει τη δυνατότητα στον/στην δάσκαλο/α πέραν του γνωστικού του αντικειμένου να γνωρίσει, να πλησιάσει, να επικοινωνήσει με τον κόσμο των μαθητών/τριων του. Συμμετέχοντας σε πρότζεκτ και δράσεις παράλληλα με τη διδασκαλία οι δύο κόσμοι, των παιδιών και του/της δασκάλου/ας, έρχονται σε επικοινωνία. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός μπαίνοντας στον κόσμο των μαθητών/τριων είναι ευκολότερο να τους βοηθήσει να τον αποκωδικοποιήσουν, να τον χτίσουν, να απορρίψουν και να δεχθούν αξίες και ιδανικά που έχουν νόημα για τους ίδιους. Εκεί, ως ενήλικας με τις δικές του/της αξίες και ιδανικά, θα πρέπει να είναι παρών/ούσα να μοιραστεί το δικό του κόσμο ως ισότιμο μέλος με τους μαθητές/τριες του/της, όταν οι συνθήκες αυτής της συνεργασίας το επιτρέψουν.

Η δράση που οργανώσαμε, ερευνήσαμε, βιώσαμε και τέλος παρουσιάσαμε μέσω Περφόρμανς μας έφερε πιο κοντά στο Έγχρωμο μεταξύ μας;

Τι είναι τα Χριστούγεννα για εσάς και πώς μπορείτε να το μοιραστείτε αυτό με τον κόσμο γύρω σας; Τα δύο αρχικά ερωτήματα του δασκάλου μέσα από τα οποία προέκυψαν: συζητήσεις, προβληματισμοί, γνώμες, ιδέες, αντιπαραθέσεις, συνεργασίες, αυτοσχεδιασμοί, κατασκευές,

σχέδια επί χάρτου, δημιουργικό έργο σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες, παράλληλες πρόβες των ομάδων, πρόβες για συνολική παρουσίαση, σχεδιασμός περφόρμανς, προετοιμασία και τέλος παρουσίαση. Θυμός, απογοήτευση, γέλια, πειράγματα, μαλώματα, χαρά, γλύκα, αγωνία, αυθορμητισμός, φαντασία, αδιαφορία, προσήλωση, δέσμευση, μετασχηματισμός, εκπλήξεις, αναμονές, μάθηση, αλλαγές, αποφάσεις, δισταγμοί, προτιμήσεις, αλληλοβοήθειες, συγγνώμες. Άραγε, μέσα σε ένα τέτοιο πλέγμα συναισθημάτων και καταστάσεων είναι δυνατόν να μην αναπτυχθεί η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας;

Τα Χριστούγεννα αποτέλεσαν έναν κοινό τόπο για δασκάλους/ες-μαθητές/τριες και μαθητές/τρεις-δασκάλους/ες να μοιραστούν δώρα, όλα τα παραπάνω. Είναι τα δώρα που μόνο μέσα από μία αυθεντική εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαθέσιμα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Μέσα από το ημερολόγιο του δασκάλου και το οπτικοακουστικό υλικό διαφαίνονται συναισθήματα, καταστάσεις και συμπεριφορές. Η παρακολούθηση σε πραγματικό χρόνο όλων των συναντήσεων της ομάδας και η κατάθεση της γνώμης των ίδιων των παιδιών, αν υπήρχε η δυνατότητα ειδικής άδειας, σίγουρα θα συμπλήρωνε την εικόνα της έρευνάς μας. Η επιλογή της Περφόρμανς, να χρησιμοποιηθεί ως Δούρειος Ίππος, για την ανάπτυξη μιας αληθινής, ουσιαστικής, μετασχηματιστικής σχέσης μεταξύ Μας, θεωρώ ότι ήταν εύστοχη. Η ενσώματη συμμετοχή που απαιτεί, η με το «όλον» προσπάθεια των μελών της ομάδας, βοήθησε στη δημιουργία συνθηκών, η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές/τριες του να δοκιμαστεί, να ωριμάσει και να εγχρωματιστεί.

Η Κριτική παιδαγωγική και το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθήσαμε πώς συνέβαλε θεωρητικά αλλά κυρίως πρακτικά στην εργασία μας;

Η φιλοσοφία και οι αρχές του Μεταπτυχιακού προγράμματος θεωρώ ότι διαπερνούν οριζόντια και κάθετα την εν λόγω εργασία. Νωρίς στην εισαγωγή επιχειρείται μία αντιπαράθεση μεταξύ Παραδοσιακού και Προοδευτικού σχολείου. Η Κριτική παιδαγωγική, τόσο μέσα από βιβλία και σχετικά συγγράμματα όσο και με τις πρακτικές που βιώσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος δημιούργησαν μία στέρεα βάση για μία σταθερή θέση της εργασίας για ένα προοδευτικό, ανθρωποκεντρικό σχολείο. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύσαμε τον ρόλο που επιθυμούμε να έχει ο/η δάσκαλος/α μέσα σε αυτό. Απαλλαγμένος/η από την αυθεντία του/της, συνειδητά να στέκει δίπλα στους μαθητές/τριες του/της, με τόλμη να διδάσκει και να διδάσκεται, να καινοτομεί, να μετασχηματίζει, να αφήνει χώρο για νέες ιδέες γύρω του, να δοκιμάζει μα πάνω από όλα να είναι εκεί για τις μαθήτριες και τους μαθητές του/της.

Μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής παρουσιάσαμε πώς με συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας μπορεί ο/η μαθητής/τρια να είναι αυτός/ή που έχει κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση. Παίρνει αποφάσεις, δοκιμάζει δικές του/της προτάσεις, παρουσιάζει το έργο του/της και αξιολογεί την προσπάθειά του/της.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας η θεωρητική μας πρόταση προέκυψε μέσα από μία αναζήτηση του ερευνητή να βρει τρόπο για μία αυθεντική σχέση με τους μαθητές/τριες του. Η σπουδή στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ανατροφοδοτούσε συνεχώς τη σκέψη μας. Ο σχεδιασμός, η προσπάθεια και η παρουσίαση της δράση μας μέσω Περφόρμανς όσο και η προσπάθεια έρευνας και καταγραφής της θέλουμε να πιστεύουμε ότι είναι προσανατολισμένες σε πρακτικές ενός προοδευτικού σχολείου. Οι 14+1 μαθητές/τριες και δάσκαλοι κατάφεραν να δημιουργήσουν έργο, να απεκδυθούν από στερεότυπα, να καινοτομήσουν, να εκτεθούν, να απολαύσουν την εμπειρία της προσπάθειάς τους. Να αφήσουν πίσω την τραπεζική μάθηση, να τολμήσουν να προβληματιστούν, να βρουν τα βήματα που τους ταιριάζουν. Η Κριτική Παιδαγωγική βοήθησε τον δάσκαλο σε αυτά τα πρώτα βήματα και αυτός με τη σειρά του άφησε χώρο στους μαθητές/τριες για τα δικά τους. Περιορισμοί σε όλη αυτή τη προσπάθεια φυσικά και υπήρχαν. Οι «εκπαιδευτικές ρουτίνες» που δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για τον/τη δάσκαλο/α ήταν συνέχεια απέναντί μας. Μάχη όμως έγινε. Μετασχηματισμός επήλθε.

Ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση

Ξεκινώντας από τη Χριστουγεννιάτικη δράση μας για μία πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση της αξίας της βοήθειάς της στη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές/τριες του, τα ερευνητικά δεδομένα από την πλευρά των παιδιών θα μας έδιναν μία πιο αξιόπιστη και ολοκληρωμένη εικόνα. Θα μπορούσαμε, έχοντας τη δυνατότητα της σχετικής άδειας που απαιτείται, να συλλέξουμε δεδομένα τόσο κατά την διάρκεια της προετοιμασίας όσο και μετά την παρουσίαση. Κείμενά τους, ιχνογραφήματα, οπτικοακουστικό υλικό οποιαδήποτε πληροφορία από το πώς βίωσαν την προσπάθειά τους και τη σχέση με τον δάσκαλό τους. Το υποκειμενικό αποτύπωμα στο ημερολόγιο του δασκάλου ενέχει περιορισμούς. Παρόλα αυτά πιστεύουμε ότι ανοίξαμε ένα διάλογο προς την διερεύνηση αυτής της ιδιαίτερης και αρκετά σημαντικής σχέσης των μαθητών/τριων με το δάσκαλό τους.

Αναφορικά με τη θεωρητική πρότασή, για την προσέγγιση του Έγχρωμου μεταξύ μας, δηλαδή μίας αληθινής, ουσιαστικής, μετασχηματιστικής σχέσης του δασκάλου με τους μαθητές/τριες του,

μία πιο οργανωμένη, ταυτόχρονη έρευνα και στα τρία πλαίσια μάθησης, (ΜΓΑ, ΜΠ, ΔΚΠ) θα μπορούσε να ανοίξει μία συζήτηση γύρω από το «μαύρο κουτί» αυτής της σχέσης. Αν και εμείς θα του δίναμε τον όρο «Έγχρωμο κουτί». Ταιριάζει άλλωστε περισσότερο στην υποκειμενικά αισιόδοξη, έγχρωμη πραγματικότητά μας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο έρευνας θα μπορούσαμε να δοκιμάσουμε την εφαρμογή αυτής της πρότασης σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων από δασκάλους/ες με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο σίγουρα θα ανοίξει αρκετά αυτόν τον διάλογο. Επίσης θα μπορούσε να δοκιμαστεί μέσα στα όρια μίας σχολικής κοινότητας. Σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή ενός δικτύου σχολείων, όπου εκπαιδευτικοί με παρόμοιες αντιλήψεις και πάθος για την διδασκαλική τους πράξη θα επιθυμούσαν μπαίνοντας μέσα σε αυτό το «έγχρωμο κουτί» να βρουν και να μοιραστούν αλήθειες Μεταξύ τους.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Καστανιώτης.

Βενετσάνου, Φ. (2014). *Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Σάλτο.

Darder, A. (2020*).* Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης: σκέψεις για τον Πάουλο Φρέιρε και τη συνεισφορά του στις ζωές και το έργο μας. *Επιστήμες Αγωγής.* Θεματικό τεύχος 2020, σ.σ. 72-73.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Γλάρος.

Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). *Για το σχολείο*. Πόλις.

Θεοδωράκου, Κ. (2013). *Δημιουργική Γυμναστική, Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. Τελέθριο.

Καπρίνης, Σ. (2009). Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις στα Μαθηματικά. *Inquiries in Physical Education and Sport,* 2. 90-102

Κιάμμου, Α. (2022). *Το Σωματικό θέατρο και η συμβολή του στις συνεργατικές δεξιότητες μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράση σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κοκκίδου, Ε. (2014). *Η εμψύχωση στη διδασκαλία-μάθηση*. Fagottobook

Leavy, P. (2018). *Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη.* Δίσιγμα.

Lecoq, J. (2005). *Το Ποιητικό Σώμα.* Κοάν.

Μηνδρινού, Α. (2022). *Το θέατρο Ντοκουμέντο*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ.

Mosston, M. & Ashworh, S. (2008). *Teaching physical education.*

Myrray, S. & Keefe, J. (2007). *Physical Theatres.* Routledge.

Οδηγός εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (2021)

Παληός, Ζ. (2003). *Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων.* Στο Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος Ι. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ, σελ. 59-84 .

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αυτοέκδοση

Tauber, R. & Mester, C. (2007). *Acting lessons for teachers, using performance skills in the classroom*. Greenwood.

Φρέιρε, Π. (1970). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

Φρέιρε, Π. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επίκεντρο.

Χουρδάκης, Α. (2022). Κριτική Παιδαγωγική: Προσέγγιση όψεων της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας„ Επίμετρο, Michael W. Apple*, Εξουσία, Πολιτική και Πρακτική στην Κριτική Εκπαίδευση. σ.σ*. 305-326. Σιδέρης

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό τεύχος 2020. σ.σ.100-130.

Χρυσανθίδου, Λ. (2021). *Η αξιοποίηση ψυχοκινητικών – θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την καλλιέργεια του «ευ αγωνίζεσθαι» σε μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Μια έρευνα-δράση σε Δημοτικό Σχολείο

Παγωνίδης Ευάγγελος

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

διαφορετικότητα, Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Μικροκοινωνιολογία, Κριτική Παιδαγωγική, αναστοχασμός.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

evangelospag@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι μελετητές τονίζουν την αναγκαιότητα της αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις προκλήσεις και προσκλήσεις της εποχής μας προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της εποχής. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την έννοια της αλλαγής. Αυτή η ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο που εκπαιδεύονται οι μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της νέας εποχής της μετανάστευσης, της εγκατάστασης, της προσαρμογής και παράλληλα της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας, οδήγησε στις νέες καινοτόμες διδακτικές μεθόδους οι οποίες έτσι αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας. Στην παρούσα εργασία μελετάται και αναλύεται η έννοια της διαφορετικότητας-ιδιαιτερότητας στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής με βάση πάντοτε την Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης ως σημαντικό παράγοντα προαγωγής της γνώσης. Η ανάλυση στοχεύει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποσαφηνίσουν την έννοια της διαφορετικότητας-ιδιαιτερότητας ως μετά-γνωστικής διαδικασίας, να προσεγγίσουν μέσω εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων τη σημασία και την αξία τους προκειμένου να επιτελέσουν αποτελεσματικά το δύσκολο εκπαιδευτικό τους έργο.
.

Εισαγωγή

Η έννοια της «Πολυπλοκότητας της πραγματικότητας» που έχει αρχίσει να ακούγεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια με κυριότερα χαρακτηριστικά το μεγάλο αριθμό παραγόντων, τις σχέσεις εξάρτισης μεταξύ των επί-δρώντων παραγόντων, τις έννοιες της εξέλιξης, της αλλαγής και της αδιαφάνειας σε συνδυασμό με την έννοια της Παγκοσμιοποίησης, σηματοδοτούν αναγκαίες και απαραίτητες τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, προκειμένου η κοινωνία να ανταποκριθεί στις προκλήσεις

της σύγχρονης εποχής. Οι Παιδαγωγικές και Ψυχολογικές θεωρίες των Piaget, Brunner, Gagne, Vygotsky κι όλων αυτών που επικρατούν στις μέρες μας πρεσβεύουν ότι το ίδιο το παιδί έχει την ικανότητα να εξελιχθεί σε αυτορυθμιζόμενο άτομο (Καπραβέλλου, 2011).

Στα σενάρια γύρω από τα σχολεία του μέλλοντος που ακούγονται (ΟΟΣΑ, 2001) είναι κι αυτό που θέλει τα σχολεία να αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά κέντρα, ένα είδος κοινωνικής άγκυρας, που να εξασφαλίζουν την εφαρμογή των κοινωνικών αναγκών και να δίνουν στους νέους δυνατότητες για δραστηριότητες, έτσι ώστε να βοηθούν στον επαναπροσδιορισμό και επανακαθορισμό της κοινωνίας, όπου κυριαρχεί το στοιχείο της αλλαγής και της ενσωμάτωσης σε ένα κόσμο που συνεχώς κινείται. Ήδη η συζήτηση συνεχίζεται με βάση ένα σχέδιο για τους ιδανικούς και κατάλληλους δασκάλους για τα σχολεία του αύριο (Teachers for Tomorrow's), το σενάριο της επανα-σχολειοποίησης (Re-schooling), και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση της δημοκρατικής γνώσης μέσω ενεργητικών συμμετοχικών προσεγγίσεων (Καρακατσάνη, 2008).

Η εξάπλωση του διαδικτύου με την ανάπτυξη εργαλείων νέας γενιάς (Web 2.0) συντέλεσε στην ουσία στη δημιουργία μιας νέας ηπείρου, της έκτης στον πλανήτη μας, με 4.833.521.806 καταγεγραμμένους χρήστες περίπου (Στατιστικές Χρήσης Διαδικτύου, 2020)

Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και ιδιαιτέρως στην πόλη των Χανίων δημιουργεί την ανάγκη μελετών και προσπαθειών προς την κατεύθυνση αυτή. Ο εκπαιδευτικός τάξεων με μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα γίνεται δέκτης των προβληματισμών από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του, οι οποίοι πολλές φορές, επηρεαζόμενοι κι από την πληροφόρηση των ΜΜΕ έχουν παγιωμένες συχνά διαστρεβλωμένες αντιλήψεις και παράλογες απαιτήσεις τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο κι από ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και το όλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών της τάξης σχετικά με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή των άλλων και να αναζητήσουμε τρόπους ουσιαστικής κατανόησης και ομαλής ένταξης «του άλλου», «του διαφορετικού» στη σχολική τάξη που αποτελεί παράλληλα και μια μικρογραφία της κοινωνίας μας.

2. Κοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης

Μετά τη Γαλλική Επανάσταση (1789), μια από τις μεγαλύτερες κοινωνικές επαναστάσεις, ο άνθρωπος μπαίνει στο επίκεντρο των μελετών αφού, σύμφωνα τον Descartes, θα μπορούσε να καταστεί κύριος και κάτοχος της φύσης (Κονδύλης, 1987: 148-149). Έτσι, με το κίνημα του Διαφωτισμού, που οδήγησε στην αμφισβήτηση κάθε αυθεντίας, έρχεται και η επιστήμη της Κοινωνιολογίας με ένα θετικό πνεύμα να παρατηρήσει, να μελετήσει και να ερευνήσει με επιστημονικές μεθόδους (παρατήρηση, πείραμα, συλλογή στοιχείων και ανάλυση δεδομένων) τον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας των κοινωνιών και των κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα ασχολείται με τα κοινωνικά φαινόμενα και τα κοινωνικά γεγονότα που αναδύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής συμβίωσης και δράσης και θέτει ερωτήματα πάνω στη δομή της κοινωνικής δράσης και το πλαίσιο που τη διέπει (κοινωνικές αξίες, κοινωνικούς κανόνες, πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης) (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Από τους πρώτους, ο αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952) διέκρινε τη στενή σχέση της κοινωνίας και του σχολείου, τονίζοντας τη διαδικασία της Αγωγής ως κοινωνικής ανάγκης, όπου η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου και μάλιστα της δημοκρατικής, δηλαδή του κοινωνικού πνεύματος της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και μάλιστα μέσα από ένα ελεύθερο πνεύμα που θα διαμορφώνει αυτού του τύπου την επικοινωνία (Νικολάου, 2006: 27). Το σχολείο και η σχολική τάξη, ως περιβάλλον διάδρασης μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων είναι ένα πεδίο έρευνας που αφορά τους κοινωνιολόγους (Vygotsky, 1998 και 1997: 137-156).

Στο πνεύμα αυτό και η σύγχρονη εκπαίδευση, ομοίως, καλείται με βάση τις νέες ανάγκες να αναπτύξει τις ικανότητες της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων. Εξάλλου η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση του 21ου αιώνα καταλήγει σε τέσσερεις βασικούς πυλώνες, στους οποίους θα πατήσει η εκπαίδευση για να επιτύχει την αποτελεσματική μάθηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή: α) μαθαίνω πώς να μαθαίνω, β) πώς να πράττω σε ομάδες, γ) πώς να συμβιώνω με του άλλους και δ) πώς να υπάρχω στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που με περιβάλλει (Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 210 αιώνα, υπό την προεδρία του J. Delors, 2002).

Οι δημοκρατικές πολιτικές αρχές μαθαίνονται μέσω της εμπειρίας, της ισότητας των ευκαιριών και της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί

στα σχολεία να συναντιέται όλο και εντονότερα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού (Bullying). Ένας από τους λόγους που εμφανίζεται σε έξαρση το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι και η έλλειψη σεβασμού και ανοχής στη διαφορετικότητα. Η εκπαίδευση αποτελείται από άτομα κι από ομάδες, οι οποίες οφείλουν να λειτουργούν ως δημοκρατικά συστήματα με δομή και με λειτουργίες που θα στηρίζονται σε δημοκρατικούς κανόνες και αξίες (Ελευθεράκης, 2018). Βασικός δημιουργός και διαμορφωτής του δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη είναι ο εκπαιδευτικός. Όλες οι μεταβλητές του σχολείου είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνικοποίηση και την πρόοδο του μαθητή και κυρίως εξαρτώνται από το χειρισμό και τον τρόπο, με τον οποίο τις λειτουργεί και τις αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, ώστε να γίνουν βοηθοί ή εμπόδια για την ανάπτυξη, τελικά, του κάθε μαθητή του.

Σημαντικό ρόλο στη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού παίζει και ο αύλειος χώρος, ένας κατ' εξοχήν χώρος συνάντησης και συναναστροφής, όπου συντελείται η διάδραση με τους συμμαθητές και τα άλλα παιδιά του σχολείου. Αυτός ο χώρος γίνεται συνάμα ο χώρος της επιθετικότητας, των συγκρούσεων και της επίλυσης των διαφορών, στοιχεία και διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και αυτά. Βασικός σκοπός του σχολείου σήμερα είναι η προετοιμασία όλων των μαθητών ασχέτως από φυλή, φύλο, εθνική καταγωγή, κοινωνική τάξη για την ίση συνειδητή και ενεργό συμμετοχή σε ένα δημοκρατικό τρόπο ζωής (Νικολάου, 2006: 174). Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν στον πυρήνα τους την ιδέα της ατομικής ελευθερίας και της ελεύθερης επιλογής του αγαθού, θέτουν έτσι ζητήματα αλλαγής της παραδοσιακής κοινωνίας και των αντίστοιχων κοινωνικών σχέσεων και εξαρτήσεων (όπως του παιδιού από τους γονείς) ή κοινωνικών αντιλήψεων (όπως είναι οι πάσης φύσεως έμφυλες ανισότητες), και εν γένει κοινωνικών προκαταλήψεων (όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία), οι οποίες θέτουν σε αμφισβήτηση τις αξιακές βάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Οικονομίδης, 2009).

Η κοινωνία της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας χρειάζεται κοινωνιολογική προσέγγιση και ανάλυση για να κατανοηθεί η λειτουργία τους και οι συμπεριφορές των μελών τους, έτσι οι θεωρίες του B. Bernstein και του P. Bourdieu μπορούν θα φανούν χρήσιμες στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνάς μας μέσα στη σχολική τάξη.

Ο B. Bernstein (1989-1990) προσεγγίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο ως κοινωνική μορφή και ως συγκεκριμένο περιεχόμενο, όπου παίζουν σημαντικό κοινωνικό αναπαραγωγικό ρόλο ως πολιτισμικοί αναμεταδότες. Αποτελούν

ανθρώπινη επινόηση παραγωγής και αναπαραγωγής πολιτισμού και καθορίζουν το «τι» και το «πώς» της μετάδοσης (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, 2010; Bernstein, 1990; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Ο P. Bourdieu προσπάθησε να θεμελιώσει μια «κοινωνιογενετική» ανθρωπολογία, όπου ο άνθρωπος ερμηνεύεται ως προϊόν του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Αυτό δεν σημαίνει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου αποτελεί ένα μηχανιστικό αποτέλεσμα της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων και των κοινωνικών δομών. Εμπλουτίζει την ανάλυσή του με την έννοια της έξης/συνήθειας (habitus), η οποία αποτελεί τη βασική έννοια της «ανθρωπολογίας» που εγκαθίδρυσε. Η έννοια του πεδίου είναι η δεύτερη βασική έννοια που εισήγαγε και η οποία στη μελέτη του σχολείου διαφοροποιεί την οπτική του από την οπτική του δομισμού της γαλλικής κοινωνιολογίας.

3. Παιδαγωγικές Θεωρίες και Κριτική Παιδαγωγική

Ο πατέρας της κριτικής παιδαγωγικής είναι ο Freire, του οποίου το έργο είναι σήμερα γνωστό σε όλο τον κόσμο, κυρίως για την απελευθερωτική δύναμη που αποτελεί η αγωγή για τις λαϊκές τάξεις, για την κοινωνική διάσταση σκέψης και γνώσης, για τη σχέση και την αλληλεξάρτηση της αγωγής με την εξουσία και για την κριτική κατανόηση και διαλεκτική σχέση συνείδησης του κόσμου, για την έννοια της χειραφέτησης στην εκπαίδευση (Freire, 2009). Στην ουσία η εκπαίδευση αποτελεί κατά το Freire ένα μέσο για κάθε κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή δεν είναι διακριτές, και συνεχώς αλλάζουν εφόσον ο δάσκαλος μπορεί να γίνει και μαθητής κι ο μαθητής δάσκαλος. Ο ρόλος των εμπειριών που έχει το άτομο παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο (Freire, 2009). Ο διάλογος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, εφόσον σέβεται την ελευθερία και την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Ο Mezirow επηρέασε και την εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Το έργο του έχει κοινά στοιχεία με τη θεωρία του Freire σχετικά με την έννοια της συνειδητοποίησης, με τη θεωρία του Thomas Kuhn (2008) σχετικά με την έννοια του επιστημονικού παραδείγματος το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στη διδασκαλία, αλλά και με την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης κυρίως με την επέκταση της θεωρίας του Jurgen Habermas το 1984 (Mezirow, 2007; Habermas, 2018). Ο Mezirow (2007) αναφέρει ότι οι αντιλήψεις που ο καθένας μας διαθέτει παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και συνεπώς στον τρόπο με τον οποίο

μαθαίνουμε. Κεντρικό ρόλο κατέχει η διεργασία του Κρητικού Στοχασμού και της Κριτικής Σκέψης. Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Transformative learning ή Transformational learning) ορίζεται ως μάθηση η οποία επιφέρει ευρύτερη αλλαγή στο άτομο που μαθαίνει, συγκριτικά με άλλα είδη μάθησης (Clark, 1993). Το άτομο δεν αποκτά απλά κάποια γνώση αλλά αλλάζει (μετασχηματίζεται) από αυτό το οποίο μαθαίνει.

Η έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής ουσιαστικά σχηματοποιείται στο έργο του Henry Giroux ως χώρος σπουδής και πράξης (Giroux, 2010). Εστιάζει σε ποιοτικές όψεις της σχολικής ζωής, έτσι τα σχολεία αντιμετωπίζονται σαν χώροι μέσα στους οποίους γίνεται διαπάλη ιδεών και πρακτικών, όπου μπορεί να αναπτυχθεί αντίσταση και αντι-ηγεμονικός αγώνας. Πρόκειται για θεωρία και πρακτική που απευθύνεται τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές.

Η *έρευνα-δράση* είναι μια ποιοτική ερευνητική στρατηγική και σχετίζεται άμεσα με την Κριτική Παιδαγωγική, ιδίως με την μορφή της *χειραφετικής έρευνας-δράσης,* η οποία στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Carr & Kemmis, 1997). Η βασική διαφορά βρίσκεται στο ότι η *έρευνα-δράση* δεν έχει την πολιτική πλαισίωση της Κριτικής Παιδαγωγικής και υπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς του υπαρκτού σχολείου. Το ζητούμενο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι η επαναφορά της ιδεολογίας ως αναλυτικής κατηγορίας στην μελέτη του σχολείου, των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών (McLaren, 2000). Υπάρχουν κάποιες μορφές μάθησης και απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να αναπτυχθούν στους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια της ενεργητικής, της δημοκρατικής και αυτόνομης προσωπικότητάς τους.

Η *Βιωματική μάθηση* αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της «ύλης» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Κύριος στόχος είναι να φέρει το μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων.

Ο *στοχασμός επί της δράσης* λαμβάνεται μετά από τις ενέργειες του ατόμου, έχει δηλαδή αναδρομικό χαρακτήρα και είναι ένα είδος αναστοχασμού.

4. Η Έρευνα- Δράση

4.1 Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε με παιδιά της Ε΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της πόλης των Χανίων, στην οποία φοιτούν παιδιά προσφύγων, αλλοδαπών και διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Αποφασίσαμε να επιχειρήσουμε μια έρευνα-δράση προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου με μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994).

Η παρέμβαση εξετάζει αν οι ποικίλες μορφές διαφορετικότητας γίνονται αντιληπτές μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και ποια μορφή διαφορετικότητας-ιδιαιτερότητας γίνεται αντιληπτή μέσα στην τάξη. Βασικός και κύριος σκοπός της είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των αλλαγών που θα προκύψουν στις πρακτικές, τις συνήθειες και τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών και κατ' επέκταση των οικείων τους μετά και τις παρεμβάσεις που επιχειρούνται. Διενεργείται σε δυο κύκλους δράσης. Ως Έρευνα-Δράση αποτελεί μια μορφή αυτό-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που τη διέπει (Hopkins, 1985). Τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα που χρησιμοποιήσαμε βοήθησαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, πολλά εκ των οποίων δεν συμφωνούν με τις αρχικές μας υποθέσεις.

Τα ερωτήματα που κληθήκαμε να απαντήσουμε είναι τα παρακάτω:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/ριών για το «διαφορετικό» και αν είναι έτοιμοι να αποδεχτούν ουσιαστικά και πλήρη τον «άλλο»;
- Πόσο έτοιμοι είναι οι μαθητές/ριες να δεχθούν σε ένα δικό τους οικείο περιβάλλον, το διαφορετικό;
- Ποια είναι η επίδραση των Θεωριών Μάθησης και κατά πόσο βοηθούν στην αποδοχή του άλλου και την πλήρη και ουσιαστική ενσωμάτωσή του;

Η συγκεκριμένη Έρευνα-Δράση μέσα από έναν κύκλο, η οποία εξελίσσεται ταυτόχρονα με την εξέλιξη του σχολικού προγράμματος μέσα στην τάξη ακολουθώντας την τυπική διαδικασία της Έρευνας-Δράσης: Σχεδιασμός -> δράση -> αναστοχασμός (Εικόνα 1). Στον πρώτο κύκλο συγκροτήθηκε η ερευνητική ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, που διδάσκουν παράλληλα μέσα στην τάξη και οι οποίοι

αποτέλεσαν τους κριτικούς φίλους και τα παιδιά. Στον πρώτο κύκλο δράσης η ερευνητική ομάδα εστιάζει στην ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μελών και των γονιών τους. Στη δεύτερη φάση υπάρχει μια διερεύνηση της συνεργασίας, καθώς τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργά δράση στην προσπάθειά τους ν' αποδεχτούν την ετερότητα του άλλου μέσα στα πλαίσια μιας κανονικής σχολικής τάξης, ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στον τρίτο κύκλο επιχειρείται η ανάδειξη των ευρημάτων.

4.2 Τα ερευνητικά εργαλεία

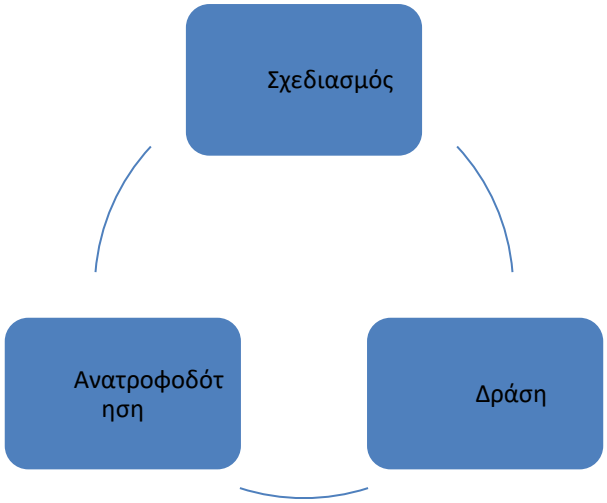
Για να υλοποιήσουμε την έρευνα-δράση και να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής πληροφοριών. Χρησιμοποιήσαμε, δηλαδή, τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

Κοινωνιόγραμμα/ Κοινωνιομετρικό τεστ. Το κοινωνιομετρικό τεστ και το κοινωνιόγραμμα αποτελούν συνήθεις τύπους κοινωνιομετρικών τεχνικών οι οποίοι και αξιοποιούνται στην εκπαίδευση. Με το κοινωνιομετρικό τεστ προσδιορίζουμε κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα ή στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Στην παρούσα Έρευνα-Δράση χρησιμοποιήθηκαν δύο κοινωνιομετρικά τεστ.

Ημερολόγιο. Το ημερολόγιο αποτελεί μια από τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκε τόσο για την καταγραφή των δεδομένων από την παρατήρηση μέσα στην τάξη κι από τις επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις (κυρίως στα Focus Group) όσο και για την καταγραφή των προσωπικών σκέψεων του ερευνητή σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους και το ρόλο τους στην παρούσα φάση υλοποίησης της Έρευνας- Δράσης.

Focus Groups. Το Focus Group χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ευθύς αμέσως μόλις τελείωσε και η δεύτερη φάση του Κοινωνιογράμματος. Επιλέγει η συγκεκριμένη μέθοδος της ημι-δομημένης διαδικασίας συνέντευξης η οποία διεξάγεται σε ομάδες προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για συγκεκριμένο ζήτημα. Η μέθοδος αυτή, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές συνεντεύξεις που έχουν δομημένο χαρακτήρα διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων όσο και την μεταξύ τους πρόκληση προκειμένου να εκμαιευτεί ευρεία ποικιλία διαφορετικών απόψεων. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός με το πέρας του Focus Group επέρχεται τις περισσότερες φορές και αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε

συμμαθητές/ριες που αρχικά είχαν ψηφιστεί με αρνητική ψήφο. Κι επιτυγχάνεται έτσι η «μετασχηματίζουσα» μάθηση και η αλλαγή συμπεριφοράς.



Εικόνα 1. Στάδια έρευνας-δράσης

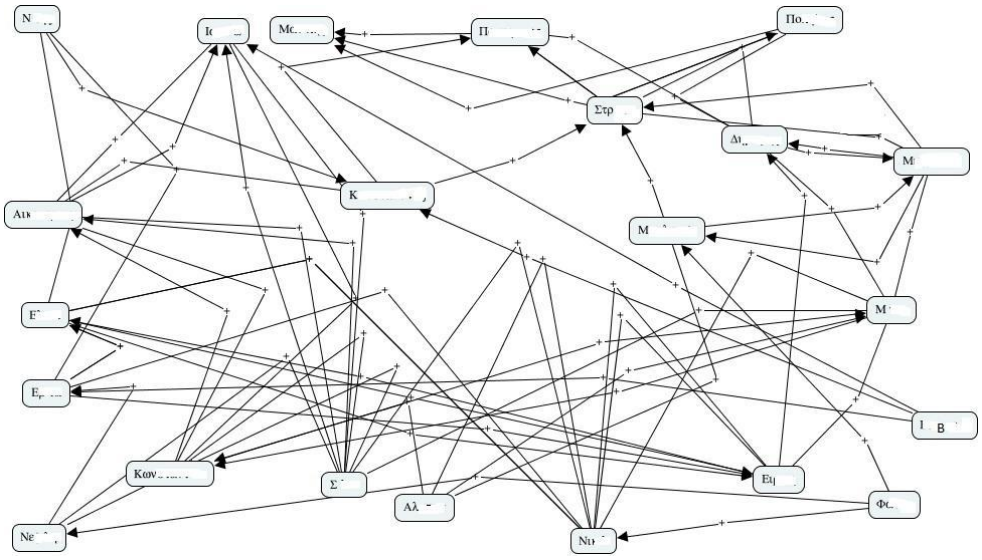
4.3 Πρώτος Κύκλος Δράσης (Σχεδιασμός)

Η διάρκεια του κύκλου δράσης είναι η μικρότερη δυνατή από τις 11 Σεπτεμβρίου -10 Οκτωβρίου. Πρόκειται στην ουσία για μια πρώτη προσέγγιση γνωριμίας των μελών της ερευνητικής ομάδας και οριοθέτησης των στόχων του Προγράμματος. Στον πρώτο κύκλο Δράσης γίνεται προσπάθεια να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την ετερότητα-διαφορετικότητα. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες για να αναδείξουμε το ζήτημα της αποδοχής ή μη του άλλου. Στη φάση αυτή συναποφασίζονται τα θέματα και οι δράσεις πάνω στις οποίες θα κινηθούν ο ερευνητής με τους συν-ερευνητές του. Ο γενικός στόχος είναι να εμπλακούν οι μαθητές και μαθήτριες σε μια διαδικασία εν-συναίσθησης και αυτοελέγχου μέσα από την οποία θα αποδέχονται αβίαστα τον άλλο ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές έχει. Ο πρώτος αυτός κύκλος περιλαμβάνει:

- Αρχική συζήτηση προκειμένου να εξετάσουμε τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώνουμε πληροφορίες για τις αρχικές απόψεις των μαθητών/ριών σχετικά με παγιωμένες και πρότερες αντιλήψεις που έχουν παγιωθεί είτε από το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον είτε από την σχολική ζωή προηγούμενων ετών . Στόχος της αρχικής συζήτησης είναι να βοηθήσει με τη συλλογή των λεπτομερών απόψεων προκειμένου να σχεδιάσουμε τα επόμενα βήματα και να

επιλέξουμε από κοινού με την υπόλοιπη ερευνητική ομάδα τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε.

- Κοινωνιόγραμμα. Στην προσπάθεια να ανιχνευτούν οι σχέσεις των μαθητών εφαρμόστηκε την πρώτη ημέρα με την έναρξη του σχολικού έτους το κοινωνιομετρικό τεστ προκειμένου να διαπιστωθούν με αβίαστο τρόπο και σε μια περίοδο που δεν έχουν προηγηθεί διαμαθητικές συγκρούσεις, οι σχέσεις και οι προτιμήσεις σχετικά με τους συμμαθητές/ριες. Οι μαθητές ιδιαίτερα κατά την πρώτη εφαρμογή του τεστ δυσκολεύτηκαν, όπως φάνηκε από την εστιασμένη ομαδική συνέντευξη, να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Με το Κοινωνιόγραμμα έχουμε πια καταλήξει για τις υποομάδες μέσα στην τάξη, ποιοι μαθητές είναι δημοφιλείς, ποιοι δεν είναι και ποιοι παραμένουν αόρατοι.



Εικόνα 2. Χάρτης Αλληλεπιδράσεων - Κοινωνιόγραμμα

4.4 Δεύτερος Κύκλος Δράσης (Δράση)

Κατά το δεύτερο Κύκλο της έρευνας κι αφού καταγράψαμε με τη μορφή της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης τις ήδη υπάρχουσες απόψεις και στάσεις των μαθητών, έγινε αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Ο δεύτερος κύκλος της Έρευνας–Δράσης περιλαμβάνει:

Εκλογές τάξης

Βασικός στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να δημιουργήσει ελεύθερους πολίτες με δημοκρατική σκέψη και σεβασμό απέναντι σε έννοιες όπως η δημοκρατία, η ελευθερία σκέψεως και λόγου, το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι (Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, 2012-2013). Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, ακόμα κι αυτά που δεν το είχαν κάνει μέχρι σήμερα. Ουσιαστικά η διαδικασία των εκλογών και το τελικό αποτέλεσμα απέδειξε ότι υπήρξε ένας μετασχηματισμός στη συμπεριφορά των μαθητών και το τελικό αποτέλεσμα των εκλογών. Το γεγονός και μόνο ότι αναδείχθηκε το Συμβούλιο της τάξης αποκλειστικά από κορίτσια τα οποία κατά την έναρξη της διαδικασίας δε γνώριζαν ότι έχουν δικαίωμα να κατέβουν στην εκλογική διαδικασία κι ότι η διαδικασία των εκλογών έγινε λίγο μετά το 2ο Κοινωνιόγραμμα δείχνει το μετασχηματισμό της όλης διαδικασίας

Το Βαρόμετρο της Δημοκρατίας

Αμέσως μετά τη διαδικασία των εκλογών ακολούθησε το Βαρόμετρο της Δημοκρατικής και Αξιοπρεπούς συνύπαρξης στο σχολείο. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εργαλείο αποτίμησης του σχολικού κλίματος σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στον άλλο, τις δημοκρατικές συνήθειες τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης, τις γνώσεις και τις στάσεις σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό και το «ξένο» καθώς κι ένα εργαλείο Παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε σε εξωτερικό χώρο (στο προαύλιο του σχολείου.

Λόγω του ερωτηματολογίου του Κοινωνιογράμματος αποφασίστηκε από την ερευνητική ομάδα να μη συμπληρώσουν οι μαθητές/ριες και το σχετικό ερωτηματολόγιο του Βαρομέτρου της Δημοκρατικής και Αξιοπρεπούς συνύπαρξης. Σύμφωνα και με την εγκύκλιο του ΥΠΠΕΠΘ το ερωτηματολόγιο αναφέρεται περισσότερο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο).

Θεατρικό Παιχνίδι- Κι αν ήσουν εσύ

Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέμβασης επιλέγει για δυο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι ότι αποτελεί επιθυμία των ίδιων των μαθητών. Ο δεύτερος λόγος είναι η ερευνητική ομάδα η οποία θεωρεί το όλο εγχείρημα ως έναν ιδιαίτερα ευχάριστο και παραγωγικό τρόπο παρέμβασης που προάγει τη βιωματική μάθηση και βοηθά την υγιή διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων. Ιδιαίτερα βοήθησε η συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης και ερευνητή στο Πρόγραμμα της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα «Κι αν ήσουν Εσύ». Ο

βιωματικός τρόπος παρέμβασης, οι εκφράσεις του προσώπου και του σώματος και η ομαδική συμμετοχή όλων των παιδιών βοήθησε πολύ στο να αμβλυνθούν προκαταλήψεις.

Συμμετοχή σε αρθρογραφία τοπικής εφημερίδας

Με τη συμμετοχή μας στην τοπική Εφημερίδα «Χανιώτικα Νέα» προσπαθήσαμε, δουλέυοντας σε ομάδες που δημιουργήθηκαν τυχαία από τον εκπαιδευτικό της τάξης να προάγουμε το πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας. Όλοι είχαν ρόλο μέσα στην ομάδα. Η επιλογή του θέματος μόνο τυχαία δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. «Ζω στην Αθήνα του 1941 (Κατοχή) και γράφω στο ημερολόγιό μου για την κατάσταση που βιώνω, τις ελπίδες μου πως θα μπορούσα να ξεφύγω, τα όνειρά μου για ένα διαφορετικό κόσμο…». Μετά και την προβολή ανάλογου Ντοκιμαντέρ από το ιστορικό αρχείο της ΕΡΤ, η συμμαθήτριά μας- πρόσφυγας από τη Συρία μας μίλησε για τα βιώματά της και μάλιστα οι φωτογραφίες που μοιράσαμε προκειμένου να συνοδεύσουν το ημερολόγιο, της φάνηκαν ότι προερχόταν από τον πόλεμο της Συρίας του 2010-2020 κι όχι από την κατοχή του 1940-1944.

Παρακολούθηση ταινίας

Στα πλαίσια του φεστιβάλ κινηματογράφου που πραγματοποιείται κάθε χρόνο στα Χανιά παρακολουθήσαμε την κοινωνική ταινία «Μπλάνκα» που διαπραγματεύεται τη διαφορετικότητα με ένα άλλο τρόπο. Πρόκειται για ταινία με κοινωνικό περιεχόμενο. Μετά την προβολή της ταινίας και στη συζήτηση που ακολουθήθηκε αποφασίστηκε να δημιουργήσουμε αφίσες, δουλεύοντας ομαδικά πάνω στις ταινίες του φεστιβάλ που έχουν ως κύριο θέμα τους τη διαφορετικότητα και παράλληλα καλώντας τον υπεύθυνο του Φεστιβάλ στην τάξη μας να θέσουμε τις βάσεις προκειμένου να γυρίσουμε τη δική μας ταινία- ντοκιμαντέρ με θέμα τη διαφορετικότητα. Στόχος μας να συμμετέχει η ταινία σε Παιδικό κι Εφηβικό Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αθηνών. Με τον τρόπο αυτό, δόθηκε παράλληλα και κίνητρο να συμμετέχει όλη η τάξη δουλεύοντας ομαδικά σε διάφορους τομείς του κινηματογράφου.

4.5 Τρίτος Κύκλος δράσης (ανατροφοδότηση)

Στον τρίτο κύκλο της έρευνας γίνεται αποτίμηση των αρχικών αντιλήψεων και κατά πόσο αυτές έχουν αλλάξει μετά κι από το οδοιπορικό συμμετοχικού χαρακτήρα της έρευνας- δράσης. Προτείνονται επίσης καινοτόμες πρακτικές μετά και την αποτίμηση των στάσεων και αντιλήψεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην τάξη. Τέλος γίνεται μια

ανατροφοδότηση. Τα ευρήματα της Έρευνας Δράσης επιδέχονται ποικίλες αναγνώσεις και μπορεί κάποιος να εξάγει συμπεράσματα από διάφορες οπτικές ανάλογα βέβαια και με τις διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες.

Focus Group

Μετά τα αποτελέσματα του Κοινωνιογράμματος, των Εκλογών και του Βαρομέτρου της Δημοκρατίας σε συγκεκριμένο προσωπικό χώρο των μαθητών (μέσα στη σχολική αίθουσα) και χωρίς τη φυσική παρουσία των υπολοίπων μαθητών θέσαμε ημι-δομημένες ανοικτές ερωτήσεις σε ομάδες 4 μαθητών όπου επιτρέπεται η αλληλεπίδραση. Στόχος να ερμηνεύσουμε κάποιες ενέργειες των μαθητών και παράλληλα να πάρουμε την ανατροφοδότηση προκειμένου να προχωρήσουμε παρακάτω. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν προς τους μαθητές είχαν σχέση με την επιλογή τους στο ερωτηματολόγιο του Κοινωνιογράμματος, τις προτιμήσεις τους στο Βαρόμετρο της Δημοκρατίας

Ημερολόγιο Παρατήρηση

Το ημερολόγιο αποτελεί στην παρούσα έρευνα δράση μια από τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκε τόσο για την καταγραφή των δεδομένων από την παρατήρηση μέσα στην τάξη κι από τις επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις (κυρίως στα Focus Group) όσο και για την καταγραφή των προσωπικών σκέψεων του ερευνητή σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους και το ρόλο τους στην παρούσα φάση υλοποίησης της Ε-Δ. Πρόταση του ερευνητή προς τα μέλη της ομάδας ήταν να κρατήσουν κι αυτά ημερολόγιο προκειμένου να μάθουν και να συνηθίσουν στα οφέλη από τη χρήση του και στην ανάπτυξη οργανωτικών ικανοτήτων. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό διότι το θεώρησαν ως επιπρόσθετη εργασία και επέκταση του μαθήματος κάτι το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με τις αρχές της Έρευνας Δράση. Η παρέμβασή μας κάθε φορά διαρκούσε 90 λεπτά.

2ο Κοινωνιόγραμμα

Στο δεύτερο Κοινωνιόγραμμα θέσαμε ερωτήσεις στα παιδιά με διαφορετικό τρόπο προκειμένου να πάρουμε την ανατροφοδότηση μας σχετικά με το σημείο με το οποίο βρισκόμαστε. Ενώ στο πρώτο φαίνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες δεν ψήφισαν με βάση το «διαφορετικό» αλλά με βάση τις ήδη από τις προηγούμενες τάξεις διαφοροποιημένες τάσεις τους (φιλίες, ανταγωνισμοί, κλίκες, καυγάδες) εντούτοις παιδιά με κάποια αναπηρία όπως είναι η Βι.

ή παιδιά πρόσφυγες όπως είναι η Φ., ακόμα και παιδιά που παρουσιάζουν έστω κάτι διαφορετικό όπως είναι ο Μα. (αναζήτηση ταυτότητας), δεν συγκεντρώνουν θετικές ψήφους αλλά ούτε και αρνητικές. Στο δεύτερο Κοινωνιόγραμμα τα παιδιά αυτά έχουν μια μικρή αύξηση στα αρνητικά ποσοστά ψήφου. Αυτό δείχνει ότι ενώ λέμε και έχουμε την πεποίθηση ότι αποδεχόμαστε το διαφορετικό, εντούτοις στην πράξη είμαστε ακόμα ανέτοιμοι να το δεχτούμε.

Συζήτηση με τους μαθητές

Η συζήτηση με τους μαθητές γίνεται στα πλαίσια του αναστοχασμού της τάξης μας πάνω στην ερευνητική προσπάθεια όπου οι μαθητές/ριες εκθέτουν τις δυσκολίες τους, τι τους ευχαρίστησε, τι τους δυσκόλεψε και τι τους παραξένεψε. Πολλοί αναφέρουν και το λόγο που τους οδήγησε στο να πάρουν τη συγκεκριμένη απόφαση. Πρόκειται για ελεύθερη συζήτηση που παίρνει το λόγο όποιος το επιθυμεί όπου καθισμένοι σε κύκλο εκθέτουμε τις απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

5. Αξιολόγηση-Ερμηνεία ευρημάτων και συμπερασμάτων

5.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια πρόκληση που δεν ολοκληρώθηκε πλήρως. Από τα αποτελέσματα και την ανάλυση του ποσοτικού δείγματος δεν εντοπίζονται μεγάλες αλλαγές στις στάσεις και τις αξίες των μαθητών. Αυτό εξηγείται κι από το χρονικό διάστημα, το οποίο είναι μικρό προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή νοοτροπίας. Χρειάζεται μια δεύτερη και ίσως μια Τρίτη φάση έρευνας-δράσης στο μέλλον.

Τα αποτελέσματα μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε και να ερμηνεύσουμε, κατά πόσο είναι αποδεκτό το διαφορετικό, το ξένο, το άλλο στην καθημερινή μας ζωή. Κατά πόσο επίσης είμαστε εμείς έτοιμοι σαν εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διεύθυνση σχολείου) να αντιληφθούμε τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή που αισθάνεται στο περιθώριο. Είναι αυτό που ο Peter McLaren (2000) χρησιμοποιεί ως όρο «επαναστατική κριτική παιδαγωγική», όπου η εκπαίδευση μπορεί να παίξει ένα ρόλο απαραίτητο, αν και όχι επαρκή στην κοινωνική επανάσταση. Μέσα από την εσωτερική αναδίφηση των απόψεων και παραδοχών της ερευνητικής ομάδας, καθώς και μέσα από την εφαρμογή στην πράξη δημοκρατικών διεργασιών μπορούν να αναδειχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η απάντηση στο ερώτημα «*Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/ριων και των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων*

που μπαίνουν μέσα στην τάξη σχετικά με την 'διαφορετικότητα' και πως ορίζουν οι ίδιοι το διαφορετικό;» δε βγαίνει ξεκάθαρα. Οι μαθητές έρχονται στο χώρο του σχολείου με τις αντιλήψεις από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον (Mezirow 2007, Bernstein 1990, Bourdieu 1999). Στην εστιασμένη ομαδική συζήτηση, όμως οι μαθητές/ριες δικαιολόγησαν την ψήφο και την «αδιαφορία» τους απέναντι στους συμμαθητές τους με το γεγονός ότι «*για λόγους ασφαλείας*» τους ψηφίζουν αρνητικά, επειδή ακριβώς νοιάζονται.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, *κατά πόσο είναι έτοιμοι οι μαθητές/ριες να δεχτούν μέσα στην τάξη το διαφορετικό*, διαπιστώσαμε μέσα από τις συζητήσεις με μαθητές, αλλά και γονείς ότι πολλοί γονείς ήδη εξέφρασαν τη δυσφορία τους με την έλευση της μαθήτριας Φ. από τη Συρία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Τα επιχειρήματα, κατά πρώτον σχετικά με το γνωστικό επίπεδο της τάξης κι αν αυτό είναι έτοιμο να δεχτεί τη συγκεκριμένη μαθήτρια χωρίς τον κίνδυνο να πέσει χαμηλότερα, κατά δεύτερον για τις ασθένειες που «*πιθανόν να κουβαλούν αυτοί οι άνθρωποι μετά από τόσες ταλαιπωρίες και τόσες κακουχίες που έχουν περάσει*», καθώς και τρίτον τα ιδιαιτέρως, σύμφωνα με τους γονείς, βλαβερά από τον πόλεμο βιώματα που κουβαλούν τα παιδιά αυτά σε συνδυασμό με το κλίμα που έχει διαμορφωθεί από μερίδα του τύπου διαμορφώνουν ένα αρνητικό κλίμα.

Το επόμενο ερώτημα είναι «*Με ποιους τρόπους – Παιδαγωγικές αρχές και Θεωρίες Μάθησης θα μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν κανονικά να αποδεχτούν 'το διαφορετικό' προκειμένου να ανατραπούν οι κοινωνικές ανισότητες;*». Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων οι Θεωρίες Μάθησης και οι Παιδαγωγικές Αρχές προσφέρουν θεωρητικό υπόβαθρο, απαραίτητο που όμως από μόνο του δεν αρκεί προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί τόσο από το σχολικό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον άνθρωποι που έχουν εσωτερικές ή εξωτερικές «διαφορές». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε συνεργασία με τη Διεύθυνση της Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού, αλλά και με φορείς της τοπικής κοινότητας θα πρέπει να αναλάβουν δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, καθώς κι εναλλακτικές καινοτόμες πρακτικές με σκοπό το σταδιακό μετασχηματισμό των κοινωνικά συγκροτημένων και πολιτισμικά εξαρτημένων ικανοτήτων των μαθητών.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε σχετικά με το «*Πόσο έτοιμοι είναι οι μαθητές/ριες να δεχτούν το διαφορετικό και να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε θέματα διαφορετικότητας, ρατσισμού, ιδιαιτερότητας*» φάνηκε κι από την εστιασμένη συζήτηση, αλλά κι

από τη συμμετοχή στο Φεστιβάλ Δημιουργικής Άνοιξης του Δήμου Χανίων ότι η Έρευνα-Δράση με τη σπειροειδή διάταξη βοηθά να εντοπίζονται «ζητήματα» μέσα στη σχολική τάξη. Με τον αναστοχασμό και τις επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις δημιουργούνται τα κίνητρα εκείνα και δίνεται το έναυσμα για βιωματική μάθηση μέσω της συνεργασίας με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του κριτικού αναστοχασμού και του διαλόγου, βασιζόμενοι όμως πάντα και στα πρότερα βιώματα των μαθητών. Οι μαθητές φαίνεται να μην αισθάνονται αποκομμένοι από τη μαθησιακή πράξη, αλλά να θεωρείται ως φυσική συνέχεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το «πολυεθνικό υγιεινό πρωινό» στο σχολείο όπου το κάθε παιδί φέρνει τρόφιμα της ιδιαίτερης πατρίδας του στο σχολείο προκειμένου όλοι μαζί να πάρουν (μια φορά το μήνα) υγιεινό πρωινό. Πολλοί γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να προσκληθούν και οι ίδιοι στη δράση αυτή.

«*Ποια είναι η επίδραση των Θεωριών Μάθησης και κατά πόσο βοηθούν στην αποδοχή του άλλου και την πλήρη και ουσιαστική ενσωμάτωσή του;*» είναι το τρίτο διερευνητικό ερώτημα που κληθήκαμε να απαντήσουμε με τη συγκεκριμένη έρευνα-δράση. Εφόσον η συσχέτιση του σχολείου με την κοινωνική τάξη εξετάζει τους αντικειμενικούς όρους της κοινωνικής αναπαραγωγής η αναφορά στα υποκείμενα δείχνει πώς διαμεσολαβείται πολιτισμικά αυτή η σχέση, συμβάλλοντας στην κοινωνική αναπαραγωγή. Κι εδώ τα αποτελέσματα είναι εξίσου αποκαλυπτικά. Κι ενώ όλα τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι εν μέρη προσαρμοσμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα με βάση τις θεωρίες μάθησης, τα παιδιά φαίνεται να μην βιώνουν πρακτικά την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά μόνο θεωρητικά. Ενώ δηλαδή οι μαθητές γνωρίζουν ότι είναι σωστό το «*δεν είμαστε ρατσιστές*», ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν κάτι διαφορετικό, αλλά είναι κανονικά παιδιά σαν κι εμάς, στην πράξη όμως, και μέσα από τις μετρήσεις του Κοινωνιομετρικού τεστ και του Βαρόμετρου της Δημοκρατίας, φαίνεται ότι δυσκολεύονται ιδιαίτερα να τα αποδεχτούν. Κάτι που γίνεται εμφανές κι από τις ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών/ριών.

Η συστηματική καταγραφή των ερωτημάτων κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία εφάρμοζαν στην πράξη τις θεωρίες μάθησης και τις Παιδαγωγικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, προσαρμόζοντας και διαμορφώνοντας στις ανάγκες της τάξης. Χρειάζεται όμως περισσότερος χρόνος, και επιμονή σε βιωματικές δράσεις με τη συμμετοχή όλων των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου με σκοπό την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας. Πολλοί μαθητές και γονείς εμφανίστηκαν απρόθυμοι

να συνεργαστούν με τον ξένο, τον άλλο, τον διαφορετικό που όμως με το σωστό χειρισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποδείχτηκε ότι όχι μόνο ξεπεράστηκαν οι φραγμοί, αλλά και στο τέλος μετά από μια δημιουργική συνεργασία παρέμεινε μια σχέση φιλίας. Επιζητήθηκε η επικοινωνία με την οικογένεια, έτσι ώστε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική δραστηριότητα στο σπίτι και μάλιστα σε συγκεκριμένες οικογένειες, συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων κι αναπτύσσοντας σειρά διορθωτικών μηχανισμών όπως ατομική και ομαδική συζήτηση, θετική ενίσχυση και επιβράβευση. Οι στρατηγικές αυτές όπως έχει επισημάνει κι ο Bernstein (1989) επιφέρουν επιπλέον επεξεργασμένη διαστρωμάτωση σε μια ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική που τελικά οδηγεί και στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow 2007). Η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών δεν προϋποθέτει μόνο απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή γνώσεων, αλλά κυρίως την αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των διδασκόντων για τη διδασκαλία τους (Harris, 2003). Για τον λόγο αυτό η επανεξέταση και επαναδόμηση προϋπαρχόντων πεποιθήσεων των διδασκόντων απαιτείται να είναι στόχος μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης, η οποία θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της στοχαστικής δράσης (reflective practice), της επίγνωσης δηλαδή των ιδίων γι' αυτές, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στην ενσωμάτωση παλιών αντιλήψεων στις νέες και όχι το αντίστροφο (Vásquez & Harvey, 2010).

Εν κατακλείδι καταλυτικό ρόλο για την αποδοχή και ενσωμάτωση των μαθητών στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου παίζει η συμπεριφορά και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών δεν προϋποθέτει μόνο απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή γνώσεων, αλλά κυρίως την αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των διδασκόντων για τη διδασκαλία τους (Harris, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να εφαρμόζουν στην πράξη τις θεωρίες μάθησης και τις θεωρίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, τις οποίες φαίνεται ότι μπορεί ορισμένοι να γνωρίζουν καλά θεωρητικά, πρακτικά όμως πολλές φορές και με την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος και του Σχολικού Ωραρίου, δεν εφαρμόζουν. Η παροχή υποστήριξης με την ανάθεση ομαδικών εργασιών, όπου οι ομάδες των μαθητών δημιουργούνται από την ερευνητική ομάδα με βάση τα ποσοτικά ευρήματα μέσα σε ένα πολύπλοκο και πολλές φορές αντιφατικό περιβάλλον που βιώνουν οι μαθητές σήμερα, μπορεί να οδηγήσει σε εξομάλυνση της όποιας δυσφορίας και να διαδραματίσει, αποσοβήσει μεγαλύτερες και δυσάρεστες συνέπειες στο μέλλον.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις έρευνας δεδομένων

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς σχετικά με το δείγμα και τη διαχείριση του ερωτηματολογίου με βάση το Κοινωνιομετρικό τεστ. Το δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «βολικό» εφόσον οι μαθητές αποτελούν και την τάξη του ερευνητή. Για το λόγο αυτό δεν επιχειρείται γενίκευση του αποτελέσματος (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Επίσης οι απουσίες μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής των εργαλείων–δράσεων της έρευνας περιορίζει της εξαγωγή αποτελεσμάτων. Η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε από την πλευρά του εκπαιδευτικού–ερευνητή με δειγματοληπτική ομάδα των μαθητών υπόκεινται σε δικούς τους περιορισμούς εκφράζοντας την υποκειμενικότητα των παιδιών και ορισμένες φορές περιελάμβανε και παρεμβατικές οδηγίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Κυριαζή, 2017). Θα μπορούσαν να μπουν στο δείγμα και οι γονείς των μαθητών ο χρονικός περιορισμός όμως δεν επέτρεπε να διευρυνθεί ο αριθμός του δείγματος. Δυσκολίες και περιορισμοί επίσης προκύπτουν κι από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός και ο ερευνητής είναι το ίδιο πρόσωπο γεγονός που τον περιορίζει να κινηθεί ελεύθερα γιατί εκτός από τα ερευνητικά του καθήκοντα έχει και τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις απέναντι στους μαθητές του που αποτελούν παράλληλα και το δείγμα της Έρευνας-Δράσης.

Το επόμενο βήμα θα πρέπει να είναι ένας δεύτερος κύκλος (ή και ένας τρίτος κ.ο.κ.) έρευνας-δράσης, όπου ένα νέο Κοινωνιομετρικό τεστ, με την ανατροφοδότηση του πρώτου κύκλου της έρευνας-δράσης και η νέα παρέμβαση με την υλοποίηση νέων δράσεων, ώστε να δημιουργηθούν παράλληλα ένα δίκτυο πολλαπλασιαστών που θα στηρίξει το πρόγραμμα και θα οδηγήσει τους μαθητές αυτής της τάξης στην πλήρη αποδοχή του άλλου. Ακολουθώντας και τις βιβλιογραφικές θεωρητικές υποδείξεις, όσο και τις αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας αυτή η αποδοχή θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των συγκρούσεων, της επιθετικότητας, του φανατισμού και του ρατσισμού.

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας (παρουσίαση–επιμέλεια: Ν.Παναγιωτόπουλος)*. Αθήνα: Στάχυ.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη)*. Αθήνα: Κώδικας.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-337). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (2000). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Αλεξίου, Θ. (2020, Ιούνιος 20). *Σελιδοδείκτης: Για την εκπαίδευση και την κοινωνία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2020, από Σελιδοδείκτης: Για την εκπαίδευση και την κοινωνία: https://selidodeiktis.edu.gr/2020/06/20/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE/

Καπραβέλλου, Α. (2011). *Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση Learning theories importance in the framework of Information and Communication Technologies in education*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2020, από file:///C:/Users/user/Desktop/9771-18699-1-PB.pdf

Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.).Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική (σελ.51-121)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οικονομίδης, Β. Ε. (2009). *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Ρέθυμνο: Ατραπός.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ. (Επίμετρο: J.-Cl. Passeron)*. Αθήνα: Νήσος.

Στατιστικές Χρήσης Διαδικτύου. (2020, Ιούνιος 30). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2020, 2020, από Στατιστικές Χρήσης Διαδικτύου: https://www.internetworldstats.com/stats.htm

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc , σελ.205.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (παρουσίαση–επιμέλεια: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Στάχυ.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη)*. Αθήνα: Κώδικας.

Clark, M. C. (1993, Spring). *Transformational learning. New Directions for Adult and Continuing Education*. Ανάκτηση Μάιος 06, 2019, από Wiley online Library: doi.org/10.1002/ace.36719935707

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

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Στο Γ. Ζαρίφης, *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Boston: Heath.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν,*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-337). Αθήνα: Gutenberg.

Habermas, J. (2018, Δεκέμβριος 29). *The theory of Communicative action vol.1 Reason and the rationalization of society*. Ανάκτηση από Distant Production House University: http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_2795_0.pdf

Hopkins, D. (1985). *A teacher's Guide to Classroom Research.* Milton Keynes: Open University Press.

Harris, A. (2003). Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change. Journal of Educational Change, 4(4), 369-382.

Institute *for Rights Equality& Diversity*. (2012, Απρίλιος). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 5, 2019, από Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία : https://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/sxedio%20drasis.pdf

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lee, T. (2012). School- based interventions for disruptive behavior . Στο J. B. Bostiv, *Evidence- based school psychiatry* (σσ. 161-174). Philadelfia: Pa: Saunders.

McLaren, P. (2000). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Mezirow, P. Σ. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNRIC. *Ηνωμένα έθνη-Περιφερειακό Κέντρο Ενημέρωσης του ΟΗΕ*. (1989). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 28, 2019, από Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33

Vásquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. Language Teaching Research, 14(4), 421-443.

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

Vygotsky, L. (1998). *Γλώσσα και Σκέψη.* Αθήνα: Γνώση.

Αλεξίου, Θ. (2020, Ιούνιος 20). *Σελιδοδείκτης: Για την εκπαίδευση και την κοινωνία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2020, από Σελιδοδείκτης: Για την εκπαίδευση και την κοινωνία: https://selidodeiktis.edu.gr/2020/06/20/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE/

Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διεθνής Σύμβαση για τα Διακαιώματα του παιδιού. (1990, Σεπτεμβρίου 20). Ανάκτηση Δεκέμβριος 31, 2019, από Υπατη Αρμοστία του ΟΗΕ: https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2

Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού. (2016). Ανάκτηση Δεκέμβριος 31, 2019, από Συμβούλιο της Ευρώπης: https://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_rights_child_ELL.pdf

Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 210 αιώνα, υπό την προεδρία του J. Delors (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της.* (Unesco, Επιμ., & ΚΕΕ, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαιδευτική *Κλίμακα.* (2019, Ιανουάριος 15). Ανάκτηση Ιανουάριος 02, 2020, από Edu.klimaka.gr: https://edu.klimaka.gr/sxoleia/gymnasia/2804-thematiki-evdomada-sto-gymnasio

Ελευθεράκης, Θ. (2018). Η Δημοκρατική σχολική τάξη και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Στο: Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας & των Ανθρωπινων Δικαιωμάτων* (σσ. 57-90). Αθήνα: Διάδραση.

Ελευθεράκης, Θ. (2018). Σχολική γνώση και δημοκρατική κοινωνία. Από την ετερονομία στην αυτονομία. Στο: Σ.-Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης κ.ά. *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη Δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης* (σσ. 39-81). Αθήνα: Gutenberg.

Ιδρυμα της Βουλής των Ελλήνων. (2012-2013, Δεκέμβριος-Φεβρουάριος). Ανάκτηση Δεκέμβριος 31, 2019, από Ιδρυμα της Βουλής των Ελλήνων: http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=110I444I1140I646I460627

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018-2019, Θεματική- Εβδομάδα). Ανάκτηση Ιανουάριος 02, 2020, από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Thematiki_Evdomada_2018-2019/%CE%92%CE%B1%CF%81%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CF%84%CF%81%CE%BF.pdf

Καπραβέλλου, Α. (2011). *Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση Learning theories importance in the framework of Information and Communication Technologies in education.* Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2020, από file:///C:/Users/user/Desktop/9771-18699-1-PB.pdf

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο: Σ. Μπάλτας(Επιμ.), *Ενεργός πολίτης & Εκπαίδευση* (σσ. 151-173). Αθήνα: Παπαζήση.

Κονδύλης, Π. (1987). *Ο Ευρωπαϊλός Διαφωτισμός (τομ. Β΄).* Αθήνα: Θεμέλιο.

Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.).Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική (σελ.51-121).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2017). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Μνημόνιο *Ευρωπαϊκής Επιτροπής "Προς την Ευρώπη της Γνώσης".* (2002, Δεκέμβριος 11). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 4, 2019, από Επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0704&from=EN

Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομίδης, Β. Ε. (2009). *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα.* Ρέθυμνο: Ατραπός.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ. (Επίμετρο: J.-Cl. Passeron).* Αθήνα: Νήσος.

Στατιστικές *Χρήσης Διαδικτύου.* (2020, Ιούνιος 30). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2020, από Στατιστικές Χρήσης Διαδικτύου: https://www.internetworldstats.com/stats.htm

Συμβούλιο *της Ευρώπης*. (2004). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 7, 2019, από Council of Europe: https://www.coe.int/t/dgap/goodgovernance/activities/previous%20projects/EuropeanSchoolCharter/04_Charter_Greek_gr.asp

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Τόπος.

Χάρτης *του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα* . (2010). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 4, 2019, από Council of Europe: https://rm.coe.int/16804878 28

Εικαστικές συνεργατικές πρακτικές στην Κριτική Παιδαγωγική: τέχνη, συμμετοχή και διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης των νέων

Πανταζής Γιώργος

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική Παιδαγωγική, Κοινωνικοποίηση, Δημιουργικές συνεργατικές πρακτικές, Εκπαιδευτική Έρευνα βασισμένη στην Τέχνη , Art-Based Educational Research (ABER), Άτυπη μάθηση, Κοινότητες πρακτικής, Συμμετοχική κουλτούρα, Κοινωνική συνείδηση, Νέοι/ες.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

pandazisgeorge@outlook.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση διερευνά τον ρόλο των σύγχρονων δημιουργικών και εικαστικών συνεργατικών πρακτικών ως πεδίων κοινωνικοποίησης και άτυπης μάθησης των νέων, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σε ένα διευρυμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπου η μάθηση εκτείνεται πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης, πρακτικές όπως το urban sketching, τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων (TTRPG), οι διαδικτυακές κοινότητες fan art και οι μορφές artivism αναδεικνύονται ως δυναμικά πεδία συλλογικής δημιουργίας, συμμετοχής και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Η μελέτη υιοθετεί μια θεωρητικο-ερμηνευτική προσέγγιση, αντλώντας από τη μεθοδολογική και επιστημολογική συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας βασισμένης στην Τέχνη, Art-Based Educational Research (ABER), προκειμένου να αναδείξει τη σημασία της δημιουργικής εμπειρίας ως τρόπου κατανόησης κοινωνικών και εκπαιδευτικών διεργασιών. Οι πρακτικές αυτές προσεγγίζονται ως κοινότητες πρακτικής και συμμετοχικής κουλτούρας, όπου οι νέοι/ες συγκροτούν ταυτότητες, αναπτύσσουν σχέσεις και καλλιεργούν μορφές συλλογικής δράσης.

Η ανάλυση αναδεικνύει ότι οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικά παιδαγωγικά πεδία που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό, τη φωνή των νέων και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η τέχνη, σε αυτό το πλαίσιο, δεν περιορίζεται σε μέσο έκφρασης, αλλά αναγνωρίζεται ως κοινωνικοπολιτική πρακτική, ικανή να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινωνικής κριτικής συνείδησης και στη συγκρότηση ενεργών και αναστοχαστικών πολιτών/πολίτιδων σε σύγχρονες, διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες..

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης των νέων ατόμων μετασχηματίζονται, υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης και εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα άτυπων και μη τυπικών πλαισίων. Οι νέοι/ες συμμετέχουν ενεργά σε κοινότητες διαφόρων μορφών, δίκτυα και πολιτισμικές πρακτικές, όπου η γνώση συνδιαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την εμπειρία. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνικοποίηση νοείται ως μία δυναμική κριτικο-πραξιακή διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας, σχέσεων και κοινωνικής συνείδησης (Greenhow, 2011; Καλογιαννάκη, 2021; Ελευθεράκης, 2023).

Η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των παραπάνω διεργασιών, αναδεικνύοντας τη σημασία της συμμετοχής, της φωνής και του κριτικού στοχασμού στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως πρακτική ελευθερίας, που στοχεύει στη χειραφέτηση των ατόμων και στη διαμόρφωση κοινωνικά ενεργών πολιτών, ικανών να αναγνωρίζουν και να μετασχηματίζουν τις κοινωνικές πραγματικότητες στις οποίες εντάσσονται (Freire, 2009; Giroux, 2022; Darder, 2024). Παράλληλα, σύγχρονες προσεγγίσεις επισημαίνουν την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με δημοκρατικές αξίες και μορφές συμμετοχής που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Apple et al., 2022; Καλογιαννάκη, 2022).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των δημιουργικών και εικαστικών συνεργατικών πρακτικών, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσο και σε άτυπα πεδία, όπως κοινότητες πρακτικής, ψηφιακά δίκτυα και δημόσιοι χώροι. Πρακτικές όπως το urban sketching, τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων (TTRPG), οι διαδικτυακές κοινότητες fan art και οι μορφές artivism συνιστούν δυναμικά πεδία συλλογικής δημιουργίας, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες διαπραγματεύονται νοήματα, συγκροτούν ταυτότητες και αναπτύσσουν μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής. Η τέχνη, σε αυτές τις περιπτώσεις, υπερβαίνει τον ρόλο της ως αισθητικής δραστηριότητας και αναδεικνύεται σε κοινωνική και εν δυνάμει πολιτική πρακτική (Alexander & Bowler, 2014; Atkinson, 2012; Aladro-Vico et al., 2018; Χουρδάκης, 2026).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις σύγχρονες αυτές δημιουργικές συνεργατικές πρακτικές ως πεδία κοινωνικοποίησης και άτυπης μάθησης των νέων, μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παράλληλα, αξιοποιεί τη μεθοδολογική και επιστημολογική συμβολή της Art-Based Educational Research (ABER), προσεγγίζοντας την τέχνη ως τρόπο κατανόησης, ερμηνείας και παραγωγής γνώσης που αναδύεται μέσα από τη δημιουργική εμπειρία και τη συμμετοχή (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021, Χουρδάκης, 2026).

Βασικό ερώτημα της μελέτης αποτελεί το πώς οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές, εντός και εκτός εκπαίδευσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικά παιδαγωγικά πεδία που ενισχύουν τη συλλογική μάθηση, τη κριτική σκέψη, δημοκρατική συμμετοχή και τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης των νέων. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση, επιχειρείται η ανάδειξη της τέχνης ως κοινωνικοπολιτικής πρακτικής και ως πεδίου συγκρότησης ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων ατόμων σε σύγχρονες, διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Κριτική Παιδαγωγική και κοινωνική συνείδηση των νέων

Η Κριτική Παιδαγωγική συγκροτεί ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού και όχι απλώς ως διαδικασία μετάδοσης γνώσεων. Κεντρική θέση κατέχει η έννοια της συνειδητοποίησης (conscientization), δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή τους. Η εκπαίδευση, σε αυτό το πλαίσιο, συνδέεται άμεσα με τη χειραφέτηση, τη φωνή και τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών ως ενεργών κοινωνικών ατόμων (Freire, 2009; Darder, 2024; Χουρδάκης, 2026).

Σύγχρονες προσεγγίσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής επεκτείνουν τη συζήτηση στη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις αλλά και τις δυνατότητες για τη συγκρότηση πολιτών με κριτική σκέψη και κοινωνική ευθύνη. Η εκπαίδευση νοείται ως δυναμικό πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, όπου η γνώση συνδέεται με την εμπειρία και τη δράση (Apple et al., 2022; Giroux, 2022). Παράλληλα, η κοινωνικοποίηση δεν αντιμετωπίζεται ως παθητική προσαρμογή, αλλά ως ενεργή διαδικασία συγκρότησης κοινωνικής

συνείδησης μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικά, δημοκρατικά και πολιτισμικά πλαίσια (Ελευθεράκης, 2023; Καλογιαννάκη, 2021).

2.2 Κοινωνικοποίηση, άτυπη μάθηση και κοινότητες πρακτικής

Στη σύγχρονη εποχή, οι διαδικασίες μάθησης εκτείνονται πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της άτυπης και μη τυπικής μάθησης. Οι νέοι/ες συμμετέχουν σε ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη δράση, τη συνεργασία και την εμπειρία/ βίωμα. Οι κοινότητες πρακτικής συγκροτούν τέτοια περιβάλλοντα, στα οποία η μάθηση συνδέεται με τη συμμετοχή και την ανάπτυξη συλλογικής ταυτότητας (Glesne, 2018; Khôi, 1991).

Ιδιαίτερα στο ψηφιακό και διαμεσολαβημένο περιβάλλον, οι κοινότητες αυτές αποκτούν νέες μορφές, όπως διαδικτυακά δίκτυα δημιουργίας και ανταλλαγής διαφόρων ειδών περιεχομένου. Οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συμμετοχική κουλτούρα και δημιουργούν νέες δυνατότητες κοινωνικοποίησης και μάθησης, όπου οι νέοι/ες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, ως κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι/πολίτες όχι μόνο ως δέκτες γνώσης (Greenhow, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση αποκτά έναν κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, που συνδέεται άμεσα με την εμπειρία και τη συμμετοχή σε κοινότητες.

2.3 Τέχνη ως κοινωνική και συνεργατική Κριτικο-πραξιακή πρακτική

Η σύγχρονη θεωρία της τέχνης αναγνωρίζει όλο και περισσότερο τον κοινωνικό της χαρακτήρα, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το αυτόνομο έργο τέχνης προς τις διαδικασίες, τις σχέσεις και τα πλαίσια μέσα στα οποία αυτό παράγεται. Η τέχνη προσεγγίζεται ως κοινωνική κριτικο-πραξιακή πρακτική που διαμορφώνεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και διαδράσεις, συμβάλλοντας στη συγκρότηση κοινοτήτων και στη διαπραγμάτευση νοημάτων (Alexander & Bowler, 2014; Atkinson, 2012).

Οι συνεργατικές και συμμετοχικές μορφές τέχνης, ιδιαίτερα όταν συνδέονται με τον δημόσιο χώρο ή με κοινωνικές ομάδες, λειτουργούν ως πεδία εμπλοκής, διαλόγου και κοινωνικής δράσης. Μέσα από τέτοιες κριτικο-πραξιακές πρακτικές, οι συμμετέχοντες/ουσες αναπτύσσουν μορφές συλλογικής δημιουργίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας. Επιπλέον, η καλλιτεχνική πράξη μπορεί να αποκτήσει πολιτική διάσταση,

λειτουργώντας ως μέσο έκφρασης, αμφισβήτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού (Καλογιαννάκη, 2022).

2.4 Εκπαιδευτική Έρευνα με Βάση την Τέχνη/ Art-Based Educational Research (ABER) και ερμηνεία δημιουργικών πρακτικών

Η Art-Based Educational Research (ABER) αποτελεί μια ερευνητική προσέγγιση που αξιοποιεί την τέχνη όχι μόνο ως αντικείμενο μελέτης αλλά και ως μέσο παραγωγής και ερμηνείας γνώσης. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας, της δημιουργικής διαδικασίας και της υποκειμενικότητας στην κατανόηση κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021, επιστ. επιμ. Χουρδάκης, Βλασταράς & Χρηστίδης).

Η ABER επιτρέπει την προσέγγιση των δημιουργικών συνεργατικών πρακτικών ως δυναμικών πεδίων όπου η γνώση αναδύεται μέσα από τη δράση, την εμπειρία και τη συμμετοχή. Αντί να περιορίζεται σε αναλυτικά ή ποσοτικά μοντέλα, δίνει έμφαση στη βιωματική, ενσώματη και συμβολική διάσταση της μάθησης, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την τέχνη (Glesne, 2018).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η ABER λειτουργεί ως ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση των σύγχρονων δημιουργικών κοινοτήτων (όπως οι πρακτικές urban sketching, τα TTRPG ή οι κοινότητες fan art), επιτρέποντας την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες συγκροτούν νοήματα, ταυτότητες και μορφές κοινωνικής συνείδησης μέσα από καλλιτεχνικές και δημιουργικές διαδικασίες.

3. Δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές ως πεδία κοινωνικοποίησης

3.1 Urban sketching και συλλογική καταγραφή του αστικού χώρου

Οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές urban sketching [8] συνιστούν ένα ιδιαίτερο παράδειγμα σύγχρονης δημιουργικής κοινότητας, όπου η καλλιτεχνική δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με

[8] Ο όρος urban sketching αναφέρεται στην πρακτική επιτόπιου σχεδίου (on-location drawing), κατά την οποία οι συμμετέχοντες καταγράφουν με σχεδιαστικά μέσα σκηνές της πόλης, της καθημερινότητας και του δημόσιου χώρου, συχνά στο πλαίσιο ανοικτών κοινοτήτων δημιουργών.

τον δημόσιο χώρο και την εμπειρία της πόλης. Μέσα από τη συλλογική καταγραφή του αστικού τοπίου, οι συμμετέχοντες/ουσες δεν λειτουργούν απλώς ως παρατηρητές, αλλά ως ενεργοί/ές ερμηνευτές/τριες και συνδιαμορφωτές του χώρου, αναπτύσσοντας μια βιωματική και ενσώματη σχέση με το περιβάλλον τους (βλ. Εικόνα 1). Η διαδικασία αυτή ενισχύει μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαλόγου και κοινής εμπειρίας, συγκροτώντας ένα πεδίο άτυπης μάθησης και κοινωνικοποίησης (Becker, 2004; Atkinson, 2012).



Εικόνα 1. Συνάντηση ομάδας urban sketchers σε δημόσιο χώρο. Πηγή: Teohyc, Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=143286776

Παράλληλα, η συλλογική καλλιτεχνική πρακτική στον δημόσιο χώρο μπορεί να ιδωθεί ως μορφή πολιτισμικής συμμετοχής που επανανοηματοδοτεί τον αστικό χώρο ως παιδαγωγικό πεδίο. Η πόλη μετατρέπεται σε τόπο μάθησης, όπου η εμπειρία, η παρατήρηση και η δημιουργία συνδέονται με την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και την κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών σχέσεων (βλ. Εικόνα 2). Μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, τέτοιες κριτικο-πραξιακές πρακτικές ενισχύουν τη δυνατότητα των ατόμων να «διαβάζουν» τον κόσμο κριτικά και να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν (Paulo Freire; Darder, 2020; Morris, 2008).



Εικόνα 2. Δράση urban sketching σε δημόσιο χώρο. Πηγή: Teohyc, ιδία δημιουργία, CC BY-SA 4.0. Διαθέσιμο στο: (https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=143287196)

3.2 Παιχνίδια ρόλων (TTRPG) και συλλογική αφήγηση

Τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων (Tabletop Role-Playing Games/ TTRPG), δηλαδή συνεργατικά αφηγηματικά παιχνίδια στα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες αναλαμβάνουν χαρακτήρες και συνδιαμορφώνουν μια κοινή ιστορία μέσα από κανόνες και αυτοσχεδιασμό, όπως το Dungeons & Dragons, συγκροτούν σύνθετα περιβάλλοντα συλλογικής μάθησης. Μέσα από τη συμμετοχή σε τέτοιες κριτικο-πραξιακές πρακτικές, οι νέοι/ες έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με ταυτότητες, να εξερευνήσουν κοινωνικούς ρόλους και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συλλογικής δράσης. Η αφήγηση λειτουργεί ως μέσο κατανόησης του εαυτού και του άλλου, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί χώρο για την επεξεργασία κοινωνικών και ηθικών ζητημάτων (βλ. Εικόνα 3). Από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, τα TTRPG μπορούν να ιδωθούν ως μικρο-πεδία δημοκρατικής συμμετοχής, όπου οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται κανόνες, αξίες και μορφές εξουσίας (Garcia, 2017; Zagal & Deterding, 2018).



Εικόνα 3. Ομάδα συμμετεχόντων σε παιχνίδι ρόλων (TTRPG) στο Βερολίνο. Πηγή: Sargoth, ιδία δημιουργία, CC BY-SA 3.0. Διαθέσιμο στο: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=6071881

Επιπλέον, η βιωματική και δημιουργική φύση αυτών των πρακτικών συνδέεται άμεσα με τις αρχές της Art-Based Educational Research, καθώς η γνώση αναδύεται μέσα από τη δράση, την αφήγηση και την εμπειρία. Η συμμετοχή σε αφηγηματικές διαδικασίες μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή καλλιτεχνικής διερεύνησης, όπου η φαντασία και η δημιουργικότητα συμβάλλουν στην κατανόηση κοινωνικών πραγματικοτήτων (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021).

3.3 Διαδικτυακές κοινότητες fan art και συμμετοχική κουλτούρα

Οι διαδικτυακές κοινότητες fan art αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγχρονων συμμετοχικών πολιτισμικών πρακτικών, όπου οι νέοι/ες λειτουργούν ως ενεργοί δημιουργοί, αναπαράγοντας, μετασχηματίζοντας και επανανοηματοδοτώντας πολιτισμικά προϊόντα. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, η δημιουργία τέχνης συνδέεται με τη συλλογική ταυτότητα, την αίσθηση του ανήκειν και τη συμμετοχή σε κοινότητες με κοινά ενδιαφέροντα.

Η συμμετοχική κουλτούρα που αναπτύσσεται στις κοινότητες αυτές ενισχύει μορφές άτυπης μάθησης, όπου η γνώση διαμοιράζεται, διαπραγματεύεται και εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών. Οι νέοι/ες αποκτούν ρόλο συνδημιουργών, αναπτύσσοντας δεξιότητες δημιουργικής έκφρασης, κριτικής σκέψης και ψηφιακής επικοινωνίας (Greenhow, 2011).

Ταυτόχρονα, οι κοινότητες fan art μπορούν να ιδωθούν ως πεδία κοινωνικοποίησης, όπου διαμορφώνονται ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις μέσα από τη δημιουργική πρακτική. Από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, τέτοιες μορφές συμμετοχής ενισχύουν τη φωνή των νέων και δημιουργούν δυνατότητες για εναλλακτικές μορφές έκφρασης και πολιτισμικής παρέμβασης (Giroux, 2022).

3.4 Artivism: τέχνη, ακτιβισμός και κοινωνικός μετασχηματισμός

Το artivism, ως σύνθεση τέχνης και ακτιβισμού, αποτελεί μια μορφή δημιουργικής πρακτικής που συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και πολιτική δράση. Μέσα από παρεμβάσεις στον δημόσιο χώρο, συλλογικές δράσεις και καλλιτεχνικές εκφράσεις, το artivism επιδιώκει να αναδείξει κοινωνικά ζητήματα, να αμφισβητήσει κυρίαρχες αφηγήσεις και να ενισχύσει τη συμμετοχή των πολιτών (Aladro-Vico et al., 2018; Χουρδάκης, 2020; Βολανάκης, 2020; Ορφανός, 2024).



Εικόνα 4. Αρτιβιστική δράση/workshop με θέμα τα σύνορα (Border Art – Border Education), στο πλαίσιο του μαθήματος Ε102: Τέχνη, Εκπαίδευση και Αποσχολειοποίηση της Γνώσης, εαρινό εξάμηνο 2025–2026, ΠΜΣ Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Παν. Κρήτης

Οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές λειτουργούν ως πεδία κριτικού στοχασμού και κοινωνικής εμπλοκής, όπου η τέχνη μετατρέπεται σε εργαλείο διαλόγου, αντίστασης και μετασχηματισμού. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το βιωματικό εργαστήριο «Βίαιος δάσκαλος ο πόλεμος», στο οποίο μεταπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες αποτύπωσαν στο δάπεδο προσωπικά σύνορα και συμβολικά στοιχεία ταυτότητας, παρεμβαίνοντας στη συνέχεια δημιουργικά στα όρια των «γειτονικών χωρών» των άλλων συμμετεχόντων/ουσών. Η διαδικασία αυτή ενεργοποίησε ζητήματα ταυτότητας, συνύπαρξης, σύγκρουσης και επαναδιαπραγμάτευσης των ορίων, αναδεικνύοντας τη δυναμική της τέχνης ως συλλογικής κοινωνικής πράξης (βλ. Εικόνα 4). Η συμμετοχή σε artivist δράσεις ενισχύει τη συλλογική δράση και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εμπλέκονται ενεργά σε ζητήματα που αφορούν την κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα (Atkinson, 2012; Bailey & Desai, 2005).

Από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, το artivism συνιστά μια μορφή «πράξης» (praxis), όπου η γνώση και η δράση συνδέονται άμεσα, οδηγώντας σε διαδικασίες χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής (Freire, 2009; Darder, 2024). Παράλληλα, στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Έρευνας με Βάση την Τέχνη (Art-Based Educational Research/ ABER), οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές μπορούν να ιδωθούν ως μορφές καλλιτεχνικής έρευνας εν δράσει, όπου η δημιουργία αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία κατανόησης και παρέμβασης στην κοινωνική πραγματικότητα (Χουρδάκης, 2020; Leavy, 2021).

4. Ανάλυση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής

Οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές που εξετάστηκαν συγκροτούν, παρά τη φαινομενική τους ετερογένεια, ένα κοινό πεδίο εμπειριών, στο οποίο η μάθηση, η δημιουργία και η κοινωνικοποίηση διαπλέκονται δυναμικά. Μέσα από αυτές τις κριτικο-πραξιακές πρακτικές, αναδύονται μορφές συμμετοχής που υπερβαίνουν τη λογική της παθητικής πρόσληψης και συγκροτούν συνθήκες ενεργού εμπλοκής, όπου τα άτομα λειτουργούν ως συνδημιουργοί νοημάτων και κοινωνικών σχέσεων (Καλογιαννάκη, 2022; Ορφανός 2024; Πανταζής, 2025).

Κεντρικό στοιχείο που διατρέχει τις κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές είναι η έννοια της συμμετοχής ως παιδαγωγικής πράξης. Η συμμετοχή δεν περιορίζεται σε λειτουργική εμπλοκή, αλλά αποκτά πολιτική και κοινωνική διάσταση, καθώς συνδέεται με τη δυνατότητα των νέων να εκφράζονται, να διαπραγματεύονται και να παρεμβαίνουν σε συλλογικά πλαίσια. Από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, αυτή η διαδικασία συνιστά μορφή ενδυνάμωσης της φωνής και συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικής συνείδησης, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες αποκτούν επίγνωση της θέσης τους μέσα σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Giroux, 2022; Darder, 2024).

Παράλληλα, οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές λειτουργούν ως κοινότητες πρακτικής, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται γραμμικά, αλλά αναδύεται μέσα από τη συλλογική δράση, τη συνεργασία και την εμπειρία. Η κοινωνικοποίηση, σε αυτό το πλαίσιο, συνδέεται με τη συμμετοχή σε κοινά νοηματικά και πολιτισμικά πεδία, στα οποία τα άτομα συγκροτούν ταυτότητες και αναπτύσσουν σχέσεις μέσα από τη δημιουργική πράξη. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί χώρο για τη διαπραγμάτευση διαφορών και την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα (Glesne, 2018).

Ένα ακόμη κρίσιμο στοιχείο αφορά τη σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και κοινωνικού μετασχηματισμού. Στις εξεταζόμενες κριτικο-πραξιακές πρακτικές, η δημιουργία δεν αποτελεί μόνο αισθητική δραστηριότητα, αλλά λειτουργεί ως μέσο κατανόησης και αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις του artivism, αλλά και σε πιο «ήπιες» μορφές όπως το fan art ή τα TTRPG, οι συμμετέχοντες/ουσες εμπλέκονται σε διαδικασίες που

επιτρέπουν την έκφραση εναλλακτικών αφηγήσεων, την αμφισβήτηση κυρίαρχων λόγων και τη συγκρότηση νέων μορφών συλλογικής δράσης (Aladro-Vico et al., 2018; Atkinson, 2012).

Η ανάλυση αυτή συνδέεται άμεσα με τη μεθοδολογική και επιστημολογική συμβολή της Art-Based Educational Research (ABER), η οποία αναγνωρίζει τη δημιουργική διαδικασία ως τρόπο παραγωγής γνώσης. Οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές που εξετάζονται μπορούν να ιδωθούν ως μορφές «εν δράσει» καλλιτεχνικής έρευνας, όπου η εμπειρία, η αφήγηση και η αισθητική έκφραση λειτουργούν ως μέσα κατανόησης κοινωνικών φαινομένων. Η γνώση που παράγεται δεν είναι μόνο γνωστική, αλλά και βιωματική, ενσώματη και συμβολική, ενισχύοντας τη δυνατότητα των ατόμων να αναστοχάζονται και να επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τον κόσμο (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021).

Συνολικά, οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές μπορούν να ιδωθούν ως εναλλακτικά παιδαγωγικά πεδία, τα οποία ενισχύουν τη συλλογική μάθηση, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης. Η τέχνη, σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται ως πεδίο praxis, όπου η σκέψη και η δράση συνδέονται οργανικά, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενεργών και αναστοχαστικών πολιτών/πολίτιδων (Freire, 2009; Darder, 2024; Πανταζής, 2025).

5. Συζήτηση

Η ανάλυση των σύγχρονων δημιουργικών συνεργατικών πρακτικών αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των ορίων μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης. Οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές που εξετάστηκαν δεν λειτουργούν ως περιφερειακά ή δευτερεύοντα πεδία μάθησης, αλλά ως δυναμικά περιβάλλοντα στα οποία οι νέοι/ες αναπτύσσουν κρίσιμες κοινωνικές, πολιτισμικές και γνωστικές δεξιότητες. Η αναγνώριση αυτών των πεδίων ως ουσιαστικών χώρων μάθησης θέτει ερωτήματα για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί πιο ουσιαστικά με τις εμπειρίες και τις κριτικο-πραξιακές πρακτικές των νέων εκτός σχολείου (Greenhow, 2011; Καλογιαννάκη, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτει η ανάγκη για Κριτικο-πραξιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δεν αντιμετωπίζουν τη γνώση ως αποκομμένη από την εμπειρία, αλλά ως αποτέλεσμα συμμετοχής σε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει ένα τέτοιο πλαίσιο, υποστηρίζοντας τη διασύνδεση της μάθησης με τη δράση, τον διάλογο και την

κοινωνική πραγματικότητα. Η αξιοποίηση στοιχείων από δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη φωνή των μαθητών/μαθητριών και προάγουν τη δημοκρατική συμμετοχή (Freire, 2009; Καλογιαννάκη, 2022).

Παράλληλα, οι κριτικο-πραξιακές πρακτικές αυτές αναδεικνύουν τη σημασία της συλλογικότητας και της κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αντίθεση με ατομοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης, οι δημιουργικές κοινότητες λειτουργούν ως χώροι όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή και τη διαπραγμάτευση. Η διάσταση αυτή μπορεί να εμπλουτίσει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, ενισχύοντας μορφές ομαδοσυνεργατικής μάθησης που δεν περιορίζονται σε εργαλειακές προσεγγίσεις, αλλά εστιάζουν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης (Μπαμπάλης, 2014; Glesne, 2018).

Επιπλέον, η σύνδεση της τέχνης με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, όπως αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από το artivism, θέτει το ζήτημα της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικής ευθύνης. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προσέγγισης σύνθετων κοινωνικών θεμάτων, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό και τη δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών να τοποθετούνται ενεργά απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την ιδέα της εκπαίδευσης ως πρακτικής ελευθερίας και κοινωνικού μετασχηματισμού (Darder, 2024; Aladro-Vico et al., 2018).

Τέλος, η συμβολή της Art-Based Educational Research (ABER) αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση και την αξιοποίηση τέτοιων πρακτικών στην εκπαίδευση. Η ABER επιτρέπει τη γεφύρωση μεταξύ δημιουργικής εμπειρίας και ερευνητικής διαδικασίας, προσφέροντας εργαλεία για την ανάδειξη μορφών γνώσης που δεν είναι εύκολα προσβάσιμες μέσω παραδοσιακών μεθόδων. Η ενσωμάτωση τέτοιων προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλει στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης, προς πιο συμμετοχικά, δημιουργικά και κριτικά μοντέλα μάθησης (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021).

6. Αντί Επιλόγου

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να αναδείξει τον ρόλο των σύγχρονων δημιουργικών συνεργατικών πρακτικών ως πεδίων κοινωνικοποίησης και άτυπης μάθησης των νέων, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και τη μεθοδολογική συμβολή της Art-Based

Educational Research (ABER). Μέσα από την ανάλυση πρακτικών όπως το urban sketching, τα παιχνίδια ρόλων (TTRPG), οι κοινότητες fan art και το artivism, αναδείχθηκε ότι η μάθηση δεν περιορίζεται σε θεσμοθετημένα πλαίσια, αλλά διαμορφώνεται δυναμικά σε κοινότητες συμμετοχής, δημιουργίας και διαλόγου. Τα ευρήματα της θεωρητικής αυτής διερεύνησης αναδεικνύουν ότι οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές λειτουργούν ως πεδία συγκρότησης κριτικής συνείδησης, καθώς ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα, την αίσθηση του ανήκειν και τη δυνατότητα των νέων να εκφράζονται και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η συμμετοχή σε τέτοιες κριτικο-πραξιακές πρακτικές συνδέεται με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, τη διαπραγμάτευση νοημάτων και την καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων, στοιχεία που βρίσκονται στον πυρήνα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Darder, 2024; Giroux, 2022).

Παράλληλα, η τέχνη αναδεικνύεται ως κοινωνικοπολιτική πρακτική, ικανή να λειτουργήσει ως μέσο κατανόησης, έκφρασης και μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι δημιουργικές διαδικασίες δεν περιορίζονται σε αισθητικές διαστάσεις, αλλά εμπλέκονται ενεργά στη συγκρότηση εμπειριών, σχέσεων και μορφών συλλογικής δράσης, ενισχύοντας την προοπτική της εκπαίδευσης ως πρακτικής κριτικο-πραξιακού στοχασμού και κοινωνικής παρέμβασης (Freire, 2009; Atkinson, 2012, Βολανάκης, 2020).

Η συμβολή της Art-Based Educational Research καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης της γνώσης ως βιωματικής, ενσώματης και δημιουργικής διαδικασίας. Μέσα από αυτή την οπτική, οι δημιουργικές συνεργατικές κριτικο-πραξιακές πρακτικές μπορούν να ιδωθούν όχι μόνο ως αντικείμενα μελέτης, αλλά και ως μορφές ερευνητικής και παιδαγωγικής πράξης που διευρύνουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται και νοηματοδοτείται η γνώση (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2021).

Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης, τέχνης και κοινωνίας, προτείνοντας τη διεύρυνση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων προς πιο συμμετοχικά, συνεργατικά και κριτικά μοντέλα μάθησης. Η αναγνώριση και η αξιοποίηση των σύγχρονων δημιουργικών κοινοτήτων ως παιδαγωγικών πεδίων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, αναστοχαστικών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών/πολίτιδων, ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.

Βιβλιογραφία

Βολανάκης, Α. (2020). Χωρογραφία και Επιτελεστικές Τέχνες: Συν-υφάνσεις και συν-υπάρξεις χώρου και σώματος από τον 20ό στον 21ο αιώνα. Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ελευθεράκης, Θ. (2023). Πολιτική κοινωνικοποίηση και δημοκρατία στο σχολείο. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», 1, 40–59. ΕΚΤ. https://doi.org/doi:%252010.12681/χπ.1427

Καλογιαννάκη, Π. (2021). Εκπαίδευση και Κοινωνία: Μια ‘ετεροπαιδαγωγική’ διαχρονική προσεγγιση. Διάδραση.

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 (σελ. 145–158). Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π., Παπαδάκης, Ν., Δρακάκη, Μ., & Αμανάκη, Ε. (επιμ.). (2022). Εξουσία, πολιτική και πρακτική στην κριτική εκπαίδευση (M. W. Apple, έργο). Ι. Σιδέρης

Μπαμπάλης, Θ. (2014). Από την αγωγή στην εκπαίδευση, επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης. Διάδραση.

Ορφανός, Π. (2024). Συνεργατικές τροχιές. Δισίγμα Εκδόσεις.

Πανταζής, Γ. (2025). Εικαστικές Προτάσεις Κριτικής Παιδαγωγικής στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο: Παληός, Ζ. (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά 1ου Διαδικτυακού Συμποσίου. ΚΕ.ΜΕ.Ι.Ε.Δ.Ε. – Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, ISBN: 978-618-5962-04-3 (σσ.103-110) https://kemeiede.edc.uoc.gr/publications/symposio2024

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.

Χουρδάκης, Α. (2026). Εκπαίδευση, τέχνη και αποικιακή επιτέλεση: Συλλογή κειμένων της Antonia Darder για τη ζωή και το έργο της στην κριτική παιδαγωγική. Εκδόσεις Διάδραση.

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. Comunicar, 26(57), 09–18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01

Alexander, V. D., & Bowler, A. E. (2014). Art at the crossroads: The arts in society and the sociology of art. Poetics, 43, 1–19. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.02.003

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., McKay, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. Journal of Educational Administration and History, 54(3), 245–262. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. International Journal of Art & Design Education, 31(1), 5–18. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research. SAGE.

Biesta, G. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2024). Critical pedagogy: An introduction (3rd ed.). Routledge.

Freire, P. (2009). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.

Garcia, A. (2017). Privilege, power, and Dungeons & Dragons: How systems shape racial and gender identities in tabletop role-playing games. Mind, Culture, and Activity, 24(3), 232–246. https://doi.org/10.1080/10749039.2017.1293691

Giroux, H. (2022). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. The Postmodern, 18.

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

Greenhow, C. (2011). Youth, Learning, and Social Media. Journal of Educational Computing Research, 45(2), 139–146. https://doi.org/10.2190/EC.45.2.a

Hickey-Moody, A. (2020). Arts-based methods for research with children: Living stories. Palgrave Macmillan.

Khôi, L. T. (1991). L'éducation, cultures et sociétés. Publications de la Sorbonne.

Leavy, P. (2021). Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη (Μ. Βαϊράμη, Μτφ.· Α. Χουρδάκης, Β. Βλασταράς & Κ. Χρηστίδης, επιστ. επιμ.). 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

Zagal, J. P., & Deterding, S. (Eds.). (2018). Role-playing game studies: Transmedia foundations. Routledge.

Η εκπαίδευση στην "Κυβέρνηση του Βουνού" και η συνεισφορά της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη στην Κριτική Παιδαγωγική

Σουρλατζή Κατερίνα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική παιδαγωγική ,
Ρόζα Ιμβριώτη,
Λαϊκή παιδεία,
Πολυτεχνική μόρφωση,
Εκπαιδευτικός-ακτιβιστής διανοούμενος

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

katerinasure@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει ένα παιδαγωγικό εγχείρημα όπως αναπτύχθηκε από τις λαϊκές οργανώσεις της Εθνικής Αντίστασης κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα. Ειδικότερα, περιγράφει τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που στόχευε στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπολογικού τύπου, ικανού να οικοδομήσει μια ελεύθερη και δίκαιη κοινωνία, προωθώντας τις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της συλλογικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» και στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται οι πρωτοποριακές εκπαιδευτικές πρακτικές και ο ακτιβιστικός χαρακτήρας μαθητών και παιδαγωγών, με ιδιαίτερη μνεία στο έργο της Ρόζας Ιμβριώτη. Συνολικά η παρούσα ανακοίνωση επιδιώκει να συμβάλει στη συλλογική μνήμη, αναδεικνύοντας τη σχέση εκπαίδευσης, αντίστασης και χειραφέτησης.

Εισαγωγή

Η περίοδος της Κατοχής και της Εθνικής Αντίστασης (1941-1945) αποτελεί ένα από τα πλέον τραυματικά αλλά και δημιουργικά κεφάλαια της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Μέσα στη δίνη του πολέμου, αναπτύχθηκε ένα πρωτοφανές εγχείρημα κοινωνικής ανασυγκρότησης και παιδείας με χειραφετική και δημοκρατική δυναμική. Στις απελευθερωμένες περιοχές της «Ελεύθερης Ελλάδας», η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) –γνωστή ως «Κυβέρνηση του Βουνού»– επιχείρησε να θέσει τα θεμέλια ενός ριζικά διαφορετικού εκπαιδευτικού μοντέλου, που θα υπηρετούσε όχι μόνο τη μόρφωση αλλά και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας προς μια κατεύθυνση ισότητας, δικαιοσύνης και συλλογικότητας.

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στο «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» (1944), το οποίο εκπονήθηκε από κορυφαίους παιδαγωγούς της εποχής (μεταξύ των οποίων η Ρόζα Ιμβριώτη) και

αποτέλεσε το ιδεολογικό και οργανωτικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΠΕΕΑ. Εξετάζει, επίσης, την πρακτική εφαρμογή αυτού του σχεδίου μέσα από το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας, ένα πρωτοποριακό εγχείρημα ταχύρρυθμης εκπαίδευσης δασκάλων, που συνέδεσε τη θεωρία με την πράξη, την πολυτεχνική μόρφωση με την κοινότητα και την αγωγή με τον απελευθερωτικό αγώνα.

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι διττός: αφενός να αναδειχθεί η ιστορική σημασία και οι καινοτομίες αυτής της λαϊκής εκπαιδευτικής προσπάθειας, αφετέρου να επιχειρηθεί μια συστηματική σύγκλιση με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, Giroux, Apple, McLaren). Υποστηρίζεται ότι τόσο το Σχέδιο της ΠΕΕΑ όσο και η λειτουργία του Φροντιστηρίου της Τύρνας ενσάρκωσαν στην πράξη βασικές έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής: την άρση της παραδοσιακής σχέσης εξουσίας δασκάλου-μαθητή, την κατανόηση της εκπαίδευσης ως χειραφετητικής πράξης, τη σύνδεση της μάθησης με την παραγωγή και την κοινότητα, και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ακτιβιστή-διανοούμενου.

Μέσα από την παρουσίαση του ιστορικού αυτού παραδείγματος, η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στη συλλογική μνήμη, αναδεικνύοντας τη διαχρονική σχέση εκπαίδευσης, αντίστασης και χειραφέτησης. Παράλληλα, καταδεικνύει ότι ακόμη και σε συνθήκες ακραίας καταπίεσης και ανέχειας, η παιδεία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανατροπής, δημιουργικής ελευθερίας και προετοιμασίας για κοινωνική αλλαγή.

Η Κυβέρνηση του Βουνού και το Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας

Προς το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στις απελευθερωμένες από τον ΕΛΑΣ περιοχές της Ελλάδας, δημιουργήθηκε η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ), γνωστότερη ως η "Κυβέρνηση του Βουνού". Πρόκειται για το πρότυπο του κοινωνικού κράτους που εφαρμόστηκε από τους αντάρτες και τις αντάρτισσες του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ και λειτούργησε ως το διοικητικό, νομικό και πολιτικό όργανο του λαού των περιοχών της «Ελεύθερης Ελλάδας» (Σκαλιδάκης,2012). Μεταξύ άλλων, βασικό μέλημα της «Κυβέρνησης του Βουνού» ήταν το ζήτημα της παιδείας, της οποίας γενική ευθύνη ανέλαβε η Γραμματεία Παιδείας της ΠΕΕΑ με επικεφαλής τον καθηγητή πανεπιστημίου Π. Κόκκαλη και τους επιφανείς παιδαγωγούς Κ. Σωτηρίου, Μιχ. Παπαμαύρου και Ρόζα Ιμβριώτη και μέλη της ΕΠΟΝ, οι οποίοι τον Μάιο του 1944 εκπόνησαν το "Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας", ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα προετοίμαζε το έδαφος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα ακολουθούσε μετά την απελευθέρωση. Στους

πρωταρχικούς στόχους του νέου εκπαιδευτικού συστήματος ήταν το παραμελημένο από τον πόλεμο και την κατοχή ζήτημα της μόρφωσης των παιδιών της Ελλάδας, η περίθαλψη, ο επισιτισμός καθώς και η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού που αφορούσε το 40-43% του πληθυσμού (Δημητρίου, 2019). Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» έθετε κεντρικά τον ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας στην Ελλάδα και συνδύαζε τις αρχές της «Νέας Αγωγής» με την πολυτεχνική εκπαίδευση (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαίδευσης που επιχειρεί να συνδέσει την μόρφωση με την παραγωγή και την κοινοτικότητα και παράλληλα να εξαλείψει οποιαδήποτε κοινωνική ανισότητα και αλλοτρίωση του ανθρώπου από την εργασία (Τζήκα,2011). Τελικός στόχος του ήταν η διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ανθρώπου (Ιμβριώτη,1955), του «άρτιου» όπως θα τον αποκαλέσει αργότερα ο παιδαγωγός Πάολο Φρέιρε (1977/1968), ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από μια ενότητα ανάμεσα στη θεωρία, την πράξη και την κοινωνικά χρήσιμη δραστηριότητα, με συνείδηση και θα έχει την ικανότητα ως Υποκείμενο να συμβάλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire, 1977/1968; Ιμβριώτη,1955,1962).

Οι επιδιώξεις του σχετίζονται με την διαμόρφωση πολιτών οι οποίοι θα είναι ικανοί να απελευθερωθούν και να οικοδομήσουν μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης, λαϊκής και σοσιαλιστικής. Ένα τέτοιο σχέδιο παιδείας, συμπυκνώνει και ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους και τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία δεν είναι ουδέτερη αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει ανθρώπους-πολίτες που αγωνίζονται συνειδητά για την ανατροπή των σχέσεων εξουσίας και για την οργάνωση μιας κοινωνίας χωρίς εκμετάλλευση και καταπίεση (Freire, 1977/1968; Giroux, 2024/2011; McLaren & Farahmandpur, 2013/2005; Apple, 2013; Χουρδάκης, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, ο κύριος σκοπός της παιδείας ήταν «να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά *τον εργαζόμενο λαό, να του δώσει δηλαδή όλα τα μορφωτικά στοιχεία και να του παρασκευάσει όλες τις δυνατότητες, ώστε να μπορεί να πολλαπλασιάσει την παραγωγή των υλικών πολιτιστικών αγαθών, να εκμεταλλευτεί και αναπτύξει τις πλουτοπαραγωγικές πηγές της Χώρας μας, να προαγάγει τον πνευματικό πολιτισμό και να οργανώσει και εξελίξει τους θεσμούς της Πολιτείας σαν πραγματικά ελεύθερος λαός»* (Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944).

Με βάση το γενικό αυτόν σκοπό ορίστηκαν και οι επιμέρους. Οι πολίτες έπρεπε να προετοιμαστούν θετικά και δημιουργικά για μια μελλοντική λαϊκή δημοκρατία, επομένως σύμφωνα με το «Σχέδιο μια Λαϊκής Παιδείας», έπρεπε το σχολείο να συνδεθεί με την πραγματική

ζωή και να ανοίξει τον δρόμο για την πνευματική ή υλική εργασία. Μαζί με την εργασία και την επιστήμη, το σχολείο συνδέεται και με την τέχνη, σε όλες τις μορφές της, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη λαϊκή τέχνη του τόπου (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Η προετοιμασία των πολιτών αφορούσε επίσης και στην άσκηση της ελευθερίας και στην εκπαίδευση στην συλλογικότητα. Συγκεκριμένα οι πολίτες της μέλλουσας ελληνικής κοινωνίας για να επιτύχουν την ελευθερία τους καλούνται μέσω της ομαδικής συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης να αποκτήσουν κοινωνική και λαϊκή συνείδηση και να μετατραπούν οι ίδιοι σε φορείς προάσπισης της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Παράλληλα, το σχέδιο της παιδείας περιλάμβανε και την εθνική διάσταση, η οποία συνδέθηκε με την ανάδειξη του φυσικού πλούτου, της πνευματικής και ηθικής αξίας του τόπου, καθώς και με την προάσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, της εδαφικής ακεραιότητας, της οικονομικής ανεξαρτησίας και της ελευθερίας της (Σχέδιο Μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944˙Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια του Έθνους δεν συνδέθηκε με την εθνική ή φυλετική υπεροχή. Αντίθετα η Εθνική Παιδεία σήμαινε την ανοιχτότητα απέναντι στη γνώση και την πείρα των ξένων εθνών, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόοδος του ανθρώπινου πολιτισμού (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022; Δημητρίου, 2019). Κεντρικά τέθηκε και η φροντίδα της σωματικής υγιεινής. Για τον λόγο αυτό προτάθηκε σε κάθε σχολείο να υπάρχει νοσοκομειακή περίθαλψη, γιατρός και νοσοκόμα, λουτρά και αναρρωτήρια (Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944).

Προϋποθέσεις για την επιτυχία των σκοπών αυτών ήταν αρχικά οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι δάσκαλες. Για τους δασκάλους του δημοτικού προβλεπόταν η ανώτατη μόρφωσή τους σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Ακαδημίες ή Φροντιστήρια) και για τους καθηγητές σε ειδικές σχολές (Γυμναστική Ακαδημία, Μουσικό Διδασκαλείο, Τεχνικό Διδασκαλείο, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών) (Σχέδιο Μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944). Υπήρχε πρόβλεψη για υποχρεωτική μετεκπαίδευση σε όλη τη σταδιοδρομία τους χωρίς τη δημιουργία προνομίων, όπως επίσης εκπαιδευτικές εκδρομές στο εξωτερικό και τουλάχιστον εκπαιδευτικά συνέδρια. Η υπαλληλική σταδιοδρομία των δασκάλων και των καθηγητών προβλεπόταν ενιαία με κανονική προαγωγή και δίκαιο μισθολόγιο σύμφωνα με τη γενική υπαλληλική ιεραρχία (Δημητρίου, 2019).

Στην περίπτωση των μαθητών και μαθητριών η Ρ. Ιμβριώτη υποστήριζε ότι ο χαρακτήρας των παιδιών έχει αλλάξει μετά τις συνθήκες που βίωσαν στην Κατοχή: «*Τα παιδιά έχουν ωριμάσει πρόωρα*» (Ιμβριώτη, 1955,1962) .Για τους μαθητές και τις μαθήτριες, λοιπόν, προβλέπονταν προστατευτικά μέτρα όπως δωρεάν ιματισμός, βιβλία και γραφική ύλη, καθημερινά συσσίτια και

οικοτροφεία για όσα παιδιά έχουν ανάγκη όπως και «ειδικά σχολεία άρρωστων παιδιών». Θεσπίστηκαν υποτροφίες σε μεγάλη κλίμακα σε εσωτερικό και εξωτερικό για ανώτερες σπουδές και καταργήθηκε ο έμφυλος διαχωρισμός τους. Θεσπίστηκε η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, με 30 μαθητές ανά τάξη και την ανταλλαγή επισκέψεων μαθητών σε εσωτερικό και εξωτερικό. Σε επίπεδο γλώσσας καθιερώθηκε η δημοτική σε όλες τις βαθμίδες και το μονοτονικό σύστημα και καταργήθηκε η ιστορική ορθογραφία (Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας,1944) .

Έμφαση δόθηκε και στα σχολικά κτίρια, τα οποία προβλέπονταν να ιδρυθούν από την Τοπική Υπηρεσία Σχολικών Κτιρίων σε κάθε έδρα Δήμου ή Κοινότητας και χαρακτηρίζονται από λιτότητα και λειτουργικότητα για την ικανοποίηση πρακτικών αναγκών (μεγάλες αίθουσες, ευρύχωρες αυλές, γυμναστήρια, λουτρά, μορφωτικές λέσχες, αναγνωστήρια, βιβλιοθήκες) (Σχέδιο Μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944).

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο Π. Κόκκαλης, εκ μέρους της ΠΕΕΑ, έθεσε τους εξής στόχους: 1) να υπάρχει απόλυτη ελευθερία σκέψης και λόγου 2) να εφαρμόζεται η μέθοδος εργασίας 3) οι φοιτητές να μετέχουν σ' όλα τα προβλήματα της επιστήμης 4) να μορφώνονται εργάτες για την εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών και καθοδηγητές της δημοτικής και μέσης Παιδείας (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Μετά την έγκριση του Σχεδίου, τέθηκαν οι πρώτοι στόχοι που ήταν η εκπαίδευση δασκάλων, η μείωση του αναλφαβητισμού και η αυτοδιοίκηση της λαϊκής παιδείας. Σύμφωνα με την Ρ. Ιμβριώτη (1955) το "Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας" περιλαμβάνει: α) την αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης ζωής, β) την ελευθερία του ατόμου, γ) την παραδοχή ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην ευτυχία με στόχο «*να αναθρέψει τον Άνθρωπο στο πλαίσιο του γνήσιου ανθρωπισμού*»(Χρονοπούλου-Πανταζή, 2011; Ιμβριώτη,1955).

Το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας

Η ανάγκη ανοίγματος των σχολείων και η εφαρμογή του Σχεδίου της Λαϊκής Παιδείας, ανέδειξε πολύ γρήγορα την ανάγκη για εύρεση διδακτικού προσωπικού, πόσο μάλλον την ταχύρρυθμη εκπαίδευση δασκάλων την οποία ανέλαβαν τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια ή αλλιώς οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Με πρωτοβουλίες τοπικών αντιστασιακών οργανώσεων, βάση του θεσμού της τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν έξι Φροντιστήρια στο Καρπενήσι, στην Τύρνα -σημερινή Ελάτη Τρικάλων-,στη Θήβα, στα Γρεβενά, στην Πιερία και στα Λαγκάδια Αρκαδίας (Τζήκα, 2011). Στην παρούσα ανακοίνωση δίνεται έμφαση στο Παιδαγωγικό

Φροντιστήριο της Τύρνας που διηύθυνε η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη, το οποίο αποτελεί ένα δείγμα της ανθρωπιστικής, απελευθερωτικής και πολυτεχνικής μόρφωσης.

Η λειτουργία του Φροντιστηρίου της Τύρνας ξεκίνησε συστηματικά τον Ιούνιο του 1944 στο μονοτάξιο δημοτικό σχολείο του χωριού, υπό τη διεύθυνση της Ρόζας Ιμβριώτη, η οποία μαζί με τη συνεργάτιδά της Βάγια Παπακόγκου εφάρμοσαν την πολυτεχνική μόρφωση μια εντελώς νέα για την εποχή μέθοδο διδασκαλίας «*που συνέδεε μεθοδικά την επιστημονική και προσωπική πείρα με την γνώση*» (Παπαγκόγκου, 1978) δηλαδή τη θεωρία και την πράξη. Πιο συγκεκριμένα η παιδαγωγός θα υποστηρίξει την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, την οποία περιγράφει αναφέροντας τρεις βασικές αρχές : α) στο σχολείο δεν θα μελετηθεί η επιστήμη αλλά η ζωή, β) θα μελετηθεί η ζωή με όλες τις δυνατές συνδέσεις, γ) η διδασκαλία θα προχωράει από το κοντινό στο μακρινό (Ιμβριώτη, 1955). Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με την εργασία, στοιχείο που αποτελεί και την ουσία της πολυτεχνικής μόρφωσης. Η Ρ. Ιμβριώτη διευκρινίζει ότι η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή δεν σημαίνει επαγγελματική μόρφωση, αλλά την εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων στην παραγωγή (Ιμβριώτη, 1955). Ο πολυτεχνισμός εμπεριέχει την κατανόηση της αμοιβαίας εξάρτησης μεταξύ των επιστημονικών κλάδων με την πρακτική δραστηριότητα και την τεχνική (Ιμβριώτη, 1955).

Σύμφωνα με αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο, στο Φροντιστήριο της Τύρνας το πρωί παραδίδονταν τα θεωρητικά μαθήματα και το απόγευμα με τη βοήθεια των ντόπιων δασκάλων οι φοιτητές παρέδιδαν μαθήματα στα παιδιά του δημοτικού σύμφωνα με τη μέθοδο του «σχολείου εργασίας»[9] (Ιμβριώτη, 1962). Το καθημερινό πρόγραμμα της Ακαδημίας ήταν διαμορφωμένο ως εξής:

Από τις 7:30 το πρωί έως τη 13:00 παραδίδονται τα θεωρητικά μαθήματα τα οποία ήταν τα Παιδαγωγικά, Βάσεις για μια δημοκρατική παιδεία, Οργάνωση της Παιδείας, Περισχολικά ιδρύματα, Σχολεία αναλφαβήτων-Επιμόρφωση, Αγωγή του Πολίτη, ο Δάσκαλος, η Διοίκηση της Παιδείας τα οποία δίδασκε η Ρόζα Ιμβριώτη με τους συνεργάτες της Βάγια Παπακόγκου και

[9] Το Σχολείο Εργασίας αποτελεί μια διδακτική μέθοδο εμπνευσμένη από το κίνημα της "Νέας Αγωγής" που απορρίπτει την παθητική στάση των μαθητών, εξασφαλίζει την αυτενέργειά και τους οδηγεί αποτελεσματικότερα στην έννοια της αυτοαγωγής και της αυτοδιοίκησης. Παράλληλα οικοδομεί μια διαφορετική με την μέχρι τότε σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή η οποία χαρακτηρίζεται από τις αξίες του αλληλοσεβασμού, της εμπιστοσύνης και της ελευθερίας (Τζήκα, 2011).

αποτελούσαν τον κεντρικό κορμό των θεωρητικών μαθημάτων. Άλλα μαθήματα ήταν η Ψυχολογία του παιδιού, Πειραματική Ψυχολογία, Χρήση των Ψυχομετρικών Test, Επαγγελματικός προσανατολισμός, ασκήσεις, από την Έλλη Δάνου, γνωστή με το αντιστασιακό ψευδώνυμο "Ξένη" . Ο ιστορικός-αρχαιολόγος Νίκος Παπαχατζής δίδασκε Ιστορία των Νέων Χρόνων δίνοντας έμφαση στην Ελληνική Επανάσταση και το νόημά της και ο φιλόλογος Απόστολος Ζορμπάς, γνωστός με το ψευδώνυμο "Ζήτας", δίδασκε την Λογοτεχνία. Επιπλέον υπήρχαν μαθήματα Σχεδίου και Ζωγραφικής από τον ζωγράφο Κώστα Θεσσαλό και το μάθημα Σχολική Νομοθεσία από τον αναπληρωτή επιθεωρητή Στέργιο Ζυγουράκη. Συχνά οι φοιτητές εκπαιδεύονταν και στην σκοποβολή καθώς δεν είχε τελειώσει ακόμα ο πόλεμος (Χρονοπούλου-Πανταζή, 2011).

Οι παραδόσεις των θεωρητικών μαθημάτων διαρκούσαν 45 λεπτά και είχαν την μορφή εισηγήσεων. Μετά από κάθε εισήγηση ακολουθούσε το διάλειμμα το οποίο αξιοποιούσαν οι φοιτητές κάνοντας συζητήσεις με τους καθηγητές. Η Ιμβριώτη είχε δώσει εντολή στους καθηγητές του Φροντιστηρίου να είναι συνεχώς κοντά στους φοιτητές και να συζητούν μαζί τις απορίες τους, καθώς ο χρόνος ήταν λίγος και η ύλη αρκετή δεν μπορούσε κατά την διάρκεια της παράδοσης να γίνει ο απαραίτητος διάλογος και αναστοχασμός για την παραγωγή και αφομοίωση της γνώσης.

Δίνοντας έμφαση στη σημασία σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και στον εκπολιτιστικό και ανοιχτό χαρακτήρα του, επιδιώχθηκε η συμμετοχή των ντόπιων και των επισκεπτών οι οποίοι πολλές φορές «*κρέμονταν σαν τα σταφύλια από τα παράθυρα του Φροντιστηρίου για να ακούσουν τις διαλέξεις*» (Ιμβριώτη,1962). Έτσι μεταξύ 12:00 και 13:00 γίνονται ομιλίες και συζητήσεις με ξένους επισκέπτες, οι οποίοι πολλές φορές έδειχναν υπέρμετρο ζήλο να συμμετάσχουν και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Μετά την μεσημεριανή ξεκούραση, από τις 16:00 το απόγευμα έως τις 19:00 ξεκινούσε το πρακτικό μέρος στο πρότυπο δημοτικό σχολείο του χωριού. Οι φοιτητές μαζί με τους δασκάλους του χωριού χωρίζονται στις τάξεις και εφαρμόζουν το "Σχολείο Εργασίας", ενώ παράλληλα αναλάμβαναν τα νήπια και τους αναλφάβητους (Ιμβριώτη, 1962).

Στις 19:30 το απόγευμα ξεκινούσε το τρίτο μέρος του καθημερινού προγράμματος το οποίο ήταν συνδεδεμένο με το συσσίτιο και συμβόλιζε την ώρα ξεκούρασης και της περισυλλογής. Το τρίτο αυτό μέρος ήταν η στιγμή που οι διδάσκοντες και οι φοιτητές μιλούσαν για διάφορα θέματα και έκαναν ανάλυση και κριτική των όσων μάθαιναν μέσα στη μέρα και μπορούσε να κρατήσει μέχρι αργά το βράδυ . Συνήθως ξεκινούσε με κάποιο σκετς ή με τραγούδια ή με αφηγήσεις των

παιδιών από τον απελευθερωτικό αγώνα. Στη συνέχεια διάβαζαν ανακοινώσεις της ΠΕΕΑ ή συζητούσαν γύρω από τους νεοσύστατους θεσμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης και της λαϊκής δικαιοσύνης. Πολλές φορές οι καθηγητές διοργάνωναν ομιλίες για την λαογραφία, την ψυχολογία, την τέχνη , την υγιεινή κλπ. καθώς και αφιερώματα σε λογοτέχνες. Επίσης, ομιλίες διοργάνωναν ακόμα και περαστικοί ή επισκέπτες. Η ίδια η παιδαγωγός θα σημειώσει «*Γίνεται πραγματικά τα βράδια αυτά κάτω από τις δύο λυχνίες κέντρο εκπολιτιστικό το φροντιστήριο…Σιγά-σιγά προβάλλουν οι μορφές των χωρικών στα παράθυρα και στις πόρτες. Έπειτα αρχίζουν να συζητούν και στο τέλος ο γεροντότερος μας μιλεί για τα "λαϊκά δικαστήρια". Σ'ένα από αυτά είναι δικαστής*» (Ιμβριώτη,1962; Αρσενίου,1966). Τέλος τα Σάββατα οι φοιτητές μαζί με τους καθηγητές , όταν δεν έκαναν μάθημα, πραγματοποιούν εκδρομές με στόχο να γνωρίσουν τον τόπο και να συζητήσουν με τους ντόπιους για τα προβλήματα των γύρω χωριών (Ιμβριώτη,1962).

Στα Φροντιστήρια κομβικής σημασίας ήταν η διαμόρφωση χαρακτήρα του μελλοντικού δασκάλου με ηθικές αξίες και ακτιβιστικό χαρακτήρα, παρά η ξερή γνώση. Αυτή η αντίληψη αποτυπώνεται και στον λόγο που έβγαλε η παιδαγωγός στα εγκαίνια του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου «*Η αποστολή του Δασκάλου είναι να φτιάξει ανθρώπους , μα για να φτιάξουμε ανθρώπους πρέπει πρώτα εμείς να γίνουμε άνθρωποι. Δεν μπορούμε να μείνουμε έξω από τους αγώνες του λαού, να μην κάνουμε δήθεν πολιτική. Γιατί τότε κάνουμε πολιτική αντίθετη από τα συμφέροντα του λαού. Εμείς θα φτιάξουμε ανθρώπους συνειδητούς και ελεύθερους. Χρέος μας είναι να σταθούμε πλάι στο λαό μας και στην ανάγκη να τον οδηγήσουμε.*» (Ιμβριώτη, 1955,1962). Για τον λόγο αυτό πραγματοποιούνταν συχνά συνελεύσεις, στις οποίες συμμετείχαν από κοινού και ισότιμα σπουδαστές και καθηγητές, συζητώντας πέρα από θέματα λειτουργίας του φροντιστηρίου και ζητήματα που είχαν να κάνουν με τη συμπεριφορά των σπουδαστών. Μέσα στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής οι φοιτητές καλούνται να αμφισβητήσουν τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και να τον μετατρέψουν από το δάσκαλο – επιτηρητή, σε δάσκαλο-πρότυπο, δάσκαλο οργανωτή των δραστηριοτήτων της τάξης που διακατέχεται από τις αρχές της αλληλεγγύης της συντροφικότητας και της αλληλοκατανόησης (Γρόλλιος, 2011˙Ιμβριώτη, 1955,1962). Η οδηγητική και καθοδηγητική δραστηριότητα του δασκάλου σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει σαφή πολιτική, κοινωνική, καλλιτεχνική διάσταση και κατ' επέκταση απελευθερωτική προοπτική (Γρόλλιος, 2011). Ο δάσκαλος σύμφωνα με αυτήν την αρχή παίρνει τον ρόλο του φίλου και συμβούλου που όπως θα αναφέρει αργότερα η Ρόζα Ιμβριώτη (1955) «*σκύβει πάνω στα παιδιά σαν καλός κηπουρός… τα οδηγεί στον δρόμο της οργανωμένης*

ζωής , που μέσα της τα παιδιά κινούνται ελεύθερα και συνάμα νιώθουν την ανάγκη της αυτοκυριαρχίας, του αυτοπεριορισμού, του απόλυτου σεβασμού απέναντι στους κανόνες που τα ίδια θέσπισαν».

Η λειτουργεία του Φροντιστηρίου δεν είχε μεγάλη διάρκεια, συγκεκριμένα λειτούργησε έως τα μέσα του Σεπτέμβρη και οι σπουδαστές διορίστηκαν σε σχολεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Η παιδαγωγός θα αναφέρει αργότερα: «*μπορεί η λειτουργία του σχολείου να ήταν μικρή όμως ο σπόρος που έριξε βλάστησε. Βλέποντας τους απόφοιτους ένιωσα ένα συναίσθημα ανάτασης και σιγουριάς πως θα δημιουργήσουμε μια Ελλάδα ελεύθερη, χαρούμενη και δημοκρατική*» (Ιμβριώτη, 1962).

Ο ρόλος των δασκάλων και η χειραφέτηση των νέων

Με την ίδρυση της ΠΕΕΑ, η παιδεία θεωρήθηκε ως «η σπουδαιότερη κοινωνική λειτουργία ταγμένη στην υπηρεσία του Λαϊκού Συνόλου» με βασική αρχή «ένας λαός μια παιδεία» με ίσα δικαιώματα για όλους «χωρίς κανένα περιορισμό από οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους με μόνο κριτήριο την ικανότητα και ανάλογα με τη φυσική κλίση του καθενός» (Σχέδιο Μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944). Η μεταρρυθμιστική αυτήν προσπάθεια η οποία είναι επηρεασμένη από τις εκπαιδευτικές ανακατατάξεις που πραγματοποιήθηκαν στη Σοβιετική Ένωση, καθοδηγείται από τον Δημήτρη Γληνό και γενικός σκοπός της είναι “να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά τον εργαζόμενο λαό” (Χρονοπούλου -Πανταζή, 2011)

Μέσα σε αυτό το κλίμα ο ρόλος των παιδαγωγών μετασχηματίζεται. Οι αντιστασιακοί παιδαγωγοί των εαμικών οργανώσεων μετατρέπονται σε αυτό που η Κριτική Παιδαγωγική ορίζει ως δάσκαλο-ακτιβιστή-διανοούμενο (Apple,2013· Giroux, 2024/2011· McLaren & Farahmandpur, 2013/2005). Δάσκαλος, καθώς, καλείται να είναι γεμάτος αγάπη για τον άνθρωπο, ιδιαίτερα για το παιδί και να τον διαμορφώνει πολύπλευρά με στόχο την ολοκλήρωση-αρτίωσή του(Freire, 1977/1968· Ιμβριώτη,1955). Ακτιβιστής, διότι, παίρνει σαφή θέση και θέτει ως καθήκον του/της, τη μάχη και την αντίσταση σε οτιδήποτε βάζει σε κίνδυνο την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Διανοούμενος, επειδή μπορεί να σκέφτεται με πολιτικούς όρους και να αναλύει την πραγματικότητα υπό το πρίσμα ενός γόνιμου κριτικού στοχασμού (σημειώσεις Καλογιαννάκη,2023).

Με άλλα λόγια, η Κριτική Παιδαγωγική δεν αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως τεχνοκράτη ούτε ως διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ως έναν διανοούμενο ακτιβιστή ο οποίος αμφισβητεί ένα σύστημα εκμεταλλευτικό και άδικο συμμετέχοντας στο κοινωνικοπολικό γίγνεσθαι, σε κινήματα ανατροπής, αντίστασης και αγωνιστικότητας (σημειώσεις Καλογιαννάκη,2023). Ο ακτιβιστικός χαρακτήρας οδηγεί τους δασκάλους και τις δασκάλες να υπερβούν τη σφαίρα της ειδίκευσής τους και να ενδιαφερθούν ενεργά για ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία (Giroux, 2024/2011; Καστοριάδης, 2000). Ως διανοούμενοι κατανοούν τη σχέση των παιδαγωγικών θεωριών με την εξουσία και την ιδεολογία που την εξυπηρετεί (Freire, 1977/1968; Apple, 2006,2011; Giroux, 2024/2011; McLaren & Farahmandpur, 2013/2015; Γρόλλιος & Γούναρη, 2016) και ως ακτιβιστές αρνούνται να υποταχθούν στην κυρίαρχη εκπαίδευση που καταπιέζει, διχάζει και χειραγωγεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μετατρέπουν το παιδαγωγικό τους έργο σε πράξη ανθρωπισμού που αποκαλύπτει την αλήθεια και επαναδομεί έννοιες και αξίες (Freire, 1977/1968· Apple,2006· σημειώσεις Καλογιαννάκη, 2023). Ως κέντρο των αξιών τους είναι ο αγώνας για την εκπαίδευση όλων, ανεξαιρέτως, των ανθρώπων και ως έργο τους η αφύπνιση των παιδιών και της ευρύτερης κοινωνίας γύρω από ενδιαφέροντα μιας ανώτερης πνευματικά ζωής που θα τους οδηγήσουν σε ένα υψηλό επίπεδο πολιτισμού (Ιμβριώτη,1955).

Ένα αντίστοιχο πνεύμα φαίνεται να διακατέχεται από τους παιδαγωγούς της Αντίστασης που παρά τους κινδύνους, ένιωσαν την υποχρέωση να πάρουν θέση ενάντια σε ένα φασιστικό πόλεμο και έκαναν την επιλογή να αγωνιστούν υπέρ της ελευθερίας και της εξύψωσης των ανθρώπων. Το πνεύμα αυτό αποτυπώνεται τόσο μέσα από το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» όσο και από το παράδειγμα της Ρόζας Ιμβριώτη και τον τρόπο που λειτούργησε το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας. Η πραγματική μαχητικότητά του δασκάλου, θα σημειώσει η Ιμβριώτη (1955), «*δεν κρίνεται μόνο από την ακτιβιστική του δράση, αλλά περισσότερο από την αναθεώρηση του κυρίαρχου ρόλου του και των εξουσιαστικών σχέσεων εν γένει. Κύριος στόχος του είναι να άρει τον παντοδύναμό του ρόλο πάνω στα παιδιά και αντί αυτού να μάχεται ισότιμα δίπλα τους, μαζί τους, όχι για να μεταδώσει μόνο γνώσεις αλλά για να διαμορφώσει τον πολύπλευρο και ολοκληρωμένο-άρτιο άνθρωπο*».

Από την πλευρά των μαθητών, η νεολαία του ΕΑΜ, η ΕΠΟΝ, συνέβαλε καθοριστικά στον τομέα της μόρφωσης των νέων και στην ενδυνάμωσή τους. Η εκπαίδευση αποτελούσε ένα δυνατό όπλο έναντι των κατοχικών δυνάμεων και βασική προϋπόθεση για την ανοικοδόμηση της μελλοντικής κοινωνίας. Το άνοιγμα των σχολείων, η αυτοοργάνωση και η καθοδήγηση των

μικρότερων παιδιών αποτέλεσε το κύριο καθήκον της και έτσι αγκάλιασε και στήριξε τις αποφάσεις της ΠΕΕΑ για την παιδεία. Η νεολαία μαζί με δασκάλους και παιδαγωγούς ανέλαβε την πρωτοβουλία να ανασυγκροτήσουν τον εκπαιδευτικό θεσμό, δίνοντας στο σχολείο έναν νέο χαρακτήρα ,λαϊκό, δημοκρατικό και αυτοδιοίκητο. Ένα σχολείο με αυτές τις αρχές δεν θα μπορούσε να μένει σε διακηρύξεις άνευ περιεχομένου, αλλά συμπεριέλαβε στην πράξη την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, των διδασκόντων και των ενδιαφερόμενων πολιτών στην διοίκησή του(Δημητρίου, 2019).

Αξιοποιώντας την αρχή της αυτοδιοίκησης οι μαθητές διοργάνωναν μαθητικές συνελεύσεις και δημιούργησαν μαθητικά δικαστήρια για την αποφυγή αλλά και την ανατροπή μιας μεμπτής πράξης. Συνήθως την προεδρεία αναλάμβανε ο δάσκαλος ή ένας Επονίτης. Έτσι και στα σχολεία της Απελευθερωμένης Ελλάδας σε όποιον “κάνει αταξίες, δεν ξέρει το μάθημά του ή βρίζει ή χτυπάει, ήταν να γράψει 2-3 φορές το ποιηματάκι των Αετόπουλων, ή να μην του μιλήσει κανείς για μια μέρα, ή να μην συμμετάσχει στην συνέλευση κ.α.” (Τζήκα, 2011). Οι τιμωρίες, στο δημοκρατικό σχολείο, διαφέρουν από την παραδοσιακή έννοια της τιμωρίας, έχουν διαπαιδαγωγικό χαρακτήρα τόσο για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας όσο και για το ίδιο το άτομο που έκανε την μεμπτή πράξη το οποίο μαθαίνει την ανάληψη της ευθύνης απέναντι στην ομάδα. Από την μια μαθαίνει τις πράξεις που στρέφονται απέναντι στο κοινό καλό της ομάδας και από την άλλη η άσκηση της δικαιοσύνης μειώνει την πιθανότητα να προβεί το άτομο που την ασκεί σε μεμπτές πράξεις. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά εσωτερίκευαν τα όρια, αποδεχόταν τους κανόνες του συνόλου, δέχονταν την τιμωρία από το σύνολο των ομοτίμων τους και όχι από ένα άτομο σεβόμενα έτσι τις αποφάσεις του συνόλου (Ιμβριώτη, 1955; Δημητρίου, 2019).

Η αυτοδιοίκηση όμως δεν ήταν ο αυτοσκοπός αλλά το δραστικό μέσο να επιτευχθεί η δημοκρατική αγωγή και προπάντων να συνηθίσουν τα παιδιά την ομαδικότητα, τη συνειδητή πειθαρχία, την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία για ομαδική εργασία. Γι’ αυτό η αυτοδιοίκηση δεν κατατρίβεται σε εξωτερικά μέσα , σε πειθαρχικές ρήτρες και τιμωρίες, παρά πλαταίνει ολόκληρη τη σχολική ζωή , την πολιτική και εκπολιτιστική μόρφωση των μαθητών και την ηθική τους έτσι ώστε να συμπεριφέρονται παντού και πάντοτε σωστά. Η αυτοδιοίκηση θα προλάβει να μην πέφτουν τα παιδιά σε παραπτώματα όπως, λ.χ. στην απάτη, στην ψευτιά, θα δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα όπου το συναίσθημα του εγώ της τιμής δε θα αντιστρατεύεται παρά θα ταυτίζεται με το αίσθημα της τιμής και της αξιοπρέπειας της ομάδας. Θα αναπτυχθεί η φιλία μέσα στην

καθημερινή πράξη, θα γεννηθεί η εμπιστοσύνη και η ανάγκη αρμονικής συνεργασίας για τα κοινά τους ενδιαφέροντα. Η αυτοδιοίκηση θα έχει σκοπό να ανατρέφει και να πλάθει ηθικούς χαρακτήρες, γνήσιους δημοκρατικούς πολίτες (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022).

Αντιμετωπίζοντας τον μαθητή ως Υποκείμενο που σκέφτεται, δρα και θα δρα μελλοντικά πάνω στο περιβάλλον του, επιχειρήθηκε η προαγωγή μιας ανώτερης ενότητας ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, μια κοινή συνεργατικότητα για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων η οποία προάγεται και από τις αρχές την Κριτικής Παιδαγωγικής(Freire, 1977/1968; Γρόλλιος & Γούναρη, 2016). Αυτή η συνεργαστικότητα γίνεται εμφανής από την αλλαγή της σχέσης ανάμεσα στον παιδαγωγό και τους μαθητές. Μέσα από μια διαλεκτική σχέση οι μαθητές μετατρέπονται σε ενεργούς συντελεστές της κοινωνικής αλλαγής και οι δάσκαλοι σε καθοδηγητές συμβούλους, δίνοντας πρωτοβουλίες στα παιδιά, γεννώντας μέσα τους αυτοπεποίθηση και όρεξη για αυτενέργεια και δημιουργικότητα (Ιμβριώτη, 1955).

Η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια της νεολαίας έγινε ορατή μέσα από τις δράσεις αλληλεγγύης και του εκπολιτιστικού της έργου το οποίο λάμβανε χώρα κυρίως εντός και εκτός των σχολείων. Το γεγονός ότι οι νέοι συμβάλουν άμεσα στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αυτό που σύμφωνα με τον Paolo Freire (1977/1968) δίνει τη δυνατότητα στην καταπιεσμένη ομάδα να βρει την «χαμένη της φωνή» και να δομήσει μια νέα ταυτότητα. Με τη βοήθεια της νεολαίας της ΕΠΟΝ οι μαθητές οργανώθηκαν και συγκρότησαν τα «Αετόπουλα» και τις «Γερακίνες» οι οποίοι αναλάμβαναν εργασίες στην κοινότητα , έκαναν συνελεύσεις και κινητοποιήσεις για να ζητήσουν βασικά υλικά και μορφωτικά αγαθά: *“Πρέπει να ανοίξουν όλα τα σχολεία. Αλλά για να ανοίξουν θα πρέπει εμείς τα αετόπουλα να μαζευτούμε μαζί να πάμε στον Νομάρχη στον Δήμαρχο, στο Εαμ, στην Επόν να ζητήσουμε να ανοίξουν τα σχολεία να μας φέρουν βιβλία και να στείλουν δασκάλους. Να εξασφαλίσουμε ρούχα, τρόφιμα και φάρμακα”* (Τζήκα, 2011)

Έφτιαχναν περιοδικά με ανέκδοτα σταυρόλεξα και σπαζοκεφαλιές, έκαναν παιδικούς θιάσους και μάζευαν χρήματα για τις ανάγκες του σχολείου και του αγώνα και πολλές φορές λειτουργούσαν ως σύνδεσμοι. Μαζί με τους ΕΠΟΝίτες και τις ΕΠΟΝίτισσες έκαναν εργασίες για την ανοικοδόμηση χωριών, δρόμων και γεφυριών που καταστράφηκαν από τους βομβαρδισμούς του πολέμου καθώς και εργασίες που αφορούσαν την λειτουργία των σχολικών κτιρίων. Οργάνωναν πέρα από τις σχολικές δραστηριότητες και τις εξωσχολικές, στη βάση της λογικής «τα

σχολεία ανοικτά όλη τη μέρα». Παράλληλα επιστράτευσαν εγκαταλελειμμένα κτίρια τα οποία τα μετέτρεπαν σε «παιδικές φωλιές» και λέσχες πολιτισμού που ως στόχο είχαν την οργάνωση καλλιτεχνικών βραδιών την επαφή με την λαϊκή ποίηση, το θέατρο, το τραγούδι και γενικά την τέχνη.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι η οργανωμένη συμμετοχή των μικρών παιδιών στον απελευθερωτικό αγώνα όχι μόνο συνέβαλε στη χειραφέτησή τους αλλά λειτουργούσε παράλληλα και ως ένα ψυχικό αντιρόπισμα απέναντι στον ψυχικό-συναισθηματικό κλονισμό που συχνά βίωναν τα παιδιά και οι νέοι λόγω της ένδειας και της βαρβαρότητας του πολέμου (Σκούρας et al., 1991). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι ψυχίατροι Σκούρας, Χατζηδήμας, Καλούσης , Παπαδημητρίου (1991) που μελέτησαν την ψυχική υγεία των ανθρώπων στην κατοχή, ο ψυχολογικός ρόλος της αντίστασης ήταν σωτήριος για την διαχείριση των συνεπειών του πολέμου: *«Με την ψυχολογία της αντίστασης ξεπερνιότανε η ψυχολογική τυραννία του άγχους, της αδυσώπητης τρομοκρατίας και της πείνας. Ήταν πηγή ανακούφισης, ελπίδας, ανασύνταξης, που επέτρεπε στην προσωπικότητα να αντεπεξέρχεται στη διαλυτική δράση του άγχους […] Η δυσάρεστη, αγχώδης συναισθηματική τάση ελαττωνότανε όσο μεταμορφωνόταν σε συνειδητοποιημένη δράση»* (Σκούρας et al., 1991). Για την Κριτική Παιδαγωγική η συνειδητοποιημένη δράση και η συμμετοχή στον οργανωμένο αγώνα προς την απελευθέρωση αποτελεί κεντρικό σημείο για την χειραφέτηση των καταπιεσμένων ομάδων. Μέσα από τον απελευθερωτικό αγώνα μπορεί να σπάσει την κουλτούρα της σιωπής, αρχίζει να εμπιστεύεται τις δυνάμεις της και να ενδυναμώνεται (Giroux, 2024/2011˙ McLaren & Farahandpur,2013/2005).

Η Ρόζα Ιμβριώτη και οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

Τόσο για την Ρόζα Ιμβριώτη όσο και για τους σύγχρονους παιδαγωγούς της Κριτικής Παιδαγωγικής γίνεται φανερό ότι η παιδεία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη και εξωπολιτική γιατί αυτό θα ήταν υποκριτικό απέναντι σε μια πραγματικότητα που επιβεβαιώνει ότι η παιδεία αναπτύσσονταν πάντα εξαρτώμενη από την κοινωνική και πολιτική της κυρίαρχης τάξης (Ιμβριώτη,1955˙ Freire, 1977/1968˙ Apple,2006 ˙ Giroux, 2024/2011 ˙ McLaren & Farahandpur,2013/2005).Το βασικό ερώτημα με το οποίο αναμετριούνται οι παιδαγωγοί, είναι το κατά πόσο θα ασκήσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική υπηρετώντας την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων ή ανατρέποντάς την για χάρη μιας δικαιότερης και δημοκρατικότερης κοινωνίας.

Η παιδαγωγική που πρότειναν οι παιδαγωγοί του ΕΑΜ και συνεχίζουν να προτείνουν οι κριτικοί παιδαγωγοί, είναι μια παιδαγωγική που προτάσσει τον ανθρωπισμό, την δημοκρατία, την αντίσταση και την απελευθέρωση. Δεν αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση μόνο ως τη μεταβίβαση γνώσεων αλλά ως μια άσκηση ελευθερίας, αγάπης και ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο (Ιμβριώτη,1955). Όπως επισημαίνει ο Φρέιρε (1977/1968) η αγάπη είναι αφοσίωση στους άλλους , άσχετα από που προέρχονται και που βρίσκονται. Η γνήσια ανθρωπιστική παιδεία που αποτέλεσε τον φιλοσοφικό κορμό πάνω στον οποίο στήθηκε το παιδαγωγικό σύστημα της απελευθερωμένης Ελλάδας, αντιμάχεται μια εκπαίδευση των διακρίσεων που προέρχονται από την κοινωνικο-οικονομική θέση, την εθνικότητα , τη θρησκεία ή το φύλο. Όπως και πολλά παραδείγματα της παιδαγωγικής της απελευθέρωσης, το εκπαιδευτικό σύστημα της ΠΕΕΑ δεν ενδιαφέρεται να χαρίσει την εξύψωση και τα αγαθά του πολιτισμού μόνο σε μια μικρή ομάδα αλλά απευθύνεται στο λαϊκό σύνολο. Στέκεται με γνήσιο σεβασμό μπροστά στην προσωπικότητα κάθε ανθρώπου , αγαπάει τον άνθρωπο, του δείχνει εμπιστοσύνη και διακατέχεται από ένα βαθύτατο συναίσθημα ευθύνης για την τύχη του (Ιμβριώτη, 1955). Στόχος της είναι να πλάσει τον μελλοντικό άνθρωπο εμφυσώντας του το χρέος απέναντι στην ελευθερία και την λαϊκή δημοκρατία. Από άτομο να γίνει άνθρωπος -πολίτης, ικανός να μετασχηματίζει την κοινωνία ριζικά δίνοντας μια πιο δίκαιη και ισότιμη κατεύθυνση και να αγωνίζεται συνειδητά για την οργάνωσή μιας κοινωνίας χωρίς εκμετάλλευση και καταπίεση (Ιμβριώτη,1955; Καλογιαννάκη, 2021; Τζήκας & Γρόλλιος, 2022).

Η πράξη αγάπης είναι ένα χρέος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υπερασπιστεί την ελευθερία του μαθητή και μελλοντικού πολίτη, γεννώντας εν συνεχεία, άλλες πράξεις ελευθερίας. Βασισμένοι στις αρχές του ανθρωπισμού και του υπαρξισμού η Ιμβριώτη αλλά και ο Φρέιρε συμφωνούν ότι η άσκηση της ελευθερίας απαιτεί από τον αδύναμο ή καταπιεσμένο να αποτινάξει κάθε συνθήκη που τον υποδουλώνει τοποθετώντας στη θέση της την αυτονομία και την ευθύνη (Sartre,1965; Freire, 1977/1968). Στην περίπτωση της σχέσης ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο, η άσκηση της ελευθερίας έρχεται για να τους λυτρώσει από τη διπλή υποδούλωση της σιωπής του ενός και του μονολόγου του άλλου (Freire, 1977/1968). Την θέση της παίρνει μια παιδαγωγική σχέση δύο συνεταίρων (Γρόλλιος,2011) που παρέα προσπαθούν να μετασχηματίσουν μια πραγματικότητα ανελευθερίας και υπονόμευσης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και να δημιουργήσουν μια νέα, πιο δημοκρατική και οικουμενική (Giroux, 2024/2011). Έτσι, η ελευθερία αποκτάται με την πάλη και επιδιώκεται μέσα από τον

μετασχηματισμό των αντιθετικών σχέσεων σε σχέσεις σύμπλευσης και συνεργασίας (Ιμβριώτη,1955; Fromm, 1955).

Ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκει την επίτευξη των σκοπών της η Κριτική Παιδαγωγική είναι μέσα από την κοινωνική και πολιτική ανάλυση της ίδιας της πραγματικότητας καθώς επιδιώκει να καταδείξει τις υφιστάμενες ανισότητες που διαμορφώνονται από τις εξουσιαστικές σχέσεις και να ανατρέψει τα κυρίαρχα αφηγήματα. Για την Ρόζα Ιμβριώτη (1955) αυτό περιγράφεται ως «επιστημονική γνώση». Μέσω της επιστημονικής σκέψης η οποία αντιστέκεται στον σκοταδισμό και στην ερμηνεία της καθημερινότητας με ιδεαλιστικό τρόπο, ο μαθητής αποκτάει τα εργαλεία και την μέθοδο να ανακαλύπτει και να ερμηνεύει τον κόσμο (Ιμβριώτη,1955). Μέθοδοι που αγνοούν την επιστημονική γνώση και αρέσκονται σε εφήμερες ερμηνείες της πραγματικότητας είναι αυτές που δημιουργούν γόνιμο έδαφος για την ανάδειξη του φασισμού και του νεοφασισμού (Giroux, 2024/2011). Η Ιμβριώτη (1955) υποστήριζε ότι ο φασισμός μπορεί να νικήθηκε στρατιωτικά στον τελευταίο πόλεμο, όμως φοράει κάθε φορά κι άλλη μάσκα και εμφανίζεται όταν εφαρμόζει έναν πολιτισμό που εκμεταλλεύεται την αυθεντία και το κύρος, που παραμορφώνει το οικουμενικό συναίσθημα , που υποκρίνεται ότι ποθεί την κοινωνική ισότητα, όμως την διαστρέφει καλλιεργώντας των διχασμό μέσα σε μια κοινωνία τεχνητά ιεραρχημένη. Ο φασισμός παρουσιάζεται δήθεν «προοδευτικός», που πίσω από βαρύγδουπα ρήματα για ελευθερία και ευτυχία του ατόμου , κρύβει την αδέσμευτη οικονομική ελευθερία του και την “πρόστυχη” καλοπέραση σε βάρος των συνανθρώπων του, και γεννά μια παιδεία που αγνοεί τη ζωή και την επιστημονική σκέψη και περιορίζεται σε γλωσσικές μονάχα γνώσεις, στο συντακτικό, στους κανόνες και τις εξαιρέσεις τους (Ιμβριώτη, 1955).

Κεντρικός επομένως στόχος πολλών αντιστασιακών και κριτικών παιδαγωγών δεν θα μπορούσε να είναι άλλος από την δημοκρατία που εμφορείται από σοσιαλιστικές αρχές και αξίες. Η δημοκρατική παιδεία θεμελιώνεται κατ’αρχάς, με την εμπιστοσύνη που δείχνει ο δάσκαλος στην ικανότητα των μαθητών να μετασχηματίζουν την κοινωνία προς μια κατεύθυνση πιο ισότιμη και δίκαιη (Freire, 1977/1968). Για τους σύγχρονους της Κριτικής Παιδαγωγικής το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε μια υβριδική δημοκρατική κοινότητα, η οποία θα συνδέεται παράλληλα και με την κοινωνία (Giroux, 2024/2011). Ως πρακτική κοινωνικής παρέμβασης και δράσης , η παιδαγωγική θέτει ως έναν από τους στόχους της να προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να καθορίσουν με στοχαστικό τρόπο τη δική τους σχέση με το διαρκές εγχείρημα μιας υπό

διαμόρφωση δημοκρατίας (Giroux, 2024/2011). Η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει στους μαθητές καινούργιους τρόπους να σκέφτονται κριτικά και να δρουν ως εμβριθείς γνώστες, ως αυτόνομοι φορείς πολιτικής παρέμβασης και δράσης, τόσο εντός της σχολικής αίθουσας όσο και μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (Καλογιαννάκη, 2021).

Αν αναθεωρήσουμε τον ρόλο του σχολείου και τον αντιμετωπίσουμε ως ένα πεδίο γεμάτο δυνατότητες τότε ανακαλύπτουμε ότι ανοίγεται ένας χώρος επέκτασης του εύρους των ανθρωπίνων δυνατοτήτων και των δημοκρατικών αξιών στον οποίο οι μαθητές μπορούν να υπερβούν τον κόσμο που ήδη γνωρίζουν (Giroux, 2024/2011).Τα σχολεία, επομένως, και η σχολική τάξη μπορούν να μετατραπούν σε χώρους που είναι δυνατός ο εκδημοκρατισμός και οι επαναστατικές πολιτικές πράξεις που θα ενθαρρύνουν το πνεύμα του λαϊκού ακτιβισμού και θα επαναπροσδιορίζουν την έννοια της δημοκρατικής κοινωνικής ζωής (Giroux, 2024/2011 · McLaren & Farahandpur,2013/2005).

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση σε κάθε εποχή αποτελεί έναν θεσμό που συνδιαλέγεται με το εκάστοτε πολιτικό-οικονομικό εποικοδόμημα και είναι στο χέρι της αν θα το αναπαράγει ή θα το αναθεωρήσει. Η εκπαίδευση στην Αντίσταση, όπως περιγράφηκε στο «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» και στο Φροντιστήριο της Τύρνας συνδέθηκε με την ανατροπή της υφιστάμενης κοινωνικοπολιτικής δομής και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας δικαιότερης, χωρίς εκμετάλλευση, ταξικές και έμφυλες διακρίσεις. Η έννοια της αγωγής συνδέθηκε με ένα βαθιά κοινωνικό και πολιτικό εγχείρημα, το οποίο παρείχε τις προϋποθέσεις για την προσωπική αυτονομία και έθετε τη χειραφέτηση και την πρακτική της ελευθερίας ως έναν συλλογικό στόχο. Το λαϊκό αυτό εκπαιδευτικό σύστημα όπως και η Κριτική Παιδαγωγική προκειμένου να υπηρετήσει τον Άνθρωπο έθεσε ως κύριο μέλημα την διάπλαση των μαθητών και δασκάλων με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν κριτικοί φορείς παρέμβασης και δράσης, να απελευθερώσουν τη συνείδησή τους από τα κοινωνικοπολιτικά δεσμά και μέσω της μεταμορφωτικής τους πράξης να προχωρούν συλλογικά προς έναν πληρέστερο ανθρωπισμό, διασφαλίζοντας ένα μέλλον με περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη (McLaren & Farahandpur,2013/2005; Freire, 1977/1968). Η ακτιβιστική δράση των εκπαιδευτικών της Αντίστασης, όπως η Ρόζα Ιμβριώτη, μέσα από την αφοσίωση στον άνθρωπο, την πίστη σε μια παιδαγωγική που απελευθερώνει και ενδυναμώνει αλλά και στην δικαιοσύνη

άφησαν μια διαρκή κληρονομιά που μέχρι και σήμερα συνεχίζει να εμπνέει (Katsiampoura, 2024).

Εν κατακλείδι, στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να τονίσει την ηθική που συνόδευε την Εθνική Αντίσταση και τους συλλογικούς τρόπους αντίστασης, να αναδείξει την σύνδεση του νέου λαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος με την Κριτική Παιδαγωγική και την χειραφέτηση μαθητών και δασκάλων και να συνεισφέρει στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης. Κάνοντας μια αποτίμηση της εποχής και συγκεκριμένα της αυτοθυσίας, της αλληλεγγύης, της ανατρεπτικότητας και του ηρωισμού που συνόδευσε το όραμα του Εθνικοαπελευθερωτικού Αγώνα, γίνεται σαφές ότι ακόμα και στις πιο ανελεύθερες συνθήκες οι άνθρωποι μπορούν να αντιστέκονται και να δρουν συλλογικά προς την ελευθερία, την δημοκρατία και την δικαιοσύνη και να δημιουργούν νέους κόσμους επιβεβαιώνοντας την παραδοχή που υποστήριζε περίτρανα ο παιδαγωγός Πάολο Φρέιρε (1977/1968), ότι ο κόσμος που παρουσιάζεται ως δεδομένος φτιάχνεται και ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, μπορεί να αλλάξει.

Βιβλιογραφία:

Ελληνόγλωσση

Αρσενίου, Λ. (1966). Η Θεσσαλία στην Αντίσταση. Αθήνα: Εκδ. Ιδιωτική.

Giroux, H. (2024). *Για την Κριτική Παιδαγωγική.*(Μτφρ: Βλαχωρίτου) Αθήνα: Gutenberg (αγγλική έκδοση: 2011)

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτικές.*Αθήνα: Gutenberg

Δημητρίου, Μ. (2019). Λαϊκή Παιδεία και Εκπαίδευση (1941-1945) [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].

Ιμβριώτη, Ρ. (1955). Ανθρωπιστική Παιδεία. Γενική και Πολυτεχνική Μόρφωση. Αθήνα: Τυπογραφείο της "Συνεργατικής".

Ιμβριώτη, Ρ. (1962). Το Φροντιστήριο της Τύρνας. *Επιθεώρηση Τέχνης, Μηνιαίο Περιοδικό Γραμμάτων και Τεχνών,* τ. 87-88 (3-4), σσ. 315-325.

Καλογιαννάκη, Π. (2021). Συγκριτική Παιδαγωγική και ο «άνθρωπος-πολίτης»: προς μια «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση. *Comparative & International Educational Review,* 27.

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Είμαστε Υπεύθυνοι για την Ιστορία μας. Συνεντεύξεις.* Μεταφράσεις Επιμέλεια Τέτας Παπαδοπούλου. Αθήνα: Πόλις.

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η Άνοδος της Ασημαντότητας.* Αθήνα: Ύψιλον. (Γαλλική έκδοση: 1996).

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης.*(Μτφρ:Θεριανός). Αθήνα: Τόπος (αγγλική έκδοση: 2005)

Παπαγκόγκου, Β. (1978). Με την αλησμόνητη παιδαγωγό Ρόζα Ιμβριώτη. *Εθνική Αντίσταση,* τ.14,σσ73

Σημειώσεις (Καλογιαννάκη, Π.), ΠΜΣ 'Επιστήμες Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών', ακαδ.έτος 2023-2024, ανάρτηση στην ιστοσελίδα του ΠΜΣ <kemeide e-courses>, Ρέθυμνο, 2024.

Σκαλιδάκης, Ι. Μ. Γ. (2012). *Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (1944), ένας τύπος επαναστατικής εξουσίας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Σκούρας, Φ., Χατζηδήμος, Α., Καλούτσης, Α., & Παπαδημητρίου, Γ. (1991). *Η ψυχοπαθολογία της πείνας, του φόβου και του άγχους. Νευρώσεις και ψυχονευρώσεις,* Αθήνα:Οδυσσέας.

Σχέδιο μιας λαϊκής Παιδείας, Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α., 1944.

Τζήκα, Δ. (2011). Η εκπαίδευση στην περίοδο της Κατοχής. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις, τόμος Β΄: Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-2010)*, 201-221.

Τζήκας, Χ. & Γρόλλιος, Γ. (2022) Το "Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας", 1944. στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ.,Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, (2022). Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη" Αθήνα: Προπομπός, 408-418.https://www.eled.auth.gr/conferencesseminars/announcement-4-5-2022-pcce02/

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*.(Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος. (πορτογαλική έκδοση: 1968)

Χουρδάκης, Α. (2022) Θεματικό τεύχος Επιστήμες της Αγωγής 2022

Χρονοπούλου-Πανταζή, Χ. (2011). *Ρόζα Ιμβριώτη, της ζωής και του σχολείου*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική

Ξενόγλωσση

Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, 1(1), 21-26.

Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education*. Routledge.

Fromm, Er. (1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart & Co.

Katsiampoura, G. (2024). Women Teachers and Institutions of People's Education in the Greek National Resistance 1941-1944. In Carmel Borg & Peter Mayo (Eds.), *Stretching Boundaries of Critical Education. Past, Present and Future Possibilities*. University of Malta.

Sartre, J. P. (1965). *Situations*. New York: George Braziller, Inc.

Ιδεολογία και Σχολικός Χώρος: Μια Κριτική Παιδαγωγική Προσέγγιση

Σφαιροπούλου Αθηνά

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

ιδεολογία, σχολικός χώρος, Κριτική Παιδαγωγική, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνική αναπαραγωγή, ηγεμονία.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

asfairo@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο εξετάζει τη σχέση μεταξύ ιδεολογίας και σχολικού χώρου μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο επίκεντρο της ανάλυσης βρίσκεται η διαπίστωση ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί ένα ουδέτερο - αντικειμενικό περιβάλλον, αλλά ένα πεδίο ενεργητικής εμπέδωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Κατασκευάζεται διαρκώς ανάλογα με το πώς οργανώνεται η ζωή μας εντός του και συγκροτεί τις κοινωνικές μας σχέσεις και τον τρόπο ζωής μας. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή στις μεταμορφώσεις του σχολικού κτιρίου και μια κριτική ανάλυση της αρχιτεκτονικής του οργάνωσης, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η υλική δομή του σχολείου συμμετέχει στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, καλλιεργώντας αξίες όπως η ιεραρχία, η πειθαρχία και η αποδοχή της κοινωνικής ανισότητας. Αντλώντας από τη μαρξιστική παράδοση και θεωρίες όπως των A. Gramsci, L.Althusser, P.Bourdieu κ.α επιχειρείται να αποκαλυφθούν οι μηχανισμοί μέσω των οποίων ο σχολικός χώρος συμβάλλει στην διατήρηση της ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων και στη σταθεροποίηση του κοινωνικού συστήματος. Τέλος, προτείνονται πρακτικές αντίστασης και μετασχηματισμού του σχολικού χώρου, εμπνευσμένες από την απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου που θα λειτουργεί ως τόπος χειραφέτησης και όχι υποταγής..

1.Εισαγωγή: Το Σχολείο ως πεδίο ιδεολογικής διαπάλης

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Michael Apple (2008), αποτελεί μια «αρένα ιδεολογικών συγκρούσεων», όπου κοινωνικές ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα προσπαθούν να επιβάλουν τους δικούς τους τρόπους νομιμοποίησης (Apple & Weis, 2010). Στη σύγχρονη εποχή της νεοφιλελεύθερης κυριαρχίας και της επίθεσης στις κοινωνικές κατακτήσεις, ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται ως ατομική ευθύνη, τα αναλυτικά προγράμματα τυποποιούνται και προσανατολίζονται πιο αυστηρά σε μετρήσιμα

αποτελέσματα, ενώ η ανισότητα στο πλαίσιο της καπιταλιστικής εκπαίδευσης εντείνεται (Μηλιός, 1993).

Ιδιαίτερη βαρύτητα για την κατανόηση και αποκάλυψη της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου αποκτά η ανάλυση του σχολικού χώρου, ο οποίος συνήθως θεωρείται ουδέτερος, ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί ενεργό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κατανεμητικής λειτουργίας του σχολείου. Ο χώρος του σχολείου είναι πεδίο όπου οι σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας εκφράζονται, αναπαράγονται και φυσικοποιούνται. Η διάταξη, η αισθητική και η συμβολική του φόρτιση συγκροτούν μια «σιωπηλή παιδαγωγική» (Μαυρογιώργος, 1983), που συχνά αντιστρατεύεται τις επίσημα διακηρυγμένες αρχές περί ισότητας και δημοκρατίας.

Αξιοποιώντας τη θεωρητική παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής και της μαρξιστικής σκέψης, το κείμενο εξετάζει πώς ο σχολικός χώρος λειτουργεί ως φορέας της κυρίαρχης ιδεολογίας. Μέσα από μια ιστορική και κριτική ανάλυση του σχολικού κτιρίου, με έμφαση στην ελληνική περίπτωση, αναδεικνύεται η συμβολή της υλικής δομής στο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα που καλλιεργεί την πειθαρχία, την ιεραρχία, τον ατομικισμό και την αποδοχή της κοινωνικής ανισότητας. Τέλος, σκιαγραφούνται δρόμοι αντίστασης και μετασχηματισμού, με στόχο μια απελευθερωτική εκπαίδευση σε ένα σχολικό χώρο που δεν θα λειτουργεί ως τόπος εγκλεισμού και υποταγής αλλά ως τόπος συνάντησης, κριτικής σκέψης και χειραφέτησης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο: Σχολείο, Ιδεολογία και Αναπαραγωγή

2.1 Το Σχολείο ως ιστορικό μόρφωμα και μηχανισμός αναπαραγωγής

Το σχολείο, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, δεν είναι ένας «αιώνιος» θεσμός. Αποτελεί ένα σχετικά σύγχρονο μόρφωμα της νεωτερικότητας, που εμφανίζεται στις ευρωπαϊκές πόλεις στα μέσα του 17ου αιώνα και συνδέεται με τη δημιουργία των εθνών-κρατών και την ανάπτυξη του καπιταλισμού (De Queiroz, 2000). Η βασική του λειτουργία, πέρα από την προφανή μετάδοση γνώσεων, είναι η κοινωνική αναπαραγωγή. Σύμφωνα με τη μαρξική αντίληψη, όπως διατυπώνεται στο *Κεφάλαιο*,[10] κάθε κοινωνική διαδικασία παραγωγής είναι ταυτόχρονα και

[10] σ. 529, 541

διαδικασία αναπαραγωγής των ίδιων των όρων της (Marx, 2016). Μεταφέροντας αυτή τη θέση στην εκπαίδευση, οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι «κύριες λειτουργίες των σχολείων είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσης, καθώς και η μετάδοση των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες προκειμένου να αναπαραχθεί η κοινωνική διαίρεση της εργασίας» (Giroux, 2010).

Το μαζικό αστικό σχολείο, σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες διακηρύξεις[11] περί «μεγάλου εξισωτή», επιτελεί μια θεμελιώδη λειτουργία στον καπιταλισμό: την επιλογή και την κοινωνική διαίρεση. Μέσα από μια σειρά μηχανισμών (αξιολόγηση, κατευθύνσεις σπουδών, ιεράρχηση γνώσεων), το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες για διαφορετικές θέσεις στην ιεραρχικά οργανωμένη κοινωνία, νομιμοποιώντας την ταξική διαίρεση ως αποτέλεσμα ατομικών ικανοτήτων (Θεριανός, 2009).[12] Οι Bowles και Gintis (1976) στο έργο τους *Schooling in Capitalist America* ανέδειξαν την «αρχή της αντιστοίχισης», υποστηρίζοντας ότι η ιεραρχική δομή και οι σχέσεις εξουσίας στο σχολείο προετοιμάζουν τους μαθητές για την ιεραρχική δομή και τις σχέσεις εξουσίας στον χώρο εργασίας.

Οι Bourdieu και Passeron (2014) προχώρησαν περαιτέρω, εισάγοντας τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου και της *συμβολικής βίας*. Σύμφωνα με την ανάλυσή τους, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιβάλλει ανοικτά την κυριαρχία, αλλά την ασκεί με διακριτικούς τρόπους, νομιμοποιώντας την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης ως την κατ' εξοχήν νόμιμη και αντικειμενικά σημαντική. Τα σχολεία, παρουσιάζοντας τους εαυτούς τους ως ουδέτερους και αμερόληπτους θεσμούς, μεταβιβάζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των προνομιούχων τάξεων, αναπαράγοντας έτσι

[11] Στο πνεύμα αυτό η δομολειτουργική (φονξιοναλιστική) θεωρία βλέπει το σχολείο σαν μέσο συντήρησης της ισορροπίας στην κοινωνική ζυγαριά και σαν τον μόνο αξιόπιστο θεσμό για μια «αξιοκρατική» οργάνωση της κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή πηγαίνει παράλληλα με μια θετικιστική μεθοδολογία που φετιχοποιεί την αριθμητική αξιολόγηση, τη στατιστική μέτρηση και την ποσοτικοποίηση στην ερευνητική διαδικασία εξετάζοντας το εκάστοτε ερευνητικό αντικείμενο αποκομμένο από τις συνθήκες ύπαρξής του (Sarup, 2006) Ως αντίδραση σε αυτές τις προσεγγίσεις εμφανίστηκε η λεγόμενη «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» που στο πλαίσιο μιας φαινομενολογικής φιλοσοφικής προσέγγισης αποφάνθηκε ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή. Πρωταρχική μορφή έκφρασης και κύρια πηγή έμπνευσης αυτού του ρεύματος υπήρξε το βιβλίο του Michael F.D. Young "*Knowledge and Control*" (1971)

[12] Μέχρι την εποχή του Durkheim η κυρίαρχη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεσμών ήταν αυτή του «κλειστού κυκλώματος» σε σχεδόν πλήρη απομόνωση από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Θεριανός, 2009)

τις κοινωνικές ανισότητες στο όνομα της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας. Αντίστοιχα ο B. Bernstein[13] ανέλυσε τη σημασία των γλωσσικών κωδίκων, καταδεικνύοντας ότι το σχολείο ευνοεί τον «επεξεργασμένο» κώδικα της μεσαίας τάξης, οδηγώντας σε μειονεκτική θέση τα παιδιά της εργατικής τάξης.

2.2 Η Έννοια της Ιδεολογίας: Από τον Marx στην Κριτική Παιδαγωγική

Η έννοια της ιδεολογίας είναι κεντρική για την κατανόηση του ρόλου του σχολείου. Αν και ο όρος έχει δεχθεί πληθώρα ορισμών, η μαρξιστική παράδοση τον συνδέει άρρηκτα με την έννοια της κυρίαρχης τάξης. Στη *Γερμανική Ιδεολογία*, οι K. Marx και F.Engels (1989) διατυπώνουν τη θεμελιώδη θέση ότι: «*Οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες*»[14]. Η κυρίαρχη ιδεολογία, επομένως, είναι η ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων και συμβάλλει στην απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα της κοινωνίας, προβάλλοντας τα ειδικά συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης ως καθολικά (Χρύσης, 1993). Η εκπαιδευτική διαδικασία διαπερνάται από την ιδεολογία με τρόπους συχνά αφανείς αλλά εξαιρετικά αποτελεσματικούς.[15] Όπως παρατηρεί ο Marx (1989) η ιδεολογία έχει τη δύναμη να παρουσιάζει τις ιστορικά παραγόμενες κοινωνικές σχέσεις ως φυσικές και αυτονόητες συμβάλλοντας στην εσωτερίκευση μορφών σκέψης που νομιμοποιούν τη συγκεκριμένη κοινωνική δομή.

Σημαντικές θεωρητικές προεκτάσεις στη μαρξιστική θεωρία της ιδεολογίας προσέφεραν οι Antonio Gramsci, György Lukács και Louis Althusser. Ο Gramsci (1972) εισήγαγε την έννοια της *ηγεμονίας*, η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μια κυρίαρχη τάξη εξασφαλίζει τη συναίνεση των κυριαρχούμενων, όχι μόνο μέσω της βίας (κράτος) αλλά και μέσω της διάχυσης της κοσμοθεωρίας της σε όλους τους ιστούς της κοινωνίας των πολιτών (σχολείο,

---

[13] Οι Bourdie & Passeron τονίζουν επίσης τα ιδιαίτερα γλωσσικά ύφη που δρουν ως αναγνωρίσιμες μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου που φανερώνει την κοινωνική προέλευση ενός μαθητή/ μαθήτριας (Giroux, 2010)

[14] σ. 68

[15] Σχολικές πρακτικές που σχετίζονται με την πειθαρχία, την επίδοση, την υπακοή και τη διαχείριση του χρόνου αποτελούν μηχανισμούς μέσω των οποίων η ιδεολογία εγγράφεται στο σώμα και την ψυχή της μαθήτριας και του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να διαχωριστεί απ' την πολιτική και κοινωνική δομή: είναι οργανικό μέρος της παραγωγής και αναπαραγωγής του κοινωνικού σχηματισμού (Apple, 1986, Sarup, 2006). Οι αντιλήψεις περί «ικανότητα», «αριστείας», «ορθής συμπεριφοράς» δεν αντανακλούν ουδέτερες παιδαγωγικές κατηγορίες, αλλά ιδεολογικά φορτισμένους όρους.

οικογένεια, εκκλησία, ΜΜΕ). Η ηγεμονία, επομένως, δεν είναι απλή επιβολή ιδεών, αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής της πραγματικότητας, όπου η κυρίαρχη κουλτούρα εσωτερικεύεται και παρουσιάζεται ως φυσική και αναπόφευκτη. Αν μέσω της ηγεμονίας η κυρίαρχη τάξη επιτυγχάνει τη συναίνεση, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες διδάσκονται για παράδειγμα να κάθονται, να περιμένουν , να υπακούουν, να κοιτούν δεν είναι απλές παιδαγωγικές πρακτικές αλλά μορφές ενσωματωμένης ιδεολογίας.

Ο L. Althusser (1999) προχώρησε περαιτέρω, αναλύοντας τους *Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους* (ΙΜΚ), διακρίνοντάς τους από τους Κατασταλτικούς Μηχανισμούς (αστυνομία, στρατός). Οι ΙΜΚ (θρησκευτικός, σχολικός, οικογενειακός, πολιτικός, κ.ά.) λειτουργούν κυρίως με την ιδεολογία και έχουν ως κύριο ρόλο τη διαμόρφωση και διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Για τον Althusser, το σχολείο αποτελεί τον *κατεξοχήν* ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, καθώς αναλαμβάνει τη μακροχρόνια, συστηματική και μαζική μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, προετοιμάζοντας το μελλοντικό εργατικό δυναμικό να αποδεχθεί και να αναπαραγάγει τις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής. Στο σχολείο μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν να συμμορφώνονται χωρίς να αναγνωρίζουν ότι η υπακοή τους είναι αποτέλεσμα δομημένων διαδικασιών ιδεολογικής εγχάραξης. Η καθημερινή σχολική τελετουργία - το κουδούνι, η σειρά, η ορατότητα, ο ρυθμός που πειθαρχεί σε συγκεκριμένους χρόνους, η μονόδρομη διδασκαλία - δεν παρουσιάζονται ως μορφές εξουσίας αλλά ως αυτονόητη ρουτίνα.

Η προσέγγιση του G. Lukács (1971) φωτίζει περαιτέρω τη διαδικασία εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα από την έννοια της *πραγμοποίησης*. Πρόκειται για την εγγενή στον καπιταλισμό διαδικασία μέσω της οποίας η ανθρώπινη δραστηριότητα, οι σχέσεις και η συνείδηση παίρνουν τη μορφή πραγμάτων - αντικειμενικών, ποσοτικοποιημένων και μετρήσιμων. Οι κοινωνικές σχέσεις μεταμορφώνονται σε σχέσεις ανταλλαγής, λόγω της επικράτησης της αγοράς και αντικειμενικοποιούνται, ενώ παραδόξως τα παραγόμενα εμπορεύματα αποκτούν αυτόνομη υπόσταση και υποκειμενικοποιούνται. Έτσι οι σχέσεις ανάμεσα στους παραγωγούς παίρνουν το χαρακτήρα ανάμεσα στα προϊόντα τους (Ρωμανός, 2010). Αν για τους πρώιμους Marx & Engels η ιδεολογία θεωρείται ψευδής ως προς μια πραγματική κατάσταση, για τον Lukács θεωρείται

αληθής ως προς μια ψευδή κατάσταση. [16] Η ίδια η κατάσταση των πραγμάτων που αντικατοπτρίζουν οι αστικές ιδέες είναι κατά μια έννοια διαστρεβλωμένη, τέτοια που η ανθρώπινη «ουσία», δηλ. η πλήρης αξιοποίηση των δυνάμεων που έχει αναπτύξει η ανθρωπότητα να αποκλείεται αδικαιολόγητα και να αποξενώνεται[17] (Eagleton, 2018).

Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης (M. Horkheimer, Th. Adorno, H. Marcuse κ.α), απ' την άλλη προσεγγίζοντας την ιδεολογία στον καπιταλισμό ως ολική μορφή κυριαρχίας δίνουν έμφαση στη μετατροπή της Λογικής σε εργαλείο ελέγχου. Ο Marcuse (1971) στο έργο του *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος* περιγράφει ένα ολοκληρωτικό σύστημα που έχει καταφέρει να εξοβελίσει κάθε κοινωνική σύγκρουση, ενσωματώνοντας την κριτική στις ίδιες τις λειτουργίες του. Η ιδεολογία γίνεται τμήμα της ίδιας της ορθολογικότητας του συστήματος, καθιστώντας δύσκολη ακόμη και τη φαντασία ενός διαφορετικού κόσμου.

2.3 Κριτική Παιδαγωγική: Πέρα από την Αναπαραγωγή στην Αντίσταση

Η Κριτική Παιδαγωγική, που αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1970 με αφετηρία το έργο του Paulo Freire, αποτελεί ένα πολιτικό κίνημα στη θεωρία και την πράξη της εκπαίδευσης. Αντλώντας από τη μαρξιστική παράδοση και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, οι Κριτικοί Παιδαγωγοί (H. Giroux, P. McLaren, M. Apple, A. Darder κ. α) δεν αρκούνται στην αποκάλυψη των αναπαραγωγικών μηχανισμών του σχολείου. Στοχεύουν, όπως αναφέρει ο McLaren, στην «*ενδυνάμωση των ανίσχυρων και το μετασχηματισμό των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών*» (McLaren, 2010).[18]

---

[16] Ο Marx πρώτος στον 1ο τόμο του Κεφαλαίου αναφέρεται στο φετιχισμό του εμπορεύματος που προκύπτει από τη στιγμή που στο πλαίσιο της καπιταλιστικής διαδικασίας το εκάστοτε προϊόν μετατρέπεται σε εμπόρευμα που κυκλοφορεί στην αγορά. Με αυτόν τον τρόπο η αξία χρήσης του μετασχηματίζεται σε ανταλλακτική αξία. Αυτή η δυνατότητα ανταλλαγής ενταγμένη μέσα σε ένα πλέγμα ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, αφορά και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο καταμερισμός εργασίας σε διαφορετικούς παραγωγικούς τομείς που συνδέει τα μέλη μιας κοινωνίας μέσω των προϊόντων που παράγουν.

[17] Για τον Lukács η πραγμοποίηση δεν είναι αναπόφευκτη ούτε αιώνια. Η προλεταριακή συνείδηση, μέσα από τη συλλογική δράση και τη συνειδητοποίηση των μηχανισμών του καπιταλισμού, μπορεί να «διαρρήξει» αυτήν τη φαινομενική αντικειμενικότητα. Η ταξική συνείδηση είναι επομένως και μορφή απο-πραγμοποίησης: μια επιστροφή στη θέαση των κοινωνικών σχέσεων ως ιστορικά και ανθρώπινα δημιουργημένων (Eagleton, 2018).

[18] σ. 305

Το ρεύμα αυτό διερευνά το «μαύρο κουτί» του σχολείου [19] για να αποκαλύψει πώς καθημερινές πρακτικές, αλληλεπιδράσεις και μορφές γνώσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνικών ιεραρχιών. Αντιπαρατίθεται στη φιλελεύθερη αντίληψη περί ουδετερότητας της εκπαίδευσης αποκαλύπτοντας την πολιτική της φύση.[20] Ο Paulo Freire στο εμβληματικό του έργο *« Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου»* (1974) απορρίπτει την «τραπεζική» αντίληψη της γνώσης[21], όπου οι μαθητές είναι παθητικοί αποδέκτες, και προτάσσει μια εκπαίδευση που οδηγεί στην κριτική συνειδητοποίηση (conscientização). Μέσα από τον διάλογο και την προβληματοποίηση της πραγματικότητας, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται υποκείμενα της γνώσης και της ιστορίας, ικανά να αναγνωρίσουν και να αμφισβητήσουν τις καταπιεστικές δομές.

Η Κριτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει τα σχολεία ως «αμφισβητούμενους χώρους», όπου οι σχέσεις κυριαρχίας συναντούν αντιστάσεις, και όπου η κυρίαρχη ιδεολογία δεν εδραιώνεται ποτέ ολοκληρωτικά. Η θεωρία της Αντίστασης (Giroux, 2010) εστιάζει στις ρωγμές που δημιουργούνται από την υποκειμενική παρέμβαση των δρώντων υποκειμένων (μαθητών, εκπαιδευτικών) και στις δυνατότητες ανάπτυξης αντι-ηγεμονικών πρακτικών εντός του σχολικού πλαισίου.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Κριτική Παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες του προγράμματος (Curriculum) και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Hidden Curriculum). Το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*, όπως το όρισε ο Philip Jackson (1968)[22] και το ανέπτυξε ο Michael Apple (1971), αναφέρεται στα άγραφα, ανεπίσημα και συχνά ασυνείδητα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που υιοθετούν οι μαθητές μέσα από την καθημερινή οργάνωση της σχολικής ζωής: την πειθαρχία, την

[19] Apple, 2010.

[20] Αυτός ακριβώς ο χαρακτήρας της Κριτικής Παιδαγωγικής την κάνει το πολυτιμότερο μέσο - όχημα για να προσεγγίσουμε εκείνα τα χαρακτηριστικά του σχολείου – όπως το ζήτημα της κυρίαρχης ιδεολογίας- που παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση στην άμεση καθημερινή εμπειρία.

[21] Ο Freire ορίζει ως τραπεζική την αντίληψη για τη γνώση που χαρακτηρίζεται από τη συσσώρευση ανεπεξέργαστων πληροφοριών και την παράδοση «έτοιμων πακέτων». (Freire, 1974) Κατά ιστορική ειρωνεία σήμερα έχουμε περάσει σε πολλές περιπτώσεις στην κυριολεκτική υπαγωγή της γνώσης στις ίδιες τις τράπεζες και τους επιχειρηματικούς ομίλους.

[22] Στο βιβλίο του "*Life in classrooms*" (1968)

ιεραρχία, την αποδοχή της αυθεντίας, τον ανταγωνισμό, την υπομονή. Όπως υποστηρίζει ο Giroux (2010), το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τη θεωρητική κατασκευή που φωτίζει τη δομική και ιδεολογική σύνδεση ανάμεσα στα σχολεία και τους εργασιακούς χώρους. Πρωτεύον από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι «*να αφαιρεθεί απ' το σχολικό μηχανισμό το πέπλο της ουδετερότητας και να εξεταστεί η σχολική πραγματικότητα ως μια ιδεολογική κατασκευή που σχετίζεται με την ταξική, φυλετική και έμφυλη ηγεμονία*» (Apple, 2010)[23].

3. Ο Σχολικός Χώρος ως πεδίο ιδεολογικής εμπέδωσης

3.1 Χώρος και Ιδεολογία: μια διαλεκτική σχέση

Στην ιστορική του διαδρομή ο άνθρωπος μεταβαίνει σταδιακά από την παθητική χρήση του φυσικού χώρου σε μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης και παραγωγής του δομημένου περιβάλλοντος. Με την ανάπτυξη τεχνικών και κατασκευαστικών δυνατοτήτων μετατρέπει το περιβάλλον σε έκφραση της κοινωνικής του δραστηριότητας. Έτσι, ο χώρος παύει να είναι ουδέτερος και αποκτά κοινωνικό νόημα, καθώς ενσωματώνει σχέσεις, ιδεολογίες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε εποχής.

Η αρχιτεκτονική σκέψη ακολουθεί αυτή την εξέλιξη, μεταβάλλοντας τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο χώρος. Κατά την Αναγέννηση κυριαρχεί μια μορφολογική προσέγγιση που βασίζεται στη μίμηση της φύσης. Στον 19ο αιώνα, η κατανόηση του χώρου γίνεται πιο αφηρημένη και συνδέεται με ψυχολογικές διαστάσεις. Στον 20ό αιώνα, ο χώρος αποκτά κεντρική σημασία στη μοντέρνα αρχιτεκτονική, λειτουργώντας ως εργαλείο σχεδιασμού και κοινωνικής παρέμβασης, σε άμεση συνάρτηση με την αστικοποίηση και τη βιομηχανική ανάπτυξη. Παράλληλα, η εισαγωγή της έννοιας του χρόνου και της κίνησης οδηγεί σε μια δυναμική αντίληψη του χώρου ως χωροχρονικού συνεχούς. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αναδύεται η έννοια του «τόπου», η οποία δίνει έμφαση στη βιωματική εμπειρία, το σώμα και την ταυτότητα, επηρεασμένη από φαινομενολογικές και υπαρξιστικές θεωρήσεις (Χατζησάββα, 2023).

Η θεωρητική διάκριση μεταξύ χώρου και τόπου έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική σκέψη. Οι ουμανιστικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην εμπειρία και στο αίσθημα του «ανήκειν», ενώ οι μαρξιστικές αναλύουν τον χώρο ως προϊόν κοινωνικών σχέσεων και εξουσίας. Μαρξιστές

[23] σ.142-143

θεωρητικοί όπως ο H. Lefebvre και ο D. Harvey υποστηρίζουν ότι ο χώρος δεν είναι δεδομένος αλλά παράγεται κοινωνικά, αντανακλώντας οικονομικές διαδικασίες και σχέσεις κυριαρχίας, ένα πεδίο κοινωνικών συγκρούσεων και νοηματοδότησης, που φέρει το αποτύπωμα των σχέσεων παραγωγής και των κοινωνικών αξιών. Η ιδέα της ουδετερότητας του χώρου λειτουργεί ιδεολογικά μας λέει ο Lefebvre αποκρύπτοντας εν τέλει τον ταξικό του χαρακτήρα (Lefevre, 1991).

Σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως αυτή της D. Massey, υπερβαίνουν τη δυαδική διάκριση χώρου-τόπου και προτείνουν μια σχεσιακή αντίληψη. Ο χώρος θεωρείται δυναμικός και ανοιχτός, προϊόν αλληλεπιδράσεων σε πολλαπλές κλίμακες, όπου συνυπάρχουν ετερογένειες και ανταγωνιστικές σχέσεις. Δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένος, αλλά διαρκώς αναδιαμορφώνεται (Massey, 2009). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η συμβολική διάσταση του χώρου, όπως σημειώνει ο Σταυρίδης. Ο χώρος δεν είναι μόνο υλικός, αλλά και φορέας αξιών και νοημάτων, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος αναδεικνύεται ως κατεξοχήν ιδεολογική κατασκευή. Η αρχιτεκτονική του, η οργάνωση και η αισθητική του δεν αντανακλούν απλώς, αλλά και διαμορφώνουν αντιλήψεις για τη γνώση, την εξουσία και την κοινωνική τάξη, λειτουργώντας ως ισχυρός μηχανισμός ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης (Σταυρίδης, 1990).

3.2 Η ιστορική εξέλιξη του σχολικού χώρου: Από την Αλληλοδιδακτική στο Σχολείο-Εργοστάσιο

Η ιστορία του σχολικού κτιρίου είναι συνυφασμένη με την εξέλιξη των παιδαγωγικών μεθόδων και των κοινωνικών αναγκών. Η *αλληλοδιδακτική μέθοδος*, που διαδόθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα, δημιούργησε έναν χώρο αυστηρά ελεγχόμενο, με σκοπό τη μαζική και οικονομική εκπαίδευση των παιδιών της εργατικής τάξης. Η αίθουσα ήταν μια ορθογώνια, μονολειτουργική δομή, με υπερυψωμένη έδρα για τον έλεγχο του δασκάλου, μεγάλα αντικριστά παράθυρα σε ύψος που απέκλειε την οπτική επαφή με τον έξω κόσμο, και θρανία τοποθετημένα σε σειρές. Όπως επισημαίνει ο Ι. Σολωμόν (1992), πρόκειται για έναν χώρο όπου κυριαρχούσε η ορατότητα, η συνεχής επιτήρηση - έλεγχος, οι τελετουργίες και η τυπολατρεία , η κατάταξη σε κατηγορίες και η ιεραρχική ταξινόμηση, προετοιμάζοντας τα παιδιά για την πειθαρχία της βιομηχανικής παραγωγής.[24] Το παιδί εντάσσεται σε μια μηχανιστική τάξη και μεταλλάσσεται σε αντικείμενο

[24] Η ίδια η ορατότητα έχει πολιτική διάσταση. Όπως αναλύει ο M. Foucault (2011), η εξουσία λειτουργεί μέσα από το συνεχή και αμφίδρομο έλεγχο των σωμάτων. Τα παράθυρα, οι πόρτες, οι διάδρομοι, τα σημεία επιστασίας και ο τρόπος που οργανώνεται

που πρέπει να αποσυντεθεί και να αναλυθεί, να εξεταστεί και να καταταχτεί, να καταγραφεί, να κινητοποιηθεί ή να ακινητοποιηθεί ανάλογα με τις οδηγίες του δασκάλου (Σολωμόν, 1992).

Η μετάβαση στη *συνδιδακτική μέθοδο* στα τέλη του 19ου αιώνα επέφερε αλλαγές, αλλά όχι ρήξη.[25] Η οργάνωση του χώρου σε τάξεις (ηλικιακά ομοιογενείς ομάδες), που αναπτύσσονται γραμμικά κατά μήκος ενός διαδρόμου, παγίωσε μια αυταρχική και ιεραρχική δομή.[26] Το σχολείο έγινε ένα ανεξάρτητο, συχνά μνημειακό κτίριο, σύμβολο της εξουσίας του αστικού κράτους, με κεντρική θέση στην πόλη (Τσουκαλά, 2000). Το νεοκλασικό ύφος που κυριάρχησε στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα, με τον συμμετρικό σχεδιασμό και την έμφαση στην πρόσοψη, υπηρετούσε την ιδεολογία της σύνδεσης με το ένδοξο αρχαίο παρελθόν και την οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, το κίνημα της Νέας Αγωγής έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για ένα σχολείο που να σέβεται τη φύση του παιδιού και να προάγει την ενεργητική μάθηση. Οι εκπρόσωποί της (J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly κ.α) υποστήριζαν την πρωτοβουλία και αυτενέργεια του παιδιού, τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και την ισόρροπη σχέση δασκάλου-μαθητή. Οι παιδαγωγικές αυτές θεωρίες συνέβαλλαν στην ανάπτυξη στην αρχιτεκτονική του *παιδοκεντρικού φονξιοναλισμού*, που προσπάθησε να δημιουργήσει πιο ευέλικτους χώρους, με εργαστήρια, καλύτερο φωτισμό και σύνδεση με την φύση.

η πρόσβαση μεταξύ των χώρων αναπαράγουν μια λογική πανοπτικού: η εξουσία μπορεί πάντα να βλέπει, άρα ο μαθητής μαθαίνει να αυτοπειθαρχεί. Η χωρική επιτήρηση δεν προϋποθέτει ενεργό παρακολούθηση. Η δυνατότητα της παρακολούθησης αρκεί για την πειθαρχία.

[25] Το 2ο μισό του 19ου αι συνιστά σημείο καμπής στην ιστορία του σχολικού κτιρίου στην Ευρώπη. Είναι μια εποχή έντονων αλλαγών, κλονισμού βεβαιοτήτων, κυριαρχίας της αστικής τάξης και μιας κατά συνέπεια νέας κοινωνικής οργάνωσης. Το νεοσύστατο αστικό κράτος, στη βάση των αναγκών του, που επιβάλλονται από το νέο πλαίσιο της βιομηχανικής ανάπτυξης εφαρμόζοντας μια πολιτική «ίσων ευκαιριών» γενικεύει περαιτέρω την εκπαίδευση. Οι οικονομικές ανακατατάξεις λοιπόν συμβάλλουν στην επίταση της αύξησης του μαθητικού πληθυσμού και συνεπάγονται ευρύτερες αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που εκφράζονται και με τη μετάβαση από την αλληλοδιδακτική στη συνδιδακτική μέθοδο και τη συγκρότηση για πρώτη φορά της εννοιολογικής κατηγορίας της τάξης με κριτήριο την ηλικία - κατάταξη που ήδη ενέχει μια κανονικοποίηση που παραπέμπει σε μια «φυσική» - γραμμική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου αποκομμένη από την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα (Νικολαΐδου, 1993).

[26] Όπως επισημαίνει η Νικολαΐδου τα βασικά στοιχεία της αλληλοδιδακτικής αίθουσας διατηρούνται χωρίς να κόβεται το νήμα από μια αυταρχική οργάνωση του χώρου και της εκπαίδευσης (1993).

Στην Ελλάδα, η μεταρρύθμιση του 1929 και τα σχολεία που σχεδιάστηκαν από αρχιτέκτονες του μοντερνισμού (Π. Καραντινός, Ν. Μητσάκης, Δ. Πικιώνης κ.α) αποτέλεσαν ένα σημαντικό παράδειγμα, εισάγοντας νέες λειτουργικές και αισθητικές αρχές.[27] Για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στον προσανατολισμό και τον φωτισμό, προβλέφθηκε η δημιουργία εργαστηρίων και γυμναστηρίων, και εισήχθη η αρχή της «ευέλικτης κάτοψης». Ωστόσο, η οικονομική στενότητα και η ανάγκη για μαζική παραγωγή οδήγησαν συχνά σε συμβιβασμούς, με αποτέλεσμα η βασική δομή της «τάξης-κουτί» να παραμείνει ανέπαφη (Γερμανός, 2006).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η επείγουσα ανάγκη για κάλυψη της σχολικής στέγης οδήγησε στη *φάση της βιομηχανικής παραγωγής*. Τα σχολεία έγιναν προϊόντα μαζικής παραγωγής, με τυποποιημένα συστήματα προκατασκευής, δίνοντας προτεραιότητα στην οικονομία και την ταχύτητα έναντι της παιδαγωγικής ποιότητας. Ο τύπος «διάδρομος με ανάπτυξη των τάξεων κατά μήκος του άξονα κυκλοφορίας» επικράτησε, δημιουργώντας το σχολείο-εργοστάσιο, ένα περιβάλλον συχνά αφιλόξενο, μονότονο και αποκομμένο από την κοινωνία (Τσουκαλά, 2000). Ακολούθησε η φάση της *επιστημονικοποίησης* τη δεκαετία του 1960, όπου η συστηματοποίηση του σχεδιασμού και η είσοδος των ηλεκτρονικών υπολογιστών απομάκρυναν περαιτέρω την αρχιτεκτονική από την παιδαγωγική προσέγγιση.

3. 3 Η Ελληνική Περίπτωση: Μια συντηρητική συνέχεια

Ο ελληνικός σχολικός χώρος παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά , απότοκα των οικονομικών συνθηκών, των αρχιτεκτονικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων που συγκροτήθηκαν σε στενή συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις του κράτους και τις ιδεολογικές προσδοκίες γύρω από το ρόλο της εκπαίδευσης. Ο σχολικός χώρος, σε όλη τη διάρκεια της νεότερης ελληνικής ιστορίας, χρησιμοποιήθηκε ως μηχανισμός εθνικής συγκρότησης, κοινωνικής πειθάρχησης και πολιτισμικής ομογενοποίησης, λειτουργώντας τόσο συμβολικά όσο και πειθαρχικά.

[27] Αυτό το πρόγραμμα κατασκευής σχολικής στέγης είναι το πιο ευρύ και φιλόδοξο που υλοποιήθηκε ποτέ στη χώρα μας (οικοδόμηση 4.000 σχολικών κτιρίων μέσα σε λιγότερο από οκτώ χρόνια) και εντάσσεται στην πιο συγκροτημένη αστική εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε από την κυβέρνηση Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου κατά την περίοδο (1928-19320) (Γιακουμακάτος, 1982)

1. Νεοκλασική περίοδος: ο σχολικός χώρος ως φορέας εθνικής ιδεολογίας

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, η ελληνική σχολική αρχιτεκτονική ευθυγραμμίστηκε με το νεοκλασικό ιδεώδες. Τα σχολικά κτίρια κατασκευάστηκαν με μνημειακές προσόψεις, συμμετρικούς όγκους, καθαρές γεωμετρίες και τονισμένη είσοδο, αναπαράγοντας αισθητικές αρχές που συνδέονταν με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Φιλιππίδης, 1984). Ο χώρος λειτουργούσε ως σκηνικό εθνικής αγωγής. Το σχολείο παρουσιαζόταν ως θεσμός θεμελιωμένος πάνω στην «πολιτισμική συνέχεια» και τα κλασικά πρότυπα. Η αρχιτεκτονική μορφή δεν αισθητοποιούσε μόνο μια αισθητική επιλογή· ενσάρκωνε το ιδεολογικό αφήγημα της κρατικής ενότητας και της επιθυμίας για διαμόρφωση ενός ομοιογενούς, πειθαρχημένου μαθητικού σώματος.

Η διδασκαλία οργανώθηκε μέσω του μετωπικού μοντέλου: μια μονή αίθουσα, σειρές θρανίων, ο δάσκαλος σε υπερυψωμένη θέση. Αυτή η χωρική δομή ενσωμάτωνε σχέσεις αυθεντίας και πειθαρχίας που υποστήριζαν την ηγεμονική αφήγηση του κράτους . Η αυλή, μικρή και συχνά υποβαθμισμένη, χρησιμοποιούνταν κυρίως για τελετουργίες, επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία του σχολείου ως σύνολο πειθαρχικών και συμβολικών πρακτικών.

2. Μοντερνισμός και μεταπολεμική τυποποίηση: ορθολογισμός και λειτουργισμός

Καθώς η χώρα εισέρχεται στον 20ό αιώνα, η σχολική αρχιτεκτονική περνά υπό το πρίσμα του μοντερνισμού, υιοθετώντας αρχές ορθολογισμού και λειτουργικότητας (Γιακουμακάτος, 1982). Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανάγκη μαζικής σχολικής στέγασης οδήγησε στη θέσπιση τυποποιημένων κτιριακών μοντέλων. Η λιτότητα, η επαναληπτικότητα των όγκων, η ευθυγράμμιση των αιθουσών και η οργάνωση των κινήσεων σε ευθύγραμμους άξονες ενίσχυσαν τον χαρακτήρα του σχολείου ως χώρου πειθαρχίας και ελέγχου (Foucault, 2011).

Η αυλή παρέμεινε τυποποιημένη, συνήθως με εκτεταμένο τσιμέντο, και η αισθητηριακή εμπειρία παρέμεινε φτωχή. Η έμφαση στον «ορθολογικό σχεδιασμό» συνδέθηκε με τη λειτουργία του σχολείου ως δομής μαζικής εκπαίδευσης και σταθεροποίησης των κοινωνικών σχέσεων. Ο χώρος εξυπηρετούσε μια παιδαγωγική λογική οργάνωσης και συμμόρφωσης: έλεγχος των σωμάτων, χωρική διακριτότητα των ρόλων, σκλήρυνση των ορίων μεταξύ μαθητή- μαθήτριας και εκπαιδευτικού.

3. Σύγχρονο ελληνικό σχολείο: παλαιότητα, αισθητηριακή μονοτονία και έλλειψη συμμετοχικότητας

Στις σύγχρονες ελληνικές σχολικές εγκαταστάσεις, κυριαρχεί ένα μίγμα παλαιότητας και τυποποίησης. Πάρα πολλά σχολεία είναι άνω των πενήντα ετών και εξακολουθούν να λειτουργούν χωρίς ουσιαστικό χωρικό ή αισθητηριακό εκσυγχρονισμό (Ζήβα & Καρδαμίτση, 1979). Η παλαιότητα των κτιρίων, σε συνδυασμό με τη χρόνια υποχρηματοδότηση, οδηγεί σε περιβάλλοντα που αναπαράγουν την αισθητηριακή φτώχεια, τη μετωπικότητα και τη μονολειτουργικότητα της αίθουσας. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα η κρατική εγκατάλειψη διαμορφώνει και όρους απειλής της σωματικής ακεραιότητας όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή!

Η αισθητηριακή μονοτονία είναι εμφανής: κυριαρχούν ψυχρά χρώματα, σκληρές υφές, ομοιογενή υλικά και έλλειψη φυσικών στοιχείων. Η ελληνική σχολική αυλή συχνά εκτείνεται ως μια ενιαία τσιμεντένια επιφάνεια, χωρίς διαφοροποίηση ή δυνατότητες κοινωνικής και παιδαγωγικής χρήσης. Η οργάνωσή της θυμίζει περισσότερο χώρο στάθμευσης ή εκτόνωσης παρά παιδαγωγικό τοπίο. Η απουσία σημείων συνεργασίας, σκιάς, φυτεύσεων, απτικών/ακουστικών ποιοτήτων οδηγεί σε μια σχολική καθημερινότητα που ευνοεί μια προδιαγεγραμμένη συμπεριφορά και όχι τη δημιουργικότητα. Οι διάδρομοι, οι είσοδοι και οι χώροι μετάβασης σχεδιάζονται κατά κανόνα σε μια λογική γραμμικής ροής, χωρίς πόλους χαμηλής έντασης για συνάντηση, συζήτηση ή οικειοποίηση. Η έλλειψη συμμετοχικότητας στη διαχείριση και οργάνωση των χώρων αναπαράγει μια κουλτούρα όπου ο χώρος δεν θεωρείται κοινός αλλά επιβαλλόμενος. Αυτή η χωρική οργάνωση ενισχύει μια εκπαιδευτική εμπειρία η οποία βασίζεται στον έλεγχο των σωμάτων και την πρόβλεψη των κινήσεων, αντί στη διαμόρφωση σχέσεων και κοινότητας. Ένας τέτοιος σχολικός χώρος συρρικνώνει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να φανταστούν τη δικής τους θέση στον κόσμο. Αντί να λειτουργεί ως ζωντανό εργαστήριο δημοκρατίας ενισχύει πρακτικές υποταγής, σιωπής και πειθάρχησης (McLaren, 2010).

4. Όρια, διαχωρισμοί και χωρική παραγωγή ταυτότητας

Ο ελληνικός σχολικός χώρος παράγει ταξινομήσεις όχι μόνο στο επίπεδο της επίδοσης αλλά και στο επίπεδο της χωρικής πρόσβασης. Ορατοί και αόρατοι διαχωρισμοί όπως η απόσταση ανάμεσα στο γραφείο διεύθυνσης και τους χώρους των μαθητών, η διαφορά ποιότητας μεταξύ αιθουσών κατεύθυνσης και απλών αιθουσών, ή η άνιση κατανομή εξοπλισμού ενισχύουν

κοινωνικές ιεραρχίες που αντικατοπτρίζουν ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu, 2010).[28] Η χωρική ιεραρχία γίνεται το εργαλείο μέσα από το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν πού «ανήκουν» και πού όχι. Επιπλέον, η χωρική οργάνωση αναπαράγει συχνά στερεότυπα φύλου και κοινωνικής συμπεριφοράς: τα αγόρια κυριαρχούν στις μεγάλες, ανοιχτές αυλές, ενώ τα κορίτσια περιθωριοποιούνται στις άκρες ή σε στενότερους χώρους. Αυτές οι δυναμικές, αν και δεν περιλαμβάνονται στις τυπικές σχολικές οδηγίες, αποτελούν μορφή άτυπης ιδεολογικής εκπαίδευσης που εδραιώνει κοινωνικές κανονικότητες (Giroux, 2010).[29]

4. Προς μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου: Αντίσταση και Μετασχηματισμός

4.1 Η Ανάγκη για μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου

Η αποκάλυψη του ιδεολογικού ρόλου του σχολικού χώρου δεν αρκεί. Η Κριτική Παιδαγωγική μας καλεί να αναλάβουμε δράση. Όπως επισημαίνει ο Peter McLaren, χρειαζόμαστε μια «Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου» (Critical Pedagogy of Space) που θα εξερευνά τη χωρικότητα της ανθρώπινης ζωής και θα τη συνδέει με την ιστορικότητα και την κοινωνικότητά της (McLaren, 1999). Αυτή η παιδαγωγική στοχεύει στο να καταστήσει ορατές τις σχέσεις εξουσίας που εγγράφονται στο χώρο και να δώσει στα υποκείμενα τη δυνατότητα να τις αμφισβητήσουν και να τις μετασχηματίσουν.

Το «κάλεσμα» του McLaren βρήκε απήχηση. Οι παρεμβάσεις ριζοσπαστών γεωγράφων όπως οι E. Soja, D. Harvey και D. Massey άσκησαν καταλυτική επίδραση, συμβάλλοντας στη θεώρηση ότι ο χώρος έχει σημασία. Όπως σημείωνε ο Soja, «*μπορεί να φτιαχτεί για να κρύβει συνέπειες από εμάς… οι σχέσεις εξουσίας εγγράφονται σε μια εκ πρώτης όψεως αθώα χωρικότητα της κοινωνικής ζωής αλλά οι ανθρώπινες γεωγραφίες σφραγίζονται από την εξουσία και την*

[28] Πέρα απ' τη φτώχεια του εξοπλισμού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και την παλαιότητα του, πιο τραγική είναι η παραμονή εργαλείων και μέσων σε κουτιά επί σειρά ετών, (κάποιων για πάντα!) πράγμα που σχετίζεται και με την ανεπαρκή στελέχωση στο ελληνικό σχολείο, την αστάθεια και την ελαστική εργασία των εκπαιδευτικών καθώς και την απουσία ουσιαστικής εκπαίδευσης προκειμένου να μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά και δημιουργικά ο όποιος εξοπλισμός.

[29] Ο ελληνικός σχολικός χώρος αντικατοπτρίζει ευρύτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού δημόσιου χώρου: αυστηρή ρύθμιση, έλλειψη συμμετοχικών διαδικασιών, αισθητική μονοτονία, διοικητική ιεραρχία και περιορισμένη ενσωμάτωση της φύσης. (Βάιου & Χατζημιχάλης, 2012).

ιδεολογία» (Morgan, 2006)[30]. Μια κριτική παιδαγωγική του χώρου αναλύει αυτές τις σχέσεις εξουσίας με πολιτικό καθήκον να κατανοήσει πώς μπορεί να υπάρξει αντίσταση στις σχέσεις καταπιεστικής εξουσίας που είναι σύμφυτες με το χώρο.

4.2 Αρχές μιας απελευθερωτικής παρέμβασης στο χώρο

Θεωρούμε ότι μια κριτική και απελευθερωτική παρέμβαση στο σχολικό χώρο θα πρέπει να καθοδηγείται από κάποιες συγκεκριμένες αρχές όπως: α) την ανάδειξη των ιεραρχιών που ενσωματώνονται στις χωρικές ρυθμίσεις, όπως η διάταξη της τάξης ή η θέση του εκπαιδευτικού, ώστε να αποκαλυφθούν οι σχέσεις εξουσίας που παρουσιάζονται ως «φυσικές». β) Να δοθεί έμφαση στην οικειοποίηση του χώρου από τους μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή του, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την αίσθηση του ανήκειν. γ) Να αναδειχθεί η σημασία της υλικής και πολυαισθητηριακής εμπειρίας, στη βάση της παραδοχής ότι η μάθηση δεν είναι μόνο νοητική αλλά συνδέεται με τις αισθήσεις και το σώμα. Μέσα από ερωτήματα και τη σύνδεση με ήχους, μυρωδιές και υλικά μπορεί να καλλιεργηθεί μια βαθύτερη και ολόπλευρη κατανόηση του χώρου και της πραγματικότητας, δ) Να γίνει πράξη η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, ώστε να πάψει να λειτουργεί ως απομονωμένος χώρος και να μετατραπεί σε ζωντανό κόμβο κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων όπως είναι στην πραγματικότητα.[31] ε) τέλος η θεωρία οφείλει να συνδέεται με την πράξη. Ο μετασχηματισμός του σχολικού χώρου συνδέεται με την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενεργού συμμετοχής. Σύμφωνα με το Freire μέσα από τη διαλεκτική σχέση δράσης και στοχασμού, οι μαθητές ενδυναμώνονται, αποκτούν φωνή και διαμορφώνουν την ικανότητα να παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα, διεκδικώντας τα δικαιώματά τους και συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου κόσμου.

---

[30] σ. 277

[31] Αναγνωρίζοντας αυτή την ουσιαστική και πραγματική ανάγκη οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και οι εκπρόσωποί τους απαντούν αντιδραστικά επιδιώκοντας τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά και τις επιχειρήσεις.

4.3 Πρακτικές Αντίστασης: Από την Αποστασιοποίηση στα Κατώφλια της Δράσης

Υποστηρίζουμε ότι η ενεργός εμπλοκή των παιδιών με το χώρο προσφέρεται να γίνει το όχημα στην προσπάθεια για το μετασχηματισμό του σχολικού χώρου και συνολικά της εκπαίδευσης από μια ρυθμιστική, αξιολογική – ιεραρχική και κατανεμητική μόνο διαδικασία σε μια δημοκρατική, συμπεριληπτική και απελευθερωτική εμπειρία. Μεθοδολογικά στην πορεία αυτή προτείνουμε να αξιοποιηθούν δύο πολύτιμες έννοιες, αυτές: α) της αποστασιοποίησης και β) του ενδιάμεσου χώρου.

Αρχικά, η *αποστασιοποίηση* εμπνευσμένη από το επικό θέατρο του Μ. Μπρεχτ[32], προτείνει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τον σχολικό χώρο ως «ξένο» σκηνικό-τόπο προς διερεύνηση. Μέσα από ερωτήματα για τα χαρακτηριστικά του χώρου και δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων και παρατήρηση, οι μαθητές απομακρύνονται από την αυτονόητη εμπειρία και κατανοούν ότι ο χώρος αποτελεί πολιτισμική και ιδεολογική κατασκευή. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη, αποκαλύπτοντας τον κοινωνικά κατασκευασμένο χαρακτήρα της πραγματικότητας και μετατρέποντας τους μαθητές σε ενεργούς παρατηρητές.

Αντίστοιχα οι λεγόμενοι μεταβατικοί χώροι ή «κατώφλια», όπως τους περιγράφει ο H. Herzberger [33] λειτουργούν ως σημεία σύνδεσης και διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές, όπως το δημόσιο και το ιδιωτικό. Το κατώφλι, χαρακτηριστικό παράδειγμα, συνδυάζει την αίσθηση της ασφάλειας με την προοπτική της εξερεύνησης. Αυτή η διττή φύση το καθιστά χώρο συνάντησης και όχι διαχωρισμού. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, οι ενδιάμεσοι χώροι (διάδρομοι, είσοδοι, έξοδοι, σκάλες, αυλές) μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της

---

[32] Η μπρεχτική θεωρία της «ανοικείωσης» απορρίπτει την αριστοτελική προσέγγιση του θεάτρου με στόχο την κατάργηση της «θεατρικής σύμβασης» και της ψευδαίσθησης. Μέσω της αποστασιοποίησης ο/η θεατής παρακολουθεί το σκηνικό θέαμα χωρίς να ταυτίζεται με τους/τις ήρωες/ηρωίδες. Παίρνοντας απόσταση από τα σκηνικά δρώμενα μπορεί να αναπτύξει μια κριτική προσέγγιση στη θεατρική πραγματικότητα και να ανακαλύψει την αλλοτρίωση ως κοινωνικό φαινόμενο και όχι ως μια φυσιολογική κοινά αποδεκτή πραγματικότητα. Αυτή η συνειδητοποίηση μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας ενεργούς πολιτικής στάσης ζωής.

[33] Το ενδιάμεσο ως όρος στην αρχιτεκτονική γλώσσα συζητήθηκε διεξοδικά στο Forum 7-8 το 1959. Πρόκειται για σημεία – όρια ανάμεσα σε δυο διαφορετικές περιοχές που έχουν διττή υπόσταση ως τόποι συνάντησης και επικοινωνίας αλλά και ως διαχωριστικά όρια. Η φυσική τους διαλεκτική διάσταση ακριβώς καταργείται στο αυταρχικό ελληνικό σχολείο και κυριαρχεί η διαχωριστική (π. χ είσοδοι, έξοδοι, διάδρομοι, σκάλες, κ. α)

επικοινωνίας, της εμπειρίας και της κατανόησης διαφορετικών κόσμων, προσφέροντας δυνατότητες ουσιαστικής μάθησης και αλληλεπίδρασης.

4.4 Μετασχηματίζοντας τον χώρο: Από τη θεωρία στην πράξη

Στη βάση αυτών των θεωρητικών αρχών οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί οφείλουν να προχωρήσουν σε μετασχηματιστικές πρωτοβουλίες ανάδειξης και επανονομάτισης της σχολικής πραγματικότητας γενικότερα, δεμένης άρρηκτα με το σχολικό χώρο.[34] Τα παιδιά δεν αρκεί να παρατηρήσουν και να κρίνουν. Καλούνται να δράσουν και να διεκδικήσουν ένα σχολείο ισοτιμίας και δικαιοσύνης και ομορφιάς σε όλα τα επίπεδα. Η αναδιαρρύθμιση των θρανίων, η δημιουργία γωνιών χαλάρωσης ή ανάγνωσης, η αισθητική παρέμβαση στο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία και κρίση, η αναδιοργάνωση των χώρων χωρίς προαποφασισμένες επιλογές από τους ανώτερους, η διεκδίκηση χρήσης χώρων σημείων συνάντησης κ. α, αν και μικρές και φαινομενικά ασήμαντες πράξεις, είναι πράξεις μετασχηματισμού και ταυτόχρονα κινήσεις ανάκτησης της εξουσίας. Τα παιδιά παύουν να είναι παθητικοί αποδέκτες ενός έτοιμου χώρου και γίνονται ενεργοί δημιουργοί του. Μαθαίνουν ότι ο χώρος δεν είναι ένα αμετάβλητο δεδομένο, αλλά ένα πεδίο που μπορούν να διαμορφώσουν με τη βούληση και τη συλλογική τους δράση. Όπως λέει η Valentine (1996), μέσα από μικρές, επαναλαμβανόμενες και επουσιώδεις πράξεις παράγεται ο χώρος, και μιας και φτιάχνεται με κάποιους τρόπους, μέσω συγκεκριμένων πράξεων μπορεί να φτιαχτεί και αλλιώς (Morgan, 2000).[35]

Η πρόκληση για όσες και όσους θέλουν να αναπτύξουν μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου είναι να προτείνουν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους ότι μπορούν να ανακατασκευάσουν τους χώρους διαφορετικά και να αρθρώσουν όχι μόνο τους χώρους, αλλά και το μέλλον τους με τρόπους που μπορεί να μην έχουν φανταστεί ποτέ. Μέσα από τον διάλογο και την εκ νέου

---

[34] Ο Freire θα περιέγραφε κάπως έτσι τη διαδικασία του μετασχηματισμού: α) Διάλογος - ανακάλυψη- αποκάλυψη του χώρου, χαρτογράφηση των συνθηκών που γεννούν την καταπίεση, β) Νέα ονομάτιση - αλλαγή χωρικής συνθήκης και πραγματικότητας, γ) Κριτικός στοχασμός, μετασχηματισμός της καταπιεστικής πραγματικότητας σε

«αδοκίμαστη εφικτότητα» (2022).

[35] σ. 286

ανακάλυψη-αποκάλυψη του χώρου, μπορεί να ξεκινήσει μια νέα ονομάτιση και ταυτόχρονη αλλαγή της χωρικής συνθήκης και της πραγματικότητας.

4.5 Ενδεικτικές πρακτικές μετασχηματισμού και κριτικής προσέγγισης του σχολικού χώρου

α) Φωτογραφικές διαδρομές: Από το σπίτι στο σχολείο

Οι φωτογραφικές διαδρομές αποτελούν μια μέθοδο ενεργητικής διερεύνησης του χώρου. Εμπνευσμένη από το έργο της Αιμιλίας Φάκου, η συγκεκριμένη δράση καλεί τα παιδιά να φωτογραφίσουν το σπίτι τους ή τη διαδρομή προς το σχολείο, αναδεικνύοντας προσωπικές εμπειρίες, ταυτότητες και καθημερινές πρακτικές που συχνά απουσιάζουν από τη σχολική ζωή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η αυτονομία των μαθητών και αναγνωρίζεται η σημασία των χώρων όπου κινούνται καθημερινά για τη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους. Στη συνέχεια, η φωτογράφιση του σχολείου από μέσα και έξω επιτρέπει την ανάδειξη ορίων, ιεραρχιών και «απαγορευμένων» σημείων. Μέσα από διάλογο και παρουσίαση, ο χώρος μετατρέπεται σε αντικείμενο κριτικού στοχασμού και μάθησης, ενώ οι φωτογραφικοί περίπατοι ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την ανακάλυψη.

β) Συνειδητοποίηση μέσω των αισθήσεων

Προτείνεται η ανάληψη δράσεων για τη συνειδητή αξιοποίηση όλων των αισθήσεων για την κατανόηση του χώρου (π. χ επεξεργασία της λειτουργίας του κουδουνιού στο σχολείο ή των τόνων της φωνής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ή του αγγίγματος που αν και κατεξοχήν ανθρωποποιητικό στοιχείο συνδέεται με την αυθαίρετη οικειότητα, την αυθάδεια και την προσβολή). Σύμφωνα με τον J.Pallasmaa, η κυριαρχία της όρασης στον δυτικό πολιτισμό υποβαθμίζει τις υπόλοιπες αισθήσεις, παρότι η εμπειρία είναι πολυαισθητηριακή. Η ενεργοποίηση των υπολοιπόμενων αισθήσεων μπορεί να ενισχύσει τη σωματική εμπλοκή των μαθητών. (Pallasma,2023) Όπως επισημαίνει ο Σταυρίδης, οι αισθήσεις συνδέονται με συμβολικές και κοινωνικές σημασίες: οι μυρωδιές και οι ήχοι παραπέμπουν σε εμπειρίες και ρυθμούς, ενώ η αφή διαμορφώνει σχέσεις με τον χώρο, παρά τους κοινωνικούς περιορισμούς. Η διερεύνηση αυτών των διαστάσεων αποκαλύπτει κρυφές όψεις του σχολικού περιβάλλοντος. Με το ξύπνημα της σωματικότητας των υποκειμένων και της υλικότητας του σχολικού χώρου μπορεί να συντελεστεί η επιστροφή σε μια διαλεκτική αναγνώριση υποκειμένου - αντικειμένου, ανθρώπου με τον κόσμου (Σταυρίδης, 1990).

5. Συμπεράσματα: Η Ελπίδα στην Αντίσταση

Ο σχολικός χώρος στην Ελλάδα, αλλά και σε μεγάλο μέρος του δυτικού κόσμου, παραμένει ένα πεδίο έντονης πραγμοποίησης με τη μαρξιστική έννοια.[36] Είναι ένας χώρος φτωχός, τυποποιημένος, περιοριστικός, κλειστός και αυταρχικός. Αποτελεί έναν ισχυρό μηχανισμό εμπέδωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, που προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες για την αποδοχή μιας ιεραρχικά οργανωμένης κοινωνίας και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανάλυση των τριών βασικών μοντέλων του ελληνικού σχολικού κτιρίου αποκάλυψε μια εντυπωσιακή συνέχεια στην οργάνωση του χώρου, με τη γραμμική διάταξη των τάξεων, την απουσία χώρων κοινωνικοποίησης και την εσωστρέφεια να κυριαρχούν διαχρονικά.

Ωστόσο, η Κριτική Παιδαγωγική, και ειδικότερα η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, προσφέρει ένα διαφορετικό ερμηνευτικό και πρακτικό πλαίσιο. Αναδεικνύει τις δυνατότητες αντίστασης και μετασχηματισμού, τονίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν αναπαράγει μόνο το υπάρχον σύστημα, αλλά μπορεί και να το αμφισβητήσει, προωθώντας την κοινωνική ισότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, η έννοια της ελπίδας, όπως την προσεγγίζει ο Freire, (2022) αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα: δεν είναι μια παθητική αναμονή, αλλά μια ενεργητική πράξη, μια «αναγγελία» ενός μέλλοντος που πρέπει να χτίσουμε, όλοι εμείς οι άνθρωποι με όρους πολιτικής, αισθητικής και ηθικής, μια συνειδητή δράση για τη δημιουργία ενός διαφορετικού μικρού και μεγάλου κόσμου.

Οι μικρές, τοπικές παρεμβάσεις που προτείνονται (φωτογραφικές διαδρομές, δραματοποιήσεις, αναδιαρρύθμιση του χώρου, πολυαισθητηριακή προσέγγιση) δεν είναι απλές εκπαιδευτικές τεχνικές. Αποτελούν πολιτικές πράξεις, βήματα για να γίνει το σχολείο, όπως επισημαίνει και ο Σταυρίδης (1990), όχι απλώς ένας χώρος στον οποίο *υποκείμεθα*, αλλά ένας χώρος όπου *κατοικούμε*, *δημιουργούμε*, και *μετασχηματίζουμε*. Σε αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλη η κοινότητα ως συλλογικά υποκείμενα, αναλαμβάνουμε την

[36] «*Κάθε διαδικασία σχεδιασμού κτιρίων με τρόπο που να εξασφαλίζει την επιτυχία των διαδικασιών παραγωγής σε βάρος της ανθρώπινης άνεσης είναι μια μορφή πραγμοποίησης. Όλη η κίνηση για προκατασκευασμένα δομικά συστήματα βασίστηκε στις περισσότερες περιπτώσεις σε εντελώς πραγμοποιημένες σκέψεις. Και άλλες πραγμοποιήσεις συμβαίνουν προφανώς όταν οι χρήστες των κτιρίων αντιμετωπίζονται σαν αφηρημένες μονάδες. Όταν οι άνθρωποι υποβιβάζονται σε «μονάδες» για στέγαση, πρόκειται επίσης για πραγμοποίηση . Ακόμη η πραγμοποίηση συμβαίνει και οποτεδήποτε η ανθρώπινη άνεση και ευημερία θυσιάζονται στο αφηρημένο κυνήγι της καθαρότητας της αρχιτεκτονικής μορφής…*» (Broadbent,1982:62).

ευθύνη να αντιμετωπίσουμε το σχολείο και τον κόσμο όχι ως κάτι δεδομένο, αλλά ως ένα περιβάλλον όπου οι πράξεις μας μπορούν να κάνουν τη διαφορά.

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1999). *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, Μτφρ.). Θεμέλιο. (Αρχική δημοσίευση 1970)

Apple, M. W. (2008). Επίσημη Γνώση (Γ. Γρόλλιος, Επιμ. Εισ., Μ., Μπατίλας, Μτφρ.). Επίκεντρο.

Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, *2*(4), 27–40.

Apple, M. W., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: Μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 123-144). Gutenberg.

Βάϊου, Ντ., Χατζημιχάλης, Κ. (2012). Ο χώρος στην Αριστερή Σκέψη. Νήσος.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Γ. Καράμπελας, Μτφρ.). Αλεξάνδρεια. (Αρχική δημοσίευση 1970)

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books.

Broadbent, G. (1982). Νεοκλασικισμός. Αρχιτεκτονικά Θέματα. Τεύχος 16.

Γιακουμακάτος, Α. (1982). Ο ευρωπαϊκός ρασιοναλισμός και η Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μια συγκριτική θεώρηση της αυτόχθονης συν-χρονης αρχιτεκτονικής παραγωγής. Αρχιτεκτονικά Θέματα. Τεύχος 16.

De Queiroz, J.-M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του* (Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος, Μτφρ.). Gutenberg.

Eagleton, T. (2018). Ιδεολογία. (Μ. Λάμπρου, Μτφρ.). Πεδίο.

Ζήβα, Δ., & Καρδαμίτση, Μ. Α. (1979). *Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα*.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Ράππα.

Freire, P. (2022). *Παιδαγωγική της ελπίδας* (Μ. Νικολακάκη, Επιμ.). Διάδραση.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Gutenberg.

Giroux, H. A. (2010). Αναπαραγωγή και αντίσταση στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 63-94). Gutenberg.

Gramsci, A. (1972). *Διανοούμενοι* (Θ. Χ. Παπαδόπουλος, Μτφρ.). Στοχαστής.

Herzberger, H. (2002). Μαθήματα για σπουδαστές της αρχιτεκτονικής. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.

Θεριανός, Κ. (2009). Σχολείο και ιδεολογία: Όροι συγκρότησης των βασικών ιδεολογικών αξόνων. Στο Δ. Γ. Μαγριπλής (Επιμ.), *Η ιδεολογία στο χρόνο μέσα από εκφάνσεις του πολιτιστικού φαινομένου*. Α. Σταμούλης.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space* (D. Nicholson-Smith, Μτφρ.). Blackwell.

Lefebvre, H. (2007). *Δικαίωμα στην πόλη* (Π. Τουρνικιώτης, Μτφρ.). Κουκίδα.

Marcuse, H. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος* (Μ. Λυκούδης, Μτφρ.). Παπαζήσης.

Marx, K., & Engels, F. (1989). *Η γερμανική ιδεολογία* (Κ. Φιλίνης, Μτφρ., Τόμ. 1). Gutenberg.

Marx, K. (2016). *Το κεφάλαιο: Κριτική της πολιτικής οικονομίας* (Π. Μαυρομμάτης, Μτφρ., Τόμ. 1). Σύγχρονη Εποχή.

Massey, D. (2009). *Για το χώρο* (Ι. Μίμπλη, Μτφρ.). Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες αυταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *14*, 19-28.

McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield.

McLaren, P. (2010). Επαναστατική παιδαγωγική σε μετα-επαναστατικές εποχές: Επανεξετάζοντας την πολιτική οικονομία της κριτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-314). Gutenberg.

Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Κριτική.

Morgan, J. (2000). Critical pedagogy: the spaces that make the difference. *Pedagogy, Culture & Society*, *8*(3), 273-289.

Νικολαΐδου, Σ. (1993). Η Κοινωνική Οργάνωση του χώρου. Παπαζήσης.

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 15-56). Σιδέρης.

Pallasmaa, J. (2023). *Τα μάτια του δέρματος: Η αρχιτεκτονική και οι αισθήσεις* (Γ. Τουρνικιώτης & Π. Τουρνικιώτης, Μτφρ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ρωμανός, Β. (2010). «Η Μαρξιστική Κριτική της Νεωτερικότητας και το Πρόβλημα της Ορθολογικότητας της Ιστορίας», στο Σ. Μ. Κονιόρδος (επιμ.) Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα. Gutenberg.

Sarup, M. (2006). Μαρξισμός και Εκπαίδευση. Επίκεντρο.

Σολωμόν, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αλεξάνδρεια.

Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η συμβολική σχέση με το χώρο*. Κάλβος.

Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική: Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Παρατηρητής.

Φάκου, Α. (2023). Διερευνώντας τους καθημερινούς μας χώρους στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Ε. Μίχα (Επιμ.), *Για μια χωρική ματιά στην εκπαίδευση* (σσ. 77-114). Gutenberg.

Φιλιππίδης, Δ. (1984). Νεοελληνική Αρχιτεκτονική. Μέλισσα.

Χατζησάββα, Δ. (2023). Σύγχρονες Αρχιτεκτονικές Θεωρήσεις, σχέσεις φιλοσοφίας και αρχιτεκτονικής. University Studio Press.

Χρύσης, Α. (1993). Ιδεολογία & κριτική: Λόγος & αντίλογος στη μαρξιστική θεωρία της ιδεολογίας. Στάχυ.

Η συμβολή των έργων τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κριτικής σκέψης

Τσουκνάκη Μαρία

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κριτική Παιδαγωγική, συναισθηματική νοημοσύνη, βιωματική - ενεργητική μέθοδος μάθησης, η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

mtsouknaki@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή των έργων τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κριτικής σκέψης υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, εξετάζοντας πώς η βιωματική μάθηση συντελεί στον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό και παρουσιάζοντας μια σχετική έρευνα βασισμένη στη μέθοδο ABER. Κεντρικό άξονα της ανάλυσης αποτελεί η χρήση των εικαστικών έργων ως εργαλείου για τη δημιουργία αυθεντικού παιδαγωγικού διαλόγου. Σύμφωνα με τη φρεϊρική παράδοση, ο διάλογος αυτός δεν αποτελεί μια απλή συζήτηση, αλλά μια κριτική, στοχαστική συνάντηση για την ανακάλυψη της πραγματικότητας που αποδομεί τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Μέσα από αυτό το πλαίσιο της απελευθερωτικής αγωγής, δάσκαλος και μαθητές συνδιαμορφώνουν τη γνώση σε μια διαδικασία που ενθαρρύνει την αμφιβολία και απορρίπτει τις δογματικές βεβαιότητες. Κατά συνέπεια, η τέχνη αναδεικνύεται σε αναγκαίο μέσο και προϋπόθεση τόσο για την καλλιέργεια του διαλόγου όσο και για την εξέλιξη της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση.



1. Κριτική παιδαγωγική

Μια από τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η δημιουργία διαλόγου μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση εικαστικών έργων τέχνης αποτελεί ένα από τα εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο *διάλογος* σύμφωνα με τον Freire αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο για την αποδόμηση των κυρίαρχων αντιλήψεων. Όμως ο παιδαγωγικός διάλογος δεν πρέπει να συγχέεται με την απλή συζήτηση, αλλά να πραγματώνεται ως μια *συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και νοηματοδότηση αυτής της πραγματικότητας* (Freire, 1974).

Στο πλαίσιο της απελευθερωτικής αγωγής, δάσκαλος και μαθητές εξετάζουν τα προς μελέτη ζητήματα, καθώς αυτά αναδεικνύονται, προσδίδοντας στη συγκεκριμένη διαδικασία ένα χαρακτήρα περιπέτειας, αποκάλυψης, δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης. Δεν μπορεί να υπάρξει πραγματικός διάλογος, αν δεν εμπεριέχει κριτικό στοχασμό. Για το λόγο αυτό, η απελευθερωτική αγωγή δεν επιβάλλει βεβαιότητες, αλλά ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφιβάλλουν, με λίγα λόγια *να αποκτήσουν τη βεβαιότητα του να μην είναι ποτέ υπερβολικά βέβαιοι* (Freire, 1998).

Έτσι η τέχνη, ως μια από τις πιο σημαντικές ανθρώπινες δημιουργικές δραστηριότητες, θεωρείται αναγκαίο μέσο αλλά και προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη του διαλόγου, όσο και για την εξέλιξη της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Paulo Freire *« η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό αλλά χωρίς αυτήν η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματιστεί. Κανένα έθνος δεν μπορεί να βαδίσει μπροστά μόνο με τον απεριόριστο ενθουσιασμό για τη γνώση, χωρίς να αποτολμήσει με αισθαντικότητα να επανεφευρίσκει συνεχώς τον εαυτό του και χωρίς να αναλαμβάνει σεβασμό για τους άλλους»* (Freire, 1998).

Μέσα μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις αυτής της εργασίας, διαπιστώσαμε ότι η αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας και ο μετασχηματισμός της Εκπαίδευσης δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Χρειάζεται να προχωρήσουμε σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης που θα εστιάζει στην

συναισθηματική νοημοσύνη, το συγκινησιακό ερέθισμα, την ενδυνάμωση της κριτικής-δημιουργικής σκέψης.

2. Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό μέρος της πολλαπλής νοημοσύνης που περιλαμβάνει εννέα είδη ευφυΐας : την μουσική ευφυΐα, την ευφυΐα του χώρου, την ενδοπροσωπική ευφυΐα, την διαπροσωπική ευφυΐα, την φυσιογνωστική ευφυΐα, την σωματική - κιναισθητική ευφυΐα, την γλωσσική και την λογικομαθηματική ευφυΐα και την υπαρξιακή ευφυΐα.

Σύμφωνα με τον H. Gardner ο ρόλος του πολιτισμού στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης είναι σημαντικός, ενώ το σχολείο ευθύνεται κατά πολύ για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη διότι επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών, της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες.

Ο D. Goleman και ο J. Gottman από την άλλη, υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς, από την οικογένεια, ενώ στην συνέχεια αναλαμβάνει η εκπαίδευση. Η οικογένεια κατά τον Goleman παίζει καθοριστικό ρόλο μιας και μπορεί να διδάξει αλλά και να βελτιώσει καίριες συναισθηματικές ικανότητες .

Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman ασχολείται με τη συναισθηματική επάρκεια ως μια δομή που «*περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίσουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία*» (Πλατσίδου, 2004).

Ο Goleman επίσης ασχολείται με τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας και αξιολογεί τέσσερις ικανότητες: α) αυτογνωσία, β) αυτοδιαχείριση, γ) κοινωνική ενημερότητα – ενσυναίσθηση και δ) κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, επιρροή, αλλαγές, διαχείριση συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών και ομαδική εργασία.

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ανάμεσά τους και η ενσυναίσθηση, αποτελούν απαραίτητα εφόδια για κάθε άνθρωπο, όχι μόνο για την σχολική του επιτυχία, αλλά γενικότερα για την ζωή του. Το νέο ξεκίνημα για μια Συναισθηματική

Παιδεία στα σχολεία αποσκοπεί στην άσκηση κοινωνικών ικανοτήτων που θα αντιστρέψουν ή θα αχρηστέψουν τα πειθαρχικά μέτρα, τον πόνο, την απογοήτευση, την κούραση και τη θλίψη των παιδιών και θα ζωντανέψουν τα περιεχόμενα των μαθημάτων, ενώ θα τα οδηγήσουν σε εξερεύνηση δημιουργικών λύσεων στα κοινωνικά προβλήματα

Για να εκπαιδεύσει όμως κάποιος το συναίσθημα σημαίνει να μην φοβάται τα αρνητικά συναισθήματα, να χρησιμοποιεί όλες τις ευκαιρίες που του δίνονται για να βιώσει βαθιά, να ερευνήσει, να θέσει στην κριτική αντίληψη των παιδιών ακόμα και τον ίδιο τον εαυτό του. Έτσι θα μπορέσει να λειτουργήσει η ενσυναίσθηση σε όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ομάδα εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων θα δράσει από κοινού ώστε να μετασχηματιστεί ο φόβος σε γενναιότητα, το αρνητικό συναίσθημα σε θετικό, η επιθετικότητα σε συνεργασία.

3. Βιωματική μάθηση και εκπαίδευση.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλα αυτά, θεωρούμε ότι είναι η βιωματική μάθηση και εκπαίδευση. Κι αυτή πραγματώνεται με την ενσωμάτωση στη διαδικασία μάθησης και άλλων τρόπων διδασκαλίας, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, η μουσική, το θέατρο, τα εικαστικά, οι συνεντεύξεις και η δημιουργική γραφή. Με λίγα λόγια με τη διαθεματική ενσωμάτωση της Τέχνης. Έτσι μέσα από μια συνεργατική και ομαδική διαδικασία, θα οδηγηθούμε εν τέλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επικοινωνίας.

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται και από τις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να υπάρχει γνώση χωρίς ανθρώπινα βιώματα. Μέσα στη βιωματική μάθηση ενισχύεται η υπαρξιακή αμεσότητα τόσο στον φυσικό όσο και στον κατασκευασμένο κόσμο, αλλά γίνεται και κοινωνική μάθηση όταν ερχόμαστε σε επαφή και με κοινωνικά θέματα. Και για να δώσουμε ένα παράδειγμα: θέλοντας να διδάξουμε ένα γραμματικό φαινόμενο π.χ. τον αόριστο, θα κινητοποιήσουμε την μνήμη στα παιδιά, την διήγηση ενός γεγονότος που έγινε στο παρελθόν, την κατασκευή ενός σεναρίου, ώστε να κατανοήσουν την σημασία του γραμματικού φαινόμενου του αορίστου. Παράλληλα μέσα από το σενάριο θα επηρεαστεί το συναίσθημα, η σκέψη και η πράξη, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε σε ορισμένες καταστάσεις και το πώς θα ήμασταν σε θέση να τροποποιήσουμε αυτή την αντίδραση αν χρειαστεί. Τα διαφορετικά σενάρια που θα προκύψουν θα δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν και να βιώσουν

ότι η ποικιλομορφία βοηθάει μια κοινότητα, μια κοινωνία, να εμπλουτίζεται, να ομορφαίνει, να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται καλύτερα. Ταυτόχρονα ενθαρρύνεται και η κοινωνική επίγνωση, βιώνεται η ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους και η ταύτιση με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των άλλων συμμαθητών και συμμαθητριών (Τριλίβα, 2008).

Είναι γενική παραδοχή και επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη ότι η βιωματική μάθηση και εκπαίδευση πραγματώνεται και μέσα από άλλους τρόπους διδασκαλίας, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, η μουσική και τα εικαστικά, οι συνεντεύξεις και η δημιουργική γραφή. Είναι σε μεγάλο βαθμό συνεργατική και ομαδική διαδικασία και βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και επικοινωνίας.

Συνειδητοποιούμε επίσης ότι η μέθοδος της βιωματικής διδασκαλίας δεν πρέπει να είναι αποσπασματική και τυχαία, αλλά συνεχής και στοχευμένη, ώστε να διεγείρονται τα συναισθηματικά ερεθίσματα που μάς οδηγούν στην ενσυναίσθηση και στην κατανόηση των κοινωνικών αξιών.

Αντιλαμβανόμαστε όλοι ότι η κοινωνία έχει περάσει και συνεχίζει να περνάει πολλές κρίσεις. Το σχολείο προσπαθεί να αλλάξει, αναζητά και υιοθετεί ενίοτε μεταρρυθμιστικές πρακτικές όχι όμως συνολικά, αλλά αποσπασματικά. Παρατηρούμε ωστόσο με ανησυχία ότι η προσπάθεια επικράτησης της Εκπαίδευσης μέσω Η/Υ, γνωστή και ως τηλεκπαίδευση, έρχεται σε πλήρη σύγκρουση και αντίθεση με αυτό που ονομάζουμε βιωματική εκπαίδευση και επαναφέρει την έννοια της τραπεζικής διδασκαλίας. Είναι ιδιαίτερα προβληματική, ειδικά στις μικρές ηλικίες, οι οποίες δεν έχουν πληθώρα εμπειριών και βιωμάτων και θα πρέπει να εστιάσουμε στον οπισθοδρομικό της χαρακτήρα.

Δεν θα πρέπει ταυτόχρονα να αδιαφορήσει κανείς για τη συναισθηματική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων και το πόσο αυτές επηρεάζονται από τις ταχείες κοινωνικές αλλαγές που φέρνει η τεχνολογική ανάπτυξη αλλά και οι καταστάσεις κρίσεων.

Αν η επιδίωξή μας είναι ο μετασχηματισμός της Εκπαίδευσης αυτός θα γίνει μόνο σε ένα σχολείο που θα συμπεριλαμβάνει την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και της κριτικής παιδαγωγικής σκέψης των εκπαιδευτικών καθώς και την μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική παρουσία της τέχνης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καλλιέργεια λοιπόν της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να συμπεριληφθεί πιο σοβαρά μέσα στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας.

4. Μετασχηματίζουσα μάθηση

Αν θέλουμε να οδηγηθούμε σε ένα σχολείο που θα είναι πιο κοντά στα παιδιά, που θα είναι πιο σχετικό με τα ενδιαφέροντά τους, που θα τα συγκινεί και θα τα ελκύει, θα πρέπει να εστιάσουμε στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η τέχνη είναι το μέσο εκείνο που θα μας βοηθήσει γι' αυτό. Μέσω της τέχνης και χρησιμοποιώντας τις άπειρες δυνατότητες που μας δίνει ώστε να κινητοποιηθούν τα συναισθήματα αλλά και η κριτική-δημιουργική σκέψη, θα καταφέρουμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο που θα αφουγκράζεται την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών, ένα σχολείο που θα τα αφορά, που θα ενδυναμώνει το κοινωνικό και πολιτικό τους γίγνεσθαι, ενώ θα τα προετοιμάζει ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι που θα νοιάζονται και θα ενδιαφέρονται για τον άλλον.

Είδαμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα δημόσιο χώρο στον οποίο θα γίνεται διαπάλη ιδεών και πρακτικών και όπου δύναται να αναπτυχθεί κοινωνική αντίσταση και αγώνας. Γίνεται έτσι ξεκάθαρο ότι η διδασκαλία δεν είναι ούτε πρέπει να είναι «ουδέτερη» αλλά μια βαθιά πολιτική δραστηριότητα. Ο διάλογος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνει η Κριτική Παιδαγωγική και εστιάζει στην αποδόμηση των κυρίαρχων αντιλήψεων. Ο παιδαγωγικός διάλογος όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται με μια απλή συζήτηση, αλλά να αποτελεί μια συνάντηση μεταξύ των δύο πλευρών με στόχο την ανακάλυψη και την νοηματοδότηση της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Habermass η δημοκρατική δημόσια ζωή μπορεί να πραγματωθεί μόνο όταν οι θεσμοί καθιστούν τους πολίτες ικανούς να συζητούν για ζητήματα σημαντικά στον δημόσιο βίο. Αυτή είναι η "ιδεατή κατάσταση διαλόγου", όπου όλοι οι συντελεστές είναι εξίσου προικισμένοι με την διαλεκτική ικανότητα, όπου ο καθένας αναγνωρίζει την βασική κοινωνική ισότητα στον άλλο, όπου ο λόγος είναι απαλλαγμένος από ιδεολογία και προκατάληψη.

Αυτό το επίπεδο διαλόγου θα πρέπει να καλλιεργήσει ο κριτικός παιδαγωγός με τη μέθοδο της διαλεκτικής και απελευθερωτικής Εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά και να οδηγήσει σε μια κοινωνία πιο ανθρώπινη, πιο κοντά στη φύση και το περιβάλλον.

Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης κατανοούμε πώς οι κυρίαρχες ιδεολογίες ρυθμίζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης μας. Μέσω αυτής καταφέρνουμε να αποκτήσουμε την αναγκαία απόσταση ώστε να διακρίνουμε πως κατασκευάζονται οι συνθήκες της ύπαρξής μας. Συνειδητοποιούμε λοιπόν ότι για να απελευθερωθούμε χρειάζονται πολιτικοί αγώνες. Η άκριτη αποδοχή της όποιας υφιστάμενης κατάστασης, χωρίς αμφισβήτηση, χωρίς διάθεση για αλλαγή των κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων, οδηγεί στην μοιρολατρία και την ηττοπάθεια που διακρίνει δυστυχώς μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών.

Όμως για να φτάσουμε στη «διαλογική θεωρία της δημοκρατίας» χρειαζόμαστε μια ενεργή κοινότητα που θα μπορεί συλλογικά να επιβάλλει την πολιτική της βούληση ώστε να την εφαρμόσει ως πολιτική πρακτική. Μιλάμε δηλαδή για ένα πολιτικό σύστημα που απαιτεί μια ενεργή δημόσια σφαίρα, όπου ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος και πολιτικά θέματα μπαίνουν σε πραγματική δημόσια διαβούλευση, ενώ η δύναμη της δημόσιας γνώμης θα μπορεί να επηρεάσει την διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένα δημοκρατικό απελευθερωτικό σύστημα εκπαίδευσης, βασισμένο πάνω στις θεωρίες της Κριτικής Παιδαγωγικής θα αποτελέσει εντέλει το φυτώριο τέτοιων ενεργών πολιτών.

Η επιδίωξή μας θα πρέπει να είναι ο μετασχηματισμός της Εκπαίδευσης που θα οδηγήσει σε ένα σχολείο που θα συμπεριλαμβάνει την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και την κριτική παιδαγωγική σκέψη των εκπαιδευτικών. Έτσι θα καταφέρουμε ένα άλλου είδους ισότητας : «*σύμφωνα με τη ριζοσπαστική αντίληψη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών πρέπει να επιδιωχθούν οι απώτεροι σκοποί της εξίσωσης σε επαγγελματικό και βιοτικό επίπεδο και επιπλέον της πραγματοποίησης μια νέας τάξης των πραγμάτων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργεί το σχολείο*» (Husen, 1991: 524).

Τα παιδιά βιώνουν την κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολικό περιβάλλον που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός ως βιωματικές καταστάσεις. Όμως, πόσες ευκαιρίες τους δίνονται να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους μέσα στην κοινωνία που ζουν, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές; Η διεργασία του αναστοχασμού δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πραγματικότητες διαφορετικές από εκείνες που έχουν στη συνείδηση τους και η συνειδητοποίηση, σύμφωνα με τον Freire, συνιστά μια μόνιμη κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας. Στις προβληματικές καταστάσεις δεν είναι συνεπώς μόνο ο δάσκαλος αυτός που θα δείξει τον δρόμο της επίλυσης,

αλλά μαζί με τους μαθητές ασκούμενοι σταδιακά στον απελευθερωτικό παιδαγωγικό διάλογο, μετατρέπονται αμφότεροι σε συνυπεύθυνους και συνδημιουργούς της ουσιαστικής Παιδείας.

Η άποψη του Henry Giroux σχετικά με αυτό το θέμα, είναι ότι το σχολείο ως και σήμερα κοινωνικοποιεί και μετασχηματίζει σύμφωνα με τις επιθυμίες της κοινωνίας. Το σχολείο χρησιμεύει στη δημιουργία μιας τάσης που δεν αντιτίθεται στην κοινωνική δυναμική, υπηρετεί τις αξίες των ομάδων οι οποίες ελέγχουν την κοινωνία και συνιστά έτσι ένα πολιτικό εργαλείο. Η κοινωνία έχει λόγους να υποτιμά την κοινωνική κριτική και τις ομάδες οι οποίες ασκούν κριτική. Γίνεται λοιπόν πολύ δύσκολο σε αυτές τις συνθήκες να διαπαιδαγωγήσουμε ένα πολίτη κριτικά σκεπτόμενο, ικανό ενδεχομένως να αμφισβητήσει και να αλλάξει την κοινωνία (Bertrand,1994).

Οφείλουμε να διαμορφώσουμε επομένως το σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να μας οδηγήσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση, δημιουργώντας καταστάσεις κοινωνικοπολιτικού προσανατολισμού.

Ίσως θα πρέπει να αλλάξουν τα περιεχόμενα και οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τον τρόπο διδασκαλίας εφόσον ο απώτερος στόχος της παιδείας θα πρέπει να είναι ο «ενάρετος» άνθρωπος, δηλαδή αυτός που ποιεί / δρα κοινωνικά για να βελτιώσει και να μετασχηματίσει την κοινωνία. Ίσως εντάσσοντας πιο σοβαρά την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας να οδηγηθούμε σε ένα σχολείο πιο κοντά στα παιδιά, πιο σχετικό με τα ενδιαφέροντά τους, που θα τα συγκινεί και θα τα ελκύει. Ένα σχολείο που θα αφουγκράζεται την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών, ένα σχολείο που θα τα αφορά, που θα ενδυναμώνει το κοινωνικό και πολιτικό τους γίγνεσθαι, που θα τα προετοιμάζει ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι που νοιάζονται κι ενδιαφέρονται για τον άλλο και για το σύνολο.

5. Η έρευνα και τα αποτελέσματά της

5.1 Μεθοδολογία.

Σε αυτή την μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία του Mezirow στην καταγραφή για κάποια από τα στάδια που πρέπει να περάσει ο ενήλικας για να φτάσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση δηλαδή

α) προτείναμε την ενδοσκόπηση και την διερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλούνται από την θέαση έργων τέχνης. (φόβος, θυμός, ντροπή κ.α.)

β) Θέσαμε μια προβληματική κατάσταση- δίλημμα

γ) και ζητήσαμε την κριτική εξέταση και αξιολόγηση των παραδοχών για τις σχέσεις εξουσίας δίνοντας μια νέα προσέγγιση κι έναν επαναπροσδιορισμό των δυσλειτουργικών καταστάσεων που συνδέονται με προσδοκίες, αξίες και συναισθήματα ώστε να καταλήξει ο-η κάθε ερωτώμενος-η σε εναλλακτικές ερμηνείες και προτάσεις (Χασίδου, 2008).

5.1.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου. Μελέτη περίπτωσης και έρευνα μέσω τέχνης

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία είναι η μελέτη περίπτωσης ως ένα ευέλικτο εργαλείο που εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, στην δική μας περίπτωση σε μια ομάδα εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εντοπίσει πως αντιδρούν σε συναισθηματικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένα έργα τέχνης, ποιες είναι οι επιλογές τους και ποια η ενεργή-δημιουργική στάση τους απέναντι σε αυτά. Επίσης μέσα από την σύγκριση δυο έργων με το ίδιο θεματικό περιεχόμενο έγινε προσπάθεια να εκφραστούν οι απόψεις τους σχετικά με τις σχέσεις που διέπουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων είχε ως στόχο να διερευνηθεί το «τι», το «γιατί» και το «πώς» (Μαγγόπουλος, 2014). Χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, η οποία μπορεί να κινητοποιήσει τη στοχαστική διάθεση, με βάση το «μοντέλο» του D. Perkins, το οποίο βρίσκεται στο βιβλίο The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art. Ο Perkins, προτείνει ένα μεθοδολογικό μοντέλο, που αποτελείται από τέσσερις φάσεις επεξεργασίας/ παρατήρησης έργων τέχνης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο υπάρχουν 4 στάδια παρατήρησης : στο πρώτο στάδιο δίνεται ο χρόνος για παρατήρηση, στο δεύτερο ξεκινάει μια ανοικτή και «περιπετειώδης» παρατήρηση, στο τρίτο γίνεται μια πιο ξεκάθαρη και εις βάθος παρατήρηση ενώ στο τελευταίο περνάμε σε μια πιο ολιστική παρατήρηση του αντικειμένου.

Πιο αναλυτικά, «*κατά την πρώτη φάση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στην παρατήρηση του έργου, προκειμένου να «συλλάβουν το πνεύμα του». Κατά τη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να ψάξουν για χαρακτηριστικά του έργου που θα κάνουν πιο εκτενή την παρατήρησή τους, να προσέξουν πλευρές που διαφορετικά θα έμεναν αόρατες. Για παράδειγμα, μπορεί να ψάξουν για εκπλήξεις, συμβολισμούς,*

πολιτισμικές και κοινωνικές διασυνδέσεις, «τεχνικές», διαστάσεις, κλπ. Στην τρίτη φάση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν το έργο πιο αναλυτικά, διερευνώντας σε μεγαλύτερο βάθος ό,τι τους εξέπληξε, τους φάνηκε ενδιαφέρον ή τους προβλημάτισε. Επίσης, μπορεί να συγκρίνουν το έργο με άλλα έργα που φαίνεται να συνδέονται κατά κάποιο τρόπο. Γενικά, προσπαθούν να φτάσουν σε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με την αισθητική εμπειρία που είχαν. Τέλος, στην τέταρτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κάνουν ανασκόπηση του έργου ολιστικά, αναφερόμενοι σε κάθε πτυχή που ανακάλυψαν. Επίσης, προτείνει να δίνεται έμφαση στη συναισθηματική διάσταση του έργου και όχι στα τεχνικά χαρακτηριστικά του.» (Κόκος ARTiT : 11-12)

Στην απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική, από την άλλη, επιδιώκεται μεν η εκδήλωση των συναισθημάτων, αλλά και η απόκτηση πολιτικής σκέψης με απώτερο στόχο την αναζήτηση της αλήθειας (Freire-Shor 2008). «*Ο Freire τοποθέτησε στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του μεθόδου την ολιστική εξέταση των "κωδικοποιήσεων" από τους εκπαιδευόμενους (κυρίως σκίτσων που δημιουργούνταν από σημαντικούς καλλιτέχνες, όπως ο Francisco Brenand)* (Freire, 1978). *Αυτές οι κωδικοποιήσεις αντιπροσώπευαν καταστάσεις που σχετίζονταν με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και είχαν σχεδιαστεί ειδικά ώστε να πυροδοτούν την κριτική ανάλυση ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Κάθε κωδικοποίηση αντιπροσώπευε ένα υπόθεμα του κυρίως θέματος. Η διαλογική ανάλυση («αποκωδικοποίηση») των παραμέτρων που περιλαμβάνονταν σε κάθε κωδικοποίηση έκανε εφικτή την κριτική κατανόηση του υποθέματος από τους συμμετέχοντες. Τέλος, μέσα από μία συνθετική και ολιστική ανάλυση όλων των υποθεμάτων, οι συμμετέχοντες αναδομούσαν την ολιστική τους προσέγγιση του κυρίως θέματος.*» (Κόκκος, 2012: 11-12).

Η έρευνα μέσω τέχνης (ART BASED RESEARCH) που ακολουθήθηκε ως τεχνική, βασίστηκε στην ανάγνωση, την ερμηνεία και την αλληλεπίδραση των ερωτηθέντων με τα εικαστικά έργα τέχνης.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν ένα από τα έργα και να εμπλακούν συναισθηματικά με αυτό αλλά και δημιουργικά μιας και τους προτείνεται να εμπνευστούν από αυτό και να δώσουν τις δικές τους δημιουργικές αναφορές. Η συλλογή των απαντήσεών τους οδήγησε στην δημιουργία διαλόγων μπροστά στα έργα τέχνης.

Από τη συλλογή και την επεξεργασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους προέκυψαν: εικαστικές παρεμβάσεις πάνω στους πίνακες, ένα κείμενο αποτέλεσμα της

τεχνικής blackout poetry, και για το τελευταίο ερώτημα του ερωτηματολογίου «Με τι δράσεις πιστεύετε ότι θα άλλαζαν οι σχέσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες;» ένα «χορωδιακό κονσέρτο» για 21 φωνές και ένα μαέστρο. Αυτό το μετα-κείμενο που προέκυψε, λαμβάνοντας υπόψη του όλες τις απόψεις που ακούστηκαν από τους ερωτηθέντες εισαγάγει αρθρώσεις «κλειδιά» που δίνουν ρυθμό και νοηματοδοτούν τις απαντήσεις, ώστε εντέλει να καταλήξει σε μια ενιαία πρόταση-μανιφέστο. Όλα τα αποτελέσματα είναι προϊόντα αναστοχασμού, επαναδιατύπωσης και ανασύνθεσης των απαντήσεων.

Η επιλογή αυτής της μεθόδου έρευνας «*στοχεύει στο να κατανοήσουμε γιατί οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, αντιδρούν και συμπεριφέρονται, έτσι όπως το κάνουν. Αυτό δεν μπορεί να υλοποιηθεί, παρά μόνο εάν προχωρήσουμε στην ανάλυση και μελέτη των αόρατων πλευρών του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι: των συμβολικών και άυλων χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς (συναισθήματα, τελετουργικά, παίγνια, στερεότυπα/ προκαταλήψεις, ενσώματες προδιαθέσεις). Η επιστημονική μας μονομέρεια συχνά δεν μας επιτρέπει να κάνουμε σκοπό ό,τι θεωρούμε προϋπόθεση της δουλειάς μας. Εξοβελίζουμε από την επιστημονική και σχολική συγγραφή την αφή, την όσφρηση, ή την κίνηση, δηλαδή τη φυσιογνωμία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και τα ίχνη τους, εκλαμβάνοντάς τα ως ανεκδοτολογικά στοιχεία. Γι' αυτό και σπάνια ορίζουμε μια ξεχωριστή μέθοδο έρευνας, προκειμένου να μελετήσουμε όλα, τα οποία αποτελούν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία για την ανθρωπιστική προσέγγιση των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των εμπειριών μας, ειδικά στην εποχή μας, η οποία έχει ως χαρακτηριστικό τη διαφορετικότητα*» (Χουρδάκης, 2020).

5.1.3 Συλλογή ποιοτικών δεδομένων, δυσκολίες

Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε διαδικτυακά σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων στα οποία έχω υπηρετήσει, σε συμφοιτητές του μεταπτυχιακού καθώς και σε κάποιους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, σε διοικητικούς υπαλλήλους των διευθύνσεων εκπαίδευσης και σε βοηθητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων στα οποία εργάζομαι σε μια προσπάθεια να υπάρξει μια όσο το δυνατόν πιο πλατιά γκάμα εργαζομένων από τις σχολικές μονάδες.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε περίπου 100 άτομα εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν τα 27. Από τους 27 που απάντησαν οι 21 ήταν γυναίκες και οι 6 άντρες. Οκτώ από τους

συμμετέχοντες ήταν από 27 ως 37 ετών, δέκα ήταν από 38 ως 48 ετών και εννέα από 48 ως 61 ετών.

Η εργασιακή τους σχέση με την εκπαίδευση ήταν η εξής : οκτώ δάσκαλοι –ες εκ των οποίων οι δύο ήταν διευθυντές, πέντε εκπαιδευτικοί εικαστικών, μία εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, τρεις νηπιαγωγοί, τέσσερις δασκάλες ειδικής αγωγής, μία διοικητική υπάλληλος,

μία διευθύντρια εργαστηρίων ΕΠΑΛ, μία διευθύντρια φιλόλογος ΓΕΛ, δύο εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, ένας εκπαιδευτικός πληροφορικής.

Τα έτη εργασίας τους στην εκπαίδευση ήταν για 8 από αυτούς από 1 έως 10 έτη, για 11 από 10 έως 20 έτη και για 9 από 20 ως 35 έτη.

Η προθεσμία που δόθηκε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν δύο μήνες. Σχεδόν στο σύνολό της τηρήθηκε, ενώ υπήρξε και μια εκπρόθεσμη παράδοση. Από αυτούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο όλοι χρησιμοποίησαν την αποστολή τους μέσω email εκτός από έναν που το έκανε χειρόγραφα.

Από το βοηθητικό προσωπικό δεν υπήρξε ανταπόκριση, ενώ από το διοικητικό προσωπικό μόνο μια υπάλληλος ανταποκρίθηκε. Άρα δεν επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος της εκπροσώπησης του δείγματος αφού η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων προήλθε από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η μικρή συμμετοχή στην έρευνα ήταν μια δυσάρεστη εξέλιξη. Οι αιτιάσεις που δόθηκαν γι αυτό, αφορούσαν κυρίως στο ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε μόνο ανοικτές ερωτήσεις, ότι δεν ήταν σε φόρμα google και άρα υπήρχε ένα θέμα με τα προσωπικά δεδομένα, στο φόβο μη ικανότητας για σχολιασμό πάνω σε έργα τέχνης αλλά και στην απροθυμία ενασχόλησης με κάτι που θα «έπαιρνε χρόνο και σκέψη». Υπήρξε λοιπόν η διαπίστωση ότι η τέχνη αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα δύσβατο πεδίο για πολλούς από τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η διάδραση με έργα τέχνης φαντάζει κάτι που αφορά μόνο ή περισσότερο τους «ειδικούς» ή τους δημιουργούς.

Το γεγονός επίσης ότι η έρευνα έγινε μέσα σε καταστάσεις εγκλεισμού και απομάκρυνσης από τη δια ζώσης διδασκαλία δυσκόλεψαν κατά πολύ την επικοινωνία με τους συναδέρφους οι οποίοι πιθανόν να αναζητούσαν περισσότερη ενθάρρυνση ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα.

Παρόλα αυτά όλοι όσοι συμμετείχαν έδωσαν ένα πλούσιο υλικό που οδήγησε εντέλει σε κάποια συμπεράσματα και δημιουργίες που έχουν ένα ερευνητικό νόημα κι ενδιαφέρον.

5.1.4 Το εργαλείο της έρευνας : Διαδραστικό ερωτηματολόγιο

Με βάση την έννοια της απεικόνισης η εικόνα εξετάζεται ως παράσταση, ως δραματουργία, ως ιδέα, ως εικαστικό δημιούργημα, ως όραμα, ως κοινωνική κριτική και ως αρχέτυπο. Έτσι λοιπόν το ερωτηματολόγιο βασίστηκε πάνω σε εικαστικά έργα και τα αντιμετώπισε ως τέτοιο σύνολο εννοιών και σημασιών.

Το ερωτηματολόγιο είχε δυο μέρη :

Το πρώτο αφορούσε την διάδραση του ερωτηθέντα με ένα έργο επιλογής του καθώς και την διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων που προκύπτουν από την επιλογή και την θέαση του έργου. Αφορούσε επίσης την δημιουργική ικανότητα ή δυνατότητα που αναπτύσσεται στον θεατή ενός έργου ώστε αυτός να γίνει με τη σειρά του δημιουργός.

Οι πίνακες του πρώτου μέρους του ερωτηματολόγιου επιλέχθηκαν με βάση το θεματικό τους περιεχόμενο που αφορούσε την σχέση του ανθρώπου με τον πόλεμο, την θρησκεία, τον έρωτα, το γήρας, τη φύση και τις ανθρώπινες σχέσεις. Επιλέχθηκαν πίνακες από διάφορες περιόδους της ιστορίας της τέχνης και διάφορες τεχνικές με στόχο να δοθεί μια πλατιά γκάμα επιλογών.

Ποια όμως είναι τα κριτήρια επιλογής έργων τέχνης που θα αποτελέσουν εφαλτήριο διαλόγου; Πως ο κριτικός παιδαγωγός αποφασίζει να παρουσιάσει συγκεκριμένα έργα μέσα από το τεράστιο κεφάλαιο της ιστορίας της τέχνης; Είναι όλα τα έργα τέχνης κατάλληλα;

Σύμφωνα με τον Adorno τα αυθεντικά έργα τέχνης εκφράζουν βαθιά συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, παρουσιάζουν μια μεστή από νοήματα εξήγηση της ζωής, είναι αντισυμβατικά, δεν υπακούουν στην κυρίαρχη ιδεολογία, αντιτίθενται στην τυποποίησή, την εύκολη εξήγηση, το αυτονόητο (Adorno, 1984).

Τα έργα τέχνης λοιπόν, για να πυροδοτήσουν τον στοχασμό, τη σκέψη και τα συναισθήματα, θα πρέπει να είναι εκτός από αντισυμβατικά, πλούσια μηνυμάτων, συμβολισμών και νοημάτων καθώς και να προωθούν και να εξελίσσουν την πνευματική διάσταση του ανθρώπου. Η επαφή με την τέχνη βοηθάει ώστε να καλλιεργηθεί ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στην αλλοτρίωση της καθημερινότητας και προσφέρει τα εναύσματα εκείνα που θα

κάνουν τον άνθρωπο ικανό να απεγκλωβιστεί από τις εγκαθιδρυμένες παραδοχές για τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Ο κριτικός παιδαγωγός έχει υπόψη του τις ανάγκες των «μαθητών» του. Έχει διερευνήσει τα ζητήματα που τους απασχολούν, έχει επίγνωση των αναγκών τους και στοχεύει στην χειραφέτησή τους. Γνωρίζει ότι η προσωπική τους εμπειρία είναι αποφασιστική προϋπόθεση και θα τους προσφέρει την ικανότητα να συσχετίσουν τις δικές τους αφηγήσεις, τις κοινωνικές σχέσεις και ιστορίες με ό,τι πρόκειται να διδαχτούν. Άρα τα έργα τέχνης που θα αποτελέσουν πεδίο διαλόγου και στοχασμού δεν μπορεί να είναι ξένα από την πραγματικότητά τους. Όπως δεν μπορεί να είναι ξένα από πολιτικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς.

Σύμφωνα τώρα, και με την θεωρία του μετασχηματισμού. η επαφή με τα έργα τέχνης συμβάλλει ώστε να προσεγγιστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν, να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός πάνω σε διάφορα θέματα. Όμως σε μια δεύτερη φάση ή ακόμα και παράλληλα καλό θα ήταν να προσεγγίζουμε τα έργα τέχνης λαμβάνοντας υπόψη και το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας έτσι ώστε να έχουμε μια πιο ολιστική προσέγγιση.

Με δεδομένο λοιπόν, ότι το δείγμα της μελέτης περίπτωσης ήταν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, διαφόρων ειδικοτήτων, η επιλογή των έργων τέχνης έπρεπε να λάβει υπόψη της τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνικής ομάδας καθώς και όλα όσα προαναφέρθηκαν.

Ας δούμε τώρα αναλυτικά για τον κάθε πίνακα τις θεματικές που θίγονται και τους λόγους που επιλέχτηκαν σύμφωνα με την προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής.

(Σκοπίμως δεν δόθηκαν περισσότερες πληροφορίες για τα έργα, πέραν του ονόματος των δημιουργών, για να μην προκαταβάλουμε τις απαντήσεις. Οι τίτλοι θα μπορούσαν να δώσουν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στην σκέψη και την ερμηνεία γι αυτό και τους αποφύγαμε. Εδώ παραθέτουμε τους τίτλους.)



1. Pablo Picasso «Γκουέρνικα»

Το εμβληματικό αυτό έργο τέχνης, τοποθετεί στο κέντρο της σύνθεσης τα δεινά του πολέμου ενώ χρησιμοποιεί δυνατούς κώδικες τόσο μορφικούς όσο και εννοιολογικούς. Μέσα από την αποκωδικοποίησή του ο θεατής προσεγγίζει την θεματική του πολέμου και αναζητά τις επιδράσεις των συρράξεων στην κοινωνία. Επιλέχτηκε ακριβώς για την έντονη συμβολική του σημασία και την δύναμη των ερωτημάτων που θέτει.



2, Delacroix «Ο Χριστός στη θάλασσα της Γαλιλαίας»

Σε αυτόν τον πίνακα ενδιαφέρον είχε ο τρόπος που ο καλλιτέχνης προσπάθησε να αποδώσει την αντιμετώπιση μιας προβληματική κατάστασης από μια ομάδα ανθρώπων.

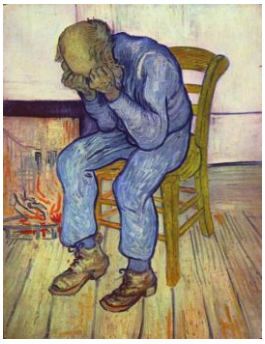
Από την μία η αταραξία της πίστης κι από την άλλη ο πανικός και η μοιρολατρία δημιουργούν έναν αντιθετικό τρόπο αντίδρασης.

Η σύνθεση αυτή μας ωθεί να στοχαστούμε πάνω στη δύναμη που μπορεί να ασκούν η πίστη και η θρησκεία στις κοινωνικές ομάδες.



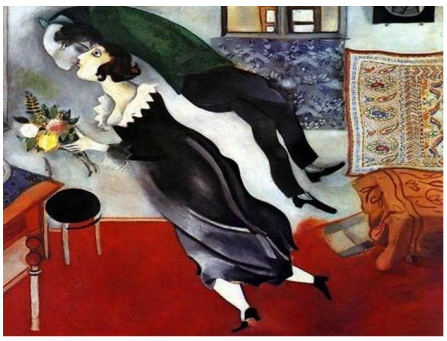
3. Βάσω Κατράκη

Το απλό αλλά δυνατό αυτό χαρακτικό παρουσιάζει μια οικογένεια μπροστά σε ένα πρόβλημα. Τίθεται το ζήτημα της οικογενειακής συνοχής, της σημασίας που έχει η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ο θεατής καλείται να αναρωτηθεί και στοχαστεί για την θέση της οικογένειας στο κοινωνικό σύνολο.



4. Vincent Van Gogh «Γέρος άντρας θλιμμένος»

Τα έργα του Van Gogh διαπνέονται από τα ανθρώπινα πάθη, τον πόνο, την μοναξιά. Η επιλογή αυτού του πίνακα έρχεται ως συνέχεια του έργου της Β. Κατράκη και τοποθετεί το θέμα της πορείας του ανθρώπου μέσα στη ζωή και της κατάστασης που προκύπτει με το χάσιμο της νιότης, της οικογένειας. Ο θεατής στοχαστής αναζητά μέσα σε αυτό το έργο την ίδια την πορεία της ζωής του ανθρώπου.



5. Marc Chagall «Τα γενέθλια»

Η αγάπη, ο έρωτας, οι σχέσεις άντρα και γυναίκας, το ονειρικό στοιχείο της ερωτικής κατάστασης, είναι θέματα που αφορούν και απασχολούν την πλειονότητα των ανθρώπων, ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να λείπουν από τις επιλογές. Μέσα από την διερεύνηση των κωδικών που προκύπτουν από την ανάγνωση του συγκεκριμένου έργου οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα δώσουν την αφορμή για μια ανοικτή συζήτηση πάνω σ' αυτούς.



6. Caravaggio «Οι χαρτοπαίκτες»

Τα τυχερά παιχνίδια, η αναζήτηση του πλουτισμού μέσα από την τύχη, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι προβληματικές που προκύπτουν από την ενασχόληση με την παρανομία και τους εθισμούς δίνουν αφορμή να αναρωτηθούμε πάνω σε αξίες που σχετίζονται με τις ανθρώπινες αδυναμίες.



7. William Turner «Το δουλεμπορικό»

Το δέος απέναντι στη δύναμη της φύσης, η ανημπορια μπροστά στη δυστυχία και η εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο ανοίγουν ένα μεγάλο πεδίο στοχασμού τόσο πάνω στην φύση και τη σχέση του ανθρώπου με αυτήν, όσο και πάνω στην πολιτική και κοινωνική διάσταση του φαινομένου της δουλείας.



8. Ιαπωνέζικη ακουαρέλλα 19ος αι.

Το συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκε ως συνέχεια του προηγούμενου, αγγίζοντας την ίδια θεματική, δηλαδή την σχέση του ανθρώπου με το μεγαλείο της φύσης που στο έργο ταυτίζεται με το πελώριο κήτος. Ο άνθρωπος αναμετράται με το ζώο, θέλει να το υποτάξει και να το εξαφανίσει. Τα ερωτήματα που προκύπτουν αγγίζουν ακριβώς αυτή την αέναη μάχη του ανθρώπου με τη φύση και τα υπόλοιπα πλάσματα της.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολόγιου στόχευε στον κριτικό στοχασμό πάνω σε δυο πίνακες με το ίδιο θέμα οι οποίοι συσχετίστηκαν με βασικούς προβληματισμούς πάνω στην εκπαίδευση. Με αφορμή αυτά τα δύο έργα καθρέπτες το ένα του άλλου, τίθενται ερωτήματα που αφορούν τις σχέσεις εξουσίας στην Εκπαίδευση. Δεν ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εντοπίσουν χαρακτηριστικά των έργων, να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ή να δουν τον εαυτό τους μέσα στα έργα, αλλά να προσομοιώσουν τις

εκπαιδευτικές διαδικασίες με τα πρόσωπα των έργων και την κατάσταση που αυτά εκφράζουν και στην συνέχεια να εκφράσουν τις προσωπικές τους σκέψεις και προτάσεις για την αλλαγή στάσης που θα ήθελαν να γίνει ώστε να μετασχηματιστούν αυτές οι σχέσεις.





Edouard Manet «Η εκτέλεση του αυτοκράτορα Μαξιμιλιανού»

Yue Minjun « Η εκτέλεση»

5.1.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στόχευε να απαντήσει αυτή η έρευνα μέσω τέχνης ήταν χωρισμένα σε δυο ενότητες:

Στην πρώτη που αφορούσε την επιλογή ενός έργου, μας ενδιέφερε να εξερευνήσουμε κατά πόσο η θέαση ενός έργου τέχνης μπορεί να οδηγήσει τον θεατή, σε ένα προσωπικό στοχασμό αναφορικά με τα συναισθήματα που του δημιουργούνται από το ίδιο το έργο και είναι τα εξής:

1)Μπορεί ένα έργο τέχνης, εικαστικό σε αυτή την περίπτωση, να οδηγήσει σε μια εκ βαθέων συζήτηση με τον εαυτό αλλά και με το κοινωνικό γίγνεσθαι; 2) Η θεματική ενός εικαστικού έργου μπορεί, πέραν της συγκίνησης που θα προκαλέσει, να κινητοποιήσει και την κριτική σκέψη; 3)Με ποιο τρόπο συμβάλλει η επαφή με εικαστικά έργα τέχνης στον προσωπικό αλλά και κοινωνικό μετασχηματισμό; 4)Ποια είναι η στάση του θεατή μπροστά στα ζητήματα που θίγει ένα έργο; Στέκεται παθητικός δέκτης ή ξεκινά μέσα από μια διαλογική σχέση η σταδιακή μετατόπισή του προς άλλες κατευθύνσεις; 5) Μπορεί ένα έργο τέχνης να αποτελέσει πεδίο διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικούς θεατές και να τους δώσει την ευκαιρία να προεκτείνουν νοήματα και κώδικες;

Στη δεύτερη ενότητα βρισκόμαστε μπροστά στη σύγκριση δύο έργων τέχνης με κοινό θέμα, δύο έργων που στην ουσία αποτελούν το ένα σχόλιο του άλλου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν εδώ έχουν να κάνουν με την απόδοση των ρόλων που εμφανίζονται στην Εκπαίδευση στα πρόσωπα και τις καταστάσεις που απεικονίζουν τα έργα.

1.Μπορούμε μέσα σε ένα έργο τέχνης να αποδώσουμε σε συμβολικό επίπεδο έννοιες σχετικές με την εκπαίδευση; 2. Σε τι θα μας οδηγήσει μια τέτοια απόδοση και μετατόπιση των συμβολισμών; 3. Πόσες διαφορετικές ερμηνείες μπορεί να έχει το ίδιο θέμα; Και που οδηγούμαστε όταν τις εντοπίζουμε;

Ενδιαφέρον έχει τώρα να δούμε αναλυτικά τα ερωτήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο ώστε να τα συσχετίσουμε και με το βασικό ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την συμβολή των έργων τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κριτικής σκέψης υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Στο πρώτο μέρος λοιπόν, τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγηθεί ο παρατηρητής σε μια αναστοχαστική σχέση με την εικόνα που θα επιλέξει.

Η πρώτη ερώτηση: «*Ποιο είναι το θέμα του πίνακα που επιλέξατε;»* ζητάει με απλό τρόπο να περιγράψει ο παρατηρητής αυτό που παριστάνει το έργο, χωρίς περισσότερη εμβάθυνση.

Η δεύτερη ερώτηση : *«Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η ιδέα, ο σκοπός του καλλιτέχνη;»* ωθεί τον παρατηρητή να κάνει ένα βήμα παρακάτω και να εκφέρει την άποψή του αναφορικά με την ιδέα, τον σκοπό που είχε ο καλλιτέχνης δημιουργώντας αυτό το έργο.

Στην τρίτη ερώτηση : «*Ταυτίζεστε με τον πίνακα; Γιατί; Αν όχι, γιατί;*» ο παρατηρητής αρχίζει να έχει μια πιο προσωπική σχέση με το έργο, να μπαίνει σε μια «περιπέτεια » προβολής του εαυτού του μέσα από αυτό.

Η τέταρτη ερώτηση : «*Ποια συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν από τον πίνακα*;» στοχεύει κατευθείαν στα συναισθήματα που δημιουργούνται από τη θέαση του έργου και από την σχέση ταύτισης ή όχι που προηγήθηκε.

Η πέμπτη ερώτηση : «*Εσείς πως θα αποδίδατε αυτό το θέμα; Προσπαθήστε να δώσετε την δική σας εκδοχή με όποιο εκφραστικό μέσο επιθυμείτε ή προτείνετε κάποιο άλλο έργο με το ίδιο θέμα. (Λογοτεχνία, ποίηση, ζωγραφική, μουσική, θεατρικό έργο, ταινία κ.α.)*» δίνει πλέον στον θεατή τα ηνία για συνδημιουργία και αλληλεπίδραση με το έργο, προκαλώντας τον να

στοχαστεί πάνω στον δικό του πιθανό τρόπο απόδοσης του θέματος. Καλείται δηλαδή με λίγα λόγια, να δράσει και να αποδώσει το θέμα μέσα από την καθαρά προσωπική του άποψη, είτε δημιουργώντας ο ίδιος ένα καινούργιο έργο, είτε αλιεύοντας μέσα από τις αισθητικές του εμπειρίες και γνώσεις ένα έργο άλλου καλλιτέχνη που αποδίδει το θέμα διαφορετικά. Η ερώτηση λειτουργεί τώρα ως πρόκληση.

Η έκτη ερώτηση : «*Αν ήσασταν ένα μέρος του πίνακα, ποιο θα ήσασταν, γιατί και πως θα αντιδρούσατε ή θα αισθανόσασταν;»*προχωράει πιο βαθιά στον προσωπικό κόσμο του θεατή και τον καλεί να γίνει μέρος του έργου, να επιλέξει σε ποιο σημείο τοποθετεί τον εαυτό του και γιατί. Τοποθετώντας τον εαυτό του μέσα στο έργο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, δίνεται η ευκαιρία δηλαδή να μπεις στη θέση του άλλου, να δεις το θέμα από την σκοπιά του κι έτσι να το κατανοήσεις ουσιαστικότερα και πολύπλευρα.

Τέλος, η έβδομη ερώτηση : «*Τι άλλαξε στη σχέση σας με το έργο μέσα από τις απαντήσεις και τη διάδρασή σας με το έργο;»* εξετάζει τον μετασχηματιστικό ρόλο της διάδρασης με το έργο. Πόσο δηλαδή επηρεάστηκε η άποψή μας, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε έως τώρα τα πράγματα και εντέλει τι είδους επιρροή συντελέστηκε μέσα μας από αυτού του είδους την προσέγγιση ενός έργου.

Στο δεύτερο μέρος επιλέχτηκαν ο πίνακας του Eduard Monet : «Η εκτέλεση του αυτοκράτορα Μαξιμιλιανού» 1867 και ο πίνακας του Yue Minjun : «Η εκτέλεση» 1995.

Ο πίνακας του Κινέζου εικαστικού είναι βασισμένος στον πίνακα του Monet, αποτελεί δε ένα είδος αλληγορίας και για αυτό κυρίως το λόγο επιλέχτηκε ως ένα είδος καθρεφτίσματος της ίδιας σκηνής μέσα από ένα τελείως διαφορετικό κοινωνικό ιστορικό αλλά και φυλετικό πρίσμα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν με αφορμή του δύο αυτούς πίνακες έχουν ως στόχο βάζοντας τον θεατή μπροστά σε μια σκηνή βίας να στοχαστεί πάνω στο ζήτημα των σχέσεων εξουσίας που δημιουργούνται στην σχολική κοινότητα.

Η πρώτη ερώτηση : *«Ποια εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να πάρει την θέση των εκτελεστών σε κάθε πίνακα;»* ζητά να εντοπίσει ο θεατής την εκπαιδευτική διαδικασία εκείνη που θα μπορούσε να κρύβεται πίσω από το ρόλο των εκτελεστών στον πίνακα του Monet και να την αντιπαραθέσει με την γελοιοποίηση της σκηνής στον πίνακα του Minjun.

Με την δεύτερη ερώτηση : *«Πώς κρίνετε τις αντιδράσεις των υπό εκτέλεση προσώπων στον κάθε πίνακα; Θα μπορούσαν να είναι μια μορφή άσκησης κοινωνικής κριτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ποια;»* προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε εάν εντοπίζει ο θεατής στοιχεία κοινωνικής κριτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτών που υποθετικά «εκτελούνται»

Στην τρίτη ερώτηση: «*Ποιοι πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να είναι αυτοί που εκτελούνται και ποιοι οι εκτελεστές αν ήταν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας; (ως εκπαιδευτική κοινότητα θεωρούμε την δημοτική αρχή, το υπουργείο παιδείας, την διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό)»* ζητάμε από τον θεατή να προσπαθήσει να εντοπίσει την ταυτότητα των δυο «αντιπάλων» που πρωταγωνιστούν σε αυτή τη σχέση βίας και εξουσίας που παρουσιάζουν οι δύο πίνακες αν αυτοί ανήκαν στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Με την τέταρτη και τελευταία ερώτηση : «*Με τι δράσεις πιστεύετε ότι θα άλλαζαν οι σχέσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες;*» ζητάμε ευθέως να στοχαστεί ο θεατής, ο ερωτώμενος, με ποιον τρόπο πιστεύει ότι θα αλλάξουν αυτές οι σχέσεις εξουσίας που έχει εντοπίσει, αν τελικά πιστεύει ότι μπορούν αυτές να αλλάξουν.

Με αφορμή λοιπόν δυο έργα τέχνης στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου έχουμε την δυνατότητα να ακούσουμε τις διαφορετικές οπτικές των ατόμων που εμπλέκονται ενεργά με την Εκπαίδευση για να μπορέσουμε στη συνέχεια να αναδείξουμε την πολλαπλότητα αυτών των φωνών και των θεάσεων στο κομμάτι της ερμηνείας των απαντήσεων που θα ακολουθήσει.

5.2 Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα του πρώτου μέρους παρουσιάζονται ως εξής:

- Ως «διάλογοι μπροστά σε ένα έργο τέχνης» όπου φαίνεται ότι ενεργοποιήθηκε η κριτική σκέψη και η συναισθηματική νοημοσύνη σε μεγάλο βαθμό. Μπορέσαμε επίσης να διακρίνουμε και τις διαφορετικές αναγνώσεις αλλά και προσεγγίσεις που προκάλεσε η θέαση των έργων γεγονός που αποδεικνύει ότι ένα έργο τέχνης αποτελεί την αφορμή για σκέψη και αναστοχασμό. Πολλοί από τους ερωτηθέντες διέδρασαν παραθέτοντας έργα άλλων δημιουργών αλλά και προτείνοντας δικές τους ποιητικές συνθέσεις, γεγονός που καταδεικνύει ότι ένα έργο τέχνης μπορεί να γίνει εφαλτήριο για δημιουργία

Οι απαντήσεις είναι αυτούσιες κι έχουν μόνο προστεθεί κάποιες εισαγωγικές λέξεις που βοηθούν στον σχηματισμό διαλόγου, χωρίς να αλλοιώνεται ούτε κατ' ελάχιστον η κάθε απάντηση.

Στο δεύτερο μέρος οι απαντήσεις πήραν την μορφή :

- εικαστικών παρεμβάσεων πάνω στους πίνακες, όπου εμφανίζονται οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις έδωσαν ξεκάθαρα την άποψη των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην εκπαίδευση αλλά και το ρόλο που έχει μέσα σε αυτές κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας
- ενός ποιητικού κείμενο με την τεχνική της blackout poetry. Μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών προέκυψε μια ποιητική σύνθεση, που περιγράφει την στάση των μελών της σχολικής κοινότητας πάνω στην οποία ασκείται εξουσία, και τέλος
- ενός χορωδιακού συνόλου για 21 φωνές και 1 μαέστρο όπου διαφαίνονται οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για τους τρόπους μετασχηματισμού της Εκπαίδευσης αλλά δίνονται και κάποιες προτάσεις που σχετίζονται με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Η όλη διαδικασία της δημιουργικής ερμηνείας δίνει ένα απτό παράδειγμα για το πώς τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να αποτελέσουν ένα νέο έργο, να γίνουν αφορμή για δημιουργία και να προτείνουν μια διαφορετική προσέγγιση στις ερευνητικές πρακτικές.

Θα κλείσουμε παραθέτοντας το ποίημα blackout poetry που προέκυψε από την ερμηνεία της ερευνήτριας των απαντήσεων στο δεύτερο μέρος και με την εικαστική παρέμβαση πάνω στα έργα του δεύτερου μέρους.

Οι εκτελεσθέντες ενωμένοι

στέκονται αποφασισμένοι.

Φαίνεται ο φόβος και η δυσαρέσκεια.

Κανείς δεν ξέρει γιατί πεθαίνει.

Άνθρωποι περήφανοι στέκονται χωρίς τρόμο και φόβο συνειδητοποιημένα,

με γέλιο, περιφρόνηση, με άσκηση κοινωνικής κριτικής.

Κατανοούν την ειρωνική και χιουμοριστική αναπαράσταση.

Προσποιούνται ότι συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι.

Σαν παιχνίδι κοινωνικής κριτικής, ως κραυγή αγωνίας, ως κραυγή απόγνωσης,

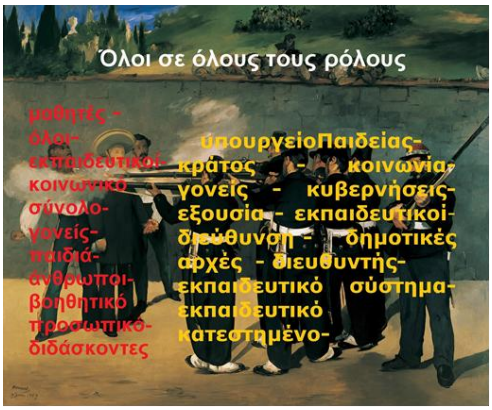
ως αφορμή για επαναπροσδιορισμό των σχέσεων.

Αντιλαμβάνονται τη φάρσα και συμμετέχουν με ένα τρομακτικό γέλιο.

Η κριτική στο σύστημα δεν έχει έρθει ακόμα...

Απάθεια, ευχαρίστηση που τείνει στον χλευασμό.

Το ελεύθερο πνεύμα όμως, δεν εκτελείται!!





Βιβλιογραφία

Μεταφρασμένη ξενόγλωσση

Adorno, Th. (1984). Τέχνη και μαζική κουλτούρα, μτφρ. Σάρικας Ζήσης, εκδ. Ύψιλον

Dewey, J. (1926). Το σχολείο και το παιδί, μτφρ. από το γαλλικό Κ.Δ. Σωτηρίου, Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά»

Dewey, J. (1982). Το σχολείο που μ' αρέσει: ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών, μτφρ. Μόσχα Μιχαλοπούλου, εκδ. Γλάρος

Freire, P. (1977). Η Αγωγή του καταπιεζόμενου, μτφρ. Κρητικός Γιάννης, επιμέλεια Σταύρου Άλκης, εκδ. Κέδρος

Freire, P. (2009). Δέκα επιστολές για εκείνους που τολμούν να διδάσκουν, μτφρ. επιμέλεια Λιάμπας Τάσος, εκδ. Επίκεντρο

Freire, P. & Ira Shor (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική, Διάλογοι για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, μτφρ. Κουλαουζίδης Γιώργος, επιμέλεια Κόκκος Αλέξης, εκδ. Μεταίχμιο

Freinet, C. (1977). Το σχολείο του λαού, μτφρ. Δενάξα- Βενεράτου Κατερίνα, εκδ. Οδυσσέας

Fromm Erich (1973). Η υγιής κοινωνία, μτφρ, Θεοδωρακάτος Δημήτρης, εκδ. Μπουκουμάνη

Glesne ,C. (2018). Η ποιοτική έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες, μτφρ. Κουλαουζίδης Γιώργος, επιμέλεια Παληός Ζαχαρίας, εκδ. Μεταίχμιο (α έκδοση 2016)

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη, μτφρ. Παπασταύρου Άννα, εκδ. Πεδίο

Goleman, D. & Senge, P. (2015). Τριπλή Εστίαση, μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση, επιστ. Επιμέλεια Δήμητρα Ιορδάνογλου, μτφρ. Γάσπαρης Νίκος, εκδ. Πεδίο

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). Για μια παιδαγωγική της αντίστασης, μτφρ. Θεριανός Κώστας, επιμέλεια Κώστας Σκορδούλης, εκδ. Τόπος

Muhlbauer, K.R. (1985). Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και έρευνα, μτφρ. Δημοκίδης Δημήτρης, εκδ. Κυριακίδη

Neal, A. S. (1989). Σάμερχιλ, Το ελεύθερο σχολείο, μτφρ. Σωτήρης Τσάμης, επιμέλεια Μπάλης Νίκος, εκδ. Καστανιώτη

Ξενόγλωσση

Perkins N. D. (1994). The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art, Getty publications

Ελληνόγλωσση

Γληνός, Δ. (1983). Άπαντα, Τόμος Α', εκδ. Θεμέλιο.

Διαμαντοπούλου, Ζ. (1994). Πολιτισμική Αγωγή, Η συμβολή της δραματικής έκφρασης του ανθρώπου στην αναζήτηση και διερεύνηση της πολιτισμικής του ταυτότητας, εκδ. Ραδάμανθυς

Τριλίβα, Σ. (2008). Συλλογικό έργο *Ούτε καλύτερος ούτε χειρότερος… απλά διαφορετικός,* εκδ. Gutenberg

Άρθρα

Henry, G. (2018). Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. του , μετάφραση, επιμέλεια: Γιώργος Καλημερίδης, Σοφία Χατζοπούλου

Γκλέζου, Ν. (2017). Η θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 152-160.

https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1704

Θεριανός, Κ. (2013). Κριτική Παιδαγωγική : Τι είναι και τι δεν είναι

http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html

Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής

http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitiki_empeiria.pdf

Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη, 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Πειβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Μάιος 2009, σελ. 77.

Κόκκος, Α. (2012). Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT – Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Επιστημονικός υπεύθυνος Αλέξης Κόκκος - Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Grundtvig

Κόκκος, Α. (2017). Αξιοποιώντας την τέχνη στην εκπαίδευση

https://socialpolicy.gr/2017/05/%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%b9%cf%8e%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%84%ce%ad%cf%87%ce%bd%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85.html?fbclid=IwAR0GZJf_Q8hosPU-6LJ1nKLJCedxKqQdeJOlCH3Gs6qyd_f181n9Dp_PwLc

Κόκκος, Α. Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα http://www.adulteduc.gr/images/22kritikosstoxasmosenakrisimozitima.pdf

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί, Περιοδικό Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64

Μέγα, Γ. (2015), Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης, Συνέδριο «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση 3-4 Οκτωβρίου 2015

https://www.researchgate.net/profile/Georgia-Mega/publication/288737462_Techne_kai_kritikos_stochasmos_ste_diergasia_tes_mathese/links/56837d5d08ae1e63f1f15da7/Techne-kai-kritikos-stochasmos-ste-diergasia-tes-mathese.pdf

Μπακιρτζής, Κ. (2014). Η παιδαγωγική της Π.Ε και η Βιωματική εκπαίδευση, περιοδικό Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τεύχος 8

Πατσικουρίδη, Μ. – Περπερίδου, Α. (2018). Paoulo Freire & Michael Apple : Μια σύγκριση των θέσεών τους για το Α.Π., Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών», Θεσσαλονίκη, σελ. 699

Πλατσίδου, Μ. (2004) Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, Πρώην «Σχολείο και Ζωή», τεύχος 1

Χασίδου, Μ. (2008). Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης Jack Mezirow, Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 1

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2020 Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα «Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση», Επιμέλεια Έκδοσης: Πέλλα Καλογιαννάκη

Τα Πρακτικά του 2ου Συμποσίου «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε.-ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου περιλαμβάνουν μελέτες που έχουν αναδειχθεί στο πλαίσιο των Διπλωματικών Εργασιών του Προγράμματος και επικεντρώνονται στη Κριτική Παιδαγωγική, τη κοινωνική δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση, τη συμπερίληψη και την αντιμετώπιση όλων των ειδών βίας και ανισοτήτων. Το βίωμα των μαθητών και των μαθητριών που συνδέεται με τον κόσμο που μας περιβάλλει και η αξιοποίηση της τέχνης ως μεθοδολογία και ως τρόπος ευαισθητοποίησης για τα κοινωνικά προβλήματα των καιρών μας, αλλά και οι ψηφιακές προκλήσεις, αναδεικνύουν το ρόλο όλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ως φορέων αλλαγής, με όραμα τον μετασχηματισμό ενός κόσμου πιο δίκαιου, αλληλέγγυου και κριτικού.

ΙΣΒΝ 978-618-5962-05-0