

Η «ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ» ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ» ΟΠΩΣ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΕ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟ- ΜΕΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «Π. & Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ» ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΤΟΣ 2013-2014

Μαίρη Κουδούνα, Dr, M.Ed, Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσουμε και να αναδείξουμε τα αποτελέσματα από το Ερευνητικό Πρόγραμμα «Μελοποιημένη Ποίηση» όπως εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το Διδακτικό Έτος 2013-2014 στα παιδιά που νοσηλεύονται στο Νοσοκομείο Παιδών «Π. & Α. Κυριακού». Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να δείξει στους μαθητές τα μονοπάτια της μελοποιημένης ποίησης, όπως προσπαθούν να το κάνουν οι ποιήτριες Σαπφώ, Κόριννα και Ήρινα, όταν ο υποψιασμένος επισκέπτης παρατηρεί στη ζωοφόρο του Πανεπιστημίου Αθηνών, την τέχνη να αποτυπώνει την Ιστορία. Μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές του νοσοκομειακού σχολείου Παιδών «Π. & Α. Κυριακού», στο βαθμό που κατάφεραν να συμμετάσχουν λόγω της υγείας τους, συνειδητοποίησαν ότι η μουσική μας, η Τέχνη μας με όλες τις εκφάνσεις της και ο Πολιτισμός μας, είναι η βάση του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα απέδειξε ότι καλύπτει στόχους Εκπαιδευτικών Πολιτικών, Κοινωνικών Πολιτικών και Πολιτισμικών Πολιτικών, ακόμη έκανε την αρχή σε Νοσοκομειακό Σχολείο Εφαρμογής καινοτομιών και μικρών μεταρρυθμίσεων.

Zusammenfassung

Ziel dieses Berichtes ist es, die Ergebnisse des Forschungsprogramms „Vertonte Dichtung“, wie es zum ersten Mal im Schuljahr 2013-2014 bei Kindern, die im Kinderkrankenhaus „P. & A. Kyriakou“ in Behandlung sind, angewandt wurde, zu präsentieren und zu zeigen. Das Programm ist bestrebt, den Schülern die Pfade der vertonten Dichtung zu zeigen, wie es die Dichterinnen Sappho, Korinna und Irinna versuchen zu tun, wenn der interessierte Besucher auf dem Fries der Athener Universität beobachtet, wie die Kunst die Geschichte abbildet. Durch das Programm wurden sich die Schüler der Krankenhausschule „P. & A. Kyriakou“, in dem Umfang in dem sie aufgrund ihres Gesundheitszustandes teilnehmen konnten, der Tatsache bewusst, dass unsere Musik, unsere Kunst in allen ihren Manifestationen und unsere Kultur die Basis der Europäischen Kultur sind. Das konkrete Programm hat bewiesen, dass es bildungspolitische, sozialpolitische und kulturpolitische Ziele erfüllt und es hat den Anfang von Innovationen und kleinen Reformen in einer Krankenhausschule gemacht.

Το Δημοτικό Σχολείο του Νοσοκομείου Παιδών «Π. & Α. Κυριακού», ιδρύθηκε ως σχολείο Γενικής Παιδείας με το Π.Δ 289/1990, (Ίδρυση και Προαγωγή Δημοτικών Σχολείων Φ.Ε.Κ 114, Τεύχος Α'31 Αυγούστου 1990), ως Διθέσιο αρχικά και Εξαθέσιο αργότερα και έτσι παραμένει έως σήμερα, μετά από εισήγηση και αίτημα της Νεφρολογικής Κλινικής του συγκεκριμένου Νοσοκομείου. Είχε προηγηθεί ως «ιδέα – ανάγκη – πραγματοποίηση», εισήγηση του Ομότιμου σήμερα Καθηγητή της

Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Τσιάντη, η ίδρυση του Πρώτου Νοσοκομειακού Σχολείου Γενικής Παιδείας στο Νοσοκομείο Παίδων «Αγία Σοφία» το 1988. (Π.Δ 408/1988, Φ.Ε.Κ 189, Τεύχος Α'29 Αυγούστου 1988). Η αναγκαιότητα που στηρίχθηκαν οι εισηγήσεις, προέκυψε από την υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child), που υπογράφηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου του 1990. Μέχρι και το έτος 2011 (Δασκαλάκης, 2011: 20-45), η Σύμβαση είχε επικυρωθεί από 191 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η οποία επικύρωσε τη Σύμβαση με το Ν. 2101/1992, «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (Φ.Ε.Κ 192, Τεύχος Α'2 Δεκεμβρίου 1992). Σύμφωνα με έγγραφο (Αριθ. 2155/10-11-1989) του τότε Σχολικού Συμβούλου μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι σκοπός ίδρυσης του σχολείου, «είναι η σχολική βοήθεια μαθητών Δημοτικού Σχολείου, που εξαιτίας της ασθένειάς τους διέκοψαν προσωρινά τη φοίτησή τους στο σχολείο τους...». Για το έτος 2013-2014 το Σχολείο είναι οργανωμένο σε Τμήματα Ευθύνης, τα οποία αντιστοιχούν σε κλινικές του Νοσοκομείου. Οι υπάρχουσες κλινικές που προσπαθούμε να καλύψουμε σαν σχολείο είναι δύο Ορθοπαιδικές, δύο Πανεπιστημιακές Παιδιατρικές, δύο Κρατικές Παιδιατρικές, οι Χειρουργικές, η Μονάδα Τεχνητού Νεφρού, η Κλινική ΩΡΛ, η Οφθαλμιατρική, το Ογκολογικό και το Τμήμα Θέσεων, όπως ονομάζεται από παλαιότερες εποχές και σήμερα χρησιμοποιείται ως προέκταση των χειρουργικών κλινικών. Κάθε Τμήμα έχει έναν Εκπαιδευτικό υπεύθυνο ο οποίος επικοινωνεί με τον Δ/ντή της Κλινικής / Τμήματος, την Προϊσταμένη, τους Ψυχολόγους, τους Γονείς, τους Φοιτητές κ.λπ. Τα μαθήματα γίνονται ατομικά στα κρεβάτια των παιδιών, στους Νοσοκομειακούς Θαλάμους. Αυτό συνιστά σοβαρή ιδιαιτερότητα ως προς τα διδακτικά εργαλεία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού. Η διαχείριση είναι δύσκολη, τόσο γιατί έχουμε να κάνουμε με Έλληνες και Μετανάστες Ανηλίκους, που ενδεχομένως εκτός των προβλημάτων υγείας, βιώνουν και την κοινωνική σύγκρουση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, όσο και τη δυσκολία πολλές φορές συνεργασίας και συντονισμού όλων των Φορέων Υγείας, Παιδικής Προστασίας, Δικαιοσύνης, Φορέων Δημοσίας Τάξεως ακόμη και εφαρμογής αποφάσεων Διεθνών Οργανισμών.

Οι μεταθέσεις, τοποθετήσεις, αποσπάσεις των Εκπαιδευτικών γίνονται μέσα από το Νομικό Πλαίσιο που ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς αφού λαμβάνεται υπόψη η συγκατάθεση και η εθελοντική προσφορά τους λόγω ιδιομορφίας των συνθηκών, δεδομένου ότι κανένα Πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα δεν έχει εντάξει θεματικές και έρευνα στο Πρόγραμμά του για Νοσοκομειακό Σχολείο, αξιοποιώντας εμπειρία και επιστήμη χωρών που έχουν παράδοση όπως οι Γερμανόφωνες χώρες. Βοηθώντας η θεά Τύχη των Αρχαίων Ελλήνων, έχουμε για το Ακαδ. Έτος 2013-2014 αποσπαστεί, Διδάκτορες Εκπαιδευτικοί που μπορούμε να δημιουργήσουμε καινούρια γνώση.

Επιπλέον δεν υπάρχει σταθερότητα προγράμματος, θέτουμε πάντα στόχους πραγματοποιήσιμους. Η μεταβλητότητα από παράγοντες όπως η υγεία του παιδιού, ο χρόνος των ιατρικών εξετάσεων, οι επιπτώσεις των θεραπειών, οι επισκέψεις του Ιατρικού και Νοσηλευτικού προσωπικού, του προσωπικού της Κοινωνικής Υπηρεσίας, των Ψυχολόγων, των Εθελοντών, των Φοιτητών που ειδικεύονται, είναι διαρκής. Με όλα αυτά τα προβλήματα για το διδακτικό έτος 2013-2014, προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε για πρώτη φορά ερευνητικό πρόγραμμα με την ονομασία «Μελοποιημένη Ποίηση για Νοσοκομειακό Σχολείο», που πραγματοποιείται

στη διάρκεια των διδακτικών ωρών του Ωρολογίου Προγράμματος, στους μαθητές όλων των γνωσιακών επιπέδων που νοσηλεύονται στο συγκεκριμένο νοσοκομείο και σε παιδιά που ενδεχομένως δεν πήγαν ποτέ σχολείο, όπως οι «ανήλικοι ασυνόδευτοι», οι «εισαγγελικές εντολές» και οι Roma. Αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία της μελοποιημένης ποίησης και τον καταλυτικό ρόλο της ως μέσο απόλαυσης, εκτίμησης και αποδοχής της, κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο νοσοκομειακό σχολείο «Π. & Α. Κυριακού», ως εξαιρετικό εργαλείο «μαθημάτων αισιοδοξίας» και μαθημάτων «χαράς και ευτυχίας», (ας μου επιτραπούν οι όροι, είναι προσωπικοί), μέσα στους νοσοκομειακούς θαλάμους. Το σχολείο ζει και μια άλλη πραγματικότητα σε προγράμματα που θέλει να εφαρμόσει. Οι θεματικές ενότητες υλοποιούνται από διαφορετικές ομάδες μαθητών και όχι σταθερές, γιατί τα παιδιά λόγω των προβλημάτων υγείας/θεραπείας εναλλάσσονται. Για το λόγο αυτό το **πρόγραμμα ονομάστηκε ερευνητικό** και τα κείμενα που επιλέξαμε ικανοποιούν ενδεικτικά τα παρακάτω κριτήρια (Υ.ΠΑΙ.Θ, π.Π.Ι, Σ.Ε.Π.Π.Ε 2000). Έχουν χαρακτήρα ερευνητικής εργασίας. Υπάρχει εμπλοκή του ποιητικού λόγου άμεση ή έμμεση ως γνωστικό αντικείμενο σε αυτά. Συνδέουν τη μελοποιημένη ποίηση με την καθημερινή ζωή. Προωθούν τη διεπιστημονικότητα. Συμβάλλουν στην προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης και της Διεθνούς Διάστασης στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Υποστηρίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και θέματα ταυτότητας/ετερότητας στο πλαίσιο πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μυούν το μαθητή στη βίωση της αρμονίας, ταυτόχρονα και στη διδασκαλία ποιητικών κειμένων υψηλής αισθητικής αξίας. Συμμετέχει ο μαθητής στην απόδοση της μελωδίας είτε ως ακροατής με κιθάρα ή άλλο μουσικό όργανο. (Σε δύσκολες περιπτώσεις, χειρουργική κλινική, ογκολογική κλινική, συμμετοχή μόνο ως ακροατές). Αφυπνίζουν το μαθητή στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Να σημειωθεί εδώ ότι η έγκριση διδασκαλίας του, δόθηκε από την Κεντρική Υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ, (Εγγραφο Αριθ. Φ.14/827/175016/Γ1/18-11-2013) και όχι από την Δ/ση Εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο δίνοντάς του με αυτό τον τρόπο το Υπουργείο πανελλαδική εμβέλεια, για κάποιον που θα ήθελε να το εφαρμόσει.

Οι διαστάσεις / όψεις του προγράμματος θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε **Ποιητική διάσταση**, με ταξίδι στην Ελληνική ποίηση από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα, **Μουσική διάσταση**, με ταξίδι στο χρόνο με επιλεγμένα κείμενα (ποιήματα) που μελοποιήθηκαν από την εποχή της Σαφούς έως σήμερα. **Διεπιστημονική διάσταση**, εδώ ενδεικτικά αναφέρω ότι μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση διδάχθηκε Ιστορία, Γλώσσα, Διαλεκτική, Κοινωνιολογία, Πολιτική αγωγή, Ρητορική, Μουσική, Τέχνη, Θέατρο, Επιχειρηματολογία, Μυθολογία, Ποίηση, Μαθηματικά, Οικουμενική Ορθοδοξία, Θέματα Καθημερινής Επικοινωνίας, ακόμα και στοιχεία Φιλοσοφίας. **Οικονομική διαχρονική διάσταση**, με αναφορά π.χ. σε πνευματική ακμή, όπως ο «χρυσός αιώνας του Περικλέους» και αναφορά σε παρακμή, όπως η περίοδος της Τουρκικής κυριαρχίας στην Ελλάδα. **Κοινωνικοπολιτισμική διάσταση**, με αναφορά σε ποιητικές ή μουσικές σχολές, επηρεασμό της ποίησης και της μουσικής από πολιτικοκοινωνικές συνθήκες και αντίστροφα (πώς η μελοποιημένη ποίηση επηρεάζει την ιδεολογία και τον ξεσηκωμό και διαμορφώνει πολιτισμικές κουλτούρες). Για παράδειγμα: Ποίηση Ρήγα, Σολωμού, Σεφέρη, μελοποιημένη από μεγάλους μουσικούς, όπως ο Ακαδημαϊκός Μίκης Θεοδωράκης. Μέσα από το πρόγραμμα θέσαμε ενδεικτικούς πραγματοποιήσιμους στόχους, όπως, η ελληνική ποίηση (Μελοποιημένη Ποίηση) έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα. Οι μεγάλοι Έλληνες ποιητές κατάφεραν να φτάσουν στα αφτιά του κοινού μέσω της μουσικής. Τα

μελοποιημένα ποιήματα αποτελούν τα ωραιότερα τραγούδια που εξέφρασαν τους πόθους, τις χαρές και τις λύπες του λαού μας. Οι μαθητές γενικά μελέτησαν τα διαφορετικά είδη μελοποιημένης ποίησης, και γνώρισαν έννοιες όπως Έπος, Ταμβος, Ελεγεία, Λυρική Ποίηση, Μοντέρνα Ποίηση κ.ά. Έμαθαν ότι η ποίηση συνδέθηκε με περιόδους ορόσημα της Ιστορίας μας, όπως για παράδειγμα Αρχαία Ελλάδα, Ελληνιστική Περίοδος, Βυζαντινός Πολιτισμός, Μικρασιατική καταστροφή, Αντίσταση και Κατοχή, Εμφύλιος, Δικτατορία..., αλλά και με το Λευκό και το Γαλάζιο της Ελλάδας. Προσπάθησαν να κατανοήσουν ότι η μουσική και γενικά η Τέχνη κάνει πιο ευχάριστη τη ζωή μας, ειδικά στις συνθήκες διδασκαλίας των συγκεκριμένων παιδιών που νοσηλεύονται. Έμαθαν να εξωτερικεύουν «αισθητικά» τις εμπειρίες τους με την έκφραση συναισθημάτων και λογικής, όπως γίνεται μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση. Τα παιδιά μας φαντάστηκαν και δημιούργησαν εικόνες, «αναδημιούργησαν» την σκληρή πραγματικότητα που ζουν στο κρεβάτι του πόνου. Συνειδητοποίησαν τη μουσικότητα της ποίησης, όπως το αναφέρει ο Σεφέρης: «*Η μουσική και τα χρώματα είναι η ίδια η σάρκα των ποιημάτων, είναι ένα σώμα πλασμένο από την προλογική γλώσσα και να τα καταργήσει κανείς σημαίνει να σκοτώσει την τέχνη*». Τα παιδιά μας ανέλαβαν πρωτοβουλίες κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που διδάσκονται, ώστε να συνδέσουν ατομικά συναισθήματα με κοινωνικοϊστορικά γεγονότα, έμαθαν να δημιουργούν «*Μια άλλη ύπαρξη μέσα στην ύπαρξή μας – ύπαρξή τους*», όπως λέει ο Ελύτης.

Το υλικό αυτό, στους βασικούς του άξονες, προτάθηκε από την υπογράφουσα, σχετίζεται με την επικοινωνιακή μέθοδο/κειμενοκεντρικό και τις «*Καλές Τέχνες*», κυρίως τη μουσική. «*Η μάθηση για να διευρύνεται και να εμπυχώνει τον άνθρωπο φέροντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη τη λειτουργία του, στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία*» και σε βασικά αξιώματα, όπως σεβασμός της προσωπικότητας του παιδιού που νοσηλεύεται και του πολιτισμού του δεδομένου ότι απευθυνόμαστε σε όλα τα παιδιά που νοσηλεύονται. (Από άλλες χώρες, Roma, εισαγγελικές εντολές, ασυνόδετους πρόσφυγες κ.ά.). Στις διδακτικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται εδώ η εύρυθμη, λυρική και ζωντανή αφήγηση μιας ιδιαίτερης μουσικής συνεισφοράς από κάθε χώρα στον παγκόσμιο πολιτισμό. Από τους ρυθμούς της Λατινικής Αμερικής (κίνηση «*Αλέγκρο*»), στην «*Κλασική Μουσική*» παράδοση της Ευρώπης, την «*Οπερατική παράδοση*» της Ιταλίας που δανείστηκε στοιχεία από την Αρχαία Τραγωδία και τη Λυρική Ποίηση και κορωνίδα η πολύπλευρη μουσική και ποιητική προσφορά της Ελλάδας ανά τους αιώνες. Η Ελλάδα και η Κύπρος ένας κόσμος ξεχωριστός που π.χ. την «*Ορφική Ραψωδία*» δεν μπόρεσε να την αντικαταστήσει κανείς. Αναφορά γίνεται στο Ρυθμό «*Σάμπα*» της Βραζιλίας, στα «*Τσιγγάνικα Βιολιά*» της Ουγγαρίας, στον «*Αμανέ*» της Μέσης Ανατολής, τη «*συνοδεία Τυμπάνων*» της Βόρειας και Νότιας Αφρικής, σε αντιδιαστολή με την Ανατολική Ασία, Νέα Ζηλανδία και Αυστραλία που πορεύονται σε ρυθμό «*Αντάντε*». Το πρόγραμμα «*Μελοποιημένη Ποίηση*», αναδεικνύει τη διασύνδεση με τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών. Κεντρικό πυρήνα των προγραμμάτων αποτελεί η παραδοχή ότι τα νέα προγράμματα σπουδών θα είναι στοχοκεντρικά και η έμφαση δίνεται στον εκπαιδευτικό ως συνδημιουργό του εκπαιδευτικού υλικού. Παρουσιάζω ενδεικτικά στοιχεία του προγράμματος, που διασυνδέονται με τις αρχές και τη φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Στοχοκεντρική μάθηση. Παιδαγωγική διαφοροποίηση, (έχοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που στην περίπτωσή μας νοσηλεύονται σε διαφορετικές Ιατρικές Κλινικές).

Ποικιλία διδακτικών μεθόδων και πρακτικών προσαρμοσμένων στο παιδί που νοσηλεύεται. Έμφαση στη διεπιστημονικότητα. Σχεδόν όλα τα διδακτικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος μπορούν να διδαχθούν μέσα από τη μελοποιημένη ποίηση. Κατανόηση βασικών εννοιών και διασύνδεσή τους με τον διαχρονικό πολιτισμό του λαού μας. Σύνδεση με την Ευρωπαϊκή Ένωση και ενίσχυση της ταυτότητάς τους ως Έλληνες Πολίτες, ως Ευρωπαίοι Πολίτες και ως Πολίτες του Κόσμου. Ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από την Τέχνη, της καινοτομίας και αξιοποίησης της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Σημαντικότερη προσπάθεια μάθησης μέσα από τη σκληρή πραγματικότητα που ζει το παιδί που νοσηλεύεται (πολύ ιδιαίτερες συνθήκες). Οι μαθητές μας μνήθηκαν με το πρόγραμμα σε ερευνητικές εργασίες διατύπωση ερωτημάτων, προσδιορισμός προβλημάτων, σχεδιασμός διερευνήσεων, ανάλυση και σύνδεση δεδομένων. Διεργασίες αυτοαξιολόγησης του έργου μας, ως εκπαιδευτικού στις τόσο ιδιαίτερες συνθήκες που εργαζόμαστε. Οι σχέσεις με τους μαθητές μας στο κρεβάτι του πόνου και η δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε, μετά το αρχικό σχέδιο και υλοποίησαν μαζί μου το πρόγραμμα, βοήθησαν τη δημιουργία σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, (στον μικρόκοσμο του Νοσοκομείου), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνιακή, αλλά και στην ερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, δουλεύοντας ολιστικά με τις άλλες εργασιακές ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να προσαρμόσουμε το καινοτόμο πρόγραμμά μας και με τις εργασιακές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των άλλων εργασιακών ομάδων, που εργάζονται ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο, όπως ιατρικό προσωπικό, νοσηλευτικό προσωπικό, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, συνοδούς ασθενών, γονείς, φοιτητές, ειδικευόμενους γιατρούς και με το Πανεπιστήμιο, με τις πανεπιστημιακές του κλινικές και τις διδασκαλίες ώστε να μη διαταραχθούν οι εργασιακές σχέσεις με καμία ομάδα. Η Διοίκηση του Νοσοκομείου στάθηκε στο πλευρό μας, όλοι αγκάλιασαν την προσπάθειά μας και βοήθησαν καταλυτικά ώστε το πρόγραμμά να αποδώσει τα καλύτερα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ «Τα κείμενα της λογοτεχνίας (ποιητικού λόγου), παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας...», τους προσαρμόζουν στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της επικοινωνίας. (Ιστοσελίδα του π. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> και [erpps-logotexnia](http://www.pi-schools.gr/programs/erpps-logotexnia) σ. 6 σημερινό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), συγκεκριμένα αναφέρεται: να προβληματίζουν πάνω σε ορισμένα θέματα του ανθρώπου της κοινωνικής ζωής του πολιτισμού... να συγκροτεί ένα σύστημα αξιών... να βρίσκει τα κίνητρα στις συμπεριφορές και (2 [depps](http://www.pi-schools.gr/programs/depps)s Glossas Dimotikou) ...μέσω της λογοτεχνίας και του μελοποιημένου ποιήματος, τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν τόσο στη «σύγχρονη όσο και στη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα». Στους στόχους του προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή.

Επιπλέον προσδιορίζουν όχι συνειδητά τη διαχείριση του λόγου «ως πειθούς

δημιουργία» και εκτιμώνται οι εκφραστικοί τρόποι, σε συσχετισμό με τις πραγματικές ή συναισθηματικές καταστάσεις τις οποίες ο διδάσκων επιχειρεί να αναδείξει.

Η «μελοποιημένη ποίηση» ως γνωστόν συστήνεται ως μεθοδολογικό εργαλείο στην εκπαίδευση και αποσκοπεί «στη μύηση του μαθητή στο πνευματικό αγαθό του ποιητικού λόγου, στη βίωση της αρμονίας μέσω της μελωδίας, στη διδασκαλία ποιητικών κειμένων υψηλής αισθητικής αξίας... και άσκηση των παιδιών στην ποιητική γραφή» (Κουδούνα 2002, Σ.Ε.Π.Π.Ε. Διπλωματική Εργασία), καλύπτει άξονες και στόχους όπως την αναγκαιότητα της πολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, «... η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη, η μη περιθωριοποίηση και ο σεβασμός του διαφορετικού, η συμπαράσταση στο μη προνομιούχο αλλά και προστασία της αξιοπρέπειας του πολίτη αποτελούν κατά πολύ θέμα Αισθητικής καλλιέργειας...» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γραφείο Υπουργού, Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Εισήγηση Νίκος Παΐζης, Μένης Θεοδωρίδης, Μάρτιος 1994, σ. 5). Στο ίδιο κείμενο του Υπουργείου αναφέρονται ακόμη ως στόχοι, η Εθνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση, η Καλλιτεχνική Αγωγή και η Ευαισθητοποίηση των μαθητών στην Αισθητική των Τεχνών, Μουσική, Χορός, Εικαστικά, Θέατρο και η εξοικείωσή τους με τις σύγχρονες οπτικοακουστικές Μορφές Τέχνης. Η μελοποιημένη ποίηση ανήκει στα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν την παραμελημένη «τέχνη», την τέχνη να διδάσκει και να μπορείς να «γοητεύεις».

Καινοτόμο ερευνητικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο νοσοκομειακό σχολείο εφαρμόζεται για πρώτη φορά από την ίδρυσή του. Η διάρκεια του Προγράμματος είναι περίπου έξι μήνες και ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου 2013.

Ενδεικτικά έχει ακολουθηθεί η εξής διδακτική/ερευνητική πορεία: Αναφορά στον **Όμηρο** : (*Ιλιάδα και Οδύσσεια*), **Σαπφώ** : *Ωδή στην Αφροδίτη, Δημοτικά τραγούδια, Ακάθιστος Ύμνος, Σολωμός Δ.* : *Ύμνος στην ελευθερία (Εθνικός Ύμνος)*, Διαφωτισμός : **Ρήγας Φεραίος**, 1823: **Beethoven L., V.** : *Ενάτη Συμφωνία (Ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης)*, **Παλαμάς Κ.**: *Ολυμπιακός Ύμνος*, **Καβάφης Κ.** : «*Ιθάκη*», «*Θερμοπύλες*», **Σεφέρης Γ.** : «*Άρνηση*», «*Θάλασσα*» κ.ά., **Ελύτης Ο.** : «*Της δικαιοσύνης ήλιε νοητέ*», «*Ένα το χελιδόνι*» από «*Άξιον εστί*», «*Του μικρού βοριά*», «*Η μάγια*» από «*Μικρές Κυκλάδες*». Ο μουσικός του σχολείου, κ. Καραγιαννόπουλος Αντρέας βοήθησε ως προς την συνοδεία της μουσικής.

Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές του Προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκαν όπως ακριβώς είχαν σχεδιαστεί αλλά με καλύτερο ή όχι τρόπο δεδομένου ότι προγραμματισμένες διδακτικές και μουσικές δραστηριότητες που ήταν προγραμματισμένες για συγκεκριμένους μαθητές δεν γίνονταν γιατί ή τα παιδιά λόγω υγείας δεν ήταν σε θέση να τις παρακολουθήσουν ή είχαν αποθεραπευτεί και είχαν φύγει από το δικό μας Δημόσιο Νοσοκομειακό Σχολείο. Εδώ εφαρμόζοντας το «*Κατ' Οικονομία της Εκκλησίας*», οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν είτε σε άλλο διδακτικό χρόνο, είτε σε άλλη Κλινική από την Προγραμματισμένη.

Ξεκινώντας λοιπόν τη Νοσηλεία των παιδιών μας ως «μελοποιημένη ποίηση...», από τις πρώτες μέρες του Σχολ. Έτους 2013-2014 διαπιστώθηκε ότι η Ποίηση και η Μουσική έκαναν ευκολότερη τη ζωή των παιδιών μας σε βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες νοσηλείες στο Νοσοκομειακό Σχολείο «*Π. & Α. Κυριακού*» και ξεκίνησα τις πρώτες συστηματικές διδασκαλίες ποιημάτων με ταυτόχρονη ακουστική της μελωδίας των ποιημάτων που είχαν μελοποιηθεί.

Με την πάροδο των ημερών άρχισα να καταγράφω τα συναισθήματα των παιδιών στους νοσοκομειακούς θαλάμους, από κλίνη σε κλίνη και στο τραπεζάκι-κομοδίνο

της κλίνης του κάθε παιδιού. Θεωρώντας ότι τα «μαθήματα αισιοδοξίας» και «ευτυχίας και χαράς», όπως τα ονόμασα μόνη μου, πέτυχαν, έδωσα από την αρχή μεγάλη έμφαση στους τίτλους των ποιημάτων και αρχικά εφήρμοσα τη λεγόμενη διδακτική για την ποίηση της *ιδιωτικής ανάγνωσης*, η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι ανάμεσα στον μαθητή και το ποίημα δεν παρεμβάλλεται άλλο άτομο, ο ποιητικός λόγος εισπράττεται με αμεσότητα με το μειονέκτημα η «*εισχώρηση του μαθητή στον ποιητικό λόγο να παραμένει λίγο δύσκαμπτη*». Στην πορεία εφήρμοσα την ποιητική ανάγνωση ως «*δημόσια πράξη*», πολλές φορές με ακροατήριο εκτός του μαθητή, των γιατρών, των φοιτητών που ειδικεύονταν, των γονέων, των άλλων ασθενών, των νοσηλευτών που κάνουν την πρακτική τους άσκηση και πολλών εθελοντών Οργανισμών όπως «*Το Χαμόγελο του Παιδιού*», «*η Ανοιχτή Αγκαλιά*», «*η Φλόγα*», «*η Ελπίδα*», «*η Αγάπη*» κ.ά.

Ομολογώ ότι η ευστοχία ή όχι της ανάγνωσής μου και η ανάλυση του ποιήματος από το μαθητή/ρια, προκαλούσε πολλές φορές όχι μόνο στα παιδιά μας, αλλά και σε όλο το ακροατήριο του νοσοκομειακού θαλάμου «*μια δεύτερη ανάγνωση*» όπως λέμε στην διδακτική της λογοτεχνίας η οποία ως «*υπόγεια, λανθάνουσα, εσωτερική, αναδρομική*» ξυπνάει μνήμες προσωπικές και εμπειρίες, που οι ακροατές ταυτίζονται ή δεν ταυτίζονται. Το βέβαιο είναι ότι με τη βοήθεια του μουσικού του σχολείου όταν ήταν εφικτό ή με το άκουσμα της μελωδίας του ποιήματος από CD ή H/Y, χαμόγελα χαράς και αισιοδοξίας διαγράφονταν στα πρόσωπα των «*μαθητών που νοσηλεύονται*». Ακόμα παρατηρήσαμε πως η μουσική και η ποίηση όταν αντιπροσωπεύουν περιόδους ακμής του πολιτισμού μας εκπέμπουν «*λάμψη και καθαρότητα*», γίνονται τραγούδια αγαπητά, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί σε περιόδους παρακμής της ιστορίας μας.

Πολλά από τα μελοποιημένα ποιήματά μας δίνουν αφορμή για συζήτηση θεμάτων όπως, ο Ήλιος στη μυθολογία και στην ποίηση του Ελύτη, είναι γνωστό ότι ονομαστό κέντρο της λατρείας του Ήλιου στην αρχαιότητα, ήταν η Ρόδος, όπου υπήρχε άγαλμά του, ο περίφημος Κολοσσός ένα από τα επτά θαύματα του κόσμου. Η Θάλασσα με τον Ποσειδώνα, ως αναπόσπαστο στοιχείο της Ελληνικής επικράτειας αλλά και ενωτικού στοιχείου με τις ηπείρους που βρίσκονται γεωπολιτικά γύρω από τη Μεσόγειο και το Αιγαίο και με όλες τις πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και οικουμενικές διαστάσεις. Οι διαστάσεις της Αρχιτεκτονικής δεδομένου ότι Αρχιτεκτονική των Κλασσικών Χρόνων τη συναντάμε σε όλο τον κόσμο, για παράδειγμα το ίδιο Άγαλμα της θεάς Αθηνάς που βρίσκεται μπροστά στο Ναό της Σοφίας, στην Ακαδημία Αθηνών, βρίσκεται και μπροστά στο Ελληνικής Αρχιτεκτονικής Αυστριακό Κοινοβούλιο, χτισμένο στο ιστορικό κέντρο (Ring) της πόλης, στη Βιέννη, στα πρότυπα των Προπυλαίων του Παρθενώνα και δείχνει το δρόμο της Σοφίας και του Πολιτισμού στον Ευρωπαϊό Πολίτη. Ακόμη η καθημερινότητά μας, οι ελιές και τα αμπέλια μας ως γνήσια ελληνικά προϊόντα που παγκοσμίως αναγνωρίζονται ως τρόπος υγιεινής διατροφής, που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*Μεσογειακή Διατροφή*» (Ελιά – Αρχαία Ελλάδα – Αθήνα – Χριστιανισμός, Ολυμπιακό στεφάνι κ.ά.), από την Αρχαιότητα έως σήμερα συνδέονται με τις εκφάνσεις του ελληνικού πολιτισμού.

Τώρα που γράφεται αυτή η εισήγηση έχει διδαχθεί το πρόγραμμα περίπου τέσσερις μήνες. Δεν θα αναλύσω όλες τις θεματικές του, θα αναφέρω όμως πως τα παιδικά μάτια στο κρεβάτι του πόνου λάμπουν πολύ ζωηρά όταν μαθαίνουν τα πολύ γνωστά ποιήματα / τραγούδια και όταν αυτά αναλυθούν με πολλαπλές μορφές ανάλυσης και αναδημιουργηθούν. Ο Αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός από την εποχή του Ομήρου επιδεικνύει βαθύτατο ενδιαφέρον για την κατανόηση και την «*καλλιτεχνική*

επεξεργασία» της ανθρωπιάς και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας η οποία έχει εξέχουσα θεματική παρουσία τόσο στην Ιλιάδα όσο και στην Οδύσσεια. Με την «Ωδή στην Αφροδίτη» γίνεται κατανοητό, ότι η ελληνική θρησκεία είναι «ασυνήθιστη ακριβώς επειδή δεν διαθέτει κανένα σύστημα, καμία μορφή οργάνωσης, όπως αυτές που βρίσκονται στις κυρίαρχες θρησκείες του νεότερου κόσμου». (Μαρκεζίνης, 2013). Εδώ γίνεται αναφορά ότι τα ονόματα των Αρχαίων Θεών και ημιθέων, δόθηκαν στους Πλανήτες προς τιμή των Αρχαίων Ελλήνων Αστρονόμων. Συναντάει κανείς για παράδειγμα στο Αστρονομικό ρολόι του Στρασβούργου (Grass, 1842), την Κυριακή να είναι αφιερωμένη στον Ήλιο (ημέρα του Ήλιου), την Δευτέρα στη Σελήνη, την Τρίτη στον Άρη, την Τετάρτη στον Ερμή, την Πέμπτη στο Δία, την έκτη Ημέρα στην Αφροδίτη (Παρασκευή) και την έβδομη Ημέρα (Σάββατο) στον Κρόνο. Ακόμη στα «Παλάτια των Δόγηδων» στη Βενετία θέματα που αφορούν τον χρόνο και τους μήνες ταυτίζονται με ήρωες της Ελληνικής Μυθολογίας και Θρησκείας που το όνομά τους δόθηκε σε άστρα, γαλαξίες και νεφελώματα, με αποκορύφωμα τη «Γέννηση των Άστων», στη Βασιλική του Αγίου Μάρκου της Βενετίας.

Και βέβαια η αναφορά στο Ωδείο Ηρώδου Αττικού που υπό το φως του Παρθενώνα και της Αθάνατης Ακτινοβολίας της Ακρόπολης, το σύμβολο της Αθηναϊκής Δημοκρατίας δίνει στη μελοποιημένη μας ποίηση τη δυναμική του αρχικού μας στόχου ότι η Σαπφώ, Κόριννα και Ήρινα βρίσκονται στη ζωοφόρο του Πανεπιστημίου Αθηνών να μας θυμίζουν ότι στον Ελληνικό Πολιτισμό στηρίζεται ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και πηγή αυτής της διαίσθησης είναι η ευρύτερη παιδεία των ατόμων και των Λαών.

Στις υποχρεωτικές θεματικές του προγράμματος έχω εντάξει και τη διδασκαλία του «Υμνου της Ενωμένης Ευρώπης». Η επιλογή του ποιήματος του Friedrich Schiller «Ωδή στη Χαρά», για το χορικό μέρος της Ενάτης Συμφωνίας του Ludwig van Beethoven που γράφτηκε το 1823, έργο αφιερωμένο στην ανθρωπότητα δείχνει εικόνες που μετά από αιώνες είναι και σήμερα γνωστές μας από τις πολιτικές πρακτικές της παγκόσμιας κοινωνίας (Κουδούνα, 2011). Τον καιρό που ο μουσουργός συνέθεσε την Ενάτη, στο αγγλικό Κοινοβούλιο συζητιόταν η κατάργηση της δουλείας.

Ο μεγάλος έρωτας της ζωής του Beethoven από τον οποίο και άντλησε πάρα πολλά στοιχεία υπήρξε ο Οικουμενικός Ελληνικός Πολιτισμός. Ο Beethoven αποδεικνύει «πως η μεγαλοφυΐα δεν είναι κάτι το υπερφυσικό και ανεξήγητο», αλλά η σύνθεση και η επεξεργασία πολλών ξένων στοιχείων. Εξέχουσα θέση στη συνειδησή του κατείχε ο Ελληνισμός. Συχνά επαναλαμβάνει τη φράση: «Όπως ο σοφός Οδυσσεύς, έτσι ξέρω κι εγώ να βοηθώ τον εαυτό μου...». Συνέδεσε με την έννοια «Τέχνη», το έργο του «Τα ερείπια της Αθήνας», με την Ακρόπολη των Αθηνών. Ο Ευρωπαίος Τιτάνας της Μουσικής ήταν Ολλανδικής καταγωγής, γεννήθηκε και ενηλικιώθηκε στη Γερμανία, δημιούργησε το μεγαλύτερο μέρος του έργου του στην Αυστρία, ερωτεύτηκε αρχικά στη Γαλλία, στη συνέχεια στην Αγγλία και όπως αναφέραμε, κυριολεκτικά ερωτεύτηκε τον Ελληνικό Πολιτισμό και με βάση αυτόν και τη μουσική του δημιούργησε και δημιουργεί ιδιαίτερες γέφυρες, ανάμεσα στους ανθρώπους, τις ομάδες και τις κουλτούρες όλου του κόσμου.

Αλλά αλήθεια πόσο γνωστό είναι ότι και το «Βαλς των Βαλς» όπως ονομάζεται το «An der Schöne Blaue Donau», ο «Γαλάζιος Δούναβης» του Johan Strauss II, που η πρεμιέρα δόθηκε στις 13 Φεβρουαρίου του 1867 και κλείνει κάθε χρόνο την Παγκόσμια καθιερωμένη Πρωτοχρονιάτικη Συναυλία της Φιλαρμονικής Ορχήστρας της Βιέννης, ότι αφιερώθηκε από τον Strauss υιό που τον συνέθεσε στον Ελληνικής

Καταγωγής Μαυκήνα των Τεχνών και του Πολιτισμού, Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Χορωδίας και Μέγα Ευεργέτη του Ελληνισμού της Βιέννης, Νικόλαο Δούμπα (1830-1900), ο οποίος υπήρξε προσωπικός φίλος του υιού Johann Strauss και αναφέρεται ότι στην κατοικία του Δούμπα ο διάσημος συνθέτης έγραψε τον «*ανεπίσημο εθνικό Ύμνο*» της Αυστρίας. Μεταξύ των άλλων έχτισε το Musikverein στη Βιέννη. Η «*Χρυσή αίθουσα*» (Golden Hall) γνωστή ως «*Großer Saal*» της Musikverein, η ακουστική της οποίας θεωρείται υπεράνω όλων των αιθουσών ανά την υφήλιο, χτίστηκε το 1863 σε ρυθμό που αντιγράφει το ύψος των Αρχαίων Ελληνικών Ναών. Στην αίθουσα αυτή παίζεται η Πρωτοχρονιάτικη Συναυλία της Βιέννης γνωστή σε όλον τον κόσμο, που για το έτος 2014, ο μαέστρος Daniel Barenboim θεωρείται ότι χτίζει γέφυρες πολιτισμού με τη μουσική δεδομένου ότι στην Ορχήστρα του έχει Εβραίους, Μουσουλμάνους και Χριστιανούς μουσικούς. Η κάθε μία θεματική που εντάσσω στο πρόγραμμα είναι μοναδική για έρευνα και στήριξη του αρχικού μας πολιτισμικού στόχου. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα «*μελοποιημένη ποίηση*» είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής συνιστώσας όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος ακόμη κι εκείνων που λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου δεν διδάσκονται στο βαθμό που θα έπρεπε (Ιστορία, Θρησκευτικά κ.ά.). Τούτο συνιστά μέγιστο μάθημα αξιακής γνώσης, κατά κάθε τύπου διδακτικού δογματισμού και μονομέρειας και καταδεικνύει τη σημασία του μεθοδολογικού πλουραλισμού για την παραγωγή ελεύθερου και δημιουργικού αξιακού λόγου. Επίσης η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, ώστε η διδακτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού να προκαλεί το συναίσθημα και την απόλαυση, καλύπτοντας συγχρόνως με πληρότητα και σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους. Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλύπτει στόχους εκπαιδευτικών πολιτικών, κοινωνικών πολιτικών και πολιτισμικών πολιτικών. Θεωρούμε ότι η δόμηση της κοινωνικής συνοχής σήμερα, σημαίνει το σεβασμό της αξιοπρέπειας της ανθρώπινης ύπαρξης και μάλιστα της παιδικής ανθρώπινης ύπαρξης που νοσηλεύεται στο όνομα της αλληλεγγύης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

- Apollodorus, *The Library of Greek Mythology*, [Αγγλ. μτφρ. (1997) R. Hard] Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bowra, C. (1957). *The Greek Experience*. New York: Praeger.
- Hobsbawm, E. (1997). *Η Εποχή των Επαναστάσεων 1789-1848*, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ
- Weber, M. (1921). *Musiksoziologie. Die rationalen und Soziologischen Grundlagen der Musik*. München: Drei Maskey Verlag.
- Δασκαλάκης, Δ. Γκίβαλος, Δ. (Επιμ.) (2011). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη
- Επιτροπή των Ε.Κ. *Πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο των κρατών – μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση*, ΣΕΚ (91) 1753, Βρυξέλλες 23-9-91.
- Θεοδωράκης Μίκης & Ύψιλον. (1998). *Μίκης Θεοδωράκης, Μελοποιημένη Ποίηση*, Α' Τόμος, Τραγούδια. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καζάζης, Ι. (2000). *Ο Αρχαϊκός Λυρισμός ως μουσική Παιδεία*.
- Κακριδής, Φ. (2005). *Αρχαία ελληνική γραμματολογία*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών

Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

- Καλβίνο, Ι. *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς*. [μτφρ. (2003) Χρυσοστομίδης, Α.], Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουδούνα, Μ. (2001). *Έρευνα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πειραματικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Μελίνα»*, Εκπαίδευση και Πολιτισμός, ΕΚΠΑ, Κέντρο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας. Αθήνα.
- Κουδούνα, Μ. (2002). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Μεταρρύθμισης 1997-2000*, ΕΚΠΑ / ΠΤΔΕ Κέντρο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας.
- Κουδούνα, Μ. (2004). *Η Λογοτεχνία μέσα από τη φιλοσοφία των «Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης»*, Πρακτικά Συνεδρίου Ε.Κ.Π.Α., Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2002. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουδούνα, Μ. (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. [Πιστοποιημένη Επιμορφώτρια]
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1995). *Θέματα μεταμοντέρνας επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Lesky, A. (1972). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφ. Α. Τσοπανάκη. Θεσσαλονίκη.
- Μαρκεζίνης, Β. (2013). *Η Κληρονομιά της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πελεgrίνης, Θ. (1995). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίτος, Β. (Επιμ.). (2013). *Σχολείο για το παιδί που νοσηλεύεται. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλφάβητο.

«Τα σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.) Η προσφορά καινοτομιών και γνώσεων που παρέχουν: μια κριτική προσέγγιση μέσω έρευνας, η περίπτωση του νησιού της Ρόδου».

**Εισηγητές: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σταύρος - Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης.
ΣΑΜΠΑΝΗΣ Παναγιώτης - Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής**

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. Τα εν λόγω σχολεία άρχισαν τη λειτουργία τους το σχολικό έτος 2010-2011. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα έφερε πολλές και σημαντικές αλλαγές και καινοτομίες στη λειτουργία και το θεσμικό πλαίσιο του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Στην εισήγηση μας εξετάζουμε τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. που λειτουργούν στο νησί της Ρόδου. Θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία συμμετείχαν 75 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων σχετικά με τα σχολεία αυτού του τύπου. Παρουσιάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις υποδομές τους, τα προβλήματα, τις αλλαγές που εισήχθησαν, το αναλυτικό τους πρόγραμμα και τέλος αναφέρουν τα τρία σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτού του τύπου σχολείου. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη γενική αποτίμηση αυτής της έρευνας.

Abstract

In the present proposal we will be reported in the schools of type E. A.E.P, the schools in question they began their operation school year 20102011. Their analytic program brought alotof and important changes and innovations in the operation and the institutional frame of publicmunicipal school. In the proposal we examine the schools E. A.E. P. that functions in the island of Rhodes. We will present the results of research in which participated 75 teachers, which answered a questionnaire of 24 questions with regard to the schools of this type. They present their opinions with regard to their infrastructures, the problems, the changes that were imported, their analytic program and finally they report the three more important advantages and disadvantages of this type of school. The proposal is completed with the conclusions and the general assessment of this research..

Στην εισήγησή μας θα αναφερθούμε στα σχολεία «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος», τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. όπως έχουν επικρατήσει να λέγονται για συντομία. Τα συγκεκριμένα σχολεία λειτούργησαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2010-2011 και τώρα συμπληρώνουν ένα κύκλο ζωής τεσσάρων ετών. Είχαμε δύο υπουργικές αποφάσεις τον Μάιο του 2010 σύμφωνα με τις οποίες καθορίζονταν το πλαίσιο λειτουργίας αυτών των σχολείων καθώς και το ποια σχολεία θα εντάσσονταν για να λειτουργήσουν ως Ε.Α.Ε.Π.

Συγκεκριμένα, η πρώτη υπουργική απόφαση εξεδόθη στις 28 Μαΐου

2010, σύμφωνα με την οποία ορίζονταν τα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργούσαν ως σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και είναι η Φ3/609/60745/Γ1 και η δεύτερη υπουργική απόφαση είναι τρεις ημέρες αργότερα, στις 31-5-2010, και είναι η Φ12/620/61531/Γ1/ στην οποία καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων αυτών που θα λειτουργούσαν το επόμενο σχολικό έτος, δηλαδή το 2010-2011, ως σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Αποτέλεσαν οι υπουργικές αυτές αποφάσεις το επιστέγασμα της προσπάθειας που γίνονταν τότε στο υπουργείο Παιδείας, με επικεφαλής την υπουργό την κα. Άννα Διαμαντοπούλου και υφυπουργούς την κα. Χριστοφιλοπούλου Παρασκευή και τον κ. Γιάννη Πανάρετο, για το λεγόμενο «Νέο Σχολείο» με επίκεντρο το μαθητή και που είχε σαν σύνθημα τη φράση: «Πρώτα ο μαθητής».

Ξεκίνησαν αρχικά να λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. 800 σχολεία τα οποία τότε αντιστοιχούσαν στο 40% του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά (το σχολικό έτος 2011-2012) προστέθηκαν άλλα 161 για να φτάσουμε στα 961 ενώ σήμερα συνολικά λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. περίπου 1330 σχολεία.

Η ηγεσία του υπουργείου για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετώπιζε μέχρι τότε το δημοτικό σχολείο προέβη σε μια μεγάλη τομή με τη θέσπιση των 800 αυτών σχολείων με μεγάλες και ουσιαστικές παρεμβάσεις και αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Ας δούμε ποιες ήταν οι προϋποθέσεις για να ενταχθεί ένα σχολείο στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π: να είναι οργανικά 12/θεσιο (για αυτό κυρίως και επιλέχθηκαν τα σχολεία με το μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό), να μην λειτουργεί με εναλλασσόμενο ωράριο, να διδάσκεται σε αυτό η δεύτερη ξένη γλώσσα, να μην συστεγάζεται με άλλα σχολεία της ίδιας βαθμίδας ή άλλα μικρότερης οργανικότητας.

Οι αλλαγές ήταν πολλές και μεγάλες: επιγραμματικά αναφέρουμε την ενίσχυση στο μάθημα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά και στη Φυσική Αγωγή και (εδώ είναι οι μεγάλες τομές) εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα όπως: η Πληροφορική, τα Εικαστικά, η Θεατρική Αγωγή και ενισχύεται η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Η πιο μεγάλη τομή είναι η μεγάλη αύξηση των διδακτικών ωρών. Παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση των ωρών η οποία είναι: στην Α' και Β τάξη κατά 10 ώρες και από 25 ώρες εβδομαδιαίως αυξάνονται οι διδακτικές ώρες σε 35. Η τροποποίηση και αύξηση του εβδομαδιαίου προγράμματος στην Γ' και Δ' τάξη είναι της τάξεως των 5ωρών, από 30 σε 35 και στην Ε' και Στ' τάξη κατά 3 ώρες από 32 σε 35 ώρες εβδομαδιαίως. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, όλων των τάξεων των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. έχουν καθημερινά 7 ώρες μάθημα και το πρόγραμμα ξεκινά στις 8 π. μ και ολοκληρώνεται στις 2μ.μ.

Ποιος όμως ήταν ο βασικός στόχος για τη λειτουργία των σχολείων «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος».

1. Ο περιορισμός και η μείωση των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου
2. Να περιοριστούν τα έξοδα των γονέων και της οικογένειας για εξωσχολικές δραστηριότητες
3. Να περιοριστεί η ταλαιπωρία και η δυσκολία των μαθητών και των γονέων για την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων
4. Η διδασκαλία της Πληροφορικής και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Ας δούμε αναλυτικότερα τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυξάνεται κατά μια ώρα η διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' και Β' τάξη και η ώρα αυτή διατίθεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και έτσι για πρώτη φορά έχουμε θεσμικά την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης κατά μια ώρα αυξάνεται η διδασκαλία των Μαθηματικών στην Α' και Β' τάξη.

Μεγάλη αλλαγή και τομή έχουμε στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής το οποίο αποτελείται από τρία διδακτικά αντικείμενα: τη μουσική, τα εικαστικά και την θεατρική αγωγή. Το μάθημα των Εικαστικών το διδάσκει εκπαιδευτικός ειδικότητας Π.Ε. 18 και επίσης το μάθημα της μουσικής το διδάσκει εκπαιδευτικός ειδικότητας. Οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής αυξάνονται και από μία γίνονται δύο στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού. Για πρώτη φορά εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα η διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Π.Ε. 32 και Π.Ε.32.1 με μια ώρα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις.

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχουμε επίσης αλλαγές. Έχουμε διπλασιασμό των ωρών διδασκαλίας στην Α', Β', Γ' και Δ' τάξη και έτσι οι συνολικές ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα ανέρχονται πλέον στις τέσσερις. Επίσης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα των Ε.Α.Ε.Π. η μία ώρα φυσικής αγωγής διατίθεται για τη διδασκαλία των χορών. Στην Ε' και Στ' τάξη αντίθετα μειώνονται οι ώρες Φυσικής Αγωγής από τρεις σε δύο την εβδομάδα.

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας που αποτελεί τη πρώτη και βασική ξένη γλώσσα τροποποιείται. Στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας και από 3 γίνονται 4 την εβδομάδα και εισάγεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην πρώτη και δεύτερα τάξη όπου δεν διδασκόταν, με 2 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα. Σχετικά με τη διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας στα σχολεία ΕΑΕΠ απαιτείται να υπάρχουν οκτώ μαθητές ως ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις όπως απομονωμένα σχολεία και επειδή επικρατούν ειδικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στην περίπτωση αυτή μπορεί να λειτουργήσει τμήμα Β' ξένης γλώσσας με 5 μαθητές.

Τέλος, μια πολύ μεγάλη αλλαγή είναι η θεσμοθετημένη εισαγωγή της διδασκαλίας των Τ.Π.Ε της Πληροφορικής στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Η Πληροφορική διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Π.Ε. 19 και Π.Ε.

20, δύο ώρες την εβδομάδα στην Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξη και μία ώρα την εβδομάδα στην Α΄ και Β΄ τάξη.

Έχουμε επίσης αναβάθμιση των ωρών της ευέλικτης ζώνης μιας και αυξάνονται οι ώρες αλλά και συγκεκριμενοποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται. Στην πρώτη τάξη μια ώρα της Ευέλικτης ζώνης θα διατίθεται σε θέματα που αφορούν Αγωγή Υγείας, στη δεύτερα τάξη μια ώρα θα διατίθεται για θέματα που σχετίζονται με διατροφικές συνήθειες, στην τρίτη τάξη για δραστηριότητες που σχετίζονται με την κυκλοφοριακή αγωγή και στη τετάρτη τάξη για δραστηριότητες που έχουν σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Το υπουργείο στηρίχτηκε σε εκπαιδευτικά μοντέλα και πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σχετικά με την παραμονή των μαθητών μέχρι τις 2 μ. μ. στο σχολείο είναι μια πρακτική που εφαρμόζεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με επιτυχία αρκετά χρόνια τώρα. Η λειτουργία των 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα και η αύξηση των διδακτικών ωρών που σχετίζεται με τον επιπλέον χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο στηρίχτηκε και σε αντίστοιχη εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 10 στις 4-5-2010).

Στις διακηρύξεις αλλά και στους στόχους που είχε θέσει από την αρχή το υπουργείο με τη λειτουργία των Ε.Α.Ε.Π. ήταν ο ιδιαίτερα φιλόδοξος στόχος: « η τσάντα να μένει στο σχολείο». Στους στόχους του υπουργείου σύμφωνα με τις εγκυκλίους που εξέδωσε την περίοδο από το Μάιο του 2010 μέχρι τον Σεπτέμβρη του ίδιου έτους ήταν ο ορισμός των σχολείων ΕΑΕΠ (800 τον αριθμό), προεργασία και προγραμματισμός για την πλήρη λειτουργία των σχολείων αυτών από την 1^η Σεπτεμβρίου ενώ για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων συστήνονται αντίστοιχοι κλάδοι ειδικοτήτων και αντίστοιχος αριθμός οργανικών θέσεων με υπουργική απόφαση που προωθείται. Η υπουργική αυτή απόφαση προωθείται από το 2010 αλλά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σήμερα τέσσερα έτη μετά δεν έχει υλοποιηθεί. Το σύνολο των θέσεων αυτών των εκπαιδευτικών προβλεπόταν να καλυφθεί από το πλεονάζον προσωπικό της Β/θμιας εκπαίδευσης αλλά και με την πρόσληψη αναπληρωτών ώσπου να ολοκληρωθεί η ίδρυση κλάδων για να μεταταχτούν ή να διοριστούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Μεγάλο βήμα έγινε στον τομέα της Πληροφορικής για τη διδασκαλία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Πρώτος στόχος είναι να καλυφθούν οι ελλείψεις σε Η/Υ στα σχολεία, να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η απόκτηση της πιστοποίησης των βασικών γνώσεων στους υπολογιστές και στις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η περίπτωση του νησιού της Ρόδου επελέγη ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα γιατί το νησί της Ρόδου ήταν το μέρος που με βάση τον πληθυσμό του λειτούργησαν τα περισσότερα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. πανελλαδικά. Το Μάιο του 2010 ορίστηκαν με την αντίστοιχη απόφαση 17 σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. και λίγες ημέρες αργότερα ήρθε τροποποιητική εγκύκλιος όπου ορίστηκε ακόμα

ένα (πρόκειται για τη σχολική μονάδα που διευθύνω, το 1^ο Δ. Σ. Ιαλυσού). Για να γίνει περισσότερο κατανοητό αυτό το γεγονός συγκριτικά να αναφέρουμε ότι στο νησί της Κέρκυρα με ίσο περίπου πληθυσμιακό μέγεθος με τη Ρόδο, τον Μάιο του 2010 ορίστηκαν ως σχολεία Ε.Α.Ε.Π. μόλις 6 σχολικές μονάδες όταν στη Ρόδο ορίστηκαν 18 όπως προαναφέραμε. Τώρα μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας των Ε.Α.Ε.Π. οι σχολικές μονάδες αυτού του τύπου στο νησί ανέρχονται σε 21 σχολεία.

Επίσης στο νησί της Ρόδου υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη γενικότερη πολιτική που εφαρμόζεται ή θα έπρεπε να εφαρμόζεται και σχετίζεται με τη νησιωτικότητα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι των νησιών ιδιαίτερα των απομακρυσμένων και των μικρότερων σε πληθυσμό. Μια νησιωτικότητα που σχετίζεται με όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης αλλά και της πολιτικής και χαρακτηριστικά αναφέρουμε την παιδεία, την υγεία, την οικονομία, τις συγκοινωνίες και δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα για τους κατοίκους των νησιών.

Εμείς στην εισήγηση μας προσπαθήσαμε να καλύψουμε με έρευνα μέσω ερωτηματολογίων όλα τα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. που λειτουργούν στο νησί της Ρόδου. Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως Ε.Α.Ε.Π. (σύνολο 18). Δεν δόθηκαν ερωτηματολόγια σε τρεις μονάδες οι οποίες λειτούργησαν ως Ε.Α.Ε.Π. μόνο το σχολικό έτος 2013 - 2014 μιας και θεωρήσαμε ότι οι εμπειρίες και η στάση των συναδέλφων εκπαιδευτικών δεν είναι αποκρυσταλλωμένη και για αυτό το λόγο προτιμήσαμε να μην δοθούν ερωτηματολόγια στα σχολεία αυτά. Μοιράσαμε ερωτηματολόγια σε όλες τις μονάδες και τελικά μας απάντησαν συνολικά 75 συνάδελφοι εκπαιδευτικοί.

1. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο μας αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Οι οκτώ πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στο προφίλ των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Στις ερωτήσεις αυτές ανιχνεύουμε το φύλο, την ηλικία, την υπαλληλική σχέση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) την ειδικότητα τους, τη διδακτική τους εμπειρία, τους τίτλους σπουδών και την πόλη που βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται. Οι υπόλοιπες 16 ερωτήσεις, τα 2/3 του ερωτηματολογίου αναφέρονται στα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π και στη λειτουργία τους. Από αυτές η συντριπτική τους πλειοψηφία -14 από τις 16 είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου- και οι δύο τελευταίες είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στις 14 αυτές ερωτήσεις τίθενται θέματα που αναφέρονται στις υποδομές των σχολείων, στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. και κατά πόσο πετυχαίνουν κατά τη γνώμη τους στόχους που έχουν θέσει, σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία αυτών των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τα τρία σημαντικότερα κατά τη γνώμη τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των

σχολείων Ε.Α.Ε.Π. όπου όπως είναι κατανοητό εκεί είχαμε μια πλειάδα απαντήσεων που προσπαθήσαμε να κωδικοποιήσουμε και θα τις παραθέσουμε στη συνέχεια.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων όπου έχουμε 26 άνδρες και 49 γυναίκες. Ηλικιακά έχουμε 6 εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών, 18 στην ηλικία μεταξύ 30-40, 40 στην ηλικία μεταξύ 40-50 και 11 με ηλικία πάνω από 50 έτη. Η επόμενη ερώτηση μας προσδιορίζει περισσότερο το προφίλ των συμμετεχόντων μιας και είχαμε 10 διευθυντές σχολικών μονάδων που συμμετείχαν, 42 δάσκαλοι (Π.Ε. 70) και 23 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διορισμένοι 63, μόλις 4 αναπληρωτές και 8 εκπαιδευτικοί Ε.Σ.Π.Α. – ωρομίσθιοι. Στην διδακτική εμπειρία αναφερόταν η επόμενη ερώτηση και έχουμε 8 εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία μέχρι 5 έτη, 12 με διδακτική εμπειρία από 5 -10 έτη, 19 με εμπειρία από 10-15, 8 με εμπειρία από 15-20 έτη 11 εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 20-25 έτη και τέλος 11 συμμετέχοντες που έχουν διδακτική εμπειρία από 25-30 έτη. Η επόμενη ερώτηση σχετιζόταν με τα επιπρόσθετα προσόντα των συμμετεχόντων. Είχαμε 15 εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο πτυχίο πέρα από το βασικό τίτλο σπουδών, 21 που έχουν παρακολουθήσει διετή επιμόρφωση –διδασκαλείο, 13 κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 2 με διδακτορικό τίτλο. Τελευταία ερώτηση σχετική με το προφίλ των συμμετεχόντων μας έδειξε ότι 55 εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε πόλη μεγαλύτερη των 10.000 κατοίκων και 20 σε μικρότερη από το όριο αυτό πόλη.

Η ένατη ερώτηση αφορά τις υποδομές των σχολείων και ερωτήθηκαν οι συμμετέχοντες αν υπάρχει εργαστήριο υπολογιστών στο σχολείο που εργάζονται. Στο απόλυτο σύνολο και οι 75 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, ότι υπάρχει εργαστήριο στη σχολική τους μονάδα. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με την προηγούμενη. Τέθηκε το ερώτημα αν θεωρούν ότι οι υποδομές που υπάρχουν στο σχολείο και σχετίζονται με το μάθημα της πληροφορικής επαρκούν. Εδώ 43 από τους 75 απάντησαν θετικά και 32 απάντησαν αρνητικά.

Η ενδέκατη ερώτηση σχετίζεται με τη διδασκαλία των Αγγλικών και συγκεκριμένα με την εισαγωγή της στην Α' και Β' τάξη, καινοτομία που εισήχθη με τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Εδώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί σε ποσοστό 64% με την καινοτομία αυτή και 29, ποσοστό 36% ότι διαφωνεί. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με τη γενικότερη φιλοσοφία των Ε.Α.Ε.Π. και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες των Ε.Α.Ε.Π. έχουν βεβαρυσμένο σχολικό πρόγραμμα. Ποσοστό 65,5% των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι έχουν βεβαρυσμένο σχολικό πρόγραμμα τα παιδιά που παρακολουθούν σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη και ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι ο χρόνος αποχώρησης δημιουργεί προβλήματα. Εδώ έχουμε 35 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ναι, 37 που ήταν αρνητικοί ενώ τρεις δεν

απάντησαν τη ερώτηση.

Το επόμενο ερώτημα ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική, πληροφορική) και αν θεωρούν ότι είναι προς τη θετική κατεύθυνση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, 73 στους 75, απάντησαν ότι είναι θετική η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων. Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν σχετικά με την αύξηση των ωρών γυμναστικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Εξήντα δύο στους 75 συμφωνούν ενώ μόλις 13 στους 75 διαφωνούν (ποσοστό 17%).

Η επόμενη ερώτηση αφορά ένα φλέγον ζήτημα της λειτουργίας των Ε.Α.Ε.Π. Σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων θέμα που έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, υπουργείου, συνδικαλιστικών φορέων. Ποσοστό 70% (52 στους 75) απάντησαν ότι δεν έχουν τύχει καμιάς επιμόρφωσης ενώ 23 (ποσοστό 30%) απάντησαν ότι έχουν τύχει επιμόρφωσης σχετικά με τη λειτουργία των Ε.Α.Ε.Π. Η επόμενη ερώτηση ήταν προσωπικού χαρακτήρα και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν ήταν δική τους επιλογή να εργάζονται σε σχολείο Ε.Α.Ε.Π. Σαράντα πέντε στους 75 απάντησαν όχι και 26 απάντησαν ναι ενώ 4 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν τη σχετική ερώτηση. Προφανώς τα όχι προέρχονται από εκπαιδευτικούς Π.Ε. 70 (δασκάλους) που ξαφνικά άλλαξαν πολλά στο εργασιακό τους καθεστώς (ωράρια, κενά, διδακτικά αντικείμενα) ενώ οι θετικές απόψεις προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που η εργασία τους σε σχολεία Ε.Α.Ε.Π. είναι μονόδρομος.

Σχετική με τα νέα διδακτικά αντικείμενα ήταν και η επόμενη ερώτηση. Το ζητούμενο ήταν κατά πόσο θεωρούν ότι τα νέα αυτά διδακτικά αντικείμενα λειτουργούν αντισταθμιστικά και προσφέρουν δωρεάν γνώσεις που είτε για οικονομικούς λόγους είτε γιατί στο τόπο που ζουν οι μαθητές δεν μπορούσαν να είχαν 53 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, 18 απάντησαν αρνητικά και 4 δεν απάντησαν την ερώτηση αυτή. Σχετική με τις υποδομές και η επόμενη ερώτηση. Ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν στη σχολική τους μονάδα υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα μουσικής, θεατρικής αγωγής και εικαστικών. Σαράντα ένας (ποσοστό 54%) απάντησαν ότι διαθέτει το σχολείο τους σχετικό χώρο ενώ 34 (ποσοστό 46%) απάντησε αρνητικά.

Η εικοστή ερώτηση σχετίζεται με τη Φυσική Αγωγή και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο πιστεύουν ότι το σχολείο τους διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές και το κατάλληλο αθλητικό υλικό για το μάθημα αυτό. Σαράντα πέντε, ποσοστό 60% απάντησαν ότι διαθέτει το σχολείο τους το κατάλληλο υλικό ενώ 30, ποσοστό 40% απάντησαν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές.

Με το ολοήμερο τμήμα σχετίζεται η 21^η ερώτηση και ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν στο σχολείο τους υπάρχει τραπεζαρία για τη σίτιση των μαθητών του ολοήμερου τμήματος. Από τους 75 συμμετέχοντες, 36 απάντησαν θετικά, ποσοστό 48% και 39 απάντησαν ότι δεν υπάρχει, ποσοστό 52%. Η

τελευταία κλειστού τύπου ερώτηση αναφερόταν στο μάθημα της μουσικής και στις αλλαγές που ισχύουν στα Ε.Α.Ε.Π. Το ερώτημα ήταν εάν συμφωνούν με την αύξηση των ωρών της μουσικής στις μικρές τάξεις και τη μείωση στις μεγάλες. Ποσοστό 63% διαφωνεί με τις αλλαγές αυτές (46 στους 75) ενώ συμφωνούν 29 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Στην επόμενη ερώτηση αναζητήσαμε να μας αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ποια θεωρούν τα τρία μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των σχολείων Ε.Α.Ε.Π. Αποδελτιώνοντας τις απαντήσεις είχαμε : 58 υποστηρίζουν ότι είναι θετική η λειτουργία σχολείων τύπου Ε.Α.Ε.Π. γιατί οι μαθητές γνωρίζουν νέα διδακτικά αντικείμενα, διευρύνουν τους μαθησιακούς τους ορίζοντες και αναπτύσσουν περαιτέρω δεξιότητες (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική, πληροφορική, γυμναστική, ξένες γλώσσες), 9 επειδή παρέχει στους γονείς μέσω του ολοήμερου σχολείου, ασφαλή και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους, 10 θεωρούν ότι το ωράριο βοηθά τους εργαζόμενους γονείς , (φύλαξη, προετοιμασία των παιδιών), 19 πιστεύουν ότι είναι σε θετική κατεύθυνση λόγω της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας σε εκπαιδευτικό προσωπικό, 9 πιστεύουν ότι υπάρχει σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος, 7 πιστεύουν ότι οδηγούμαστε σε τύπο σχολείου στα Ευρωπαϊκά πρότυπα, 10 θεωρούν πλεονέκτημα τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα των μαθητών μιας και έτσι καλύπτουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες, (κερδίζουν οι μαθητές χρόνο και κόστος), 5 από τους ερωτηθέντες θεωρούν πλεονέκτημα γιατί προωθείται η διαθεματικότητα, και τέλος 3 γιατί δύναται η δυνατότητα ανάπτυξης εργασιών project.

Στην τελευταία ερώτηση ζητήσαμε να αναφερθούν τα τρία σημαντικότερα μειονεκτήματα του σχολείου Ε.Α.Ε.Π. Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν: 44 εκ παιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πολλές ώρες παραμονής στο σχολείο, κυρίως στις τάξεις Α και Β, δημιουργούν κόπωση στους μαθητές, 33 πιστεύουν ότι δεν έχουν όλα τα σχολεία τις κατάλληλες υποδομές για να λειτουργήσουν σωστά ως Ε.Α.Ε.Π., 24 θεωρούν ως μειονέκτημα τη μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα Ε.Α.Ε.Π., 6 ότι υπάρχει ελλιπής σίτιση και ξεκούραση των μαθητών, 7 πιστεύουν ότι είναι μειονέκτημα η μη δημιουργία οργανικών θέσεων ειδικοτήτων, 9 εκπαιδευτικοί βρίσκουν μειονέκτημα την απουσία υποστηρικτικού υλικού και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά αντικείμενα, κυρίως, αυτών που δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, 4 πιστεύουν ότι υπάρχει έλλειψη στόχων για τους εκπαιδευτικούς (παιδοφύλαξη), 4 ότι το σχολείο αυτού του τύπου φέρνει την απαξίωση-υποβάθμιση του ολοήμερου σχολείου λόγω μείωσης των ωρών μελέτης προετοιμασίας, 12 βρίσκουν μειονέκτημα τη συνεχή αλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κάθε σχολική χρονιά, 3 πιστεύουν ότι υπάρχει σχολιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών (λιγότερος ελεύθερος χρόνος για τα παιδιά), 6 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν πιστεύουν ότι είναι λάθος η διδασκαλία της ξένης γλώσσα στην Α´ και Β´ τάξη, 9 πιστεύουν ότι υπάρχουν προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. και τέλος 3 θεωρούν ότι τέτοιου τύπου σχολεία

συμβάλουν στην αύξηση της σχολικής βίας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αποτυπώνουν σε γενικές γραμμές μια θετική έως πολύ θετική στάση για τα σχολεία τύπου Ε.Α.Ε.Π. Στη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτημάτων απάντησαν θετικά τόσο για τις υποδομές των σχολείων όσο και για το υλικό που διαθέτουν για την καλύτερη διδασκαλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης θετική είναι η στάση τους για την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και επίσης θεωρούν ότι δίνονται ευκαιρίες σε μαθητές/τριες να διδαχθούν νέα διδακτικά αντικείμενα χωρίς πρόσθετο οικονομικό κόστος και δαπάνη για την οικογένειά τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύοντας παράλληλα κλίσεις και ταλέντα που το παραδοσιακό σχολείο δεν αναδείκνυε. Επίσης πολλοί θεωρούν ότι εξυπηρετούνται οι εργαζόμενοι γονείς με τη μεγαλύτερη παραμονή των παιδιών του στο σχολείο αλλά εξίσου θετικό θεωρούν τη δημιουργία πολλών θέσεων εργασίας για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Στα αρνητικά παραθέτουν τις πολλές ώρες παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερο μειονέκτημα είναι η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καθώς και η καθυστερημένη πρόσληψή τους στα σχολεία. Επίσης αρκετοί θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης εξίσου σημαντικό θέμα.

Κλείνοντας θα παραθέσουμε και την προσωπική μας άποψη, η οποία στηρίζεται σε εμπειρία τεσσάρων ετών σε σχολεία Ε.Α.Ε.Π. Την πρώτη χρονιά, υπήρξαν πολλά και σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων, προβλήματα υποστελέχωσης εκπαιδευτικού προσωπικού και έλλειψης υποδομών (εργαστήρια πληροφορικής, αίθουσες εικαστικών). Επίσης πολλοί σύλλογοι δασκάλων πανελλαδικά είχαν εκδώσει ανακοινώσεις που καταφέρονταν κατά του σχολείου Ε. Α. Ε. Π. και ζητούσαν την κατάργησή του. Με το πέρασμα των χρόνων η κατάσταση συνεχώς βελτιώνεται και τα προβλήματα μειώνονται και επιλύονται ταχύτερα με αποτέλεσμα την ασφαλώς καλύτερη λειτουργία των σχολείων.

Θεωρούμε ότι το σχολείο τύπου Ε.Α.Ε.Π. είναι ένα «ακριβό σχολείο», το οποίο προσφέρει νέα και απαραίτητα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αδιαμφισβήτητη θέση στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα και εκτίμησή μας είναι ότι τα προσεχή έτη η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων της χώρας μας θα λειτουργεί με αυτό το θεσμικό πλαίσιο. Πιστεύουμε παράλληλα ότι η πολιτεία θα πρέπει να θεσπίσει οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών για τα νέα αντικείμενα και να στηρίξει ακόμα περισσότερο τις υποδομές των σχολείων, κινήσεις που θα βελτιώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των σχολείων Ε.Α.Ε.Π

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρβανίτης Ι. (2006). «Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα». στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου, & Ι. Αρβανίτης (Επιμ.), «Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις» (σελ. 13-85). Αθήνα:

- Τυπωθήτω. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βιτσιλάκη Χ.& Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2002) Το ολοήμερο σχολείο – Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη». Ολοήμερο σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΟΕΒΔ σελίδες 57-68.
- Βρεττός, Ι (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: «Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές». (σελ. 95-113). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.
- Βρεττός, Ι., Ταρατόρη, Ε., & Χατζιδήμου, Δ. (2002). «Το πρόβλημα των εργασιών και η αντιμετώπιση του-πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου σχολείου». στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), «Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργία και προοπτικές» (σελ. 141-157). Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.
- Δεμίρογλου, Π.. (2010). «Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»
- Διαμαντοπούλου Α., Υπουργός Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εισήγηση στο Υπουργικό συμβούλιο, στις 4 Μαρτίου 2010.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α, Α.-Καλογήρου, Τζ.-Χαλκιαδάκη, (Επιμέλεια). «Φιλαναγνωσία και Σχολείο». Αθήνα, Πατάκης, 2008.
- Κόμης, Β. (2006). «Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής». Αθήνα, Κλειδάριθμος.
- Κόπτσης, Α. (2005). «Το ολοήμερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας Ηλίας: «Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση», Αθήνα , Εκδόσεις Γρηγόρης, 2003.
- Μπουζάκης Σ. (1989). «Νεοελληνική Εκπαίδευση» (1821-1985). Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ. : «Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων και Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό κράτος» εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2000.
- Μπούργος Ιωάννης: «Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) η περίπτωση του νομού Ηλείας» διπλωματική εργασία, Πάτρα, Σεπτέμβριος 2012.
- Μπρασέρ Φ. «1001 Δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο», μετάφραση Ε. Γεροκώστα, Μεταίχμιο, 2014, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά ολοήμερα Σχολεία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : «2009 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών» Αθήνα, 2009, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάτος. Σ. Γ. : «Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις» Αθήνα, Πατάκης 2009.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). «Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση –υλικό στήριξης». Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). «Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων». Αθήνα, 2005.
- Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. «Γ Σεφέρης» : «Άλλη μια φορά όχι στο Νέο Σχολείο – Όχι στα Ε.Α.Ε.Π.» Ανακοίνωση του συλλόγου με αριθμό πρωτ. 98 στις 16-03-2013.
- Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά : «Η Πρόοδος». Ανακοίνωση του συλλόγου στις 13 -3-2012 με τίτλο : «Σχολεία Ε.Α.Ε Π. – Όχι ευχαριστώ».
- Χατζηγεωργίου Ι. : «Γνώθι το curriculum». Αθήνα, 2001, Ατραπός
- Χατζηπαναγιώτου Π. : «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» Εκδόσεις Τυποθήτω, Αθήνα, 2001.

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ Ε.Α.Ε.Π.- ΟΛΟΗΜΕΡΑ

ΥΠΕΠΘ (2003) Εγκύκλιος Φ50/57/26650/Γ1-2003, Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2003) Υ.Α. Φ50/116/72388/Γ1/11-07-2003 ΦΕΚ 1050/29-7-2003Τ.Β) Ορισμός των 28 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων ως πειραματικά.

ΥΠΠΕΘ (2003) Εγκύκλιος Φ12/428/85241/Γ1/18-8-2003, Κατ' οίκον εργασίες.

ΥΠΕΠΘ (2006). Εγκύκλιος Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. ΔΣΕ (2011γ). Α.Ρ. 1933/30-3-2011.

ΥΠΔΒΜΘ. Φ.14/1191/126874/Γ1 Θέμα: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με 11-10-2010. Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

ΥΠΔΒΜΘ Φ. 12 / 620 / 61531 /Γ1 31-5-2010 ΘΕΜΑ: Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

ΥΠΔΒΜΘ (2010δ). Εγκύκλιος Φ.50/194/62036/Γ1/1-6-2010, Προγραμματισμός λειτουργίας των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων που κα εφαρμόζουν το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Σχολικό Έτος 2010-2011.

ΥΠΔΒΜΘ (2010α). Νέο Σχολείο: «Πρώτα ο μαθητής». Εγκύκλιος Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010, Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Υ.Π.Θ.Π.Α. Εγκύκλιος Φ50/174/84750/Γ1/20-6-2013 «Ορισμός 321 τριακοσίων είκοσι ενός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ (2010) Εγκύκλιος Φ/50/289/108596/3-9-2010 Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

ΥΠΔΒΜΘ (2010). Έγγραφο με Α.Ρ. 135356/Γ1/27-10-2010, Επιστολή της Επιστημονικής Ομάδας Έργου προς τους γονείς των μαθητών Α και Β Τάξεων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ Φ 24.1146/123074/Γ13.Θέμα: «Τα Αγγλικά στις Πρώτες Τάξεις του σχολείου – Δημερίδα του ΕΚΠΑ

ΥΠΔΒΜΘ Φ.50/284/61570/Γ1/302011«Ορισμός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΕΚΕΒΙ (2010) Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για την προώθηση και υλοποίηση της Φιλαναγνωσίας στις Α και Β τάξεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

ΥΠΔΒΜΘ Φ14/1191/126874/Γ1/11-10-2010 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων Δημοτικών Σχολείων με Ε.Α.Ε.Π.» Διεύθυνση Π.Ε.

ΥΠΔΒΜΘ Υ.Α. Φ12/520/61575/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011,)

Τροποποίηση και συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ. Βύ) και της με αρ. Φ.12/620/61531/31-5-2010 (ΦΕΚ 804) Ορολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-ΕΑΕΡ.

ΥΠΔΒΜΘ. Θέμα: «Αποστολή Εκπαιδευτικού Υλικού των Ειδικοτήτων Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Μουσικής και Θεατρικών Σπουδών στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «στήριξη των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Ε.Π. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Μαρούσι, 02-02-2012 . Φ.50 / 47 /11952 / Γ1

Υ.Π.Θ.«Προγραμματισμός λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος(ΕΑΕΠ)για το σχολικό έτος 2014-2015. Αθήνα, 28-05-2014Αριθμ. Φ.3/724/71442/Γ1 (1)Τροποποίηση – Συμπλήρωση της Φ. 3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804 /9-6-2010 τ. Β΄) Υπουργικής απόφασης με θέμα: «ορισμός 800 δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα».

ΠΠΕΜ-ΔΟΕ (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας. Αθήνα, 2011.

Καινοτομία και εκπαιδευτικές καταστάσεις στην ελευθεριακή εκπαίδευση – σύγχρονες προεκτάσεις Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ & Γιάννης ΜΑΡΚΑΝΤΕΣ

dkarakat@uop.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης αυτής αναλύεται η παιδαγωγική βάση της ελευθεριακής εκπαίδευσης, ειδικότερα μέσα στο έργο του S. Faure, του F. Ferrer και του P. Robin. Οι παιδαγωγοί αυτοί προωθούσαν την αυτόνομη ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου, του επιτρέπουν να αναπτύξει ελεύθερα τις φυσικές, πνευματικές και ηθικές του ανάγκες, επιδιώκοντας την ομαλή κοινωνικοποίηση και ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Πειραματίστηκαν με την αυτοδιαχείριση για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και προσέγγιζαν τη μάθηση και τη γνώση με έναν τρόπο που προωθούσε την παρατηρητικότητα και την ολιστική ανάπτυξη. Η γνώση δεν είναι το μέσο που οδηγεί μόνο στη σοφία, αλλά και η βασιλική οδός για την κατάκτηση της ευτυχίας. Το παιδί, ως δημιουργός νοήματος, βασίζεται στη βούλησή του, ώστε να αυτοπραγματώνεται και να διαμορφώνεται ως

ελεύθερο πρόσωπο. Διερευνώνται παιδαγωγικές καταστάσεις που οδηγούν το παιδί, όσο γίνεται πιο γρήγορα στον αυτοκαθορισμό μέσω της ευρείας ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων του.

ABSTRACT

In this article we analyze the pedagogical basis of the libertarian education especially through the work of S. Faure, F. Ferrer and P. Robin. These pedagogues put an emphasis on the autonomous development of the individual. They attribute him the possibility of developing the natural, spiritual and moral needs focusing at the same time on the socialization without obstacles and the active participation in the social phenomena. They use the auto-direction for the resolution of everyday problems and approach learning and knowledge in a way that promote observation and holistic development. Knowledge is not the means which leads to the wisdom but the royal road to the conquest of happiness. The child as creator of meaning relies on his will in order to self-realize and be formed to a free person. Pedagogical situations are analyzed which lead the child quickly to the auto-determination through the wide development of all his skills.

1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ού αι.

Ο 20ός αι. χαρακτηρίζεται από έναν αγώνα κατά της παιδαγωγικής νοησιαρχίας, της μηχανοκρατίας, του κατακερματισμού και της επιφανειακότητας της αγωγής. Στο πλαίσιο της αντίθεσης στην παιδαγωγική νοησιαρχία εντάσσεται σειρά κινημάτων όπως η κίνηση της νεολαίας, της καλλιτεχνικής αγωγής, του σχολείου εργασίας, τα εξοχικά παιδαγωγεία και τα σχολεία κοινοτήτων που παρουσιάζονται ως αντιθέσεις προς τον κατακερματισμό και την επιφανειακότητα.

Πολλοί συγγραφείς κατατάσσουν στους προδρόμους των νεότερων παιδαγωγικών τάσεων τη Σουηδή παιδαγωγό Ellen Key (1848-1929) της οποίας το βασικό έργο: «Ο αιώνας του παιδιού» γνώρισε 64 εκδόσεις μέσα σε 6 χρόνια και επηρέασε ιδιαίτερα τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η θεωρία της στηρίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη που πρέπει να εκφράζουμε απέναντι στη δύναμη της ανθρώπινης φύσης, μιας φύσης που γίνεται κακή και διεστραμμένη μόνο και μόνο από τα σφάλματα της αγωγής στην πιο πλατιά έννοια του όρου. Η Key ξεκινώντας από τις διακηρύξεις του Ρουσσώ δηλώνει: «αφήστε τη φύση να δράσει μόνη της ήσυχα και αργά. Φροντίστε μονάχα το πώς οι περιστάσεις θα υποβοηθήσουν αυτό το έργο της φύσεως. Μόνο τα δικαιώματα των παιδιών και η προσωπική τους ελευθερία μπορούν να φέρουν περιορισμό στην αυθορμησία της σχολικής πράξης». Ο Ludwig Gurlitt (1855-1931) θεωρείται συνεχιστής των ιδεών της Key, τονίζει την αυθύπαρκτη οντότητα της νεολαίας, ενώ επικρίνει την ανώτερη παιδεία της εποχής του με τα συγγράμματά του «ο Γερμανός και η πατρίδα του», «ο Γερμανός και το σχολείο του». Θεωρεί την ανώτατη παιδεία ίδρυμα σκλάβων

με ανόητους σχολαστικούς δάσκαλους κατά του χριστιανισμού. Τίθεται κατά της αυταρχικής αγωγής και της κανονιστικής παιδαγωγικής πράξης, υπέρ της ευκαιριακής διδασκαλίας του μαθήματος, της συζήτησης των τυχαίων βιωμάτων του παιδιού, του μαθήματος στιγμιαίας προσωπικής έμπνευσης (ιμπρεσιονιστική βιοματική παιδαγωγική). Τάσσεται μάλιστα υπέρ της ιδέας της δημιουργίας. Ο δάσκαλος θεωρείται ότι μπορεί να αποβεί ένας παραγωγικός καλλιτέχνης για το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο. Ο Berthold Otto (1859-1933) προωθεί ένα σύστημα με άξονα την ελευθερία του μαθητή μέχρι υπερβολής βασικά στοιχεία του οποίου είναι τα ακόλουθα: α. Μαστρία στο πρακτικό μάθημα, β. Προσεκτική ψυχολογική παρατήρηση του παιδιού, γ. Ουτοπικές μελλοντικές ιδέες. Ψυχολογική παρατήρηση του παιδιού.

Αρχίζει επίσης την ίδια περίοδο η εμφάνιση διαφόρων κραδασμών σε συνάρτηση με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές κρίσεις της εποχής. Τονίζεται ότι έχει δοθεί έμφαση στην εξωτερική ανάπτυξη του ατόμου και έχει παραμεληθεί η εσωτερική, ενώ η πολιτιστική ζωή βρίσκεται σε σοβαρή κρίση. Στηλιτεύεται η εξωστρέφεια του 19ου αι. και η προσπάθεια για κατάκτηση του υλικού κόσμου, εκδηλώνεται έντονη η κόπωση από την πρόοδο και τον πολιτισμό της ασφάλτου της μεγαλούπολης, από τον πυκνό καπνό και το θόρυβο των εργοστασίων. Υπογραμμίζεται μάλιστα η σημασία της νοσταλγίας για τη φύση.

Σημαντικό είναι το κίνημα της νεολαίας με γενέθλιο έτος το 1896 καθώς και του Αποδημητικού Πουλιού που δημιουργείται το 1901 από τον Karl Fischer, στο Βερολίνο και εξαπλώνεται χωρίς οργάνωση. Η κίνηση της νεολαίας προωθεί τα ακόλουθα: νέα αίσθηση της ζωής και νέα σχέση μεταξύ των γενεών, γνήσια παιδεία: εσωτερική ελευθερία, όχι αλκοόλ και νικοτίνη. Υπογραμμίζει τη σημασία των μικρών οικιακών κήπων και οικισμών, της βίωσης της φύσης, του τονισμού του προσωπικού στοιχείου, της πρωτογενούς ζωής, της φυσικής ανάπτυξης των δυνάμεων, της ζωντανής ολότητας της ζωής. Και οι φυσικές επιστήμες έρχονται σε στενή επαφή με τη φιλοσοφία, τη φυσική φιλοσοφία, τη γνωσιοθεωρία, τη μεταφυσική, την οποία τόσο πολύ απέφευγαν οι επιστήμες του 19ου αι., μαζί με τη θρησκεία. Διεισδύουν παράλληλα στο ασυνείδητο και στο ψυχικό κόσμο (Jung, Freud). Το ίδιο παρατηρείται και στη φιλοσοφία: ο φιλοσοφικός θετικισμός και υλισμός ήδη στα τέλη του 19ου αι. ξεπερνιέται μέσω της αναζωπύρωσης της καντιανής φιλοσοφίας. Η φιλοσοφία της ζωής και ο νεοκαντιανισμός στρέφεται στα προβλήματα του πολιτισμού. Δεν αποκλείονται και τα μεταφυσικά-θρησκευτικά ερωτήματα. Παράλληλα προς τη φιλοσοφία της ζωής και του πολιτισμού αναπτύσσεται η υπαρξιακή φιλοσοφία (Sartre, Heidegger, Jaspers). Βασικό ερώτημα που τίθεται τώρα είναι: πώς θα μπορούσε ο κάθε άνθρωπος μέσα σε αυτόν τον κόσμο του γιγαντιαίου τεχνολογικού μηχανισμού να διαφυλάξει την βαθύτερη ύπαρξή του;

Προβάλλει δηλαδή μεγάλο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και το εσωτερικό του είναι. Κατά την ίδια εποχή ή λίγο αργότερα εμφανίζονται και σε άλλες χώρες –κυρίως στην Αγγλία, Γαλλία και Γερμανία- ποικίλες νέες τάσεις,

που κάνουν λόγο για ουσιαστική κοινωνικοποίηση του παιδιού, για την ανάγκη να μάθει να ζει και να εργάζεται μαζί με άλλους, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, για τη μετατροπή του σχολείου σε εργασιακή κοινότητα και για άλλα παρόμοια θέματα. Θεωρείται επιβεβλημένη η ανάγκη άμυνας της νεολαίας απέναντι στην αλλοτρίωση της ζωής, της μεγαλούπολης, του πολιτισμού της γνώσης, εναντίον της παλιάς γενιάς και του αυταρχικού σχολείου. Το βίωμα του οδοιπορικού ταξιδιού είναι πολύ σημαντικό σε συνάρτηση με την άμεση φυσική ζωή και τις πρωτόγονες εξωτερικές συνθήκες καθώς και την εμπειρία της πρωτογενούς κοινότητας.

Δίνεται μεγάλη σημασία επίσης στα παρακάτω στοιχεία: φυσική ζωή, απλές συνθήκες, μικρός αριθμός νέων, ατμόσφαιρα ειλικρίνειας, εσωτερικότητας, υπευθυνότητας, αυτοαγωγής, αυτοανάπτυξη, εσωτερική πειθαρχία και εσωτερικό κάλεσμα. Επιδιώκεται και προωθείται μια νέα ζωή με έμφαση στο ρίζωμα στην πατρίδα, στην ύπαιθρο, στον αγροτικό κόσμο, στο ρομαντισμό, στο τοπικό και εθνικό στοιχείο. Τονίζεται επίσης ο λαός και το λαϊκό στοιχείο, ο πολιτισμός, το τραγούδι, ο χορός και η λαϊκή μόρφωση, προβάλλονται νέες μορφές συντροφικότητας, καθώς και μη συμβατικά στοιχεία, μη αστικά, ένας γνήσιος νεανικός πολιτισμός και το ζωντανό γίνεσθαι. Ένα βασικό στοιχείο είναι η συνεχής κίνηση, η κριτική του φόβου για το οριστικό, το μόνιμο, το σταθερό. Προωθείται μια έντονη ατομοκεντρική ορμή, μικρές ομάδες και σύνδεσμοι, υπερτονίζεται ο αγώνας για μια καινούρια παιδαγωγική δύναμη και η αξία της ανθρωποπλαστικής παιδαγωγικής δύναμης.

Άλλα βασικά στοιχεία είναι η στράτευση στην υπηρεσία της διάδοσης των αρχών και αξιών: η σημασία που δίνεται στις σχολικές εκδρομές, τα αγροτικά οικοτροφεία, την ατομική χαλάρωση κατά τη σχολική εργασία, τα ταξίδια, τη γνήσια λαϊκή παιδεία. Η κίνηση καλλιτεχνικής αγωγής έχει επίσης άμεση συνάφεια με το κίνημα νεολαίας. Υπερτονίζονται οι δυνάμεις από τη χειροτεχνία, τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα, η άμυνα απέναντι στην ισοπεδωτική τάση του 19ου αι., η αναζήτηση της γνήσιας τέχνης, η άντληση θεμάτων από τις δυνάμεις της πατρίδας, η αξία και η δημιουργικότητα του ανθρώπου. Επικρατεί ο άνθρωπος ως ολότητα σε κλίμα ειλικρίνειας, η αφύπνιση της δύναμης του αισθητικού βιώματος, η αίσθηση της απόλαυσης και της άμεσης καλλιτεχνικής έκφρασης από παθητική απόλαυση σε προσωπική δημιουργία.

Οι βασικοί παράγοντες που επέδρασαν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών κινήματων την περίοδο αυτή είναι οι εξής: 1. κλίμα αμφισβήτησης που καλλιεργήθηκε από διάφορες φιλοσοφικές τάσεις για τη δομή της κοινωνίας και χωρών του δυτικού κόσμου (Μαρξ, Σαρτρ, Ράσελ, Μαρκούζε, 2. υιοθέτηση αρχών ψυχολόγων-ψυχαναλυτών σεξουαλική απελευθέρωση, σημασία του ασυνείδητου. 3. δυσάρεστες εμπειρίες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αυταρχική αγωγή 4. ψυχοκοινωνιολογικές έρευνες για εκδημοκρατισμό μεθόδων αγωγής, μελέτη της δυναμικής των ομάδων (Κ. Lewin και συνεργάτες του Lippit, White, 1939.)

Οι βασικές αρχές των σχολείων και των παιδαγωγικών μοντέλων την περίοδο αυτή είναι οι εξής:

1. περιορισμός στο ελάχιστο της διδασκαλίας ακαδημαϊκών μαθημάτων
2. ενασχόληση μαθητών στον κήπο, αγρόκτημα με πρακτικές τέχνες μετά τη διδασκαλία,
3. κάθε εργασία απορρέει από τις ανάγκες και τα (εν)διαφέροντα των μαθητών
4. σκοπός αγωγής είναι η προετοιμασία για την πρακτική ζωή
5. σημασία αποκτά η κοινωνική εξέλιξη μαθητών
7. το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να είναι ανάλογο προς το επίπεδο του μαθητή
8. ο δάσκαλος όχι μόνο φορέας γνώσεων αλλά και παιδαγωγός

2. Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης μελετήθηκαν οι πρωτεργάτες της Ελευθεριακής Αγωγής (Paul Robin και το οικοτροφείο του Cempuis, Francisco Ferrer και το «Σύγχρονο Σχολείο», Sébastien Faure και η «Κυψέλη»), οι άμεσοι κληρονόμοι του ελευθεριακού σχολείου (με κυριότερο τον Dr. Jean Wintsh και το Σχολείο Ferrer στη Λοζάνη 1910-1919), καθώς και οι γόνιμες πραγματώσεις των τελευταίων δεκαετιών (L' Echappée Belle 1983, La Bonaventure 1993, Το ελεύθερο σχολείο Paideia στη Μέριδα 1978). Ερευνήθηκαν παράλληλα ελευθεριακές αντιλήψεις και σχολικά ιδρύματα που δεν συνδέονται ιστορικά ή έχουν επηρεασθεί ως ένα βαθμό από τα ελευθεριακά σχολεία και έχουν μεγάλη θεωρητική και λειτουργική συνάφεια με αυτά (Οι δάσκαλοι-σύντροφοι και οι ελεύθερες κοινότητες του Αμβούργου, η Θεσμική Παιδαγωγική, τα Free Schools στη Μεγάλη Βρετανία, τα Sudbury Schools, τα Δημοκρατικά Σχολεία, το Laborschule στο Bielefeld και τα Ecoles Expérimentales στη Γαλλία).

Στα ελευθεριακά σχολεία ποικίλλει το θέμα της διδασκαλίας, η ύπαρξη η μη ωραρίου και προγράμματος σπουδών. Η διδασκαλία γίνεται χωρίς τυπικότητες, τα παιδιά είναι ελεύθερα να έρχονται και να φεύγουν κατά τις επιθυμίες του, ενώ απορρίπτονται οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την εξουσία των δασκάλων. Ενισχύεται η ελευθερία του παιδιού και επικρίνονται οι αυταρχικές μέθοδοι και πρακτικές εκπαίδευσης και ανατροφής. Τα σχολεία αυτά διαφέρουν όμως στην πολιτική διάσταση που αποδίδεται στην εκπαίδευση.

Στην ελευθεριακή αγωγή αναζητείται η απελευθέρωση, η ελεύθερη δράση και η αυτοπραγμάτωση των μαθητών. Ο τόνος δίνεται στις προσωπικές επιλογές, στη σύνδεση με εμπειρίες του παρελθόντος, στην άρνηση κάθε καθοδήγησης, στην αίρεση όλων των κοινά αποδεκτών αντιλήψεων που δεν έχουν υποστεί τη βάση της ελεύθερης συνείδησης, στον αυθορμητισμό, στην ενεργό προσωπική εμπλοκή. Ο Francisco Ferrer (1859-1909)¹ πίστευε ότι κάθε

¹ Καταλανός αναρχικός και ριζοσπάστης παιδαγωγός, εμπνευστής και εισηγητής του λεγόμενου «Σύγχρονου Σχολείου» («La Escuela Moderna») που διακήρυττε τον κοσμικό, δημοκρατικό και

βιβλίο κυοφορούσε σπέρματα ιδεολογικής χειραφέτησης. Μόνο ο Ροβινσώνας Κρούσος ήταν αποδεκτός, ως παράδειγμα δημιουργικότητας και επινοητικού πνεύματος. Βασικός παράγοντας ήταν η διαμόρφωση ενός εσωτερικού προσδιορισμού. Κάθε νεαρό υποκείμενο χτίζει μια κρίσιμη οντότητα που μπορεί να υποστηρίξει μια αυτοδύναμη δράση βασισμένη σε επιθυμίες, συναισθήματα και αντιλήψεις. Ο ενήλικος δεν ασκεί καμία επίδραση στην ανάδυση και οργάνωση αυτών των τάσεων. Υπάρχει ομοιότητα με τα νοητικά σχήματα της γενετικής ψυχολογίας, όμως υπάρχει ποιοτική διαφορά σε ό,τι αφορά στην ευρύτητα. Δεν πρόκειται αποκλειστικά για διανοητικές συνδέσεις, αλλά για έμφαση στη βιο-ψυχολογική ολότητα και τη συγκρότηση του ατόμου. Οι μαθητές αφήνονται να βιώσουν εκπαιδευτικές καταστάσεις, τους διατίθεται ο χώρος, τα μέσα έρευνας, οι δυνατότητες αυτομόρφωσης και οι ενήλικοι που μπαίνουν στο προσκήνιο μόνο όταν τους ζητηθεί από τα παιδιά. Ο Michel Lobrot, βασικός εκφραστής της θεσμικής παιδαγωγικής, μιλάει για «παιδαγωγικό μπάνιο» που δίνει τη δυνατότητα αναπλαισίωσης, μετακίνησης που έχει σημασία ως πορεία και όχι ως προορισμός. Δεν επιβάλλονται συγκεκριμένες πρακτικές, παρόλο που ευνοείται η συνεργατικότητα και η κοινωνική συναντίληψη. Ο μαθητής που δεν κάνει τίποτα εκπληρώνει έντονη δραστηριότητα γιατί με τη σκέψη του οργανώνει, προετοιμάζει, βάζει τα θεμέλια μιας μέλλουσας συμπεριφοράς που θα βασίζεται σε προσωπικές επιθυμίες και στην ελεύθερη βούληση. Μια τέτοια συμπεριφορά θα έχει πολλαπλάσια εκπαιδευτική αξία από διάφορες εντατικές καταναγκαστικές δραστηριότητες.

Οι ελευθεριακοί επιδιώκουν η μαθητική εργασία να επιτελείται με ευχάριστο τρόπο με στόχο την προσωπική ικανοποίηση και ευτυχία. Αναγνωρίζουν ότι το παιδί διαθέτει μια φυσική διάταξη πάνω στην οποία μπορεί να αποτυπωθεί η μάθηση. Η φυσική παρόρμηση είναι αυτή που ωθεί το παιδί στην απόκτηση γνώσεων (Erkenntnistrieb). Αυτή η φυσική παρόρμηση, επίσης, αρκεί για να δώσει στο παιδί τα αναγκαία κίνητρα και ερεθίσματα για να αποκτήσει όλες τις γνώσεις που του χρειάζονται. Το παραδοσιακό σχολείο με τους αδυσώπητους μηχανισμούς του ωθεί το μαθητή στην αδιαφορία, τη νωθρότητα και την πλήξη αφανίζοντας την παρόρμησή του για γνώση. Μια ολοκληρωμένη διαθεματική διδακτική προσέγγιση προσιδιάζει στις ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ποικίλες απαιτήσεις και η ανάπτυξη μιας πολυτροπικής και επινοητικής μάθησης (Enseignement Intégral, Gesamtunterricht). Οι μαθητές ρυθμίζουν τον βαθμό εμπλοκής στις παιδαγωγικές καταστάσεις με βάση την αυτοαντίληψή τους, τα συναισθήματά τους και τις κατευθύνσεις της εφήμερης ομάδας συμμαθητών που προτείνει και αναλαμβάνει ένα έργο. Ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται με την εξωτερίκευση

ελεύθερο χαρακτήρα λειτουργίας των σχολείων και δεν υπόκειται σε κανένα περιορισμό κυρίως θεοκρατικού περιεχομένου και προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση όλων χωρίς κοινωνικούς, ταξικούς και φυλετικούς φραγμούς. Αργότερα ίδρυσε τη «Διεθνή Λίγκα για την Ορθολογική Εκπαίδευση των παιδιών».

των ιδιαιτεροτήτων του στο πλαίσιο της συλλογικής δράσης. Ο απολογισμός του μέλους της ομάδας, παρά τις αναπόφευκτες συγκρίσεις με τους άλλους, αναφέρεται στα ενδογενή κίνητρα και τις προσδοκίες για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Η πορεία της ενεργητικής αυτοανακάλυψης, οι απαντήσεις σε ερωτήματα που κινητοποιήσαν δράσεις και η δυνατότητα αυτόνομης διερεύνησης συναρτώνται με αυξημένη αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τις έρευνες του Weiner (1972,1974) οι θυμικές επιπτώσεις είναι μεγαλύτερες στον καθορισμό της ίδιας της προσπάθειας παρά στον προσδιορισμό της ικανότητας. Είναι σημαντική επίσης η αιτιολογία της συμπεριφοράς, καθώς συναρτάται άμεσα με την προσπάθεια. Ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων, προσδιορισμών και συναισθημάτων σχετίζεται με τα ενδογενή κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά. Ο δρόμος προς τη γνώση δεν είναι ομοιόμορφος σε όλη την τάξη, ούτε σε όλα τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό το παιδί να κατανοεί την προσωπική του πορεία και να καταλήγει στους σωστούς προσδιορισμούς ικανότητας και προσπάθειας.

3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Οι ελευθεριακοί παιδαγωγοί δεν ενέκριναν καμία μέθοδο τιμωρίας ή επιβράβευσης. Τα εξωγενή κίνητρα οδηγούν σε προσδιορισμούς ικανότητας που υποσκάπτουν τη δημιουργική δράση. Εδώ τονίζεται το κίνητρο για την απόκτηση δεξιοτήτων, το οποίο πρέπει να είναι ενδογενές και όχι εξωγενές. Για να γίνει αυτό χρειάζεται οι μαθητές να ασχολούνται με το σχετικό αντικείμενο, όχι μόνο χωρίς προηγούμενη υπόσχεση αμοιβής, όπως έδειξε η σχετική έρευνα, αλλά και συχνά χωρίς την παρουσία κάποιου εξωτερικού παρατηρητή, όπως ο δάσκαλος ή ο γονιός. Και αυτό γιατί τότε μόνο οι μαθητές θα θεωρήσουν ότι το κάνουν όχι γιατί υπάρχει ο άλλος αλλά γιατί τους αρέσει να ασχολούνται με αυτό οι ίδιοι. Σύμφωνα με τον Sébastien Faure (1858-1942)² η αυτονομία του παιδιού στην Κυψέλη, που ιδρύθηκε το 1904, είναι αδιαπραγμάτευτη. Το παιδί δεν είναι ενήλικος σε μικρογραφία, ούτε αντικείμενο ενός προδιαγραμμένου στόχου που διαχειρίζονται άλλοι. Θεωρείται ότι το παιδί δεν ανήκει ούτε στον Θεό ούτε στο κράτος, ούτε στην οικογένειά του, αλλά στον ίδιο του τον εαυτό και δεν υπόκειται σε καμία ιδεολογία. Από αυτό πηγάζει η φροντίδα να του επιτρέψουμε να είναι απλά ο εαυτός του και να μπορεί να αναπτύξει με πλήρη ελευθερία τις δυνατότητές του. Υπάρχει η πρόθεση για συνειδητή αποφυγή κάθε πίεσης και κάθε εξαναγκασμού που θα έχει στόχο να επιταχύνει την ελεύθερη και φυσική ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του παιδιού. Τίποτα δεν πρέπει να του επιβάλλεται, καμιά γνώση δεν θα πρέπει να γίνει γι' αυτό υποχρεωτική. Αποκλειστικό κίνητρο της διδασκαλίας πρέπει να παραμένει το ενδιαφέρον του παιδιού που το εκδηλώνει με τις παρεμβάσεις και την

² Γάλλος αναρχικός, υπέρμαχος της ελευθεριακής σκέψης και εκπαίδευσης καθώς και της κοσμικής παιδείας.

αυθόρμητη συμμετοχή του στις μαθησιακές καταστάσεις. Ο μαθητής οδηγείται προς τη γνώση στη βάση της προσωπικής του επιθυμίας και όχι το αντίθετο όπως σε όλα σχεδόν τα σχολεία του κόσμου. Στο σχολείο αποκτά γνώση των πραγμάτων αλλά κυρίως μεθόδους εργασίας. Καμία μάθηση δεν έχει αξία, όταν δεν εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε αυτή και δεν αποσκοπεί στον προσδιορισμό του πρωτότυπου και προσωπικού στοιχείου στο παιδί. Ο μαθητής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση των μαθησιακών καταστάσεων, πρέπει να έχει λόγο σε αυτό που μαθαίνει, να αποφασίζει με τι θα ασχοληθεί και να αντιλαμβάνεται τη σημασία των γνωστικών αντικειμένων για τον εαυτό του και τον κόσμο. Δεν υφίσταται κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και φαντασία ξεκομμένη από τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ο τόνος δεν δίνεται στη συσσώρευση γνώσεων, τη διδακτέα ύλη και τα βιβλία αλλά στις διαδικασίες που ακολουθούνται, ώστε να οδηγούν στη μάθηση. Μετακινούνται από την ομοιομορφία της διδασκαλίας στην ερευνητική παραφωνία του παιδιού που ενεργεί με βάση τα ενδογενή του κίνητρα και ανοίγει νέους δρόμους για την προσωπική του πορεία όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο ίδιος ο μαθητής χτίζει την πνευματική του ανάπτυξη αναζητώντας νέες εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις νοητικές δομές του. Οι γνώσεις που επηρεάζουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά του παιδιού είναι εκείνες που ανακαλύπτει μόνο του και δεν μεταδίδονται από άλλους μέσω απλής διαμεσολάβησης. Η ελεύθερη επιλογή, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα, η λήψη αποφάσεων οδηγούν με μεγαλύτερη συνέπεια στη λειτουργική μάθηση και την επινοητική δράση. Τελικός στόχος είναι η εικόνα του μορφωμένου πολίτη, ισορροπημένου σε σχέση με τις επιθυμίες, τις αντιλήψεις και τις ενδόμυχες ροπές και τάσεις, η εικόνα του αυτόνομου και ανεξάρτητου υποκειμένου. Η λογική δράση της «Κυψέλης» απορρίπτει κάθε προκατασκευασμένη αντίληψη ενώ δίνει θέση σε συγκεκριμένα πράγματα, ζωντανά και ορατά. Αγωγή είναι η ίδια η ζωή, δεν είναι μια διαδικασία παρέμβασης, αλλά η αναγνώριση της εξέλιξης και της ελεύθερης ανάπτυξης του παιδιού. Οι ελευθεριακοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την έννοια του σκοπού στην παιδαγωγική και προτιμούν το παιδί ως το μόνο καθοριστικό παράγοντα της αγωγής. Εφαρμόζει την παρατήρηση, προϋποθέτει το κριτικό πνεύμα, τον πειραματισμό, την εξακρίβωση, τον έλεγχο. Απαιτεί την έλλογη και σταθερή άσκηση της ελεύθερης διερεύνησης. Αυτά βρίσκονται στη φύση της παιδικής ζωντάνιας, του αυθορμητισμού και είναι εγγενή στους μαθητές. Εσωτερική ανάγκη τους ωθεί να έχουν πλήρη αντίληψη του επιστητού και κατευθύνουν τις δυνάμεις τους προς αυτό το στόχο. Επιχειρείται η μύηση του μαθητή στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων που διέπουν τα φαινόμενα. Ευνοείται η εκμετάλλευση όλης της νοητικής ενέργειας και αυτή μάλιστα δεν περιορίζεται στην παπαγαλία (perroquetisme). Επιζητείται ο συνδυασμός γνωστικών λειτουργιών και μεταγνωστικών στρατηγικών που εμπλέκονται στην όλη πορεία των μαθησιακών καταστάσεων. Τότε η μάθηση γίνεται πιο εξειδικευμένη και πιο λεπτομερειακή και η υπάρχουσα εσωτερική ευχαρίστηση ενισχύεται από την επίτευξη νέων επιπέδων κατανόησης και

επίδοσης.

3. ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ-ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ-ΑΥΤΟΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στα ελευθεριακά σχολεία του προτύπου Sudbury³ μαθητές όλων των ηλικιών καθορίζουν τι θα κάνουν, καθώς επίσης πότε, πώς και πού θα διεξαχθούν οι εκπαιδευτικές καταστάσεις. Αυτή η ελευθερία είναι κομβικό σημείο της σχολικής ζωής, ανήκει στους μαθητές ως απαραβίαστο δικαίωμα. Οι θεμελιώδεις αρχές του σχολείου είναι απλές:

- όλοι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη περιέργεια για έρευνα από τη φύση τους
- η πιο αποτελεσματική, διαρκής και ολοκληρωμένη μάθηση είναι αυτή που ξεκινά, συνεχίζεται και αναδύεται από το μαθητή

- όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί, αν τους επιτραπεί να αναπτύξουν τις μοναδικές τους δεξιότητες

- η συνεκπαίδευση μαθητών με ηλικιακές διαφορές ευνοεί την πρόοδο όλων των μελών της ομάδας

- η ελευθερία είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας

Στη πράξη σημαίνει ότι οι μαθητές ξεδιπλώνουν όλες τις δημιουργικές τους προτάσεις και δημιουργούν τα δικά τους ιδιαίτερα περιβάλλοντα μάθησης. Οι εγκαταστάσεις, το προσωπικό, ο εξοπλισμός βρίσκονται εκεί για τους μαθητές ώστε να τα χρησιμοποιήσουν όταν ωριμάσει κάποια ανάγκη. Το σχολείο παρέχει μια πραγματικότητα στην οποία οι μαθητές είναι ανεξάρτητοι, χαίρουν εμπιστοσύνης και τους αποδέχονται ως υπεύθυνες οντότητες. Επίσης παρέχει μια κοινότητα στην οποία οι μαθητές εκτίθενται στις πολυπλοκότητες της ζωής στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής Δημοκρατίας. Τα σχολεία Sudbury δεν παρουσιάζουν και δεν αποδίδουν αξιολογήσεις, εκτιμήσεις ή συστάσεις, βεβαιώνοντας ότι δεν κατατάσσουν ανθρώπους και ότι το σχολείο δεν είναι κριτής. Συγκρίνοντας μαθητές μεταξύ τους ή με κάποιο πρότυπο που έχει επιλεγεί και προταθεί εκ των προτέρων είναι γι' αυτούς παραβίαση του μαθητικού δικαιώματος για ατομική εξέλιξη και αυτοκαθορισμό. Οι μαθητές αποφασίζουν μόνοι τους πώς θα αποτιμήσουν την πρόδοό τους, ως μαθητευόμενοι που ελέγχουν τη διανοητική τους πορεία σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Η τάση των παιδιών να επιθυμούν να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους φροντιστές τους είχε σημειωθεί από τον Charles Fourier, ο οποίος είχε διακρίνει μάλιστα τα αντίστοιχα εγγενή ψυχικά πάθη. Οι απόψεις του Fourier επηρέασαν καθοριστικά τις πραγματώσεις των ελευθεριακών παιδαγωγών. Η πρακτική της αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης

³ Τα σχολεία αυτά πήρα το όνομά τους από το σχολείο Sudbury Valley School, που ιδρύθηκε το 1968 στην πόλη Framingham της Μασαχουσέτης, ένα από τα πρώτα σχολεία αυτού του τύπου στη Β. Αμερική. Το σχολείο αυτό επηρέαστηκε από το ελευθεριακό σχολείο του Summerhil του A. Neill, που ιδρύθηκε στην Αγγλία το 1921. Τα σχολεία αυτά θεωρούνται δημοκρατικά και ελευθεριακά, προωθούν την ελευθερία, την εμπιστοσύνη και καλλιεργούν τις δημοκρατικές αξίες.

εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση χτίζοντας ένα αντιαυταρχικό οικογενειακό πρότυπο. Η εποπτεία των ‘*petits papas*’ (μικρών πατεράδων) και ‘*petites mamans*’ (μικρών μητέρων) του Paul Robin (1837-1912)⁴, η συνεκπαίδευση των δύο φύλων (αδιανόητη για την εποχή), οι εσωτερικές γιορτές των σχολείων όπως «η γιορτή της αγάπης και της ευγνωμοσύνης», η υπόσχεση – συμβόλαιο : «θα δώσουμε τον καλύτερο εαυτό μας για να γίνουμε χρήσιμα μέλη της μεγάλης ανθρώπινης οικογένειας», η συμμετοχική εργασία στα εργαστήρια (π.χ. τυπογραφείο), οι εκδρομές και οι κατασκηνώσεις είναι στιγμιότυπα κοινοτικής ζωής που δίνουν διέξοδο στην ανάγκη των παιδιών για έκφραση και επικοινωνία. Η ελευθεριακή παιδαγωγική βασισμένη στην πρόταση οργάνωσης και συνεργασίας των παιδιών κατά τον Fourier επιδιώκει να δημιουργήσει θεσμούς που να επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση της τάσης των παιδιών για συγχρωτισμό και ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων.

4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρουσιάστηκαν έρευνες που συνέδεαν τα ενδογενή κίνητρα με εγγενείς ψυχολογικές ανάγκες. Η έρευνα κατέδειξε τον κυρίαρχο ρόλο της ενδογενούς παρώθησης στην ατομική συμπεριφορά και τη μάθηση. Η ενδογενής παρώθηση συναρτάται με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται για προσωπική ικανοποίηση, εγείρουν το ενδιαφέρον και αποβλέπουν στην εκπλήρωση υποκειμενικών αναγκών. Σε αντίθεση η εξωγενής παρώθηση αναφέρεται στην κατάκτηση στόχων που προτείνονται ή επιβάλλονται. Οι Edward Deci και Richard Ryan κατεύθυναν έρευνες και συστηματοποίησαν συμπεράσματα ώστε να οδηγηθούν στη Θεωρία του αυτοκαθορισμού (Self-determination Theory). Ως βασικές ψυχολογικές ανάγκες θεωρούν τη εποπτεία, την αυτονομία και τη συμμετοχικότητα (Relatedness).

Η ενεργή προσωπική εμπλοκή με δράσεις που το υποκείμενο βρίσκει ενδιαφέρουσες έχει τις ρίζες της στην ικανοποίηση βασικών αναγκών. Στο βαθμό που ικανοποιούνται οι ψυχολογικές ανάγκες ανανεώνεται και ενισχύεται το ενδιαφέρον για ποικίλες δράσεις που έχουν συνειδητό υπόβαθρο. Έτσι εμπειρίες εποπτείας, αυτονομίας και συμμετοχικότητας είναι ουσιώδεις για την ενδογενή παρώθηση και το ενδιαφέρον.

Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ενδογενής παρώθηση συνδέεται με καλύτερη μάθηση, αποτελεσματικότητα και ευεξία. Οι δραστηριότητες που τα υποκείμενα αναλαμβάνουν φυσικά ή αυθόρμητα, όταν αισθάνονται ελεύθερα να ακολουθήσουν τα εσώτερα ενδιαφέροντά τους αντιπροσωπεύουν το πρότυπο των αυτοκαθοριζόμενων δραστηριοτήτων. Ο DeCharms (1968) υποστηρίζει ότι αυτές οι δραστηριότητες πηγάζουν από ενδογενώς

⁴ Γάλλος παιδαγωγός, υπέρμαχος της ελευθεριακής εκπαίδευσης. προώθησε την ολιστική ελευθεριακή εκπαίδευση στο ορφανοτροφείο του Cempuis. Πίστευε ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να γίνει ταυτόχρονα εργάτης των χεριών και του κεφαλιού. Χρειάζεται αρχικά ένα κοινό σχολείο, ολιστικού χαρακτήρα και στη συνέχεια μια εξειδίκευση σε συνάρτηση με το επαγγελματικό πλάνο του καθενός.

αντιληφθείσες βάσεις (locus) αιτιότητας (Internal perceived locus of causality, I-PLOC). Παρατηρήθηκε ότι εξωτερικά κίνητρα και ανταμοιβές που αφορούσαν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες έκαναν τα άτομα να χάνουν τον έλεγχο δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στις ανταμοιβές. Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και σχετικά με τις απειλές, την επιτήρηση, την αξιολόγηση και τη χρήση προθεσμιών, οι οποίες υποβαθμίζουν την ενδογενή παρώθηση. Αντίθετα παρέχοντας επιλογές και αναγνώριση στην ανθρώπινη εσωτερική εμπειρία και συναισθήματα ενδυναμώνεται η ενδογενής παρώθηση και αυξάνονται η εμπιστοσύνη στον εαυτό σχετικά με την αποτελεσματική ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Η επιβολή, οι ανταμοιβές και οι αξιολογήσεις συνδέθηκαν με μείωση της δημιουργικότητας, της επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και της γνωστικής ελαστικότητας και εννοιακής μάθησης. Οι Deci and Ryan (1980) τόνισαν την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αυτόνομο υποθέτοντας ότι οι συγκεκριμένες εξωτερικές καταστάσεις προσβάλλουν την ενδογενή παρώθηση, τη λειτουργική ικανότητα και επιχειρησιακή ποιότητα. Οι παρωθητικές στρατηγικές βάζουν σε δεύτερη μοίρα την τάση αυτονομίας του ατόμου και οδηγούν σε περιορισμένα αποτελέσματα, δεν αναπτύσσονται οι δεξιότητες ούτε η δημιουργικότητα. Μελέτες σε ομάδες εθελοντών και σε φυσικούς χώρους (σχολική τάξη) έδειξαν ότι παρέχοντας υποστήριξη σε πρακτικές αυτονομίας σε αντίθεση με ελεγχόμενες και σταθερά αξιολογούμενες δράσεις, διαπιστώνονται θετικότερα και μονιμότερα αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται παράλληλα από μεγαλύτερη ενδογενή παρώθηση και αυξημένη ικανοποίηση.

Οι ελευθεριακές αντιλήψεις που πηγάζουν από ποικίλες αφετηρίες, φιλοσοφικές, ευτοπικές, θετικιστικές συνδυάζονται με τις έρευνες της Πειραματικής Γνωστικής Ψυχολογίας καθώς και τη σύγχρονη μελέτη του Νευρικού συστήματος. Υπό το φως των πρόσφατων ανακαλύψεων ανακινείται το ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη της ελευθεριακής πρακτικής και Παιδαγωγικής Φιλοσοφίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique.

Journal of Personality and Social Psychology, 43, pp. 997–1013.

Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines

on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 92–98.

Benware C. & Deci E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive

motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, pp. 755-765.

- Bremand, Natalie (1992). *Cempuis : Une expérience d' Education Libertaire à l'έpoque de Jules Ferry*. (Paris: Editions du Monde Libertaire).
- Brophy, J. E. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In S.G. Paris, G. M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp.283-305). Hillsdale, NJ.:Erlbaum.
- Collectif (1996). *Bonaventure. Une Ecole Libertaire*. Paris: Editions du Monde Libertaire.
- Debout, Simone (1978). *L'utopie de Charles Fourier*. Paris: petite bibliothèque Payot.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L, & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Dommanget, Maurice (1952). *Francisco Ferrer*. Paris : Société Universitaire d' Editions et de Librairie.
- Faure, Sébastien (1992). *Ecrits pédagogiques de Sébastien Faure*. Paris: Editions du Monde Libertaire.
- Giroud, Gabriel (1937). *Paul Robin*. Paris: Editions Mignolet et Storz
- Greenberg, D. (1995). *Introduction, Free at last: The Sudbury valley School*. Sudbury Valley School Press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G. & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 287-300.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on

children’s behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία (1999). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children’s intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479–486.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children’s intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.

Lewin, Roland (1989). Sébastien Faure et “La Ruche”. Vaucrézien , Maine et Loire: Editions Ivan Davy.

Lechevalier, Bertrand (1998). Paul Robin in Jean Houssaye (dir.). *Quinze Pédagogues . Leur actualité*. Στα Ελληνικά (Μετ. Δ. Καρακατσάνη. 2000). Δεκαπέντε Παιδαγωγοί-Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Μαρκαντές, Ιωάννης & Καραγεώργου Αγορίτσα. Bonaventure. Η θεσμική λογική ενός σχολείου που δεν υπάρχει. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. 24. Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1993.

McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285–294.

Novoa, Antonio, & Vilanou, Conrado (1998). Francisco Ferrer in Jean Houssaye (dir.). *Quinze Pédagogues. Leur actualité*. Στα Ελληνικά (Μετ. Δ. Καρακατσάνη. 2000). Δεκαπέντε Παιδαγωγοί-Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children’s perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.

Smith, Michael (1983). *The Libertarians and Education*. London: George Allen & Unwin.

Tafarodi, R. W., Milne, A. B., & Smith, A. J. (1999). The confidence of choice: Evidence for an augmentation effect on self-perceived performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1405–1416.

Tomassi, Tina (1978). *Breviario del Pensamento Educativo Libertario*.

Madrid: Campo Abierto- Ediciones.

Valas, H., & Sovik, N. (1993). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory of motivation. *Learning and Instruction*, 3, 281–298

Weiner, B. (1972). Theories of motivation. Chicago:Markham.

Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

«Η ιστορία του τόπου μου», Μια εφαρμοσμένη πρόταση προσέγγισης της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο.

Ειρήνη Ψαρρά

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Μ.Εd «Πληροφορική στην Εκπαίδευση»

Περίληψη

Τα θέματα της ιστορίας στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, προτείνεται να προσεγγίζονται διαθεματικά μέσα από μια κριτική θεώρηση των γεγονότων και σχεδόν πάντα σε σχέση με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Σε αυτή την κατεύθυνση και σε συνδυασμό με τον ερευνητικό τρόπο εργασίας που επίσης προτείνεται, κινείται το Σχέδιο Εργασίας που αναπτύχθηκε σε μικρό επαρχιακό Νηπιαγωγείο και παρουσιάζεται στην παρούσα. Πρόκειται για ένα μεγάλο σε έκταση Project, το ενδιαφέρον για το οποίο προέκυψε με αφορμή μια πρόσκληση για συμμετοχή σε διαγωνισμό με θέμα «Η ιστορία του τόπου μου» και, καθώς κέρδισε αμέσως το ενδιαφέρον των μαθητών, εντάχθηκε δυναμικά στο πρόγραμμα της ομάδας. Στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης του θέματος και με την ενεργό εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας, αναπτύχθηκαν μια σειρά από δράσεις που ικανοποίησαν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, πέτυχαν τη δημιουργική και εποικοδομητική συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία και υλοποίησαν ένα πλέγμα σκοπών και στόχων του Α. Π. από όλες σχεδόν τις περιοχές του. Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων οι μαθητές γνώριζαν περισσότερο το παρελθόν και παρόν του τόπου τους, είχαν μάθει λεπτομέρειες για τον τρόπο ζωής του χωριού τους και κυρίως είχαν συνειδητοποιήσει πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πώς τα ίδια συμμετέχουν ουσιαστικά στη δημιουργία της ιστορίας του τόπου τους.

Abstract

The subjects of History in kindergarten, according to the Curriculum, it is proposed to be approached through an interdisciplinary and critical consideration to events and almost always in relation with an understanding of the concept of time. In this direction and in conjunction with the research work that also is proposed, the Project presented herein is developed in a small provincial Kindergarten. It is a large in extend Project, interest for which resulted on the occasion of an invitation to participate in a contest entitled "The history of my village" and, while immediately gained the interest of students, was included dynamically in the program of the team. On the basis of the interdisciplinary approach to the issue and with the active involvement of the local community, they were developed a series of actions to satisfy the interests and needs of students, achieved the creative and constructive collaboration with the wider local society and implemented a grid of objectives and targets of Curriculum from almost all areas. After the completion of the Project, the students knew

more of the past and present of their place, they had learned details for the way of their village life and mainly they had realized how they effectively participate in the creation of history of their village.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το περιεχόμενο της ιστορίας από τη φύση του είναι άμεσα συναρτημένο με τη ζωή και την ανθρώπινη δράση που πραγματώνεται σε συγκεκριμένο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (Λεοντσίνης, 2008, σ. 2). Με αυτό το σκεπτικό, στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο οι Κοινωνικές Σπουδές εντάσσονται στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον» και δη στον υποάξονα Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση. Στον εν λόγω άξονα οι βασικές έννοιες της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών κ.ά, προτείνεται να προσεγγίζονται διαθεματικά, χωρίς, ωστόσο, να περιγράφονται οι επιδιώξεις και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως συμβαίνει για τους άλλους θεματικούς άξονες του ΔΕΠΠΣ. Ωστόσο, περισσότερη καθοδήγηση ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας για τον άξονα που άπτεται των Κοινωνικών Σπουδών δεν προβλέπεται στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (Οικονομίδης, 2009).

Σε επίπεδο γνωστικών στόχων, η προσέγγιση ιστορικών θεμάτων και εννοιών τίθεται σε συνδυασμό με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου, ενώ προτείνεται με σαφήνεια η κριτική προσέγγιση των γεγονότων (ΔΕΠΠΣ, 2006). Η συνειδητοποίηση της έννοιας του χρόνου και του χώρου είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατανόησή τους ως οριζουσών της ιστορίας, καθώς οδηγεί σταδιακά στη συνειδητοποίηση των αφηρημένων εννοιών «παρελθόν παρόν μέλλον» (Καρακατσάνη, 2001, σ. 183). Την ίδια στιγμή, η κατανόηση του παρελθόντος φαίνεται να διευκολύνεται μέσα από μια βιωματική προσέγγιση, όπου τα υπό διαπραγμάτευση διαδοχικά γεγονότα συνδέονται με την προσωπική ιστορία των μαθητών.

Για τον Λεοντσίνη (2008), άλλωστε, σήμερα, περισσότερο ίσως από ό,τι στο παρελθόν, είναι αποφασιστική η συμβολή της ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η επιτόπια έρευνα του ιστορικού χώρου, η μελέτη των πηγών και η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η χρήση σύγχρονων μεθόδων αναπαράστασης των ιστορικών δρωμένων και η παραγωγή επίκαιρου ιστορικού λόγου συνιστούν τα μέσα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και επίτευξης του σκοπού της σχολικής ιστορίας. (Λεοντσίνης 2008,). Μια τέτοια οπτική συνοδεύεται από νέες αντιλήψεις, νέες μορφές δράσης και πολλές ανακατατάξεις στη διαδικασία της μάθησης και ως εκ τούτου υπαγορεύει νέες διδακτικές πρακτικές στην προσέγγιση των ιστορικών εννοιών που δεν στοχεύουν πλέον στην ιστορική πληροφόρηση, αλλά δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και τις ερευνητικές διαδικασίες. Μια διδακτική πρακτική σαν αυτή, προσανατολιζόμενη στην καλλιέργεια και ανάπτυξη προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της ιστορίας, προσδοκά ουσιαστικά σε μια συνειδητή μεταλλαγή αυτού του υλικού

σε παιδαγωγικό προϊόν, που δύναται συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και στην καλλιέργεια δυνατοτήτων αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της σημερινής ταυτότητας του σύγχρονου κόσμου (Λεοντσίνης, 2008).

Υπ’ αυτό το πρίσμα, η ιστορική προσέγγιση ενός τόπου ενδιαφέρει περισσότερο ως μέθοδος και λιγότερο ως γνωστική ιστορική ύλη, καθώς επιχειρεί να συνδέσει για λογαριασμό του σχολείου τη γνώση της ιστορίας με την έρευνα (Ρεπούση, 2000· Λεοντσίνης, 2008).

2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΗΣ

«Η ιστορία του τόπου μου», που παρουσιάζεται ακολούθως, αποτελεί μια εφαρμοσμένη πρόταση προσέγγισης βασικών ιστορικών εννοιών που αναπτύχθηκε ως σχέδιο εργασίας (Project) σε τάξη μικρού επαρχιακού Νηπιαγωγείου με όρους που υπαγορεύει η σύγχρονη προβληματική και θεώρηση της διδακτικής της ιστορίας.

2.1 ΣΚΟΠΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Βασικός σκοπός του Project ήταν η καλύτερη γνωριμία των παιδιών με το χωριό τους και την τοπική τους ιστορία. Πιο συγκεκριμένα επιδιώχθηκε οι μαθητές

- (α) να γνωρίσουν το εγγύς ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον,
- (β) να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπιδραστική σχέση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με το περιβάλλον,
- (γ) να γνωρίσουν τις παραδόσεις, τις συνήθειες και τα έθιμα του τόπου τους,
- (δ) να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά,
- (ε) να προσεγγίσουν και να αποσαφηνίσουν βασικές χρονικές έννοιες,
- (στ) να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων,
- (ζ) να αναπτύξουν κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα της τοπικής κοινωνίας,
- (η) να συνεργάζονται και να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας.

Παράλληλα, επετεύχθησαν επιμέρους στόχοι, ανάλογοι των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν και οι οποίοι άπτονται όλων των περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος (γλώσσα, μαθηματικά, περιβάλλον, δημιουργία και έκφραση, τεχνολογία).

2.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η θεωρητική θεμελίωση του παρόντος προγράμματος εδράζεται πάνω σε σειρά επιστημονικών διαπιστώσεων και θεωρητικών αρχών από πολλές περιοχές των επιστημών της αγωγής που τονίζουν την ανάγκη για νέες διδακτικές πρακτικές, όπως αυτές που υιοθετεί η Διαθεματική Προσέγγιση. Μια διδακτική μεθοδολογία όπως αυτή της διαθεματικής προσέγγισης, διαφέροντας σημαντικά από την παραδοσιακή, αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση και το βίωμα των μαθητών, υιοθετεί την καθοδηγούμενη ανακάλυψη μέσα από την εργασία σε ομάδες και προωθεί την έρευνα ως εργαλείο μάθησης και επίλυσης προβλημάτων (Σφυρόερα, 2007). Πιο συγκεκριμένα η διαθεματική προσέγγιση, μακριά από το

παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, αντιμετωπίζει τη μάθηση σαν μια διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Η μάθηση, άλλοτε ατομική και άλλοτε συλλογική, έχει λειτουργικό χαρακτήρα (προκύπτει είτε ως «απάντηση» μιας απορίας είτε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για επίλυση ενός υπαρκτού προβλήματος) και σημαίνει, επίσης, απόκτηση δεξιοτήτων ή αλλιώς «εργαλείων» αναγκαίων για έναν ανεξάρτητο μαθητή που είναι σημαντικό «να γνωρίζει πώς να μαθαίνει» (Σφυρόερα, 2007). Την ίδια στιγμή, καθοριστικό είναι το κίνητρο, καθώς απαιτεί πραγματική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι τέτοιο σημαίνει προσεγμένες διδακτικές πρακτικές με στόχο τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές (προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα, αναγνώριση των βιωμάτων του μέσα σε αυτό κ.λπ) και αξιοποίησή τους εν συνεχεία στη διαδικασία μάθησης.

Το σχέδιο εργασίας ή project, από την άλλη πλευρά, προβάλλεται ως βασική διδακτική μεθοδολογία που συμπυκνώνει όλα τα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Frey το project αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, που το περιεχόμενο της σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων (Frey, 1998). Ο Χρυσοφίδης (1994) ταυτίζει τη μέθοδο αυτή με τη Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, κάνοντας λόγο για ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλ. ανάγκες, προβλήματα και απορίες των παιδιών, που πηγάζουν από την καθημερινή τους ζωή, από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται μέσα στον περίγυρο όπου ζουν. Συν αυτά, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, η εξασφάλιση συνθηκών μαθητικής αυτονομίας και η δημιουργία συνθηκών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποτελούν βασικά γνωρίσματα του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος που απαιτείται για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, γενικής ή τοπικής (Λεοντσίνας, 2008).

Τα projects ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους, διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Σε κάθε περίπτωση, η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σε τέσσερα βασικά στάδια:

- (α) του προβληματισμού,
- (β) του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων,
- (γ) της διεξαγωγής τους και
- (δ) της αξιολόγησης.

2.3 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η διάρκεια υλοποίησης του Project, άμεσα συνυφασμένη με το ενδιαφέρον της ομάδας, την ανταπόκρισή της στις δραστηριότητες και το βαθμό κάλυψης των αναγκών της, ξεπέρασε τον ένα μήνα και δεδομένου ότι τα θέματα που ανέκυπταν έμοιαζαν ανεξάντλητα, θα μπορούσε άνετα να επεκταθεί .

2.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΑΝ

Στο πλαίσιο του project «Η ιστορία του τόπου μου» και στη βάση των τεσσάρων σταδίων της πορείας του, παιδιά και νηπιαγωγός εργάστηκαν από

κοινού (εξ ου και η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου στη διατύπωση) πάνω σε μια σειρά δραστηριοτήτων με ερευνητικά χαρακτηριστικά.

Ακολούθως παρουσιάζονται επιγραμματικά κάποιες από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν:

Από την πρώτη κιόλας στιγμή που η επιστολή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έφτασε στην τάξη μας και καλούσε τις ενδιαφερόμενες ομάδες να δηλώσουν συμμετοχή στο πρόγραμμα - διαγωνισμό που διοργάνωνε με τίτλο «Η ιστορία του τόπου μου», το θέμα κέρδισε το ενδιαφέρον όλων και εντάχθηκε δυναμικά στο πρόγραμμά μας. Σε πρώτη φάση διατυπώσαμε επιθυμίες, στόχους, απορίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα σε σχέση με το θέμα μας και ακολούθως τα συμπυκνώσαμε και τα αποτυπώσαμε στο χαρτί για να αποτελέσουν τον οδηγό μας, αλλά και τους άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκαν τα διαλείμματα ενημέρωσης του project.

Ακολούθως αναζητήσαμε στο διαδίκτυο και σε βιβλία πληροφορίες για το χωριό και τον τόπο μας (εικόνες 1 και 2) τις οποίες φροντίσαμε να διασταυρώσουμε και να συγκρίνουμε με όσα γνωρίζαμε οι ίδιοι, αλλά και οι γονείς μας, οι συγγενείς μας και οι «παππουδολαλάδες» μας (γιαγιάδες και παππούδες).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Αντιγράψαμε τις βασικές πληροφορίες που κρίναμε σημαντικές, τις αξιοποιήσαμε στις εργασίες μας και τις συμπεριλάβαμε στο λεύκωμά μας για το χωριό (εικόνα 3). Εντοπίσαμε στο χάρτη τη διαδρομή των προγόνων μας πριν την οριστική τους τοποθέτηση στο χωριό που ζούμε τώρα. Αναπαραστήσαμε στην αυλή τη διαδρομή των προγόνων μας από την πρώτη παραθαλάσσια περιοχή όπου έζησαν μέχρι τη σημερινή τοποθεσία του χωριού (εικόνα 4).

Όλοι οι σταθμοί είχαν κάτι να μας πουν, καθώς, παραμένοντας σημεία εργασίας ή διακοπών για τους κατοίκους του χωριού, σχετίζονται ακόμη με την καθημερινή ζωή όλων και οι ιστορίες που τα συνοδεύουν είναι πολλές. Λίγο αργότερα κατασκευάσαμε το δικό μας χάρτη, χαράσσοντας σε αυτόν τη γνωστή μας πλέον διαδρομή (εικόνα 5). Προσπαθήσαμε να φανταστούμε πώς ήταν το πρώτο σπίτι του χωριού και το αποτυπώσαμε σε μια κατασκευή από άχρηστα υλικά που συνηθίζουμε να συγκεντρώνουμε στη γωνιά της ανακύκλωσης (εικόνες 7 και 8).



Εικόνα 4



Εικόνα 5

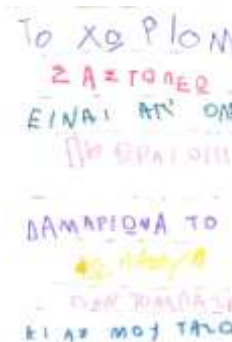


Εικόνα 6



Εικόνα 7

Με σχετικό κάθε φορά σημείωμα ή προφορικά, ζητούσαμε τη συνδρομή των γονιών μας σε πολλά θέματα, όπως πρωτότυπες συνταγές του χωριού, παιχνίδια που έπαιζαν οι ίδιοι στις γειτονιές όταν ήταν παιδιά, ποιηματάκια που λέγονται για το χωριό μας από παλιά, αστεία που διακινούνται μεταξύ των συγχωριανών και ό,τι άλλο θα βοηθούσε την προσπάθειά μας. Η ανταπόκρισή όλων ήταν, όπως πάντα, άμεση, βοηθητική και πέραν των προσδοκιών μας. Οι γονείς, ενθουσιασμένοι και οι ίδιοι με το θέμα, έφεραν στην τάξη οτιδήποτε μπορούσε να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση (πληροφορίες, ιδέες, φωτογραφίες, ντόπια προϊόντα, μουσικές και γεύσεις. Εκτιμήσαμε πολύ τα ποιηματάκια που μας έστειλαν οι γονείς, συζητήσαμε για όσα από αυτά που γνωρίζαμε, αλλά θέλαμε



Εικόνα 8



Εικόνα 9

κι εμείς να φτιάξουμε ένα δικό μας για το χωριό, όπως και έγινε (εικόνα 8). Γελάσαμε πολύ με τα αστεία που ήρθαν στην τάξη και αφού συζητήσαμε τις διαφορετικές εκδοχές που είχαμε ακούσει για αυτά από τους οικείους μας, σπεύσαμε να τα ζωγραφίσουμε. Χορέψαμε σε γνώριμους, νησιώτικους ρυθμούς και μας άρεσε πολύ (εικόνα 9). Καταγράψαμε και ζωγραφίσαμε τα τοπικά μας προϊόντα. Αυτά που από πολύ παλιά στηρίζουν την οικονομία του τόπου μας και είναι μέρος της δουλειάς των γονιών μας. Δοκιμάσαμε συνταγές που ήρθαν στην τάξη και προσπαθήσαμε να φτιάξουμε τη δική μας αγαπημένη

παραδοσιακή συνταγή ακολουθώντας τις οδηγίες (εικόνα 10).



Εικόνα 10

Δεν μπορούσαμε να αφήσουμε έξω από την έρευνά μας την τοπική διάλεκτο που ενώνει το παρελθόν και το παρόν με τον πιο ζωντανό και συνεχή τρόπο. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος καταγράψαμε τις λέξεις που μαθαίναμε ή και γνωρίζαμε ήδη και τις οποίες θεωρούσαμε αντιπροσωπευτικές της διαλέκτου μας. Με αυτές τις λέξεις, που μικροί και μεγάλοι χρησιμοποιούμε καθημερινά στο χωριό, συνθέσαμε το δικό μας ερμηνευτικό τοπικό λεξικό που πήρε τη θέση του στη βιβλιοθήκη της τάξης μας. Διαβάσαμε πολλά παραμύθια που βρήκαμε σε βιβλία λαογραφικού περιεχομένου με υλικό από το χωριό.

Από αυτά που διαβάσαμε ξεχωρίσαμε το «Ήλιος και Φεγγάρι» το οποίο γράφτηκε περιληπτικά καθ' υπαγόρευση πάνω στις ζωγραφιές που πιο πριν είχαμε εμπνευστεί από αυτό. Σε συνεργασία με το συστεγαζόμενο Δημοτικό Σχολείο καλέσαμε τον παραμυθά του χωριού για να μας πει παλιά τοπικά παραμύθια που θυμάται από παιδί και τον βιντεοσκοπήσαμε.



Εικόνα 11

Παρακολουθήσαμε ξανά τη βιντεοσκοπημένη αφήγηση των τοπικών παραδοσιακών μύθων από τον παραμυθά του χωριού και μετά εικονογραφήσαμε αυτό που ξεχωρίσαμε και πραγματικά αγαπήσαμε: Τα τρία νεράντζια! Συζητώντας για το ύφος των παραμυθιών που διαβάσαμε και ακούσαμε σε σχέση με αυτά που έχουμε στη βιβλιοθήκη μας, αποφασίσαμε να φτιάξουμε το δικό μας «παραδοσιακό» παραμύθι με τα χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε και το οποίο πήρε τον τίτλο «Η καλοσύνη βγαίνει πάντα κερδισμένη» (εικόνα 11). Βγήκαμε βόλτα στο χωριό και φωτογραφίσαμε με ψηφιακή μηχανή και πολύ κέφι όμορφα σημεία, αξιοθέατα και γειτονιές του χωριού.

Στην πλατεία του χωριού βρήκαμε το φούρναρη να μοιράζει το ψωμί και τον παππά που μάς κέρασε πορτοκαλάδες (εικόνες 12 και 13), τις οποίες απολαύσαμε όσο εκείνος μας διηγείτο την ιστορία της πέτρινης βρύσης που βλέπαμε μπροστά μας και εξηγούσε το ρόλο της στην ονομασία της πλατείας του χωριού.



Εικόνα 12



Εικόνα 13

Λίγο αργότερα και αφού ο παππάς μας ξενάγησε στην εκκλησία του χωριού και μάς μίλησε για το μνημείο στην αυλή της, σταθήκαμε στο «μπουντί» (πέτρινο κάθισμα) του προαυλίου της και ζωγραφίσαμε τις εντυπώσεις μας από τη φρέσκια πλέον ματιά μας στο χωριό (εικόνα 14).

Από τις αυλές του χωριού και με τη βοήθεια των γονιών συγκεντρώσαμε λουλούδια και φυτά με τα οποία συνθέσαμε το φυτολόγιο του χωριού, ενώ με τη συνδρομή των μαθητών του συστεγαζόμενου Δημοτικού Σχολείου εμπλουτίσαμε το φυτολόγιό μας με φυτά από τους αγρούς του χωριού. Με τα ομώνυμα λουλούδια, παίξαμε



Εικόνα 14

«σκυλάκια» στην αυλή του σχολείου και προσπαθήσαμε να φανταστούμε πώς διασκεδάζαν κάποτε τα παιδιά με υλικά από τη φύση (εικόνα 15).



Εικόνα 15

Στο μεταξύ, ψάξαμε πληροφορίες για τα παραδοσιακά παιχνίδια που είχαμε γνωρίσει και, αφού σαρώσαμε τις φωτογραφίες τους, φτιάξαμε με αυτά ένα μικρό λεύκωμα που εμπλούτισε τη βιβλιοθήκη μας. Ενθουσιαστήκαμε με τα παιχνίδια που μάθαμε ότι έπαιζαν οι γονείς μας όταν ήταν παιδιά και βελθήκαμε να τα παίξουμε κι εμείς έξω στην αυλή (εικόνα 16). Το διασκεδάσαμε αφάνταστα και όλα πλέον μπήκαν στο διάλειμμα και τον ελεύθερο χρόνο μας, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς οργανώσαμε μέρα

παιχνιδιού από κοινού με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, όπου μικροί και μεγάλοι το διασκεδάσαν αφάνταστα. Δουλεύοντας για άλλη μια φορά ομαδικά φτιάξαμε το χωριό μας σε χαρτόνι με μικτή τεχνική, ζωγραφική και κολλάτζ. Το έργο μας ενθουσίασε τους πάντες και αποτέλεσε την αφίσα-πρόσκληση για τη γιορτή λήξης του σχολικού έτους που υπήρξε κοινή για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (εικόνες 17 και 18).



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18

Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσουμε τρισδιάστατα το χωριό κατασκευάσαμε από άχρηστα υλικά που συγκεντρώνουμε στη γωνιά της ανακύκλωση μια μακέτα του χωριού, όπου έγινε προσπάθεια να συμπεριλάβουμε βασικά σημεία του ενδιαφέροντός μας, όπως το σχολείο, την εκκλησία, την πλατεία, το φούρνο, το μανάβικο, το παντοπωλείο κ.ά (εικόνα 19)



Όλο το υλικό μας συγκεντρώθηκε σε ένα φάκελο που συνέθεσε ένα λεύκωμα για τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα «Η ιστορία του τόπου μου» και το οποίο

παρουσιάσαμε στους
γονείς την τελευταία
ημέρα. Τέλος,
γράψαμε και
επιδώσαμε

Εικόνα 19

στους γονείς την πρόσκλησή μας για φαγητό στην πλατεία του χωριού (εικόνα 20) που σήμαινε και το τέλος του επίπνου, αλλά εντελώς διασκεδαστικού project. Με αυτόν τον τρόπο κλείσαμε τις εργασίες μας, όπως ακριβώς ονειρευτήκαμε από την πρώτη μέρα και περάσαμε φανταστικά!!! Όχι μόνο μάθαμε για τον τόπο μας, αλλά σαν να τον αγαπήσαμε περισσότερο...



Εικόνα 20

2.5 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η διαδικασία της αξιολόγησης περιστράφηκε γύρω από τους βασικούς άξονες που υπαγορεύουν οι αρχές της Διαθεματικής Προσέγγισης και δη της μεθόδου Project, αλλά και της σύγχρονης θεώρησης για τη διδακτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών στο σχολείο και δη στο Νηπιαγωγείο. Στόχος της συνολικής αποτίμησης του προγράμματος ήταν η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου η ίδια να βελτιωθεί, ενώ σε σχέση με τους τιθέμενους στόχους, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ως προς το βαθμό και τις διαδικασίες κατάκτησή τους. Ως προς τα νήπια, από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση, με σαφή προσανατολισμό στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, επικεντρώθηκε στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας που ανέπτυξαν τα παιδιά, αλλά και στην κατάκτηση σημαντικών για τη διαθεματική προσέγγιση εργαλείων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η υπευθυνότητα που πέτυχαν να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια του όλου προγράμματος.

Από την αξιολόγηση φάνηκε να επετεύχθη η βασική επιδίωξη της όλης δράσης που δεν ήταν άλλη από την καλύτερη γνωριμία των παιδιών με το εγγύς ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον και η συνειδητοποίηση της αλληλεπιδραστικής του σχέσης με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τα παιδιά γνώριζαν πλέον περισσότερα για τις παραδόσεις, τις συνήθειες και τα έθιμα του τόπου τους, είχαν μάθει λεπτομέρειες για τον τρόπο ζωής του χωριού τους και φάνηκε να έχουν αναπτύξει κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα της τοπικής

κοινωνίας. Δεδομένου του βιωματικού χαρακτήρα της προσέγγισης και της σύνδεσης των ιστορικών στοιχείων με την προσωπική ιστορία των παιδιών, φάνηκε να έχουν συνειδητοποιήσει πώς τα ίδια συμμετέχουν στη δημιουργία της ιστορίας του τόπου τους. Παράλληλα, κατάφεραν να προσεγγίσουν και να αποσαφηνίσουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, ενώ μέσω του συνεργατικού τρόπου εργασίας έδειξαν να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας.

Το βέβαιο είναι ότι μετά την ολοκλήρωση των δράσεων οι μαθητές γνώριζαν περισσότερο το παρελθόν και παρόν του τόπου τους και κυρίως είχαν συνειδητοποιήσει πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επιδίωξη που συνδέθηκε εξ αρχής με την προσέγγιση που επιχειρήθηκε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2006). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ
- Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρακατσάνη, Δ. (2001). Διαδικασίες πρόσληψης ιστορικών εννοιών – καλλιέργειας κοινωνικο-πολιτικών αρχών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Ευ. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, Διδακτική μεθοδολογία*, τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Λεοντσίνης, Γ. (2008). Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ανακτήθηκε από http://www.viokliron.gr/documents/Τποκiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf (τελευταία πρόσβαση: 26/6/2014)
- Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Στα Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνή εμπειρία, (σελ. 708 – 716). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ιωάννινα: Διάδραση
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, σ. 97-108
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΤΟΠΙΚΗΣ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΜΕΣΩ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ**

Ελένη ΑΝΔΡΕΑΔΕΛΛΗ, μουσικολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc,
Ευφημία ΚΑΡΑΜΑΝΕ, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc,

Η παρούσα ανακοίνωση καταδεικνύει ότι η διδακτική προσέγγιση ζητημάτων Τοπικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων

διδασκαλίας με έμφαση στη βιωματική μάθηση και τη συνδέει με τη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Περιγράφει τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, ιστορικά γεγονότα και να παρακολουθήσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις τους έως σήμερα στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης συντάχτηκαν φύλλα αξιολόγησης από τα οποία διαπιστώθηκε η ενίσχυση της κατανόησης, του ενδιαφέροντος, της συμμετοχής και της δημιουργικότητας των παιδιών.

This paper demonstrates that Local History teaching in secondary school class offers a great opportunity for innovative teaching methods to be applied while emphasising on experiential learning in connection with new technologies. Describes the teaching intervention held in a gymnasium of Thessaloniki in order to help pupils understand the local, with multiple interpretations history events and follow them through time until today. The pupils' evaluation showed that innovative teaching approach in the field of local history enhances the understanding, motivation, participation and creativity.

1 ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η παρούσα εργασία, εξετάζει την Τοπική Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο, τις καινοτομικές μεθόδους διδασκαλίας και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες προς αυτή την κατεύθυνση. Η θεωρητική της αφετηρία βρίσκεται στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας ως επιστημονικού και κατ' επέκταση σχολικού γνωστικού αντικειμένου καθώς και στην εφαρμογή καινοτόμων διδασκαλιών στην εκπαίδευση.

Η Τοπική Ιστορία συνδέεται με την εκπαίδευση ήδη από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, άλλες φορές για να συμπληρώσει και να 'αισθητοποιήσει' τη Γενική Ιστορία και άλλες για να την αμφισβητήσει και να προβάλλει στη θέση του αφηγήματος την ιστορική αναζήτηση. Στο περιθώριο του Αναλυτικού Προγράμματος μέχρι πρόσφατα, συγκεντρώνει πλέον το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών και εγγράφεται στο πλαίσιο μιας ανανεωμένης διδακτικής, με στόχο την *ιστορική γνώση και ιστορική κατανόηση* (Ρεπούση, 2000:591).

Ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής συζήτησης που αναπτύχθηκε σχετικά με την Τοπική Ιστορία, αφορά το σκοπό μελέτης του αντικειμένου της. Οι διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις στην οριοθέτηση και τον καθορισμό του διαμόρφωσαν διαφορετικές τάσεις μελέτης. Σε μια προσπάθεια γεφύρωσης των τάσεων αυτών, υποστηρίζεται πως οι τοπικές κοινότητες πρέπει να υπολογίζονται ως 'κοινωνικές μονάδες', δηλαδή ως διαφορετικές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής με προεκτάσεις στον χώρο και στον χρόνο (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:25).

Οι περισσότεροι πλέον επιστήμονες συμφωνούν σε μια σύγχρονη προσέγγιση στην θεώρηση της 'ύλης' της Τοπικής Ιστορίας. Βέβαια, η οριοθέτηση του γνωστικού ορίζοντα της Τοπικής Ιστορίας, ο προσδιορισμός των στοιχείων που την οριοθετούν, διδακτικά και ερευνητικά, ο καθορισμός του σκοπού και των ειδικών στόχων διδασκαλίας, επιτρέπουν και επιβάλλουν μεγάλη επιλογή θεμάτων και διδακτικών δραστηριοτήτων. Αυτή η θεματική ανεξαρτητοποίηση κερδίζει στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές όλο και περισσότερο έδαφος. Αν και η ιστορία του τόπου δεν μπορεί να περιοδολογηθεί σύμφωνα με τη Γενική Ιστορία που διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί, όμως να συνδεθεί μ' αυτή νοηματικά και μεθοδολογικά. Οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να είναι τέτοιες, που να ενισχύουν την επιτόπια μελέτη και έρευνα του περιβάλλοντος χώρου, γεωγραφικού, ιστορικού, την αντίληψη της χρονικής εξέλιξης στον ιστορικό χρόνο, τη βίωση των αλλαγών στην καθημερινή ζωή, την κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών, κοινωνικών και άλλων πολιτικών αλλαγών. Συγκεκριμένα προτείνεται η εφαρμογή μεθόδου σχολικής έρευνας που δομείται και αναπτύσσεται ακολουθώντας σειρά σταδίων που μπορεί μεν να προσαρμόζονται στη βάση πολλών παραμέτρων και επιλογών κατά περίπτωση (Λεοντσίνης 2006:11-15).

Σε θεωρητικό επίπεδο οι διδακτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν μια σειρά από δραστηριότητες. Αυτές είναι βιωματικές, κατασκευές, ανάλυση κειμένων, παραγωγή κειμένων, παιχνίδια ρόλων, επισκέψεις, παρουσιάσεις, διαλέξεις. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο αρχικός, γενικός σχεδιασμός τους πρέπει να περιλαμβάνει την παρατήρηση των δράσεων και την αναδιαμόρφωσή τους μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού, με βάση συγκεκριμένες αρχές και κριτήρια. Έτσι, μια δραστηριότητα πρέπει να δομείται γύρω από βασικές ιδέες που σχετίζονται άμεσα και με ακρίβεια με τους στόχους της παρέμβασης. Οι προδιαγραφές της πρέπει να προωθούν την αποτελεσματική και λειτουργική υλοποίησή της, καθώς προηγούμενες γνώσεις ή δεξιότητες δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένες και να αποτελούν σιωπηρές παραδοχές. Η διάρθρωση και το πλαίσιο που τίθενται πρέπει να είναι τέτοια που να ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να επιτυγχάνουν σταδιακά στόχους και να διατηρούν την ισορροπία ανάμεσα στην ικανοποίηση και στη δυσκολία, στη διαδικασία και στο περιεχόμενο. Οι δυνατότητες επίτευξης των δραστηριοτήτων πρέπει να συσχετίζονται με το δεδομένο χρόνο, χώρο, μέσα και επίπεδο μαθητών /τριών και να συνυπολογίζουν τη σχέση κόστους, κόπου και αποτελέσματος. Ιδιαίτερα επιθυμητές θεωρούνται οι δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διαθεματικότητα και την ενσωμάτωση ειδικών θεμάτων, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες τα βρίσκουν ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά και αποτελούν πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή της γνώσης (Σείτανίδου 2011: 48-52).

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών ακολουθήθηκε η 'ολοκληρωμένη προσέγγιση' όχι ως προς τη διδακτική της αλλά κυρίως ως κατευθυντήρια γραμμή για την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου, 1991: 79). Αυτό ήταν και το έναυσμα για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στη συνέχεια λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη ότι δεν δίνει βαρύτητα στο μέσο αλλά στην επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας.

Τέλος, η ένταξη του αντικειμένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η εφαρμογή των ενδεικνυόμενων μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων, που απαιτούν χώρο και χρόνο, δημιουργούν ένα πλαίσιο, στο οποίο η αξιολόγηση του μαθήματος συντελείται στη βάση των αναζητούμενων διδακτικών στόχων και σε συνάρτηση με τον χρόνο που διατίθεται, διαχωρίζεται δε από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης των σχολικών μαθημάτων (Λεοντσίνης & Ρεπούση 2001:17, 25, 27).

2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Με αφετηρία τον παραπάνω θεωρητικό προβληματισμό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με γενικό σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη μετάβαση από τα γενικά πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα στα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, συμβάντα και να παρακολουθήσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις τους στην πόλη της Θεσσαλονίκης, μέσα από μια συγκριτική ματιά. Η χρονική περίοδος που εξετάζεται ξεκινάει από το 1912 και τελειώνει με την πτώση της απριλιανής δικτατορίας. Η εναρκτήρια χρονιά σηματοδοτεί την ένταξη της πόλης στο επίσημο ελληνικό κράτος και θεωρείται κομβική για την Τοπική Ιστορία και πολύ περισσότερο την Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία. Με το πέρας της περιόδου ανατρέπεται η δικτατορία, που αντιπροσωπεύει την έσχατη απόπειρα κατάλυσης της νομιμότητας και έρχεται η εποχή της Μεταπολίτευσης που εγκαινιάζει μια νέα περίοδο για την Πολιτική αλλά και Εκπαιδευτική Ιστορία (Τερζής 2010:348-354).

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ήταν 21 μαθητές και μαθήτριες, που ήταν για τρίτη χρονιά μέλη του ίδιου σχολικού τμήματος της Γ' τάξης Γυμνασίου. Επιλέχτηκαν γιατί είχαν διαμορφώσει ως τμήμα, συνεκτικές σχέσεις ισορροπίας μεταξύ τους και ευνοϊκό κλίμα, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη ομαλή σύνδεση και λειτουργία των ομάδων εργασίας. Επιπλέον, το τμήμα παρουσίαζε ποικίλα χαρακτηριστικά σχετικά με την εθνική προέλευση, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, το επίπεδο γνώσεων, την οικογενειακή κατάσταση, το οικονομικό υπόβαθρο, ποικιλομορφία επιδιωκόμενη και γόνιμη. Ακόμα, δεν είχαν εμφανιστεί

στο τμήμα συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται γενικά ως “ακραίες”, διαρρηγνύουν την ενότητά του και διαμορφώνουν αφιλόξενες συνθήκες μάθησης.

Για το σχεδιασμό των Δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν τα διαφορετικά είδη που προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Χατζηδήμου, 2010 Ματσαγγούρας, 2006), ώστε τελικά να σχεδιαστούν συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις οποίες υλοποίησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα στην τάξη⁵ ως εξής:

ΕΙΔΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
Διδακτικές	Έκαναν ομαδικές εργασίες και συμμετείχαν σε δραστηριότητες τύπου project
Βιωματικές	Συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων, έγιναν ομιλητές-εισηγητές σε ειδικό ακροατήριο εκφωνητές και παραγωγοί ραδιοφώνου
Κατασκευές	Δημιούργησαν αφίσες
Κείμενα και οπτικοακουστικό υλικό	ι) επεξεργάστηκαν κείμενα που προέρχονταν από επιστημονικά άρθρα, άρθρα εφημερίδων, βιβλία ιι) μελέτησαν φωτογραφίες ιιι) μελέτησαν εικαστικές απεικονίσεις (πίνακες, ξυλογραφίες, μεταξοτυπίες, χαρακτικά) ιιιι) επεξεργάστηκαν μουσικά αποσπάσματα
Χρήση Τ.Π.Ε.	ι) παρήγαγαν ψηφιακό υλικό μέσω Η/Υ, προγραμμάτων παρουσίασης και επεξεργασίας εικόνας και ήχου ιι) χρησιμοποίησαν την εφαρμογή Google earth
Αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης	Δημιούργησαν και διαχειρίστηκαν σελίδα ομάδας χρηστών με τίτλο <i>Ταξιδευτές του αιώνα</i> , σε δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Πίνακας 1: Είδη Δραστηριοτήτων

Η παρέμβαση⁶ αναπτύχθηκε γύρω από τον γενικό τίτλο *Τοπική Ιστορία της Θεσσαλονίκης. Σημαντικά συμβάντα από το 1912 έως το 1974. Ματιές στο χτες και το σήμερα*. Διήρκεσε 8 διδακτικά δίωρα, από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο το 2014. Σκοπός των διδασκαλιών ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, τα τοπικά, με πολλαπλές ερμηνείες, συμβάντα στην πόλη, από το 1912 και κατά περιόδους έως το 1974 και να κάνουν συγκρίσεις με τη σημερινή ζωή. Για την επίτευξη του γενικού σκοπού τέθηκαν γνωστικοί και παιδαγωγικοί στόχοι⁷ έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες

⁵ Η υλοποίηση δεν απαιτούσε καθόλου κατ’ οίκον εργασία (Χατζηδήμου 2007:171).

⁶ Για τον καθορισμό της διάρθρωσης της παρέμβασης ακολουθήθηκε ένα εμπλουτισμένο σχήμα που περιέλαβε τη βασική τυπολογία των διδακτικών παρεμβάσεων, που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Χατζηγεωργίου 2001), καθώς και στα *Βασικά Επίπεδα Σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών*, στην ιστοσελίδα του ψηφιακού σχολείου του ΥΠΠΑ www.digitalschool.gr Μελετήθηκε, επίσης, η τυπολογία της παρέμβασης *Εγχειρίδιο με δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολική κοινότητα*, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» Υπουργείου Παιδείας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΕΠΕΑΕΚ II Αλεξανδρούπολη 2004.

⁷ Μέσα από συγκεκριμένους στόχους (Χατζηδήμου, 2008) που τίθενται κατά το σχεδιασμό μιας διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συγκρίνουν, να εμβαθύνουν, να αναγνωρίσουν, να εντοπίσουν, να διερευνήσουν, να συνειδητοποιήσουν, να κατανοήσουν, να

- Να επιλέξουν τοπικά συμβάντα που οι ίδιοι κρίνουν ως σημαντικά και να τα καταγράψουν.
- Να συζητήσουν και να προβληματιστούν για την σημασία και τη συμβολή των συμβάντων αυτών στη σημερινή ζωή της πόλης
- Να αναρωτηθούν αν είναι σημαντικά για όλους, για ομάδες ατόμων ή για μεμονωμένα άτομα
- Να συζητήσουν και να προβληματιστούν για τη συνεισφορά τους στη συγκρότηση του χαρακτήρα της πόλης
- Να προσεγγίσουν τον τόπο και τον χρόνο με τη χρήση νέων τεχνολογιών

Το υλικό που εξερεύνησαν, επεξεργάστηκαν και μελέτησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ποικίλο. Το περιεχόμενό τους εντάσσεται στη γενική θεματική της Τοπικής Ιστορίας της πόλης και μέσα από καθοδηγούμενη ιστοεξερεύνηση τα παιδιά επέλεξαν ντοκιμαντέρ και φωτογραφίες. Επιπλέον επεξεργάστηκαν έντυπο υλικό (βλ. Πηγές και Βιβλιογραφία). Ειδικότερα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. αυτή σχετίζεται τόσο με την αξιοποίηση του διαδικτύου για την αναζήτηση, επιλογή και επεξεργασία της πληροφορίας όσο και με τη χρήση συγκεκριμένων εφαρμογών. Πέρα από τη μηχανή αναζήτησης χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google earth για την εικονική μετάβαση σε επιλεγμένα σημεία της πόλης καθώς και το Facebook και συγκεκριμένα η δυνατότητα δημιουργίας ομάδας χρηστών, ως πλατφόρμα επικοινωνίας και εξ αποστάσεως συνεργασίας των ομάδων.

Η μεθόδευση της παρέμβασης ακολούθησε συγκεκριμένα βήματα βάσει ενός σεναρίου δραστηριοτήτων. Συνοπτικά, οι δραστηριότητες ήταν:

- Χωρισμός των μαθητών και μαθητριών σε πέντε ομάδες Αναζήτηση, επιλογή και παρακολούθηση ψηφιακού υλικού
- Δημιουργία και διαχείριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες, σελίδας ομάδας χρηστών στο Facebook με τίτλο «*Τα μάτια της πόλη*»
- Μελέτη διαφορετικών κειμένων ανά ομάδα και αναζήτηση των τοπικών συμβάντων που ο καθένας θεωρεί σημαντικά
- Συζήτηση εντός της ομάδας, τελική επιλογή και καταγραφή των επιλεγμένων συμβάντων
- Κατασκευή χειροποίητων αφισών-κολάζ με τίτλο «*Το δικό μας χρονολόγιο*» και παρουσίαση κάθε αφίσας από την αντίστοιχη ομάδα
- Ανάρτηση των αφισών σε κεντρικό σημείο του σχολείου και φωτογράφιση
- Παρουσίαση της κάθε αφίσας στους μαθητές του σχολείου

Τα τελικά προϊόντα της μαθητικής δημιουργίας ήταν τρεις χειροποίητες αφίσες διαστάσεων 0,80 x 1,20 που δημιούργησε κάθε ομάδα, με διαφορετικό περιεχόμενο και μορφή, με γενικό τίτλο *Το δικό μας χρονολόγιο*.

3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε την 8^η Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε στις 12 Μαρτίου του 2014. Διήρκεσε 8 διδακτικά δίωρα.

Κατά την υλοποίηση της 1^{ης} δραστηριότητας που αποσκοπούσε στη γενική εισαγωγή στη θεματική της παρέμβασης, τα παιδιά έκαναν κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση, μέσα από την οποία εντόπισαν, επέλεξαν και τελικά παρακολούθησαν όλοι μαζί, το δεκάλεπτο ντοκιμαντέρ EPT3 doc duo «1912-2012 Θεσσαλονίκη», από τη σειρά της ET 3 *Μικρά κομμάτια ιστορίας* καθώς και Slides με φωτογραφίες με τίτλο *Θεσσαλονίκη, Salonika, Salonique, Thessaloniki photos*, στα οποία χωρίς συνοδεία κειμένου, παρουσιαζόταν

εξοικειωθούν, να εξετάσουν, να αντιμετωπίσουν κριτικά, να ανιχνεύσουν, να ερμηνεύσουν, να προβληματιστούν, να συνδυάσουν, να παρατηρήσουν κ.ά.

σημαντικά για την πόλη συμβάντα, όπως τα εγκαίνια της διεθνούς έκθεσης, το φεστιβάλ κινηματογράφου, διαφημίσεις εποχής με τα ‘μοντέρνα’ ευρωπαϊκά εδέσματα και ποτά. Έτσι, με σύντομο εύληπτο τρόπο, διαμορφώθηκε ένα κλίμα που προϋδέασε, μη λεκτικά, για το περιεχόμενο των επόμενων δραστηριοτήτων. Ακολούθησε η δημιουργία ομάδας στο Facebook με τίτλο «*Τα μάτια της πόλης*» από ομάδα μαθητών και μαθητριών που συνέλεξαν τις διαδικτυακές διευθύνσεις των υπολοίπων, έφτιαζαν ατομικούς ‘λογαριασμούς’, επέλεξαν τίτλο και έγιναν διαχειριστές του περιεχομένου και των μελών της ομάδας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας. Η επιλογή των συνεργατών ήταν αυθόρμητη, δηλαδή κάθε μαθητής και μαθήτρια έφτιαχνε ομάδα με τους φίλους, τις φίλες και την παρέα του. Η δημιουργία ομάδων μ’ αυτό τον τρόπο ενδείκνυται από τη βιβλιογραφία (Χατζηδήμου, 2010²), δεν είναι καθολική επιλογή για όλη την παρέμβαση, αλλά, ακολουθήθηκε ως πρακτική στη συγκεκριμένη δραστηριότητα⁸. Τελικά, διαμορφώθηκαν πέντε ομάδες που στο τέλος, για την κατασκευή των αφισών, ενώθηκαν σε τρεις.

Ακολούθησε η επόμενη δραστηριότητα που περιελάμβανε τη μελέτη ηλεκτρονικών και έντυπων πηγών και βιβλιογραφίας σε μορφή κειμένου (παρατίθεται στις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος της εργασίας). Βασικό έργο κάθε ομάδας ήταν η μελέτη μέρους της βιβλιογραφία και η αναζήτηση συμβάντων τα οποία θεωρήθηκαν από τα παιδιά ως εντυπωσιακά, σημαντικά, περίεργα, ανεξήγητα, αστεία και σχετίζονταν με την ιστορία της πόλης. Αρχικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες έψαχναν να βρουν στα κείμενά τους χρονολογίες και μάχες, θεωρώντας ότι μ’ αυτό τον τρόπο ανταποκρίνονταν στην έννοια του “σημαντικού”. Όμως, με κατευθυνόμενη συζήτηση και καθοδήγηση, στράφηκε η αναζήτηση σε τοπικά συμβάντα που αρχικά είχαν θεωρηθεί ασήμαντα. Αναπτύχθηκε γόνιμος προβληματισμός και ερωτήματα για το αν έχουν τελικά σημασία για την σημερινή εικόνα της πόλης. Τα θέματα που τελικά ξεχώρισαν οι μαθητές ήταν:

- Η Θεσσαλονίκη ως εμπορικό, οικονομικό, πνευματικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κέντρο στα 1912
- Η λειτουργία συλλόγων φιλεκπαιδευτικών, πολιτιστικών ανθρωπιστικών με ευθύνη της ελληνικής κοινότητας της πόλης
- Η ενδυμασία των μαθητών και μαθητριών
- Η λειτουργία ιδρυμάτων όπως το “Ελληνικόν Παρθεναγωγείον” και το Ελληνογαλλικό Εμπορικό και Πρακτικό Λύκειο
- Το 1^ο Γυμνάσιο Θηλέων
- Ο Λευκός Πύργος και η υποστολή της ‘ημισελήνου’
- Η κυκλοφορία μεγάλου αριθμού εφημερίδων, όπως το *Φως*, ο *Αστήρ*, το *Κουνούπι*
- Η πυρκαγιά του 1917 και η καταστροφή των εβραϊκών συνοικιών
- Η έναρξη της λειτουργίας της τηλεόρασης στην πόλη
- Η μεταπώληση των σχολικών βιβλίων
- Η λειτουργία του αθλητικού ομίλου “Ηρακλής”

⁸ Κατά τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών-φίλων, μειώνονται τα προβλήματα συνεννόησης, υπάρχουν εξαρχής κοινές επιλογές και σχηματισμένοι δρόμοι επικοινωνίας, υπάρχει άνεση, αμεσότητα, ελεύθερη έκφραση και δεδομένη αποδοχή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτά θεωρούνται πλεονεκτήματα, αν και σε άλλες περιπτώσεις, τα ίδια χαρακτηριστικά μπορεί να θεωρηθεί ότι μειώνουν την ποικιλία της έκφρασης, δεν αναπτύσσουν την κοινωνικότητα, την ανοχή, τη συζήτηση και την αποδοχή των άλλων, τις σχέσεις μεταξύ των φύλων και πολλά άλλα. Σε επόμενες ομαδικές εργασίες έγιναν άλλες επιλογές, τονίζεται, όμως, ότι σ’ αυτή, την πρώτη ομαδική εργασία, προείχε η εγκαθίδρυση συνεργατικών σχέσεων, η επιτυχής εφαρμογή στην πράξη ομαδικών διεργασιών, η εμπιστοσύνη στη λειτουργία της ομάδας και η παραγωγής ομαδικού έργου (Αναγνωστοπούλου 2001, Χατζηδήμου 2010², Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου 2011).

- Η ιστορία της ραδιοφωνίας
- Η έλευση των προσφύγων και η φτώχεια
- Η ίδρυση του Κρατικού Ωδείου
- Η έναρξη και λειτουργία της Διεθνούς Έκθεσης

Η μελέτη και κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων, παρότι η ποσότητά τους περιοριζόταν σε λίγες σελίδες, παρουσίασε δυσκολίες⁹. Αν και η διαδικασία της ομαδικής εργασίας και το θέμα, τροφοδότησαν την περιέργεια και ενίσχυσαν το κίνητρο της συμμετοχής, η αδυναμία των περισσότερων να κατανοήσουν τα κείμενα, δημιούργησε μια αρχική, αναμενόμενη αμηχανία. Για να αντιμετωπιστεί, δόθηκαν εξηγήσεις από την εκπαιδευτικό σχετικά με την αντικειμενική δυσκολία των κειμένων, τους λόγους της επιλογής τους, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του τμήματος, στη συνεργασία τους και τέλος στην διάθεση για βοήθεια και εξηγήσεις.

Για την αναζήτηση των σημαντικών συμβάντων μέσα στα κείμενα, επιδιώχθηκε, να γίνει πρώτα ατομική μελέτη - χωρίς βέβαια να αποκλείεται ο ταυτόχρονος σχολιασμός, η συζήτηση και η συνεργασία - έτσι ώστε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια να διαλέξουν τα συμβάντα που αυτός ή αυτή, ατομικά, ξεχώρισαν και επέλεξαν. Η σημασία της ατομικής επιλογής είναι τεράστια όχι μόνο γιατί οδηγεί στην προσωπική εμπλοκή με το θέμα, αλλά γιατί δείχνει την υποκειμενική αξία των γεγονότων και την προσωπική ερμηνεία¹⁰ και διαβάθμισή τους, διάσταση που επιδιώχθηκε να αναδειχθεί μέσω της Δραστηριότητας.

Για τις εργασίες που ακολούθησαν, δηλαδή την καταγραφή των συμβάντων, τη δημιουργία της αφίσας και την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης, έγινε καταμερισμός ρόλων στα μέλη κάθε ομάδας¹¹. Ωστόσο, κάθε ομάδα επέλεξε διαφορετικούς ρόλους και διαφορετική διανομή. Η ανάρτηση των αφισών σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου και η παρουσίασή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανέδειξε την εργασία αυτή, σε σημαντική δραστηριότητα και τους ίδιους ως “ανώτερους” γνώστες έναντι των υπολοίπων. Έτσι, αισθάνονταν σημαντικοί και σημαντικές, όταν εξηγούσαν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους αλλά και στους άλλους εκπαιδευτικούς, για την εργασία τους, τα συμβάντα που επέλεξαν και τη σημασία τους. Οι δυο παρουσιάσεις, στην ολομέλεια και στο σχολείο, είχαν και την έννοια της εμπέδωσης και μαθητείας. Οι επαναλαμβανόμενες αναφορές και επεξηγήσεις, οι απαντήσεις σε ποικίλες ερωτήσεις έκαναν τους μαθητές και τις μαθήτριες πραγματικούς “ανώτερους” γνώστες, έμαθαν στοιχεία Τοπικής Ιστορίας, γιατί τα θεώρησαν σημαντικά για τους ίδιους και για την πόλη.

Η φωτογράφιση των αφισών και των δημιουργών τους, κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια και στο σχολείο, ανέδειξε το πρόβλημα της κοινής πρόσβασης και χρήσης πληροφοριών και υλικού και την ανάγκη για ομαδικό σχολιασμό και συνεννόηση, πέραν των ωρών της υλοποίησης της παρέμβασης, από τη μια συνάντηση έως την άλλη. Γι’ αυτό χρησιμοποιήθηκε το facebook, δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης των εφήβων, στο οποίο είχαν ήδη λογαριασμό τα περισσότερα παιδιά.. Εκεί δημιουργήθηκε από τους μαθητές

⁹ Η συγκρότηση της ομάδας και η επιτυχία της συνεργατικής μάθησης, είναι διεργασίες που απαιτούν εμπειρία από τον/την διδάσκων/ουσα αλλά και συχνή εφαρμογή από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να αναπτυχθούν και από τις δύο πλευρές οι απαραίτητες δεξιότητες και συμπεριφορές (Θεοφιλίδης 2009).

¹⁰ Η προσωπική ερμηνεία και κατανόηση των συμβάντων έχουν ιδιαίτερη θέση στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας και έχουν αναδειχθεί από τους μελετητές (Ζιώγου 2010, Τζήκας 2009).

¹¹ Αναλυτικά για τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας ενδιαφέρουσα είναι η εργασία της Θάνου, Δ., (2006), *Η εκδήλωση μορφών ενδοομαδικής, διομαδικής συνεργασίας και σύγκρουσης στα πλαίσια μικτών μαθητικών ομάδων*, μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

και τις μαθήτριες, σελίδα ομάδας χρηστών¹², με τίτλο «*Τα μάτια της πόλης*» και αναρτήθηκαν οι πρώτες φωτογραφίες και τα πρώτα σχόλια. Η ενέργεια αυτή αποδείχτηκε πολύ σημαντική για όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Λειτουργήσε ως διάυλος επικοινωνίας, ενίσχυσε την οικειότητα ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στο τμήμα, έδωσε μια σύγχρονη διάσταση στην εργασία, δημιούργησε ομαδικούς δεσμούς και επέκτεινε την επαφή των μελών πέραν των καθαρά λειτουργικών αναγκών συνεννόησης (Kalantzis et al 2011). Πολύ γρήγορα άρχισαν να αναρτώνται πλήθος φωτογραφιών, ανεκδότων, σχολίων, έγινε δηλαδή ένα ζωντανό πεδίο μαθητικής έκφρασης με επίκεντρο τις δραστηριότητες της παρέμβασης. Εργασίες που ξεκινούσαν στο σχολείο ολοκληρώνονταν μέσω facebook, κείμενα που έπρεπε να εξηγηθούν, να συμπληρωθούν, απορίες και διευκρινήσεις γίνονταν μέσω των «*Ταξιδευτών του αιώνα*».

Γενικά, η διδακτική παρέμβαση και οι δραστηριότητες που την πλαισίωσαν, εισήγαγαν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη θεματική της Τοπικής Ιστορίας και ανέδειξε στα μάτια τους την οπτική των σημαντικών ‘μικρών’ συμβάντων για τα άτομα, τις ομάδες, την πόλη. Για να το επιτύχουν αυτό, συνεργάστηκαν και παρήγαγαν έργο, το οποίο παρουσίασαν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Έδειξαν ενθουσιασμό, περιέργεια και εκτίμησαν την ομαδική εργασία.

4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειρήματος έγινε από την εκπαιδευτικό μέσα από την τήρηση ημερολόγιου παρατήρησης και από τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης. Στις ανοιχτές ερωτήσεις έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και δημιουργήθηκε κοινό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών (Cohen, L. et all 2007).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	
Περιεχόμενο	Διαδικασία
1. Κατανόηση της σημασίας των τοπικών γεγονότων 2. Σύνδεση με τη Γενική Ιστορία 3. Διαχρονική παρακολούθηση των αλλαγών <ul style="list-style-type: none"> • Στην εκπαίδευση • Στην πολεοδομία • Στον Τύπο • Στην πνευματική κίνηση και τα πολιτιστικά δρώμενα 4. Διασύνδεση με τη σημερινή εικόνα της πόλης	1. Βιωματική δράση 2. Προσωπική έκφραση – Ικανοποίηση 3. Δημιουργικότητα 4. Αναζήτηση - Διερεύνηση 5. Επικοινωνία – Συνεργασία 6. Ένταξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων στη διδακτική πράξη μέσω ΤΠΕ

Πίνακας 2. Βασικό σύστημα κατηγοριών

Ως προς το περιεχόμενο της παρέμβασης τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και η εκπαιδευτικός αναγνώρισαν ότι με το πέρασ των διδασκαλιών έγιναν πιο κατανοητά τα τοπικά γεγονότα και η σημασία τους για την εποχή τους αλλά και για τη σημερινή εικόνα της πόλης. Συνέδεσα τα τοπικά συμβάντα με τα γενικότερα ιστορικά γεγονότα όπως η

¹² Η δημιουργία ομάδας χρηστών, δεν είναι κάτι καινούριο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού για διδακτικούς λόγους, για συνεννόηση με τους μαθητές ανάμεσα στις διδασκαλίες, για να παίρνονται κοινές αποφάσεις, να γίνονται υπενθυμίσεις, να αναρτώνται φωτογραφίες, να γίνονται σχόλια, να ενδυναμώνονται οι σχέσεις επικοινωνίας.

απελευθέρωση της πόλης, ο Μικρασιατικός πόλεμος και παρακολούθησαν την πορεία ειδικών τομέων ανάπτυξης της πόλης όπως η εκπαίδευση και η ίδρυση σχολείων θηλέων, οι πολεοδομικές αλλαγές, η εφημερίδα Μακεδονία και η πολιτιστική κίνηση της πόλης κατά περιόδους από το 1912 έως το 1974. Στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών, τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και η εκπαιδευτικός απάντησαν ότι τους άρεσε το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος. Η χρήση των νέων τεχνολογιών με τη μορφή της στοχευόμενης καθοδηγούμενης αναζήτησης της πληροφορίας αλλά κυρίως με τον χάρτη πλοήγησης Google earth και τη χρήση του Facebook εισήγαγε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στη διδακτική διαδικασία και τις μετέτρεψε σε σχολικό εργαλείο αναζήτησης και κατανόησης της γνώσης.

Συνοψίζοντας, μέσα από την παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση για τη συγκριτική προσέγγιση ζητημάτων Τοπικής Ιστορίας της Θεσσαλονίκης με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2013 και κατέδειξε όχι μόνο τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τέτοιων διδασκαλιών, στο πλαίσιο των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων, αλλά και την επιτυχή τους έκβαση. Φαίνεται πως μέσα από νέες, μη παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αναδεικνύονται και κατανοούνται γνώσεις οι οποίες συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών και μαθητριών ως κατοίκων της πόλης και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που τις καθιστά χρήσιμες και σημαντικές. Επιπλέον, ο μετασηματισμός εξωσχολικών δράσεων σε ενδοσχολικές, μέσω των νέων τεχνολογιών, μεταβάλλει τη λειτουργία εργαλείων προς όφελος της διδακτικής διαδικασίας και αξιοποιεί δεξιότητες που η χρήση τους προϋποθέτει. Ως εκ τούτου, προσθέτει επιπλέον αξία στη γνώση που κατακτάται μέσω αυτής της διαδικασίας επικαιροποιώντας την και συνδέοντάς την με τη σύγχρονη ζωή. Τέλος, η απόκτηση μιας συνολικής και ενιαίας εικόνας της πραγματικότητας, η ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης της σύνθετης σύγχρονης ζωής αποτελούν επιταγές του σημερινού σχολείου. Οπότε, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τις οποίες το σχολείο συνδέεται με την κοινωνία, προσδίδει στη σχολική γνώση νέα αξία.

- «Από το 1913 ως τη μικρασιατική καταστροφή», στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών τ. ΙΔ, σσ. 9, 13
- Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου, Π. (1997), *Σχολεία της Θεσσαλονίκης*, Αθήνα: Ιανός σσ.5-12, 14-17, 28-32
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 62-70
- Αναστασιάδης, Γ. (1997), «Οι εφημερίδες στη Θεσσαλονίκη και τη μέσα μαζικής επικοινωνίας (1912-1974) στο: Ι.Κ.Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα. Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός*, τ. Β Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ.300-313
- Cohen, L. et all (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Δημαράς, Α. (1987), «Εκπαίδευση» στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. ΙΣΤ, σσ.550-554
- Εγχειρίδιο με δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολικής κοινότητα, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» Υπουργείο Παιδείας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΕΠΕΑΕΚ II Αλεξανδρούπολη 2004*

- «Εκπαίδευση 1882-1913», στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών τ. ΙΔ, σσ. 409 – 413
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2010), «Χρονολόγιο εκπαιδευτικής κίνησης (19^{ου} και μισού 20^{ου} αιώνα) στο: *Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης* , πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: ΚΙΘ, σσ.26-27
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2010), *Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης*, πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης
- Θάνου, Δ. (2006), *Η εκδήλωση μορφών ενδοομαδικής, διομαδικής συνεργασίας και σύγκρουσης στα πλαίσια μικτών μαθητικών ομάδων*, μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009), *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Kalantzis et al, (2011), «Ο Εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας
- Πετρίδης, Π.(1997), «Θεσσαλονίκη: 1912-1940: Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις» στο: Ι.Κ.Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα, Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός*, τ. Α Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 189-191
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (1992), (επιμ), «Σύγχρονη Μακεδονία. Η οικονομική ανάπτυξη της Μακεδονίας από το 1912 ως σήμερα» στο: *Μακεδονία, 4000 χρόνια ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 509, 512-513
- Τερζής, Ν. Π., (1997), «Η εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη: Η νεώτερη και σύγχρονη περίοδος» στο: Ι. Κ. Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα. Θεσσαλονίκη, Ιστορία και πολιτισμός*, τ. Β΄, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ.260-263

- Τζήκας, Χ. (2009), «Από τη θετικιστική ιστοριογραφία στη μικροϊστορία και την Τοπική Ιστορία», στο: *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*, πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.11-26
- Χαϊδιά, Ε. (1992), «Χρονολόγιο της Θεσσαλονίκης», στο: *Μακεδονία, 4000 χρόνια ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 452-455
- Χατζηγεωργίου Γ. (2001), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηδήμου, Δ. (2007), *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. (2008⁸), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. (2010²), *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ.89-109
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011), *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χεκίμογλου, Ε.Α. (2001), «Η άγνοια της ιστορίας, η άγνοια του θανάτου», στο: *Θεσσαλονικέων πόλις*, τχ 4, Φεβρουάριος 2001, σσ. 2-4