

Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, Σχολική Σύμβουλος

«Είναι η ώρα που η πρόκληση αφήνει τόπο στην έμπνευση»
Μάριο Ντούτη, Αλβανικής καταγωγής, Β΄ τάξη

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, τα ερευνητικά δεδομένα και τις προτάσεις που ανέκλυψαν από την πρώτη εξαμηνιαία εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στο 54ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, που βρίσκεται στην πλατεία Βάθη.

Η πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) έλαβε τη μορφή ερευνητικού προγράμματος, η αποτελεσματικότητα του οποίου ελέγχθηκε με εργαλεία προ- και μετα-ελέγχου και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Από την ανάλυση των δεδομένων κατέληξα στα εξής συμπεράσματα:

- Η Ε.Ζ. ουσιαστικοποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τον μετατρέπει σε ερευνητή και σχεδιαστή του Α.Π. Του προσδίδει αυτονομία και κύρος.
- Η Ε.Ζ. μετατρέπει το ρόλο του μαθητή. Από παθητικός δέκτης, γίνεται πρωταγωνιστής στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και αναπτύσσει πολλαπλές νοημοσύνες και κοινωνικές δεξιότητες.
- Το σχολείο αγγίζει το στόχο του στην πράξη. Ανοίγεται στην κοινωνία και προσφέρει δυνατότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Η κ. Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση είναι Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Η Ε.Ζ. έχει τη δυναμική της «αθόρυβης, αλλά ουσιαστικής μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση, εφόσον, βεβαίως, εξασφαλιστούν κάποιες κρίσιμες προϋποθέσεις. Εκτός από τη μέριμνα για περισσότερο χρόνο, χρήμα και χώρο, κρίνω απαραίτητες: (α) κατά την εισαγωγή αυτής, αλλά και κάθε καινοτομίας, την υποστήριξη από ένα συστημικά σχεδιασμένο πρόγραμμα πιλοτικής εφαρμογής και την πλαισίωση από ερευνητική ομάδα που υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες, και (β) κατά την εφαρμογή, την τήρηση ενός «ηθικού συμβολαίου» και την καθιέρωση ενός «Δικτύου Εκπαιδευτικών», που θα ανανεώνει και θα εμπλουτίζει το καινοτομικό πεδίο.

1. Εκπαιδευτική αλλαγή

Ο,τιδήποτε αλλάζει στο θεσμοθετημένο σχολικό πλαίσιο, από το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου, συνιστά εκπαιδευτική αλλαγή (McNeil, 1996, 242). Υπάρχουν μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα. Παράδειγμα τέτοιου τύπου αλλαγής είναι οι προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για αφαίρεση κάποιων ενοτήτων από τη διδακτέα ύλη των σχολικών βιβλίων (βλ. ΥΠΕΠΘ και Π.Ι., 2000-01). Άλλες, όμως, είναι πιο βαθιές αλλαγές και γι αυτό είναι πιο χρονοβόρες και μακροπρόθεσμες και κυρίως «απαιτητικές». Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή προσανατολισμού του Αναλυτικού Προγράμματος κι έχουν αντίκτυπο στη μεθοδολογία και στην καθημερινή πρακτική. Η Ευέλικτη Ζώνη συνιστά μια τέτοια βαθιά αλλαγή κι αυτό διότι *προβαίνει προγραμματικά σε «ανατρεπτικές θέσεις» επί κρίσιμων στοιχείων της παιδαγωγικής διαδικασίας*. Οι θέσεις αυτές υπάρχουν αναλυτικά στο βιβλίο «Ευέλικτη Ζώνη: Οδηγός για το δάσκαλο», που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Συνοπτικά, αυτές αφορούν: (α) την αντίληψη της έννοιας «μάθηση», ως μίας διαδικασίας ανοικτής, διαθεματικής και διεπιστημονικής, κατά την οποία τα προς έρευνα θέματα επηρεάζουν το περιεχόμενο, τους στόχους, τη μέθοδο και την αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος, (β) *το ρόλο του μαθητή*, ο οποίος μετατρέπεται λειτουργικά σε φορέα λήψης αποφάσεων, (γ) *το ρόλο του εκπαιδευτικού*, ο οποίος από πομπός και ελεγκτής γνώσεων γίνεται *συνερευνητής και εμπνευστής*, (δ) *τη μεθοδολογική προσέγγιση και το υλικό* που πρέπει να διέπονται από *ποικιλία και ευελιξία*, ώστε να προσιδιάζουν στην εκάστοτε περίπτωση, και τέλος, (ε) *το ρόλο του σχολείου*, που προσεγγίζει την κοινωνία και μετατρέπεται σε «Εργαστήρι Ανακάλυψης του Κόσμου» και ορμητήριο από όπου οι μαθητές θα ξεκινήσουν για να ανοιχτούν σε άλλους χώρους και σε πληθώρα ερεθισμάτων.

Στα πλαίσια του επιστημονικού κλάδου, που μελετά την ανάπτυξη και την

εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος διατυπώνονται διάφορες κατευθύνσεις για την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από αυτές δύο είναι οι επικρατέστερες: «η προσέγγιση της πιστής εφαρμογής» και «η προσέγγιση της αμοιβαίας προσαρμογής» (Snyder, κ.ά., 1992). Η «προσέγγιση της πιστής εφαρμογής» (fidelity approach) χειρίζεται το σχολείο και τον εκπαιδευτικό ως «αντικείμενα» που αναλαμβάνουν να εκτελέσουν τις έξωθεν και άνωθεν αποφάσεις. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ελέγχεται από τους ίδιους εξωτερικούς φορείς. Όπως έχει δείξει η έρευνα, τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορεί να φέρουν αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε μελέτη περίπτωσης παρόμοιας με αυτή της παρούσας εργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταβούν από την εφαρμογή ενός οικείου Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα, οι Meister και Nolan (2001) κατέγραψαν βιώματα άγχους και αμφιβολίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τελικά, το καινοτόμο πρόγραμμα απέτυχε και οι λόγοι γι' αυτή την αποτυχία ήταν: η ανύπαρκτη συμβολή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την προσαρμογή του προγράμματος, η αποσπασματική και ελλιπής επιμόρφωσή τους, η χαλαρή υποστήριξη και καθοδήγηση εκ μέρους της διεύθυνσης και το απογοητευτικό παρελθόν του σχολείου σε παρόμοια προγράμματα (Meister και Nolan, 2001, 608 βλ. σχετικά και Snyder, κ.ά., 1992, 416-417).

Η Ε.Ζ., ως πιλοτικό καινοτομικό πρόγραμμα, παρουσιάζει τη μορφή ενός ανοικτού συστήματος, που βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στο οποίο κλήθηκε να ενσωματωθεί. Η Ε.Ζ., λοιπόν, βρίσκεται σε διαδικασία διαμόρφωσης. Όπως μας εξηγεί και ο νυν Κοσμήτορας του Πανεπιστημίου του Τορόντο Michael Fullan: «Η αλλαγή δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει. Η αλλαγή είναι διαδικασία» (Fullan, 1982, 41). Από τη δεκαετία του 1980, η σταδιακή μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το αποτέλεσμα στη διαδικασία έδωσε την ευκαιρία να αναδυθούν νέες ερευνητικές προσεγγίσεις στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων. Η «προσέγγιση της αμοιβαίας προσαρμογής» (mutual adaptation approach), κατά την οποία οι σχεδιαστές του καινοτόμου Αναλυτικού Προγράμματος έρχονται σε επαφή με όσους θα το εφαρμόσουν, συζητούν μαζί τους, ανταλλάσσουν απόψεις και διαπραγματεύονται αναγκαίες προσαρμογές και τροποποιήσεις, είναι μία από αυτές τις προσεγγίσεις. Αυτές οι νέες αντιλήψεις επηρέασαν και τον τομέα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ένας από τους σύγχρονους θεωρητικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο Mezirow (Mezirow & Associates, 2000) υποστηρίζει ότι μια διαδικασία αλλαγής στις στάσεις και τους τρόπους δράσης των εργαζομένων είναι η εργαλειακή μάθηση (instrumental learning), η ο-

ποία επιτυγχάνεται με την αλλαγή και τον έλεγχο του εργασιακού περιβάλλοντος. Άλλος τρόπος αλλαγής είναι η *επικοινωνιακή μάθηση* (communicative learning), μέσω της οποίας τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται, συζητούν και χρησιμοποιούν τη διαλεκτική αντιπαράθεση και τον κριτικό έλεγχο παγιωμένων παραδοχών. Έτσι, οδηγούνται σταδιακά και με συμμετοχικές διαδικασίες σε κοινές θέσεις, νοήματα και σε δέσμευση για τη δράση που θα αναλάβουν στο άμεσο μέλλον. *Η διαδικασία για την αλλαγή βρίσκει το δρόμο της μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις.*

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η εφαρμογή της Ε.Ζ. στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο διανύει ακόμα την πιλοτική της φάση. Η έρευνα για την πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο 2002 με προσωπική μου ευθύνη (ως σχολικής συμβούλου του σχολείου) και έλαβε τη μορφή της *μελέτης περίπτωσης*. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Ε.Ζ.;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών;
3. Κατά πόσο η αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου της σχολικής τάξης (από μετωπικό σε ομαδοσυνεργατικό) επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;
4. Κατά πόσο η αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση συντείνει στην ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης;
5. Πόσο συνέβαλε η συμμετοχική διαδικασία πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. στην επιτυχία του προγράμματος;

Η ερευνητική μέθοδος κινήθηκε σε δύο κατευθύνσεις: (α) Συνέλεξα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα με ερωματολογία προ- και μετα- ελέγχου, για να εντοπίσω σε ποιο τομέα (γνωστικό, κοινωνικό, κ.λπ.) και σε ποιο βαθμό υπήρχε αλλαγή. Η ποσοτική ανάλυση είναι επηρεασμένη από τη διεθνή ερευνητική τάση για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (βλ. Couloubaritsis, 1994). (β) Συνέλεξα ποιοτικά δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, άτυπων συζητήσεων με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, μέσα από παρακολουθήσεις και αναλύσεις δικών μου και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών διδασκαλιών στις τάξεις και μέσα από άλλες εμπειρίες μου με το σχολείο, με το οποίο είχα πολύ συχνή επαφή. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία για διασταύρωση στοιχείων για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των δασκάλων μέσα από τις

μαρτυρίες που κατέθεσαν εξωτερικοί παρατηρητές. Στην προκειμένη περίπτωση, περίπου σαράντα δάσκαλοι-φοιτητές του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης επισκέφτηκαν τέσσερις τάξεις, παρακολούθησαν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία την ώρα της Ε.Ζ., κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους και μετείχαν σε κύκλο συζητήσεων που αφορούσε στην εφαρμογή της Ε.Ζ. Η ποιοτική ανάλυση ακολούθησε το φαινομενολογικό επιστημολογικό πλαίσιο έρευνας, κατά το οποίο το νόημα που αποδίδουν τα υποκείμενα στις εμπειρίες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα (βλ. σχετικά van Manen, 1984, 19). Η *κατανόηση* των στάσεων, των απόψεων, των πράξεων, των εμπειριών όλων όσοι μετείχαμε σε αυτήν την προσπάθεια, θεωρήθηκε επιβεβλημένη, διότι φώτισε την ερμηνεία των αριθμητικών δεδομένων, τα οποία, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, επισκίασε.

2.1 Η ταυτότητα του πιλοτικού σχολείου

Το 54^ο Δημοτικό Σχολείο, (9/θέσιο, περίπου 250 μαθητές), βρίσκεται στην πλατεία Βάθη και στεγάζεται σε διατηρητέο κτίριο του 1932. Συστεγάζεται και συναυλίζεται με άλλο ένα Δημοτικό (55^ο Δημ. Σχ.), ένα Γυμνάσιο και δύο Λύκεια. Διαθέτει 8 αίθουσες διδασκαλίας, άλλες «προνομιούχες» και μεγάλες και άλλες πολύ μικρές και σχεδόν ασφυκτικές, όπως οι δύο αίθουσες στο υπόγειο. Όλες πλήττονται από την ηχορύπανση της οδού Μιχαήλ Βόδα. Τα χωροταξικά χαρακτηριστικά του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου σε συνδυασμό με τη συστέγαση με άλλα σχολεία, την περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή του και το υψηλό ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών, που ανέρχεται στο 50%, καθιστούν τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης εξαιρετικά δυσχερείς και κατατάσσουν το σχολείο σε αυτά που ανήκουν στις «δύσκολες εκπαιδευτικές ζώνες».

Σε αντίθεση προς την περίπτωση του σχολείου, που περιγράφουν οι Meister και Nolan (2001), η Διευθύντρια του 54ου, κα Ελένη Πίνη, στήριζε και στηρίζει τα καινοτόμα προγράμματα και το προσωπικό της. Το σχολείο έγινε πιλοτικό Ε.Ζ., λόγω της επιμονής και του ενθουσιασμού της και με τη *συναίνεση* όλων σχεδόν των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, το σχολείο έχει στο πρόσφατο παρελθόν του καλές αναμνήσεις από εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων (βλ. σχετικά, Κουλουμπαρίτση, Πίνη, Μουρατίδου, Σπυροπούλου, Ψυχάρης, 2002). Εν κατακλείδι, το σχολείο διαθέτε το κρίσιμο «υπόστρωμα» για την εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος.

2.2 Η ομάδα υποστήριξης της πιλοτικής εφαρμογής

Την ομάδα υποστήριξης της πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. στο 54^ο Δημ. Σχολείο πλαισίωσαν η γράφουσα σχολική σύμβουλος και η δασκάλα Ζαμπέλ

Μουρατιάν, η οποία ήταν στη διάθεση του 3ου Γραφείου. Η κα Μουρατιάν επελέγη, διότι διέθετε μακρόχρονη εμπειρία σε παιδαγωγικές εφαρμογές παρόμοιες με αυτές της Ε.Ζ.

Έργο της ομάδας υποστήριξης ήταν:

- ⇒ Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους των τάξεων, αλλά και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) κατά το σχεδιασμό των στόχων και των δραστηριοτήτων και κατά την υλοποίησή τους.
- ⇒ Να προτείνει ιδέες και παιδαγωγικό υλικό για την όσο το δυνατόν πιο εμπειριστατωμένη παρουσίαση του θέματος.
- ⇒ Να ενθαρρύνει τη σύμπραξη εκπαιδευτικών κατά την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας.
- ⇒ Να εκτονώνει εντάσεις και να προλαβαίνει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.
- ⇒ Να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- ⇒ Να τονώνει το αυτοσυναίσθημά τους και να προωθεί το ήρεμο και δημιουργικό κλίμα.

Χωρίς να παρεκκλίνουμε, ως ομάδα, από τις αρχές της Ε.Ζ., κινηθήκαμε στα πλαίσια της «αμοιβαίας προσαρμογής». Συγχρόνως, για να διευκολύνουμε το μετασχηματισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών, υιοθετήσαμε τις θέσεις του Mezirow, όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω. Έτσι, ρυθμίσαμε *τακτικές επισκέψεις* στο σχολείο και ατομικές συναντήσεις με τους δασκάλους των τάξεων και το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώσαμε ότι με τη συχνή επικοινωνία και τις συναντήσεις αμβλύθηκαν οι αρχικές ενστάσεις, αντιθέσεις, το άγχος και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίες παραχώρησαν σταδιακά τη θέση τους στην αυτοπεποίθηση, την αποφασιστικότητα, τη στενή συνεργασία μεταξύ τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Το ερευνητικό μας έργο καθοδήγησαν τρεις δεοντολογικές αρχές: *η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αμοιβαία κατανόηση και η αμοιβαία δέσμευση*.

Η αρχή της συνεργασίας της ομάδας υποστήριξης με το προσωπικό του 54ου Δημ. Σχολείου έγινε με σύντομες ενημερωτικές και σε φιλικό και χαλαρό κλίμα συζητήσεις, ώστε να εγκαθιδρυθεί ένα *κλίμα εμπιστοσύνης* (βλ. και McNeil, 1996, 251), για να είναι δυνατή και λειτουργική η παραμονή μας στο σχολείο και αποδοτικές οι παρεμβάσεις μας στο παιδαγωγικό έργο. Ως ομάδα υποστήριξης οφείλαμε να δίνουμε την ανάλογη προσοχή και να *κατανοούμε τις ενστάσεις*, διότι γνωρίζαμε ότι «οι αμφισβητίες είναι αυτοί που φωτίζουν συχνά με την αγωνία τους αθέατες και πολύ κρίσιμες πλευρές της πραγματικότητας» (Fullan, 2002, 18). Άλλωστε, πριν να εμπλακεί το σχολείο στο

πρόγραμμα, είχα συνάψει ένα άτυπο «Συμβόλαιο» με τους εκπαιδευτικούς: «Προχωρήστε και θα είμαι κοντά σας». Η ομάδα υποστήριξης δημιουργήθηκε για να τηρηθεί αυτή η συμφωνία. Έτσι, κυρώθηκε η *αμοιβαία δέσμευση*. Η εμπειρία μου στην οργάνωση και την υλοποίηση ενδοσχολικού προγράμματος κατά το παρελθόν με είχε διδάξει πόσο απαραίτητη ήταν η *τήρηση του δεοντολογικού τρίπτυχου* εμπιστοσύνη - κατανόηση - δέσμευση κατά την εισαγωγή καινοτομιών (Κουλουμπαρίτη, 2001), διότι αυτό συντείνει ώστε να χαλαρώσουν οι αντιστάσεις κι η αρνητική στάση, ενώ συγχρόνως οδηγούν στην οικειοθελή συμμετοχή, που είναι το ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική καινοτομία.

Η ομάδα υποστήριξης οργάνωσε ημερίδα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τους στόχους της Ε.Ζ. και τις αρχές και τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής σχεδίων εργασίας. Η ημερίδα, στην οποία μετείχε όλο το προσωπικό, πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου. Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τη μελλοντική συνάντησή τους με τα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η ημερίδα στο σχολείο προηγήθηκε κατά τρεις εβδομάδες του σεμιναρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φυσικά, μία εμπεριστατωμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών, που καλούνται να εφαρμόσουν μια βαθιά αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι δυνατόν να εξαντλείται σε ένα ημερήσιο σεμινάριο, γι αυτό και, ως συντονίστρια της ομάδας υποστήριξης, αποφάσισα να κρατήσουμε στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς με επιτόπιες παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού (βλ. και McNeil, 1996, 254-255). Η ομάδα υποστήριξης είχε παρουσία στο σχολείο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, οι δε παιδαγωγικές συναντήσεις πραγματοποιούνταν κάθε δεκαπέντε, τουλάχιστον, ημέρες.

2.3 Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επινόησε και σχεδίασε την Ε.Ζ., υποστήριξε την εφαρμογή της με δύο ημερίδες. Μία για τους σχολικούς συμβούλους, κατά τα μέσα Δεκεμβρίου 2001, και μία για τους δασκάλους, κατά τα τέλη Φεβρουαρίου 2002. Η ημερίδα για τους σχολικούς συμβούλους έδωσε μια πρώτη ενημέρωση. Χρειάστηκαν, όμως, επανειλημμένες συζητήσεις για να διευκρινιστούν παρανοήσεις, που αφορούσαν στη μεθοδολογία και για να επιλυθούν ακόμα και διοικητικής και παιδαγωγικής φύσεως θέματα, όπως η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ο χειρισμός του Ωρολογίου Προγράμματος, η ενημέρωση γονέων, η κάλυψη της ύλης κ.λπ.

Στην ημερίδα, που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την κατάρτιση των δασκάλων επί των αρχών της Ε.Ζ. και επί της μεθοδολογίας των σχε-

δίων εργασίας, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία:

Να ενημερωθούν με άμεσο τρόπο από ανώτατα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τους σχεδιαστές αυτής της καινοτομίας, και να ανοίξει, κατ' αυτόν τον τρόπο, ένα κανάλι επικοινωνίας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Να μετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια και να εμπλουτίσουν το μεθοδολογικό και το θεματολογικό τους ρεπερτόριο (αναλυτικότερα, βλ. Κουλουμπαρίτη, 2002α).

Όπως ανέφερα παραπάνω, οι σύντομες επιμορφωτικές συναντήσεις δεν έχουν τη δυναμική να ανατρέψουν παγιωμένες αντιλήψεις. Δίνουν, όμως, ευκαιρίες για συζήτηση και επίλυση δυσκολιών, για ανταλλαγή απόψεων, και δημιουργούν ένα κλίμα και μια «*κουλτούρα του ανήκειν*» σε μια ομάδα, που συναισθάνεται και συμμερίζεται, διότι έχει κοινούς προβληματισμούς. Στο 54^ο Δημ. Σχολείο, το κανάλι επικοινωνίας συντηρήθηκε με τις δύο επισκέψεις του εκπροσώπου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ακολούθησαν.

3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην Ε.Ζ.

Τόσο κατά την ημερίδα, που οργάνωσα στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο, όσο και κατά τις επισκέψεις μου στις τάξεις, παρουσίασα τη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας και πρότεινα το *οργανόγραμμα*, ως βασικό εργαλείο σχεδιασμού και οργάνωσης ενός σχεδίου εργασίας. Πριν από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, κάθε εκπαιδευτικός κατέγραφε στο οργανόγραμμα τους στόχους, τα υπό ανάπτυξη θέματα και υπο-θέματα και όριζε τις σύστοιχες δραστηριότητες. Η προετοιμασία αυτή ολοκληρωνόταν με τις παρατηρήσεις του δασκάλου για την πορεία και την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στους εκπαιδευτικούς υπέδειξα, επίσης, διδακτικά εργαλεία, όπως:

Ερωτήσεις, που μπορούν να υποβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές πριν από την έρευνα του θέματος και μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας (πρβλ., Ogle, 1986). Για παράδειγμα, πριν από την εξέταση του θέματος, οι μαθητές υπέβαλαν ερωτήσεις του τύπου: «τι θέλω να μάθω;», «Πώς θα το μάθω;», «Πώς θα παρουσιάσω όσα έμαθα;» κ.λπ. (βλ. Παράρτημα, 1). Τα βήματα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας των Palinscar & Brown (1984), για να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης κατανόησης κατά τη νοηματική προσπέλαση διαφόρων κειμένων, με τη διατύπωση περιήληψης και την υποβολή αυτο-ερωτήσεων περιεχομένου και διευ-

κρινιστικές (αναλυτικότερα, βλ. Κουλουμπαρίτη, 2002 και Παράρτημα. Το Δίσκο της Δράσης για να αποκτήσουν οι μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες και να αναπτύξουν διάφορα είδη νοημοσύνης. Στην παρούσα έρευνα αξιοποίησα τη θεωρία της τριαρχικής φύσης της νοημοσύνης (Trarchic Intelligence) του Robert Setrnberg, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη έχει τρεις όψεις: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική (Sternberg & Grigorenko, 2000. Κουλουμπαρίτη & Μουρατιάν, 2002, 426-430).

Διαδικασίες και τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2000).

Ως προς το υλικό, παρουσίασα στους εκπαιδευτικούς τα βιβλία της Ε.Ζ. που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στάθηκα στο Πολυθεματικό βιβλίο, το οποίο συζήτησα, εγώ προσωπικά, με τους μαθητές της Πέμπτης και της Έκτης τάξης και παρουσίασα τρόπους αξιοποίησης του Πολυθεματικού και του υλικού του προγράμματος «Μελίνα».

4. Η αξιολόγηση της ερευνητικής παρέμβασης

Η αξιολόγηση έγινε με ερωτηματολόγια προ- και μετα- ελέγχου κι είχε ως στόχο να δώσει απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτηματολόγια προ-ελέγχου δόθηκαν κατά τα μέσα Ιανουαρίου 2002, πριν αρχίσει η Ε.Ζ., ενώ του μετα-ελέγχου τον Ιούνιο, πριν τη λήξη των μαθημάτων. Όπως εξήγησα προηγουμένως, πολλά στοιχεία συγκεντρώθηκαν και κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

5. Ευρήματα

5.1 Δεδομένα από ερευνητικά εργαλεία

Από τα δεδομένα που συνέλεξα, παραθέτω ενδεικτικά στοιχεία από την Στ₁ τάξη.

- 1) Ως προς το *ψυχολογικό κλίμα*: «Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχο-κοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη» (Ματσαγγούρας, 1998, 157). Οι ερευνητές Fraser, Anderson & Walberg (Walberg & Greenberg, 1997, 47) έχουν εντοπίσει τις 15 σημαντικότερες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος, οι οποίες επηρεάζουν (ιδιαίτερα κάποιες) την επίδοση των μαθητών. Για το Δημοτικό σχολείο έχουν περιοριστεί στις εξής πέντε: (α) ι-

κανοποίηση: κατά πόσο οι μαθητές συμπαθούν τα γνωστικά αντικείμενα, τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο, δηλαδή γενικά την τάξη τους, (β) *διενεκτικότητα*: η ενέργεια που καταναλώνεται σε συγκρούσεις που προκαλούν ψυχολογική αναστάτωση και αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από την εργασία της τάξης, (γ) *ανταγωνιστικότητα* στην τάξη. Με υγιές ψυχολογικό κλίμα υπάρχει ήπιος ανταγωνισμός και περισσότερο πνεύμα συνεργασίας, (δ) *δυσκολία*: κατά πόσο οι μαθητές συναντούν δυσκολίες με την εργασία στην τάξη. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης δυσκολίας, τόσο αυξάνεται η ένταση στην τάξη και παρεμποδίζεται η διαδικασία μάθησης, (ε) *συνεκτικότητα*: η οικειότητα που νοιώθουν τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους. Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, διαπιστώνεται σημαντική αύξηση στις τιμές του δείκτη ικανοποίηση και μείωση στους δείκτες διενεκτικότητα και ανταγωνιστικότητα. Αυτά τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπήρξε *αισθητή βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος* στη Στ₁ μετά την εφαρμογή της E.Z. και την καθιέρωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Με την έναρξη της E.Z., η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις τάξεις και σε όλες τις διδακτικές ώρες.

- 2) Ως προς τα είδη νοημοσύνης: Τα αποτελέσματα ανέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των Sternberg & Grigorenko (2000). Το ερωτηματολόγιο στο πρωτότυπο έχει γύρω στις εννέα με έντεκα ερωτήσεις-προτάσεις για κάθε είδος νοημοσύνης. Στην προσαρμογή που έγινε στα ελληνικά τις περιορίσαμε στις επτά και ζητήσαμε από τους μαθητές να δικαιολογήσουν κάθε επιλογή τους. Παραθέτω κάποια παραδείγματα από προτάσεις του ερωτηματολογίου και απαντήσεις μαθητών κατά το μετα-έλεγχο:

- *Αναλυτική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να κρίνω την εργασία μου με την εργασία κάποιου άλλου παιδιού.

Ντορίνα: «Παράδειγμα, όταν ζωγραφίζω κάτι, μου αρέσει να το συγκρίνω μ' ένα άλλο συμμαθητή μου».

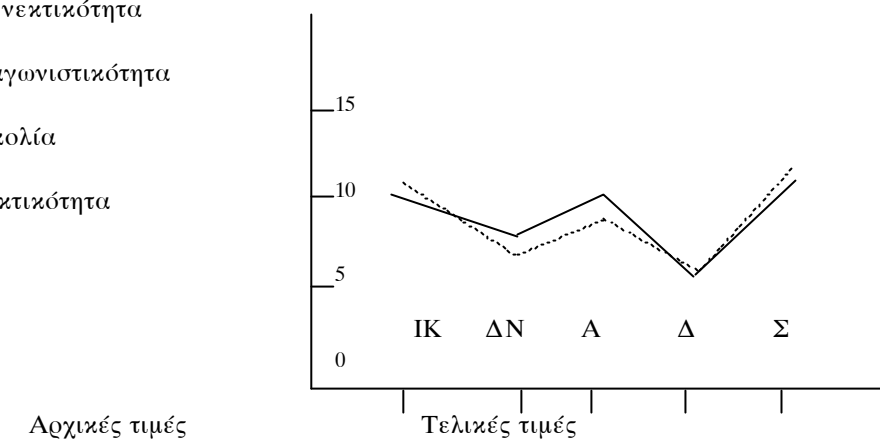
IK: Ικανοποίηση

ΔN: Διενεκτικότητα

A: Ανταγωνιστικότητα

Δ: Δυσκολία

Σ: Συνεκτικότητα



Σχήμα 1: Αρχικές και τελικές τιμές του ερωτηματολογίου της Στ' τάξης

Ελένη-Κατερίνα: «Όπως όταν δύο συμμαθητές μου έχουν διαφορετική άποψη στο τι μάθημα να κάνουμε στο Ανθολόγιο».

- *Δημιουργική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να λέω νέες ιδέες

Μαρία: «Μου αρέσει να λέω πρωτότυπα πράγματα που να αρέσουν και στους άλλους. Στην ώρα των τεχνικών μ' αρέσει να βρίσκω χρώματα για να φτιάξω ζωγραφιές».

Σαρίεβα: Μ' αρέσει να βλέπω με το μυαλό μου διάφορες φανταστικές εικόνες, «όπως να βλέπω διάφορες φανταστικές ιδέες σαν να ταξιδεύω».

- *Πρακτική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να διαλύω και να συναρμολογώ αντικείμενα

Φατιόν: «Μου αρέσει να διαλύω και να συναρμολογώ αντικείμενα, γιατί μπορεί να έχω εμπειρία στο να γίνω μηχανικός».

Μου αρέσει να αποφεύγω τους καβγάδες

Ασπασία: «Για να μην μπλέκομαι και για να με σέβονται».

Ο πίνακας 1 είναι αναλυτικός και αφορά κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ενώ η τάξη είχε 24 μαθητές, εδώ εμφανίζονται τα αποτελέσματα από 16 μόνο, διότι από αυτούς έχουμε συγκριτικά δεδομένα. Σε κάθε μαθητή έχει δοθεί ένας α-

ριθμός. Σε κάθε είδος νοημοσύνης υπάρχουν δύο ποσοστά. Δίνεται πρώτα το ποσοστό του προ-ελέγχου και δίπλα, με τα έντονα, αυτό του μετα-ελέγχου.

Ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, οι μαθητές με την κατάθεση των απόψεών τους και την αιτιολόγησή τους έδειξαν μια *ανοδική τάση στη δημιουργική και την πρακτική νοημοσύνη*, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στο δημιουργικό, πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα της Ε.Ζ. Βέβαια, τα ποσοτικά στοιχεία σ' αυτή την περίπτωση αξίζει να τα ερμηνεύσουμε περαιτέρω σε σύγκριση με τη συμπεριφορά των μαθητών και ανάλογα προς το έργο τους. Τα παραδείγματα, που παρέθεσα παραπάνω, αποτελούν δείγμα από τη διαδικασία που μπορεί να μας οδηγήσει σε πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα.

Πίνακας 1 Η εξέλιξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης στη Στ₁

a/a	Αναλυτική Νοημοσύνη		Δημιουργική Νοημοσύνη		Πρακτική Νοημοσύνη		Επίδοση Μέσος όρος
1	27%	27%	30%	30%	50%	25%	^^ 10
2	15%	27% **	30%	30%	25%	90% **	9
3	27%	27%	50%	0 ^^	0	0	9
4	0	56% **	90%	90%	50%	50%	6-7
5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	10
6	80%	10% ^^	90%	60% ^^	45%	45%	6-7
7	42%	35%	30%	30%	45%	60% **	7
8	27%	27%	60%	60%	50%	90% **	7-8
9	10%	10%	50%	50%	25%	25%	10
10	45%	100% **	56%	100% **	56%	100% **	10
11	56%	46%	10%	10%	45%	50%	10
12	27%	10% ^^	60%	60%	45%	45%	8-9
13	56%	0 ^^	60%	50%	60%	55%	10
14	45%	30%	10%	30% **	60%	25% ^^	8
15	27%	27%	10%	10%	10%	10%	8-9
16	10%	26% **	0	100% **	10%	25% **	7

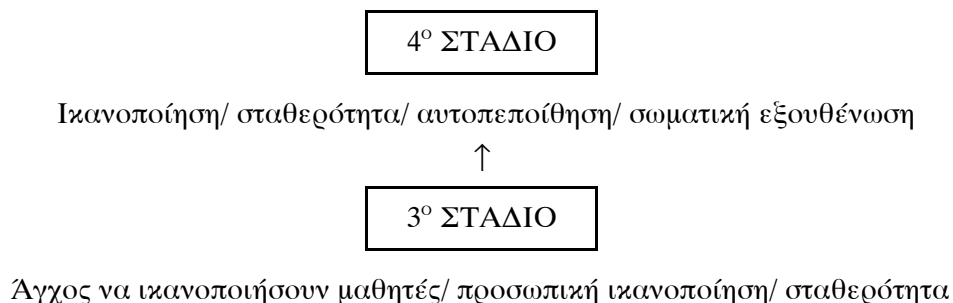
** Αύξηση ^^ Μείωση

5.2 Δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρακολούθηση στην τάξη

Οι αντιδράσεις των μαθητών: Στο 54^ο η Ε.Ζ. πήρε την επωνυμία «Εργαστήριο του Κόσμου», κατ' αναλογία προς το «Σχολείο Εργαστήρι» του πρωτεργάτη της Προοδευτικής Παιδαγωγικής John Dewey (Tanner & Tanner, 1990, 130) και, κατά περίπτωση, «Ο Μαγικός Κόσμος του Ερευνητή», το οποίο αποδόθηκε στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, «Bota Magike e Skenetarit» (αλβανικά), «Magiczna Ziemia Czlowiecka» (πολωνικά) κ.ά. Οι μαθητές, την ώρα της Ε.Ζ., ονομάζονταν «ερευνητές» και φορούσαν ειδική κονκάρδα-ταυτότητα του ερευνητή, την οποία είχαν φιλοτεχνήσει. Έτσι, η Ε.Ζ. ξεκίνησε με ενθουσιασμό, ο οποίος σταδιακά μετασχηματίστηκε σε ανυπομονησία για την ώρα της Ε.Ζ.. Με την Ε.Ζ. το σχολείο έγινε ελκυστικό κι απέκτησε ενδιαφέρον για μεγάλο αριθμό παιδιών, κυρίως για όσα έδειχναν αδυναμία στις επιδόσεις κατά το συμβατικό πρόγραμμα. Θα σταθώ σε δύο γεγονότα, τα οποία αποδεικνύουν το βαθμό που η Ε.Ζ. επηρέασε τους μαθητές: 1) το ξέσπασμα απόγνωσης των μαθητών της Δευτέρας τάξης, όταν πληροφορήθηκαν την ολοκλήρωση της Ε.Ζ. τον Ιούνιο, 2) η υπευθυνότητα που έδειξαν οι μαθητές όλων των τάξεων στην προετοιμασία και στην εξέλιξη της εκδήλωσης για την Ε.Ζ., που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο στις αρχές Ιουνίου. Ήταν φανερό ότι τα θέματα του σχολείου είχαν πάψει να είναι μια ξένη υπόθεση.

Οι αντιδράσεις των δασκάλων: Οι συνεντεύξεις με τους δασκάλους έγιναν σε τρία χρονικά διαστήματα: ένα πριν από την εφαρμογή της Ε.Ζ., ένα κατά τη διάρκεια, και ένα στο τέλος του σχολικού έτους. Θεωρώ ότι θα παρουσιάσω με πιο παραστατικό τρόπο την εξέλιξη των στάσεων των δασκάλων με το συνεχές στο παρακάτω σχήμα 2.

Σχήμα 2: Η εξέλιξη των στάσεων/ συναισθηματικών εκδηλώσεων των δασκάλων στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο





2^ο ΣΤΑΔΙΟ

Άγχος να ικανοποιήσουν μαθητές/ συνεργασία μεταξύ τους/ ένταση, κόπος



1^ο ΣΤΑΔΙΟ

Επιφυλακτικότητα / ανασφάλεια/ σύγχυση/ άγχος αν θα πετύχει

Ενδεικτικά, παραθέτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τις δασκάλες των τάξεων Στ₁ και Β΄ τάξης στην αρχή και το τέλος του προγράμματος:

14/02/02

Στ₁: «Δεν μου έφτανε ο χρόνος, γι' αυτό απλώθηκα και σε άλλα μαθήματα. Καλύτερα να είχα συνεχόμενο εξάωρο Ε.Ζ. Μου λείπει μια βιβλιοθήκη με βιβλία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Κουβαλώ πάρα πολλά από το σπίτι μου. Η έλλειψη υλικού με αγχώνει. Τα παιδιά συμμετέχουν πολύ ευχάριστα».

Β΄: «Οι μαθητές είναι πάρα πολλοί (32) για να δουλεύουν ομαδικά. Γίνεται πολύς θόρυβος κι αντιμετωπίζω πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Τώρα έχουν στρώσει κάπως (τρεις βδομάδες μετά την έναρξη). Δούλεψα πάρα πολλές δραστηριότητες. Όσες έμοιαζαν με ό,τι είχαμε κάνει και στη Γλώσσα πέρασαν απαρατήρητες. Τους άρεσε πάρα πολύ ό,τι καινούριο. Τους αρέσει ό,τι δεν έχει γράψιμο. Συνεργάζομαι πολύ καλά με τη μία συνάδελφο της Τρίτης τάξης».

9/05/02

Στ₁: «Όταν σκέφτομαι την έννοια «Ευέλικτη Ζώνη» μου 'ρχονται στο νου οι λέξεις: δημιουργία, δράση, ανακάλυψη, άγχος δικό μου, που με οδηγεί στην εφευρετικότητα, περιορισμός. Ίσως αυτό το τελευταίο να ακούγεται ως αντίφαση, αλλά το θέμα περιορίζει. Έτσι ένοιωσα με τη «Διατροφή». Δεν ήταν ένα θέμα που μπορούσες να απλωθείς. Έχει αλλάξει πολύ ο τρόπος που σκέφτομαι κι αντιμετωπίζω κάθε τι που γίνεται στην τάξη. Έχει γίνει πιο δημιουργικός, πιο ευέλικτος. Το οργανόγραμμα με αναγκάζει να σκεφτώ πιο οργανωμένα. Να προγραμματίζω τη δουλειά μου. Όσα κάνουμε επηρεάζουν και τ' άλλα μαθήματα».

Β΄: «Όταν σκέφτομαι την έννοια «Ευέλικτη Ζώνη» μου 'ρχονται στο νου οι λέξεις: δραστηριότητες, συνεργασία, καινοτομίες, διαθέσιμος χρόνος. Έχει αλλάξει ο τρόπος δουλειάς, που είναι τώρα όλο σε ομάδες. Με την Ε.Ζ. έχω πολύ περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, γιατί χρειάζεται συνέχεια καινού-

ριο υλικό. Το να ψάχνω συνέχεια για ιδέες που θα ενδιαφέρουν τα παιδιά και για υλικό μου έχει γίνει άγχος. Από την άλλη, η συνεργασία μου με τα παιδιά έχει αλλάξει. Έχουν έρθει πιο κοντά μου».

Οι δάσκαλοι του 54^{ου} Δημ. Σχολείου κατέβαλαν υπεράνθρωπες προσπάθειες να εφαρμόσουν την Ε.Ζ. με το βέλτιστο τρόπο. Χωρίς να διαθέτουν, παρά ελάχιστους, πόρους και εργαζόμενοι σε δυσχερέστατες συνθήκες, όπως τις περιέγραψα παραπάνω, εκπόνησαν σχέδια εργασίας, οργάνωσαν εξωσχολικές επισκέψεις, έφτιαξαν υλικό, ξενύχτησαν, θυσίασαν από τους προσωπικούς τους πόρους και το χρόνο τους. Πολλές ήταν οι φορές που κοπίασαν πολύ κατά την αναζήτηση θεμάτων και δραστηριοτήτων, που να είναι ελκυστικά στους μαθητές τους και να τους προάγουν παιδαγωγικά μέσα στη φιλοσοφία της Ε.Ζ. Το κυριότερο πρόβλημα, που τους απασχολεί ακόμα, είναι η ανάγκη κονδυλίων για την αγορά πάγιου υλικού και αναλώσιμων, απαραίτητων σε ανοικτά συστήματα μάθησης, όπως είναι η Ε.Ζ.

Τα σχέδια εργασίας που εκπόνησαν οι δάσκαλοι του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών είχαν τα παρακάτω θέματα: η οικογένεια, τα επαγγέλματα στην οικογένεια, το θέατρο (α. μαθαίνω για το θέατρο, β. συγγράφω θεατρικό έργο, γ. ανεβάζω θεατρική παράσταση), η διατροφή, η ανακύκλωση, η άνοιξη, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, γνωρίζω τον εαυτό μου, πώς βλέπω τη δασκάλα μου, η λαϊκή αγορά.

Δεδομένα από τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι εξωτερικοί παρατηρητές (ΜΔΔΕ): Παραθέτω τα σχόλια κάποιων μετεκπαιδευομένων, χωρίς να αποκαλύπτω την ταυτότητα της τάξης:

«Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο και συνεργατικό. Μερικά άτομα, όμως, αδρανούσαν. Οι μαθητές τώρα γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το Γυμνάσιο. Γνωρίζουν επίσης πώς θα μάθουν πράγματα που δεν ξέρουν» (Στέλλα Π.)

«Το κλίμα της τάξης είναι δημιουργικό, συμμετοχικό και συνεργατικό μεταξύ των μαθητών, με πολύ καλή διδακτική εποπτεία και με ευχάριστη διάθεση από τους μαθητές και τη δασκάλα. Εκπληκτικά δημιουργικό. Η εκπαιδευτικός είναι άξια συγχαρητηρίων για τη συνέπεια στη δουλειά της και την επίτευξη όλων των στόχων που έθεσε». (Γεωργία Κ.)

«Ο τρόπος που δουλεύουν τα παιδιά και η συνεργασία που είχαν τόσο μεταξύ τους όσο και με το δάσκαλο, με κάνει να ξεπερνά τους ενδιασμούς μου (για την Ε.Ζ.) και υποστηρίζω για άλλη μια φορά την άποψη πως, όπου υπάρχει διάθεση και μεράκι, υπάρχει και αποτέλεσμα» (Ελένη Σ.).

Οι γονείς: έδειξαν ενθουσιασμό για την Ε.Ζ. και με όσα μέσα είχαν στήριξαν την υλοποίησή της. Στην Δ΄ τάξη, μάλιστα, κάποιες μητέρες είχαν ενεργό συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας με θέμα «το θέατρο», ήρθαν στην τάξη και δίδαν τα παιδιά πώς να φτιάχνουν ένα πατρών.

Το Παιδαγωγικό Υλικό: Από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, τις αντιδράσεις των μαθητών και από την επιτόπια συχνή παρακολούθηση, θεωρώ ότι το υλικό που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:

1. Σε υλικό για ενημέρωση, όπως ήταν τα βιβλία ανά επίπεδα τάξεων με το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ε.Ζ.
2. Σε υλικό αναφοράς, το οποίο συμβουλευόταν ανάλογα με την περίπτωση και τις ανάγκες τους οι δάσκαλοι. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται ο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ε.Ζ.* και το *Πολυθεματικό βιβλίο*. Από προσωπικές συνεντεύξεις που έκανα με τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων διαπίστωσα ότι το *Πολυθεματικό βιβλίο* τους φάνηκε ιδιαίτερα ελκυστικό, ως προς τη θεματολογία και την παρουσίαση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για θέματα όπως «Μεγαλώνοντας», «Ναρκοτικά» (αν και τους ξάφνιασε ο τίτλος), «Αθλητισμός», «Τεχνολογία - Υπολογιστές», «Πολιτισμός», «Σχολική Ζωή». Κάποιοι εξέφρασαν την επιθυμία να συμπεριληφθούν και άλλα αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο. Επίσης, πρότειναν να συμπεριληφθεί το θέμα «παιχνίδια», όπως και θέματα που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις (π.χ. πώς να αποφεύγουμε τους τσακωμούς).
3. Σε λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό: Αυτό ήταν το υλικό του «Μελίνα», το οποίο αξιοποιήθηκε άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, διότι είχε πολυμορφία και ευελιξία. Υπήρχαν σαφείς και επιμέρους οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, υπήρχαν εικόνες, κάρτες, αφίσες, διαφάνειες, κασέτες, cd, ευέλικτα μικρά φυλλάδια μαθητή με υπο-ενότητες για άμεση αναπαραγωγή. Ό, τι, δηλαδή, είχαν ανάγκη οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να απλωθούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων.

Εν κατακλείδι, και σύμφωνα προς τις παραδοχές του επιστημονικού κλάδου που ασχολείται με την τεχνολογία των σχολικών βιβλίων (κι αυτή είναι η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, όπως τονίζει με απόλυτο τρόπο ο David Jonassen, 1982, ix και συναινεί ο McNeil, 1996, κεφ. 6), κάθε σχολικό βιβλίο που απευθύνεται στους μαθητές, όπως στην προκειμένη περίπτωση το *Πολυθεματικό βιβλίο* (κείμενο και δραστηριότητες), πρέπει να αξιολογείται συστηματικά

κατά τη χρήση του με τους μαθητές. Αυτό είναι το πεδίο μελέτης, στο οποίο έχει ήδη αρχίσει να στρέφεται το ερευνητικό μου ενδιαφέρον.

6. «Ευέλικτη Ζώνη»: Η δυναμική μιας «αθόρυβης» μεταρρύθμισης

Με τα δεδομένα που κατέθεσα στις προηγούμενες ενότητες, έδειξα ότι στο παρόν πιλοτικό σχολείο η Ε.Ζ. άλλαξε στάσεις, νοοτροπίες, πρακτικές, συνέτεινε στην ανάπτυξη διευρυμένου φάσματος δεξιοτήτων κι έδωσε την ευκαιρία να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων. Αυτά τα δεδομένα έδωσαν απαντήσεις σε όλα τα ερευνητικά μου ερωτήματα, εκτός από το τελευταίο: «Πόσο αποτελεσματικός ήταν ο συμμετοχικός τρόπος πιλοτικής εφαρμογής, τον οποίο επέλεξα;» Κατ' εμέ, πολύ, διότι ο συμμετοχικός τρόπος, στην ουσία, παρενέβη και επηρέασε θέματα λειτουργίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, δηλαδή θέματα «κουλτούρας» (βλ. Fullan, 2002).

Η αλλαγή είναι εφικτή, όταν υπάρχει συναίνεση και συναίνεση δεν μπορεί να εξασφαλιστεί, όταν οι αλλαγές συνιστούν επιβεβλημένα, κανονιστικά πλαίσια καθολικής εφαρμογής. Αν και δεν έχει γενικευθεί η εφαρμογή της σε όλα τα σχολεία, όπως θα απαιτούσε μια «ρωμαλέω» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η Ε.Ζ. παρουσιάζει τη δυναμική μιας «μεταρρύθμισης», όπως την περιγράφει ο Αλέξης Δημαράς (1988, κ') «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο· είναι η αλλαγή προσανατολισμού· είναι η κυριαρχηση ενός νέου πνεύματος. Έτσι μπορούμε να μιλούμε για μεταρρύθμιση ενός συστήματος μόνο όταν, ας πούμε, αλλάζει ουσιαστικά ο σκοπός της διδασκαλίας, [...] όταν περνούμε από μια μονολιθική διάρθρωση σε ευέλικτα σχήματα, όταν μεταβάλλεται το σύστημα σε πλάτος και σε βάθος». Η Ε.Ζ., όπως τη βίωσε η ερευνητική ομάδα, έχει θεμελιώδη χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να δώσουν και εύρος και βάθος στην αλλαγή. Για να επιτευχθεί αυτό, τα σχολεία έχουν ανάγκη από στήριξη σε δύο τομείς: 1^ο) Στον τομέα των σχέσεών τους με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και 2^ο) στον τομέα των παροχών και της πληροφόρησης.

1^ο) Στον πρώτο τομέα, θεωρώ ότι οι σχέσεις μεταξύ όσων αποφασίζουν και εκτελούν πρέπει να διακρίνονται από ένα «έθος» και μία «δεοντολογία», η οποία θα λειτουργεί ως συνεκτικός δεσμός ανάμεσα στα δύο μέρη και θα διευκολύνει τη διαδικασία επίτευξης κοινών στόχων. Θεωρώ ότι αυτό το έθος οφείλει να στηρίζεται σε πέντε αξίες:

- ⇒ Αμοιβαία Εμπιστοσύνη
- ⇒ Δέσμευση στο κοινό έργο
- ⇒ Συνέπεια στη δέσμευση
- ⇒ Κοινή προσπάθεια
- ⇒ Αναγνώριση της συμβολής του κάθε μέλους και του σχολείου

Είμαι πεπεισμένη ότι, αν τηρηθούν αυτές οι αξίες, -και κυρίως η εμπιστοσύνη και η αναγνώριση- οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θα στηρίξουν αυτή και κάθε άλλη καινοτομία. Η εμπιστοσύνη είναι μια αξία που κατακτάται και κυρώνεται με την έμπρακτη στάση κάθε συμβαλλομένου. Η αναγνώριση μπορεί να επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, ένας είναι μία συγχαρητήρια επιστολή προς το Διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ένας άλλος είναι η διευκόλυνση στην τοποθέτηση ή στην παραμονή σε σχολείο Ε.Ζ. εκπαιδευτικού που έχει εμπειρία Ε.Ζ. Ένας τρίτος είναι η δημοσίευση σε «Ανάλεκτα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» των δέκα καλύτερων σχεδίων εργασίας. Το τμήμα αξιολόγησης μπορεί να θέσει τα κριτήρια επιλογής των σχεδίων εργασίας.

- 2^ο) Στον τομέα παροχής πόρων και πληροφόρησης, είναι γνωστή η ανάγκη χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων για την προμήθεια υλικών απαραίτητων για τη λειτουργία της Ε.Ζ. Στη λογική της «ανάλυσης κόστους-ωφέλειας», μπορούμε να αυξήσουμε την ωφέλεια, αν αξιοποιήσουμε τη δυναμική και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Με τη δημιουργία ενός «Δικτύου Δασκάλων», το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει και να παρακολουθεί ο σχολικός σύμβουλος, οι δάσκαλοι των σχολείων Ε.Ζ., που το επιθυμούν, μπορούν να δημοσιεύουν σε μηνιαία ή δίμηνη βάση σε επίπεδο περιφέρειας διαθεματικές δραστηριότητες, προγράμματα και σχέδια εργασίας για την Ε.Ζ.

Εν κατακλείδι και εξετάζοντας το θέμα συνολικά, θεωρώ ότι ίσως είναι πια καιρός τα σχολεία (και μαζί ο τρόπος χειρισμού των καινοτομιών) να προχωρήσουν σε μορφές «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (βλ. Bonstingl, 1992. Δερεβιτσιώτης, 2001). Αυτό είναι εφικτό. Έχει γίνει πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ (βλ. Πολύδωρας) στη μέση και την τεχνική εκπαίδευση με καλά αποτελέσματα. Όπως εξηγεί και ο Β. Πολύδωρας, η εκπαίδευση στη ΔΟΠ οδηγεί:

Στη συνεχή βελτίωση και μάθηση
Στην ανάπτυξη του προσωπικού
Στην απλούστευση των διαδικασιών

Στην καλύτερη διοίκηση μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων και των γεγονότων
Στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό
Στην ανάπτυξη συνεργασιών
Στην επίτευξη κοινωνικού έργου και στην υπευθυνότητα.

Αν η Ε.Ζ. υλοποιηθεί μέσα σε αυτά τα πλαίσια, θα αποτελέσει «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Προς το παρόν αποτελεί μια σημαντική καινοτομία, η οποία αξίζει ιδιαίτερης προσοχής από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, ώστε να έχει συνέχεια και μακροβιότητα. Και για να το εκφράσω δια στόματος κάποιων εκπαιδευτικών του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου: «Κουραστήκαμε τόσο και με τόσο καλά αποτελέσματα, που κι αν μας πούνε να σταματήσουμε, πάλι εμείς θα συνεχίσουμε να την εφαρμόζουμε». Είμαι βέβαιη ότι το ΥΠΕΠΘ συμμερίζεται αυτή τη θέση, καθότι ο Υπουργός Παιδείας επισκέφτηκε *αιφνιδίως* το σχολείο μας, μας γνώρισε επί το έργον και διαπίστωσε ο ίδιος το ενδιαφέρον και την αφοσίωση των δασκάλων στο έργο τους. Θεωρώ ότι κάθε μελλοντική απόφαση για την Ευέλικτη Ζώνη πρέπει να στηριχθεί και σε εμπειρικά δεδομένα, ώστε να έχει επιστημονική τεκμηρίωση και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων. Σε αυτό το σκεπτικό κινήθηκε η ανά χείρας εργασία.

Αφιερώνω την παρούσα εργασία στο προσωπικό του 54ου Δημοτικού Σχολείου και τη Ζαμπέλ Μουρατιάν. «Εκ της συνεργασίας... το φως!»

Βιβλιογραφία

- Bonstingl, J. J. (1992). The Quality Revolution. *Educational Leadership*, 50 (3), 4-8.
- Couloubaritsis, A. (1994). *The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Wales, College of Cardiff.
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2001). *Ανταγωνιστικότητα στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε* (δύο τόμοι). Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership* 59 (8), 16-20.
- Jonassen, D. H. (1982). *The Technology of Text: Principles for Structuring*,

- Designing, and Displaying Text* (τ. α'). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2000). Ομάδες Σχέσεων & Συνεργασίας: Ο Σχεδιασμός και η Εφαρμογή ενός Προγράμματος για την Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 50-60.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2001). Συστημική Προσέγγιση της Αξιολόγησης και Γνωστική Μαθητεία: Εφαρμογή σε ένα Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002). Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 157-176.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002α). Η Συμβολή της Μεταγνώσης στο Σχεδιασμό των Σχεδίων Ερευνητικής Εργασίας: «Τεχνολογία». Ένα Παράδειγμα. *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Θεωρία και πράξη*, 2, 76-83.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. & Μουρατιάν, Ζ. (2002). Συλλογές και Μουσείο. Συλλογές και Σχολείο: Η Σύμπραξη Δύο Τάξεων. Στο Μασαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, σελ. 401-449. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Πίνη, Ε., Μουρατίδου, Β., Σπυροπούλου, Χ. & Ψυχάρης, Φ. (2002). Συλλογικός Στοχασμός και Κινητοποίηση στη Σχολική Μονάδα μέσα από την Αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης: «Η Ανοιχτή Πόρτα». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meister, D. G., & Nolan, J. (2001). Out on a Limb on Our Own: Uncertainty and Doubt Moving from Subject-Centered to Interdisciplinary Teaching. *Teachers College Record*, 103 (4), 608-633.
- Mezirow, J. D., & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ogle, D. (1986) K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Πολύδωρας, Β. <http://www.stat-athens.aueb.gr/istaer/seppe/top.html>
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). The Reciprocal Teaching of Comprehensive Fostering and Comprehension Monitoring Activities.

- Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. Στο Jackson, Ph. (επιμ) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence to Increase Student Learning and Achievement*. Arlington Heights, Ill.: Skylight.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan.
- ΥΠΕΠΘ και Π.Ι. (2000). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ και Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα.
- van Manen, M. (1984). «*Doing*» *phenomenological research and writing: An introduction*. Curriculum Praxis Monograph Series, Monograph No. 7. Edmonton, Al., Canada: University of Alberta, Faculty of Education.
- Walberg, H. J., & Greenberg, R. C. (1997). Using the Learning Environment Inventory. *Educational Leadership*, 54 (8), 45-47.

Παράρτημα

1. Οι μαθητικές αυτο-ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να καθοδηγήσουν τη μαθητική έρευνα. Αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Δείγμα από το μαθητή Βαγγέλη Κ. της Τρίτης τάξης. Υπεύθυνη δασκάλα, Ιωάννα Δαδίτσου.

Πέμπτη 7 Φεβρουαρίου 2009
Βαγγέλης Κ.

Μαθητικές Ερωτήσεις

Θέμα:Τα...επιδείγματα...της...ομορφιάς...του.....

Α' ΦΑΣΗ (πριν από την έρευνα)			
Τι ξέρω;	Τι θέλω να μάθω;	Πώς θα το μάθω;	Πώς θα το παρουσιάσω;
<p>Ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολη δουλειά. Ξέρω ότι παίρνει πολλά λεπτά. Ξέρω ότι είναι μερικά λεπτά. Ξέρω ότι είναι μερικά λεπτά. Ξέρω ότι είναι μερικά λεπτά.</p>	<p>Θέλω να μάθω πόσα λεπτά παίρνει την ημέρα. Θέλω να μάθω πως καθε τόσο παίρνει.</p>	<p>Θα του πάρω μια γιγαντιαία φωτογραφία και την δώσω σου.</p>	<p>Θα ξέρω τον αριθμό στην τάξη για τις μετρήσεις της δουλειάς σου.</p>

2. Η διαδικασία της Αμοιβαίας Διδασκαλίας όπως την εξηγεί ο μαθητής της Τετάρτης τάξης Ηλίας Χρ. Ο μαθητής κατέχει μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή γνωρίζει τη διαδικασία πώς να προσεγγίζει ένα κείμενο νοηματικά και να απομονώνει από αυτό τις ουσιώδεις πληροφορίες. Ο Ηλίας Χρ., όπως κι οι συμμαθητές του, «έχει μάθει πώς να μαθαίνει». Ο δάσκαλός τους Φώτης Ψυχάρης υπέδειξε και υποστήριξε την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Δευτέρα 17- Δεκεμβρίου - 2002

Ηλίας Χρ

«Να παρουσιάσεις τα θέματα και τις ενέργειες που κάνεις, για να κατανοήσεις και να μάθεις ένα κείμενο»

Για να κατανοήσω ένα κείμενο θα χρειαστώ κάποια στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι ο τίτλος. Το δεύτερο στοιχείο είναι να διαβάσω προσεκτικά το κείμενο παράγραφο παράγραφο ή όλο μαζί. Το τρίτο στοιχείο είναι Δ.Ε. που σημαίνει: όταν δεν ξέρω μια λέξη διαβάσω λίγο μπροστά και λίγο πίσω αν ακόμα δεν κατάλαθώ αναλύω τη λέξη αν δεν αναλύει σέρνω το λεξικό μου και το ψάχνω αυτά για τις Δ.Ε.

Μετά από αυτό πάμε στην Ε.Π. που εκεί ρωτάμε για το κείμενο. Όταν τα κάνω όλα αυτά βρίσκω το βασικό νόημα που το ονομάζουν κουκουτσάκια. Και μας δίνει το πιο βασικό πράγμα που κείμενο. Μετά είναι το κεντρικό νόημα του κειμένου. Που εκεί είναι το κεντρικό πράγμα. Μόλις τα τελειώσω όλα αυτά κάνω το διάγραμμα που γίνεται με λίγα λόγια. Και ελπίζουμε με την κριτική που μας βοηθάει το διάγραμμα να τα γράψουμε. Έτσι γράφουμε το μάθημα.