

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2014)

Ειδικό τεύχος αφιερωμένο στο συνέδριο του "Δικτύου" Πρακτικής Άσκησης με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές

ISSN 2241-

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN
EDUCATION



Ειδικό Τεύχος με θέμα:

**«Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των
μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο
κρίσης των θεσμών: προτάσεις,
εφαρμογές»**

Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2014

Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο»

Κώστας Χρυσafiδης

doi: [10.12681/hjre.8939](https://doi.org/10.12681/hjre.8939)

Copyright © 2016, Κώστας Χρυσafiδης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χρυσafiδης Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86–104. <https://doi.org/10.12681/hjre.8939>

Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο»

Κώστας Χρυσafiδης

Ομότιμος Καθηγητής-ΤΕΑΠΗ/Πανεπιστήμιο Αθηνών, kchrys@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η εποχή μας, εποχή των συχνών ανατροπών, διαμορφώνει νέες συνθήκες που αναδιοργανώνουν την κοινωνική ζωή προβάλλοντας νέες απαιτήσεις και προτεραιότητες. Μοιραία αυτές οι καταστάσεις επηρεάζουν τη σχολική ζωή και αναθεωρούν τις απόψεις που αναφέρονται στην αποστολή και στο ρόλο του σχολείου. Το «Νέο Σχολείο» δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα του μαθητή και στην καλλιέργεια της συντροφικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίζεται από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να προσφέρονται μορφές δράσης που απαιτούν την καλλιέργεια ενός ομαδικού πνεύματος. Ταυτόχρονα αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, προβάλλοντας το μοντέλο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Οι απόψεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία παραπέμπουν στη σχέση θεωρίας και πράξης και οι απαντήσεις δίνονται με βάση ποικίλα επιστημολογικά δεδομένα. Οι Πρακτικές Ασκήσεις στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, έχοντας υπόψη το ζητούμενο του «Νέου Σχολείου» σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τον μέλλοντα εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στο έργο του, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής μας.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα Δράσης, Επιστημολογία και Εκπαίδευση, Νέο Σχολείο, Χειραφέτηση, Θεωρία και Πράξη, Συνεργατικότητα, Δυναμική της Ομάδας, Πρακτική Άσκηση.

Summary

The role of Internship Programmes in forming appropriate conditions for the 'New School'. In these times of frequent reversals, we find new conditions working to restructure the social fabric, exerting new demands and shifting priorities for all. Naturally, these shifting conditions have had an impact on the role, and experience, of the school system. The role of the school system requires analysis and re-evaluation. The 'New School' concept places a higher emphasis on creativity and cultivation of companionship among students. This emphasis is reflected not only in the culture of the institution, but also in the classroom, with active contribution and development of 'team spirit' key to the learning process. This change exerted on the students must also be matched with a raising of educational standards on behalf of the faculty, with the role of 'teacher' being raised to that of an 'educational researcher'. Opinions posited in relation to the learning process will refer to the relationship between theory and practice, and answers will be based on various epistemological facts. Internship Programmes in Education faculties, taking into account the requirements of the 'New School' system, can be designed and executed in such a way as to support new teachers in attaining these higher standards of educational demands.

Keywords: Action Research, Epistemology and Education, New School, Emancipation, Theory and Practice Cooperation, group dynamic, Internship Programmes.

Εισαγωγή

Το ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα νοσεί αποτελεί μια κοινή διαπίστωση από όλους όσοι ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Τα αίτια αυτής της αρνητικής εικόνας έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να αντιμετωπίσουν οι αρμόδιοι, αναζητώντας όμως τις περισσότερες φορές λύσεις σε λάθος κατεύθυνση. Οι προσπάθειες γίνονται κυρίως στα περιεχόμενα μάθησης, με μετακίνηση περιεχομένων σε μικρότερη ή μεγαλύτερη τάξη ή με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, κατάργηση κάποιων άλλων, καθιέρωση του θεσμού μαθημάτων επιλογής κλπ. Εκεί όμως που δεν δόθηκε η απαιτούμενη προσοχή και αποτελεί τη βασική αιτία του προβλήματος, είναι ο τρόπος παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος. Μεταρρυθμίσεις έρχονται και παρέρχονται και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να ανακυκλώνει τον τρόπο διδασκαλίας, κυρίως όπως τον γνώρισε από το δάσκαλό του, όταν ο ίδιος ήταν μαθητής.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αυτή η παγιωμένη μορφή δράσης του εκπαιδευτικού οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών, όσο και στη συνέχεια κατά την περίοδο της επαγγελματικής του απασχόλησης, δεν καταβάλλεται η απαιτούμενη προσπάθεια που θα τον βοηθήσει να απαλλαγεί από καθιερωμένα τελετουργικά απολιθώματα νεοερβαριανών αντιλήψεων, και πεπαλαιωμένες μορφές δράσης, ώστε να προετοιμαστεί να αναζητήσει νέους δρόμους παρέμβασης, στηριζόμενος στη θεωρητική του κατάρτιση και στην κινητοποίηση των δημιουργικών του δυνάμεων. Σε τελική ανάλυση λείπει από την εκπαιδευτική του κατάρτιση η αναζήτηση τρόπων σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Carr, Kemmis, 1997).

Απαιτείται συνεπώς μια ιδιαίτερη προσπάθεια κατά τη διάρκεια των σπουδών, ώστε να αποκτήσει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση και την προσωπική εμπειρία από τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή, στο πλαίσιο των πρακτικών του ασκήσεων, γεγονός που θα τον βοηθήσει στην προσπάθεια σύνθεσης των θεωρητικών πορισμάτων στη διαμόρφωση της διδακτικής του προσπάθειας, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες του «Νέου Σχολείου».

Τις απαντήσεις για τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο σχολείο στις μέρες μας, θα πρέπει να τις αναζητήσουμε σε επιστημολογικές αφετηρίες, σε ένα χώρο που κινείται από τον Ιδεαλισμό μέχρι τον Θετικισμό και οδηγεί μοιραία σε σύνθεση ανάμεσα σε μια μεταφυσική απροσδιοριστία (Ιδεαλισμός) και μια συρρικνωμένη, στο πλαίσιο της κυριαρχίας της λογικής, προσδιοριστικότητα (Θετικισμός). Το αποτέλεσμα αυτής της αντιπαράθεσης διαμορφώνει διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, που κινούνται ανάμεσα στην αυθαιρεσία και την απόλυτα προδιαγεγραμμένη δράση. Η λύση στο πρόβλημα της παρουσίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη δεν μπορεί να βρεθεί ούτε απλώς με βάση την εικόνα που έχει σχηματίσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας προσωπικής ερμηνείας, όπως διατείνονται οι οπαδοί της ερμηνευτικής προσέγγισης, ούτε ακολουθώντας με ευλάβεια, σε μια τυποποιημένη μορφή, τα ποικίλα πορίσματα των σχετικών επιστημονικών κλάδων, που έχουν λόγο ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης.

Η λύση στο πρόβλημα είναι βαθύτερη και βρίσκεται μάλλον στη μορφή μιας προσπάθειας προσφυγής στις ποικίλες επιστημονικές γνώσεις, σε συνδυασμό με την κατανόηση της εκάστοτε πραγματικότητας, που αποτελεί μια σύνθεση γενικών θεωριών και προσωπικών βιογραφιών των μελών, που διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας. Αυτή η προσπάθεια κατανόησης των συνθηκών που επικρατούν και η κατοχύρωσή της με θεωρητικά δεδομένα, θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει μια σωστή διδακτική παρέμβαση. Σε τελική ανάλυση η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στο καίριο πρόβλημα της διδασκαλίας, τη σύνδεση δηλαδή θεωρίας και πράξης.

Επιστημολογικές αφετηρίες και διαμόρφωση των συνθηκών διδασκαλίας

Σε μια επιφανειακή προσέγγιση του προβλήματος της σύνδεσης θεωρίας και πράξης η απάντηση μπορεί να είναι πολύ απλή: «Χρειάζομαι μια επιστημονική προσέγγιση, που θα με βοηθήσει να σχεδιάσω τις παρεμβάσεις μου και να διαμορφώσω ένα κατάλληλο μαθησιακό κλίμα». Αυτή η απλουστευτική (θετικιστική) διατύπωση παραβλέπει μια σειρά από παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν αποτελεί απλώς εφαρμογή κανόνων και προδιαγραφών, όπως συμβαίνει με τα φυσικά φαινόμενα, αλλά επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, που έχουν άμεση σχέση με τον άνθρωπο στην ατομική και κοινωνική του υπόσταση. Οι παράγοντες αυτοί στις μέρες μας γίνονται όλο και περισσότερο καθοριστικοί, ώστε, αντιλήψεις της μορφής ότι η θεωρία μπορεί να προδιαγράψει με κάθε λεπτομέρεια την πράξη, να φαντάζουν σχεδόν αφελείς. Οι εκπρόσωποι του Θετικισμού, δεχόμενοι την παντοδυναμία της επιστήμης, ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό προγραμμάτων αυτοματοποίησης της μάθησης, στο πλαίσιο της Προγραμματισμένης Διδασκαλίας (Χρυσ αφίδης, 1992), μετρώντας με κάθε λεπτομέρεια τον αριθμό των απαιτούμενων πληροφοριών για την επιτυχία της μάθησης. Παρέβλεψαν όμως το γεγονός ότι κατά τη μάθηση, με την εισαγωγή των μαθησιακών μηχανών, υπάρχει πιθανότητα ο μαθητής να μην έχει απλώς καμιά διάθεση να ασχοληθεί με τη ροή του προγράμματος, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες να μην προσλαμβάνονται από τον αποδέκτη και συνεπώς το όλο εγχείρημα να αποβαίνει μάταιο, δηλαδή απλώς ο μαθητής να μη μαθαίνει. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός στηρίζεται μηχανιστικά σε πορίσματα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Μάθησης ή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τον άνθρωπο-μαθητή με απόψεις απόλυτα προδιαγεγραμμένες, σε ένα πλαίσιο διαχρονικό (Cube, 1984). Το αποτέλεσμα

αυτών των αντιλήψεων οδηγεί πολλές φορές σε διαψεύσεις, επειδή παραβλέπουμε κάποιους παράγοντες, που παρά το γεγονός ότι δεν είναι ιδιαίτερα εμφανείς, λειτουργούν τις περισσότερες φορές ως καταλύτες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα κάθε καλής πρόθεσης και συστηματικού σχεδιασμού.

Η διατύπωση νόμων με γενική ισχύ, όπως διατείνεται ο Θετικισμός, έχει ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση του έργου του εκπαιδευτικού σε απλή εφαρμογή αυτών των νόμων. Αντίθετα ο Ιδεαλισμός, η ερμηνευτική δηλαδή αντιμετώπιση της σχέσης θεωρίας και πράξης, παρέχει στον εκπαιδευτικό το δικαίωμα να λειτουργεί με βάση τις προσωπικές του αντιλήψεις για το σωστό ή λάθος του εγχειρήματός του, εφόσον η κοινωνία υφίσταται και λειτουργεί με βάση τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν για αυτήν τα άτομα που τη συναποτελούν (Berger, Luckman, 1967). Συνεπώς η λήψη αποφάσεων, ως προς τη διαδικασία της μάθησης, στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός το φαινόμενο της αγωγής στην ουσιαστική του μορφή, σύμφωνα με τις αρχές της Φαινομενολογίας, ως προς την αναζήτηση της βασικής ουσίας των πραγμάτων (Kiel, 1966). Αυτό το προβάδισμα στη σημασία των υποκειμενικών νοημάτων, οδηγεί, σύμφωνα με τους οπαδούς της ερμηνευτικής προσέγγισης στον κεντρικό πυρήνα κάθε κοινωνικού φαινομένου, φυσικά και της διδασκαλίας (Young, 1971). Δεν είναι όμως απαλλαγμένο από τον κίνδυνο να μεταβληθεί η μαθησιακή διαδικασία σε μια προσωπική αυθαιρεσία, με δογματική κατοχύρωση. Λείπει από το όλο εγχείρημα η διάσταση της επιβεβαίωσης και του διυποκειμενικού ελέγχου, όπως τονίζουν οι εκπρόσωποι του θετικιστικού στρατοπέδου, καθώς και η διάθεση προσέγγισης του φαινομένου μέσα από κοινωνικές αναφορές, σύμφωνα με τις θέσεις των οπαδών της Κριτικής Θεωρίας.

Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Θεωρίας, ως τρίτος πόλος, ασκούν έντονη κριτική τόσο απέναντι στο Θετικισμό, όσο και απέναντι στην ερμηνευτική προσέγγιση (Ιδεαλισμό). Σχετικά με τις θετικιστικές απόψεις αμφισβητούν τις προϋποθέσεις που θεωρείται ότι διασφαλίζουν τον επιστημονικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής έρευνας. Για τους οπαδούς της Κριτικής Θεωρίας οι δυνατότητες εφαρμογής στην περίπτωση αυτή είναι πολύ περιορισμένες και ελλιπείς, για την αντιμετώπιση του συνόλου των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Εξίσου επιφυλακτικοί είναι όμως οι οπαδοί της Κριτικής Θεωρίας απέναντι και στην ερμηνευτική προσέγγιση που προβάλλει κυρίως την προσωπική εκτίμηση, αδιαφορώντας για μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στην κοινωνία και τις κοινωνικές δομές (Nagel, 1961).

Η σχέση Θεωρίας και Πράξης, πάντα για τους οπαδούς της Κριτικής Θεωρίας, αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στις δυο παραμέτρους, που ξεπερνά τα όρια μιας απλής μηχανιστικής εφαρμογής των δεδομένων της Θεωρίας, καθώς και τα όρια μιας διαισθαντικής προσέγγισης, στην υπηρεσία προσωπικών εκτιμήσεων και προσδοκιών. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί, παράλληλα με την επιστημονική κατοχύρωση, δράση μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο, σε μια προσπάθεια να αποκαλυφθούν όλοι εκείνοι οι μηχανισμοί που οδηγούν στην αλλοτρίωση της πραγματικότητας και στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα άτομα για την πραγματικότητα (Habermas, 1978). Η τοποθέτηση αυτή δίνει την εικόνα του έργου του εκπαιδευτικού όχι απλώς ως εφαρμογή μιας τυπικής μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ταυτόχρονα ως στάση ενός ενεργού μέλους του κοινωνικού γίνεσθαι.

Παρατηρώντας τις τρεις διαφορετικές τοποθετήσεις:

- του Θετικισμού: *Η Θεωρία καθοδηγεί την Πράξη*
- της Ερμηνευτικής προσέγγισης: *Η πράξη οδηγεί στη διαμόρφωση θεωριών και*
- της Κριτικής προσέγγισης: *Η σχέση θεωρίας και πράξης είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης.*

μοιραία οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι είναι διαφορετική στην κάθε περίπτωση η αντιμετώπιση του αντικειμένου προετοιμασίας και κατάρτισης του εκπαιδευτικού για το διδακτικό του έργο. Η ιδεαλιστική (ερμηνευτική) αντίληψη, στηριζόμενη σε μια φιλοσοφική θέση δέχεται ότι ο εκπαιδευτικός γεννιέται και δεν γίνεται, έχει συνεπώς έμφυτη την ικανότητα να διεισδύει στα πράγματα και να διαμορφώνει τη διαδικασία της μάθησης με βάση τις προσωπικές του εκτιμήσεις. Έργο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τους εκπροσώπους της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι να κινητοποιήσουμε τις έμφυτες ικανότητές τους, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύουν σωστά την εκάστοτε πραγματικότητα και να παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα (Weniger, 1963). Συμπαραστάτης στην προσπάθεια αυτή είναι η Φιλοσοφία, εφόσον για τον Ιδεαλισμό η Παιδαγωγική αποτελεί κλάδο της Φιλοσοφίας. Απεναντίας η θετικιστική αντίληψη υποστηρίζει τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός διαμορφώνεται ως προσωπικότητα, που της ανατίθεται το διδακτικό έργο, μέσα από την επιστημονική κατοχύρωσή του και την άσκηση του στην εφαρμογή επιστημονικά τεκμηριωμένων σχεδιασμών.

Η κριτική αντίληψη τέλος αξιολογεί το αποτέλεσμα της μάθησης με βάση τρεις διαστάσεις που αντιστοιχούν σε τρία επιμέρους διαφέροντα: το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό. Οι τρεις αυτές διαστάσεις απαιτούν θεωρητική κατάρτιση, αλλά και ικανότητα ερμηνευτικής προσέγγισης. Τα τρία διαφέροντα βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δώσει

απαντήσεις σε τρεις επιμέρους πτυχές του διδακτικού του εγχειρήματος: Πώς διαμορφώνω ένα καλό μάθημα, πώς αξιολογώ την ορθότητα της προσπάθειάς μου και πως αποστασιοποιούμαι από καταστάσεις που νοθεύουν την αξιολογική μου ικανότητα. Για την κριτική αντίληψη ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς ο χειριστής κανόνων εφαρμογής ούτε δημιουργός ατεκμηρίωτων μορφών δράσης, αλλά αναστοχαζόμενος σχεδιαστής των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα χαρακτηριστικά του «νέου σχολείου»

Τον τελευταίο καιρό γίνεται πολύς λόγος για το «νέο σχολείο» και τις δυνατότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων της αγωγής στην εποχή μας. Ανεξάρτητα από το γεγονός της ειλικρινούς διάθεσης των αρχών να δώσουν νέα πνοή στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, επειδή πολλές ενέργειές τους λειτουργούν μάλλον αντίρροπα προς τις εξαγγελίες, η αλήθεια είναι μια: Η εποχή μας, εποχή της μετανεωτερικότητας (Χρυσ αφίδης, 2003), έχει διαμορφώσει μια σειρά από καταστάσεις που οδηγούν στην ακύρωση του σχολείου, εφόσον αυτό συνεχίζει να ακολουθεί την παραδοσιακή του εκδοχή. Χρειάζονται νέοι σχεδιασμοί και προσπάθειες, ώστε το σχολείο να γίνει γοητευτικό και ελκυστικό για το μαθητή, για να είναι σε θέση να διαδραματίσει το μορφωτικό του ρόλο. Η προσπάθεια ανασυγκρότησης του σχολείου πρέπει να κινείται σε δυο κατευθύνσεις: Στην επαναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση δυο είναι οι άξονες γύρω από τους οποίους πρέπει να κινείται το σχολείο: Η δημιουργικότητα και η συντροφικότητα. Σε μια εποχή πλήρους αλλοτρίωσης και ετεροκαθορισμού και ταυτόχρονα ενίσχυσης ακραίων εγωιστικών συμπεριφορών, το σχολείο έχει μια διττή αποστολή. Από τη μια να επιδιώξει να βοηθήσει το μαθητή να σταθεί στα πόδια του, για να μάθει να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις ποικίλες προκλήσεις και από την άλλη να έχει την ευκαιρία να δραστηριοποιείται μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας. Ο ανταγωνισμός και η αντιμετώπιση του άλλου ως εμπόδιο, που τόσο έντονα καλλιεργείται στην κοινωνία του ύστερου καπιταλισμού, πρέπει να εξοστρακιστεί από τη σχολική ζωή, μέσα από δράσεις ομαδικότητας και αλληλεγγύης. Η αλληλεγγύη σε τελική ανάλυση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως προσφορά προς τον άλλο, κάτι σαν ελεημοσύνη και συμπάρασταση, αλλά και ως διαδικασία που λειτουργεί εκατέρωθεν ως μηχανισμός αμοιβαίας συναισθηματικής και γνωστικής ενδυνάμωσης των συντρόφων.

Σε μια διαδικασία ομαδικής δράσης όλοι μπορούν να κερδίσουν (Μουμουλίδου, Ρεκαλίδου, 2010).

2.1. Η σχολική ζωή στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου»

Οι ποικίλες απόψεις για τη μορφή και το ρόλο του σχολείου στηρίζονται σε επιστημολογικά και κατ' επέκταση ιδεολογικά ερείσματα. Η προσπάθεια να δώσουμε νέα κατεύθυνση στην πορεία της σχολικής ζωής δηλώνει μια αμφισβήτηση και ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινώντας από την απαρχή του ελληνικού κράτους με τοποθέτηση αμιγώς ιδεαλιστική και ύστερα από μια θετικιστική (βλ. μπιχεβιοριστική) προσπάθεια βελτίωσης της διαδικασίας της μάθησης, τη δεκαετία του '80, χωρίς φυσικά να απεμπολούνται οι ιδεαλιστικές καταβολές, επιχειρεί μια νέα στροφή που κινείται στις παρυφές μιας κριτικής αντίληψης για την αποστολή και το έργο του σχολείου. Οι ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας για τις αρχές του «Νέου Σχολείου» αναφέρουν μια σειρά από χαρακτηριστικά, όπως: Στο κέντρο της προσπάθειας βρίσκεται ο μαθητής, το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινωνία, τις νέες ιδέες, τις γνώσεις, το μέλλον κ.α.¹. Στις διατυπώσεις αυτές δηλώνεται έμμεσα ότι απορρίπτονται μια σειρά από χαρακτηριστικά της σχολικής καθημερινότητας που λειτούργησαν ως θέσφατο από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους, μέχρι τις μέρες μας.

Αν θέλουμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά του νέου σχολείου, όπως αυτά καταγράφονται σε ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

- *Μαθητοκεντρική διάσταση της μάθησης.* Ο μαθητής στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας σημαίνει μια σύνθετη προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή και διαμόρφωσης συνθηκών δραστηριοποίησής του. Η προσέγγιση αυτή δεν ολοκληρώνεται μόνο με τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, όπως διατείνονται οι κλασσικοί εκπρόσωποι του παιδοκεντρισμού (Montessori, 1978), δηλαδή με την ενδελεχή μελέτη των πορισμάτων των επιστημών που ασχολούνται με το παιδί (Ψυχολογία και Κοινωνιολογία). Σημαίνει ταυτόχρονα διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων όλων των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική ομάδα. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται να καταφεύγει μόνο στα ποικίλα ερευνητικά πορίσματα, αλλά να επιχειρεί να εκμαιεύει πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Στην

¹ Βλέπε: <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>

κατεύθυνση αυτή συμβάλλει θετικά η καλλιέργεια ενός επικοινωνιακού κλίματος και μάλιστα στο πλαίσιο μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης, όπου το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να προβάλλει τους προβληματισμούς του και ταυτόχρονα να ακούει τους προβληματισμούς των άλλων, ώστε να αναζητούν όλοι από κοινού λύσεις ή προτάσεις για εκτιμήσεις καταστάσεων και δράση.

Είναι γνωστό σε όλους ότι η επικοινωνία στο ελληνικό σχολείο είναι πολύ ελλιπής και λειτουργεί κυρίως στο πλαίσιο ελέγχου της επίδοσης του μαθητή, ως εργαλείο αξιολόγησης. Πολύ σπάνια τα μηνύματα των παιδιών δίνουν το έναυσμα για δράση και μαθησιακές αναζητήσεις. Με το αίτημα για τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας εξυπακούεται ότι πέρα από την ευκαιρία που δίνουμε στο παιδί να εκφράσει τις ανησυχίες και τις ανάγκες του, ταυτόχρονα του παρέχουμε χώρο για δράση και συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής λειτουργεί μέσα στην ομάδα ως σχεδιαστής, από κοινού με τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια προσέγγισης και κατοχής της γνώσης.

- *Καλλιέργεια της δημιουργικότητας.* Η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα δηλαδή του παιδιού να λύνει προβλήματα, ως προϊόν σύνθεσης εμπειριών και φαντασίας (Dorsch, 1982) αναφέρεται εδώ και πολλά χρόνια συχνά στις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Εκείνο που έχει όμως σημασία είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζεται ο όρος δημιουργικότητα και κυρίως, αν το γενικότερο σχολικό κλίμα και οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται, μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται για τις εμμονές του στην απομνημόνευση γνωστικών περιεχομένων, ελάχιστο χώρο μπορεί να βρει κανείς για δημιουργικότητα. Η κύρια στρατηγική καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης απαιτεί διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών που οδηγούν το μαθητή σε προβληματισμό και διάθεση για αναζήτηση λύσεων, προκαλούν τη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες στη συνέχεια επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται, ώστε να καταλήξει ο ίδιος ο μαθητής στη λύση. Αυτή η διαδικασία, που θυμίζει τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο επιστήμονας, δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολικό μοντέλο που κινείται σε ένα κλίμα διδακτικής ώρας 45 λεπτών και φυλλομετρήματος των σελίδων του σχολικού εγχειριδίου. Θα πρέπει η σχολική αίθουσα να πάρει τη μορφή εργαστηρίου. Επειδή όμως το ελληνικό σχολείο, τουλάχιστον όσο ξέρουμε ως τώρα, δεν δείχνει πρόθυμο να αποποιηθεί τον γνωστό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου και τη μετωπική διδασκαλία, η δημιουργική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί καταρχήν μόνο

στο πλαίσιο καινοτόμων μορφών δράσης, όπως λ.χ. στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης (Χρυσ αφίδης, 2009).

- *Ομαδοσυνεργατική μάθηση* (Μουμουλίδου, Ρεκαλίδου, 2010). Αποτελεί αναγκαιότητα για την εποχή μας η ενίσχυση κοινωνικών διαθέσεων και ο τονισμός της ανάγκης για συνεργασία με τους συνανθρώπους μας. Η εποχή μας, εποχή της μετανεωτερικότητας, διαμορφώνει συνθήκες που περιθωριοποιούν κάθε διάθεση για συνύπαρξη και συνεργασία. Η τεχνολογική ανάπτυξη, η κατίσχυση κοινωνικών θεωριών που προβάλλουν την ατομικότητα και η οικονομική δυσπραγία, διαμορφώνουν ένα κλίμα εγωισμού και ανταγωνιστικότητας, που οδηγεί σε συμπεριφορές επιβατών πλοίου σε στιγμές καταποντισμού. Το παραδοσιακό σχολείο από τη δική του πλευρά ενισχύει όλους εκείνους τους μηχανισμούς (αξιολόγηση, ανταγωνισμός, ατομικές δραστηριότητες) που ενδυναμώνουν τις εγωιστικές διαθέσεις. Μόνον εφόσον δώσουμε στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν σωστά τα αγαθά της κοινής δράσης, θα μπορούμε να περιμένουμε από το σχολείο να διαδραματίσει ένα αντίρροπο ρόλο στο μοντέλο της «κοινωνικής ζούγκλας» που συγκροτείται καθημερινά σε παγκόσμια κλίμακα, με αποτέλεσμα ολόκληροι λαοί και κοινωνίες να περιθωριοποιούνται, να εξαθλιώνονται και να εξαφανίζονται, τη στιγμή που ο πλούτος συσσωρεύεται σε μια μικρή μειοψηφία.

- *Βιωματική προσέγγιση της γνώσης*. Ο μαθητής στο πλαίσιο του παραδοσιακού σχολείου είναι υποχρεωμένος καθημερινά να ασχολείται με θέματα που τις περισσότερες φορές δεν φαίνεται να έχουν σχέση με τα άμεσα ενδιαφέροντά του, με αποτέλεσμα να βιώνει καταστάσεις αποξένωσης, που τον οδηγούν στην αδιαφορία και την απaréσκεια. Αν τα αντικείμενα διαπραγμάτευσης σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα των μαθητών, τότε τα ενδιαφέροντα είναι πιο έντονα, υπάρχει συναισθηματική σύνδεση του διδασκτέου με το μαθητή και φυσικά τα αποτελέσματα της μάθησης είναι ποιοτικά καλύτερα. Το ελληνικό σχολείο, προσηλωμένο στις αρχές της ενιαίας θεματολογίας για όλη την επικράτεια, αλλά και για όλα τα ελληνόπουλα, όπου γης, επιβάλλει θεματικές ενότητες μέσω του σχολικού εγχειριδίου που υποχρεώνουν τους μαθητές να ασχολούνται με άσχετα προς τα ενδιαφέροντά τους περιεχόμενα μάθησης και μάλιστα με αυτά ως βάση να καλλιεργούν τη σκέψη τους. Πρόκειται για εντελώς αντιπαιδαγωγικές αντιλήψεις, τα αποτελέσματα των οποίων αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το σχολείο από τους μαθητές. Σωτήρια παρέμβαση στον τομέα αυτό αποτελεί, κατά την προσωπική μου άποψη, η πρόταση για εισαγωγή στη σχολική ζωή της Ευέλικτης Ζώνης (Χρυσ αφίδης, 2009). Αφορά μια καινοτόμο προσπάθεια που δίνει την ευκαιρία στη σχολική ομάδα να αφιερώσει το 10% της δράσης της στην προσέγγιση θεματικών ενοτήτων που ανταποκρίνονται στα

ιδιαίτερα ενδιαφέροντά της. Δυστυχώς η πλημμελής προσπάθεια του Υπουργείου για την εισαγωγή της στη σχολική ζωή και η αρνητική διάθεση μεγάλης μερίδας του εκπαιδευτικού κόσμου οδήγησαν την πρόταση σε μια κατάσταση σχεδόν ανυπαρξίας.

- **Διεπιστημονικότητα.** Η γνώση δεν πρέπει να προσεγγίζεται απομονωμένη σε επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, αλλά να επιζητούμε την κατά το δυνατόν εμπλοκή των ποικίλων επιστημονικών κλάδων στην επεξεργασία όλων των διδακτικών ενοτήτων, όπου φυσικά είναι εφικτό. Κάθε φυσικό ή κοινωνικό φαινόμενο έχει ποικίλες διαστάσεις που του προσδίδουν στοιχεία από περισσότερους επιστημονικούς κλάδους. Αυτή η πολυδιάστατη παρουσίαση ενός φαινομένου παρέχει στο μαθητή μια ολοκληρωμένη εικόνα και καλλιεργεί την ικανότητά του να αναζητεί σε κάθε γεγονός τις ποικίλες πτυχές που το εκφράζουν. Η σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης θεωρείται αυτονόητη σε αρκετές περιοχές μάθησης, όπως λ.χ. στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Θα πρέπει όμως η παραπάνω αντιμετώπιση να χαρακτηρίζει τη σχολική ζωή στο σύνολό της. Συνέπειες αυτής της αναγκαιότητας, έχουν ως αποτέλεσμα για τον εκπαιδευτικό να ενδιαφέρεται για μια πιο σφαιρική μόρφωση και ταυτόχρονα οδηγούν στην ανάγκη καλλιέργειας ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (team teaching), για ανταλλαγή απόψεων και αλληλοβοήθειας. Σε τελική ανάλυση, εφόσον επιμένουμε στην συνεργατική δράση των μαθητών, είναι αναγκαίο να καλλιεργήσουμε ταυτόχρονα αυτή την ιδιότητα και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές ασκήσεις μπορούν να προσφέρουν πολλά προς αυτή την κατεύθυνση.

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου»

Από όσα έχουμε προαναφέρει γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του νέου σχολείου διαφοροποιείται και προβάλλονται νέες ιδιότητες της προσωπικότητάς του που το παραδοσιακό σχολείο δεν θεωρούσε απαραίτητες. Ο εκπαιδευτικός από μεταλαμπαδευτής της γνώσης μεταβάλλεται σε σύμβουλο και συνεργάτη του μαθητή, στην προσπάθειά του να τον βοηθήσει να βρει δρόμους αναζήτησης της γνώσης. Στην εποχή της πληθώρας των πηγών γνώσης και της αχαλίνωτης διακίνησης πληροφοριών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μόνο ως πηγή γνώσης υποβαθμίζει την ουσιαστική σημασία του ρόλου του. Ποιες είναι αυτές οι αρετές που θα μπορούσε να

επιδείξει και σε ποια κατεύθυνση θα πρέπει να στραφεί το ενδιαφέρον των πρακτικών ασκήσεων:

- *Θεωρητική κατάρτιση.* Οι απόψεις της ερμηνευτικής προσέγγισης, ότι η προσωπική άποψη από μόνη της μπορεί να διεισδύσει σε πτυχές της πραγματικότητας που δεν είναι σε θέση να προβλέψει ή να προσεγγίσει πειραματική μέθοδος, δεν είναι δυνατόν να γίνουν αποδεχτές, ως μοναδική απόπειρα διδακτικής παρέμβασης, διότι θα απαιτούσαν από τον εκπαιδευτικό να κινηθεί σε επιστημονικό κενό, στηριγμένος αποκλειστικά και μόνο στις ερμηνευτικές του προσεγγίσεις. Είναι απαραίτητη οπωσδήποτε η γνώση των ερευνητικών πορισμάτων των επιστημών που αναλαμβάνουν να φωτίσουν το χώρο που έχει σχέση με την αγωγή και την εκπαίδευση (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων, Πολιτικές Επιστήμες, Νομικά, Ιστορία, Τέχνη, Εθνολογία, Τεχνολογία, Οικολογία κλπ). Θα πρέπει επίσης σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός να έχει μια πλήρη και σαφή εικόνα του μαθητή, όπως αυτή περιγράφεται από τους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, ώστε να διαθέτει μια βασική προετοιμασία που θα λειτουργήσει υποστηρικτικά στην προσπάθεια λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων. Η γνώση των θεωρητικών πορισμάτων αποτελεί ένα μέρος του εξοπλισμού που είναι απαραίτητος για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Πλάι στη θεωρητική κατάρτιση είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της δυνατότητάς του να κάνει σωστή και εύστοχη χρήση των θεωρητικών του γνώσεων στην κατάλληλη στιγμή. Χωρίς αμφιβολία η θεωρητική κατάρτιση και η ευρηματική ενάργεια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να λειτουργούν διαλεκτικά. Δεν υπάρχει ποτέ όμως τέλεια αντιμετώπιση των μαθησιακών καταστάσεων. Βασικό και αναπόδραστο χαρακτηριστικό όλων των θεωρητικών ευρημάτων είναι η διαψευσιμότητα (επιλάθευση) και συνεπώς η εγκυρότητά τους τελεί πάντα υπό αναθεώρηση (Popper, 1972). Αυτό αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αντίληψης του εκπαιδευτικού σχετικά με τα αποτελέσματα της διδακτικής του παρέμβασης. Η εμμονή σε επιτυχείς ή «επιτυχείς» κατά την άποψή του, παρεμβάσεις μπορεί να τον εγκλωβίσει σε μια αυταρέσκεια και επικίνδυνη μακαριότητα.

- *Κριτική ικανότητα.* Καθημερινά ο εκπαιδευτικός είναι εκτεθειμένος σε προτάσεις και προτροπές για δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Είναι υποχρεωμένος συνεπώς να είναι πάντοτε επιφυλακτικός και να αντιμετωπίζει με κριτική διάθεση κάθε άνωθεν επιβολή, εξετάζοντας, αν οι εντολές ενισχύουν ή αντιστρατεύονται το οικοδόμημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλές φορές προτείνονται μορφές δράσης που λειτουργούν αρνητικά στις προβαλλόμενες θεωρητικά προθέσεις. Να αναφέρουμε ένα παράδειγμα από την περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σύμφωνα με τις απόψεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στόχος της Ευέλικτης Ζώνης ήταν να δοθεί στην ομάδα η ευκαιρία να ασχοληθεί με θεματικές ενότητες που προκύπτουν από τις ανησυχίες και τις αναζητήσεις των μελών της. Την ίδια στιγμή όμως το ίδιο το Ινστιτούτο προβαίνει στην έκδοση εγχειριδίου, όπου αναπτύσσονται λεπτομερειακά τέσσερις θεματικές ενότητες. Το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, εθισμένος στην δεσμευτική χρήση των σχολικών εγχειριδίων, σε συνδυασμό και με την αγωνία και το φόβο για ανάληψη πρωτοβουλιών, τις περισσότερες φορές ήταν αναμενόμενο ότι θα ακολουθήσει κατά γράμμα τις προτάσεις του εγχειριδίου.

Αυτή η ενέργεια ανέτρεψε τις βασικές αρχές της Ευέλικτης Ζώνης. Ένας εκπαιδευτικός με έντονη κριτική διάθεση και ικανότητα θα έπρεπε να είχε εντοπίσει και να καταγγείλει αυτή την αντίφαση. Υπάρχουν χιλιάδες περιπτώσεις, όπου ιδέες όπως δημοκρατία, ελευθερία δράσης, πάντα μέσα σε θεσμικό πλαίσιο καταπατούνται και ανατρέπονται. Υποχρέωση του εκπαιδευτικού να εντοπίζει και να καταγγέλλει μηχανισμούς και ομάδες που τείνουν να ανατρέψουν σαφώς διατυπωμένες και νομικά κατοχυρωμένες βασικές αρχές εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Εκτός αυτού ανήκει στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού μια θέση κριτική απέναντι στις κοινωνικές δομές που αλλοιώνουν και αποδυναμώνουν διαδικασίες που οδηγούν στη χειραφέτηση ατόμων και ομάδων (Kemmis, 1983). Η ιδιότητα αυτή της κριτικής διάθεσης φαίνεται κυρίως στον τρόπο αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό του αναλυτικού προγράμματος, που για να λειτουργήσει δημιουργικά απαιτεί κάθε φορά τη σφραγίδα κατανόησης και υλοποίησης από τον ίδιο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να αφαιρέσει αυτή την ικανότητα του εκπαιδευτικού καταφεύγοντας σε κλειστά αναλυτικά προγράμματα, που τα μεταβάλλει σε άτεγκτες επιταγές με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου.

- *Διάθεση για συνεργασία.* Χωρίς υπερβολή ο Έλληνας εκπαιδευτικός ζει ως επί το πλείστον μέσα στην τάξη του απομονωμένος από τα βλέμματα και τη συμπαράσταση των συναδέλφων του. Πρόκειται για μια επαγγελματική μοναξιά που τη χαρακτηρίζουν συναισθήματα καχυποψίας, ανταγωνισμού, ενώ θα έπρεπε η σχολική ζωή να κυλάει μέσα σε κλίμα ανταλλαγής προτάσεων και ιδεών μεταξύ των συναδέλφων. Το τρίτο βλέμμα έχει πάντα κάτι να πει και η καλλιέργεια ενός κλίματος αμοιβαιότητας και συνεργασίας βελτιώνει τα αποτελέσματα της σχολικής ζωής. Το κλίμα αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί στη σχολική κοινότητα, γεγονός που σηματοδοτεί τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών και

ιδιαίτερα της διεύθυνσης. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, ιδιαίτερα δε σε καταστάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να παίρνει πρωτοβουλίες και να διαμορφώνει μαθησιακές διαδικασίες που έχουν τη σφραγίδα των δικών του σχεδιασμών. Το κλίμα αυτό δεν χαρακτηρίζει ασφαλώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας συνήθως κατά γράμμα τις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου, δεν αισθάνεται την ανάγκη να συμμαριστεί τους προβληματισμούς του με τους συναδέλφους του. Τα πράγματα όμως αλλάζουν, όταν πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες όπως στην περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ένα από τα επιχειρήματα που ακούστηκαν από τους πολέμιους της Ευέλικτης Ζώνης ήταν ότι η εξουσία θέλει να υποχρεώσει τους εκπαιδευτικούς να εκτεθούν, προβάλλοντας τις πρωτοβουλίες τους, για να χρησιμοποιηθεί η έκθεση αυτή ως μηχανισμός ελέγχου.

Ο νέος ρόλος που προβάλλεται για τον εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο του νέου σχολείου είναι εκείνος του εκπαιδευτικού ερευνητή (Hoyle (1991), όπως αυτός ορίζεται από τις αρχές της έρευνας δράσης (Kemmis, κ.ά, 1982. Κατσαρού, Τσάφος, 2003). Σύμφωνα με την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του αναστοχασμού, προσπαθώντας να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του καθώς και των προσπαθειών που κατέβαλε η ομάδα, εντοπίζει καταστάσεις που κατά την άποψή του χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και εκτίμησης, σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί το κλίμα γενικότερα. Τις σκέψεις του αυτές μοιράζεται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας από τους μαθητές, τους γονείς, τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους προϊστάμενους, μέχρι τον «κριτικό φίλο», βγαίνοντας έτσι από το κλειστό πλαίσιο της τάξης και του παιδαγωγικού τριγώνου εκπαιδευτικός, μαθητές γονείς, προς τις γραφειοκρατικές και ακαδημαϊκές αρχές.

Η συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του «Νέου Σχολείου»

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση συνθηκών εύρυθμης λειτουργίας του νέου σχολείου, διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων που έχουν αναλάβει να οργανώνουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ως στόχος εφικτός. Πρόκειται για μια προσπάθεια παιδαγωγικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών που στοχεύει στην θεωρητική τους θωράκιση και ταυτόχρονα στην δημιουργία διάθεσης για δράση και στην παροχή ευκαιριών για απόπειρα δοκιμής και άσκησης αυτής της διάθεσης. Οι ικανότητες που απαιτούνται από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δεν μπορούν να γίνουν

κτῆμα μόνο στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης θεωρητικής κατάρτισης, αλλά χρειάζεται χρόνος για αναζήτηση και δράση, για συλλογή εμπειριών από πραγματικές σχολικές καταστάσεις που είναι σε θέση να εμφανίσουν πραγματικές πτυχές της σχολικής καθημερινότητας. Οι ποικίλες απόπειρες παιδαγωγικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Μικροδιδασκαλίας ή της παρακολούθησης μαγνητοσκοπημένων διδασκαλιών, αλλά και διδασκαλιών μέσα στην τάξη δεν μπορούν να φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν ο μελλοντικός εκπαιδευτικός δεν υποχρεωθεί να αντιμετωπίσει μόνος του ή μέσα στην ομάδα με άλλους συμφοιτητές ρεαλιστικές καταστάσεις, δεν εξετάσει τα αποτελέσματα της παρέμβασής του, δεν αναζητήσει τα θετικά και αρνητικά σημεία και δεν είναι σε θέση να παρέχει εναλλακτικές προτάσεις παρέμβασης. Η θεωρητική κατάρτιση, η «ενώπιος ενωπίω» συνάντηση με την πραγματικότητα, η απόπειρα αντιμετώπισης μαθησιακών καταστάσεων, ο αναστοχασμός και η προσπάθεια αναζήτησης νέων δρόμων παρέμβασης διαμορφώνουν το όλο εγχείρημα προετοιμασίας του μελλοντικού εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων. Συνεπώς το όλο εγχείρημα σχεδιασμού των πρακτικών ασκήσεων που θα πρέπει να διοργανώσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα θα πρέπει να ακολουθεί τις επόμενες δράσεις:

- Έγκυρη, πολυδιάστατη και προσαρμοσμένη σε σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα θεωρητική κατάρτιση και ταυτόχρονα μια σειρά από ασκήσεις τόσο επί χάρτου, όσο και στο πεδίο. Αυτό θα βοηθήσει τους φοιτητές να ασκήσουν την ικανότητά τους να εντοπίζουν θετικά και αρνητικά συμβάντα και να καλλιεργήσουν τη διάθεση και την ικανότητα για λήψη εύστοχων αποφάσεων σε κρίσιμες στιγμές του διδακτικού τους έργου, πριν ακόμη αναλάβουν ενεργό ρόλο στην τάξη.

- Ένα δεύτερο στοιχείο, απαραίτητο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, είναι η δυνατότητα να έχουν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων ικανοποιητική εμπειρία από τις πραγματικές συνθήκες μέσα στην τάξη, η οποία διασφαλίζεται μέσα από μια πολυήμερη επαφή με τα παιδιά στην ώρα της διδασκαλίας. Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν ποικίλες καταστάσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια εργασίας της ομάδας και να επιχειρήσουν απόπειρες παρέμβασης, ώστε να παραμεριστούν τα αρνητικά σημεία που μπλοκάρουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η ικανότητα να διαπιστώνεις μέσα στην τάξη δυσλειτουργίες και η εύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους προϋποθέτει μια ικανότητα που είναι οπωσδήποτε ασκήσιμη.

- Το αίτημα να συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του και να μοιράζεται τους προβληματισμούς του μπορεί να ασκηθεί, εφόσον κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων ένα μέρος των υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν οι φοιτητές γίνεται σε ομάδες. Για τα ξένα Πανεπιστήμια η ομαδική εργασία θεωρείται απαραίτητο στοιχείο δράσης. Επιδιώκεται με μεγάλη αυστηρότητα οι εργασίες των φοιτητών να είναι όχι μόνο ατομικές αλλά και ομαδικές και να αντιμετωπίζονται τα αποτελέσματα με την ίδια βαρύτητα. Στους πίνακες αξιολόγησης των ευρωπαϊκών χωρών μετράει πολύ ως προτέρημα η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του. Στην Ελλάδα η κουλτούρα της συνεργατικότητας δεν είναι πάντα αυτονόητη και οι ομαδικές εργασίες παίρνουν τις περισσότερες φορές τη μορφή ανάθεσης των υποχρεώσεων σε κάποιον από τα μέλη της ομάδας, που είναι διατεθειμένος να τις αναλάβει. Και όμως η εμπειρία έχει δείξει ότι στο πλαίσιο της ομαδικής δράσης αναπτύσσονται μια σειρά από θετικές καταστάσεις όπως πλούτος ιδεών, συντροφικότητα, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση κλπ. Η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να οργανωθεί και να εξεταστεί με λεπτομέρεια το κάθε βήμα πορείας της.

- Η κριτική διάθεση και η ικανότητα αναστοχασμού πρέπει επίσης να στηριχθεί στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της τάξης και των συμφοιτητών καθώς και με ανάλυση και κριτική προσέγγιση των δεδομένων της παρατήρησης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι επίσης η διάσταση της αυτοπαρατήρησης και του αναστοχασμού με βάση τις προσωπικές δραστηριότητες του καθενός. Αυτό άλλωστε θα αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση κατά τη διάρκεια της απασχόλησής του αργότερα στο σχολείο και θα βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης και της προσωπικής του παρέμβασης.

- Τέλος θα πρέπει να τονίσουμε τη σημασία που έχει η ενασχόληση του εκπαιδευτικού με το εκάστοτε ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα κατά την περίοδο των πρακτικών ασκήσεων. Η ενασχόληση αυτή δεν θα πρέπει να αρκείται μόνο στην εξοικείωση με τις εντολές που περιέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά θα πρέπει να αξιοποιείται ως υλικό για κριτική αντιμετώπιση και δημιουργική εφαρμογή των προτάσεών του. Όσο σαφές και μονοσήμαντο και αν θεωρείται ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ακόμη και στην περίπτωση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, υπάρχουν πάντοτε περιθώρια προσωπικής ερμηνείας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμμετέχει στο διάλογο αναθεώρησης του αναλυτικού προγράμματος με δημοσιεύσεις και συμμετοχή σε

συζητήσεις, εφόσον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει προς το παρόν κάποιο θεσμικό όργανο που να ασχολείται αποκλειστικά και συστηματικά με την αναθεώρηση και βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων είναι σημαντικό να ασχοληθεί θεωρητικά ο φοιτητής με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και με αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών και άλλων χρονικών περιόδων, ώστε να διαμορφώσει στέρεες απόψεις για τη λειτουργία και τις δυνατότητές τους. Ας μη ξεχνούμε ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός, με εξαίρεση μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, δεν ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το σχολικό εγχειρίδιο και η ιδέα για συστηματική ενασχόληση με το αναλυτικό πρόγραμμα, αν και είναι μια αυτονόητη πρόταση, αποτελεί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδόν επανάσταση...

Επίλογος

Οι πρακτικές ασκήσεις προσανατολισμένες στα αιτήματα των καιρών, σχετικά με τη διαμόρφωση των συνθηκών του «νέου σχολείου», μπορούν να διαμορφώσουν όλες εκείνες τις συνθήκες που θα προετοιμάσουν τον μελλοντικό εκπαιδευτικό για μια νέα προσπάθεια πολύ διαφορετική από αυτή που ο ίδιος είχε βιώσει ως μαθητής. Το νέο σχολείο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό εγρήγορση και ικανότητα να λαμβάνει τα μηνύματα των μαθητών και να δίνει λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να γνωρίζει καλά την σχολική του ομάδα και να είναι σε θέση, συνδυάζοντας τη θεωρητική του κατάρτιση με τη δημιουργική του ευρηματικότητα, να διαχειρίζεται σωστά τις καταστάσεις που διαμορφώνονται καθημερινά και απαιτούν πρωτοβουλίες και λήψεις αποφάσεων ικανών να βοηθήσουν το μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση.

Μόνο τότε μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στα αιτήματα της εποχής μας, που καθιστούν το έργο του συνθετότερο, αλλά ταυτόχρονα και περισσότερο ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας, αν θέλει να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις υποχρεώσεις του, θα πρέπει να γνωρίζει ότι το έργο του απαιτεί να καταβάλει μεγαλύτερες προσπάθειες από τις συνθήκες που διαμορφώνουν οι προκατασκευασμένες διδακτικές προτάσεις. Θα κουραστεί ίσως περισσότερο, αλλά δεν πρόκειται να πλήξει. Απεναντίας η δημιουργική του παρέμβαση θα του προσφέρει αυτοπεποίθηση και συναισθήματα χαράς, που μόνο ένας δημιουργός μπορεί να βιώσει.

Το μοντέλο αυτό του εκπαιδευτικού είναι εφικτό, εφόσον δώσουμε την ευκαιρία στο φοιτητή, στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων, να γνωρίσει περιβάλλοντα παρόμοια με αυτά που πρόκειται να αντιμετωπίσει αργότερα ως εκπαιδευτικός και να έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με περιπτώσεις διδασκαλίας, ώστε να ασκηθεί αποκτώντας ικανότητες για την αντιμετώπιση συνθηκών που διαμορφώνει η σχολική καθημερινότητα. Οι πρακτικές ασκήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αποτελούν άσκηση εφαρμογής σε προτεινόμενες συνταγές, αλλά άσκηση της ικανότητας να αντιμετωπίζει διδακτικές προκλήσεις, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνει για τους μαθητές συνθήκες μάθησης, που θα έχουν τη σφραγίδα της προσωπικής του προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

- Berger, P. L., Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. London: The Penguin Press.
- Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού κ.ά.). Αθήνα: Κώδικας.
- Cube, F. v. (1984). *Επιστήμη της Αγωγής* (μτφρ. Κ. Χρυσafίδης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Habermas, J. (1978). *Theorie und Praxis*. Berlin: Suhrkamp.
- Dorsch, F. (1982). *Psychologisches Lexikon*. Stuttgart: H. Huber.
- Hoyle, E. (1991). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review, 2/3.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003): *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. κ.ά. (1982). *The Action Research Reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1983). *The Socially Critical School*. Australia: Eric, Victoria.
- Kiel, G. (1966). *Phaenomenologie und Paedagogik. Paedagogische Rundschau*, ετήσια έκδοση. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Montessori, M., (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής* (μτφρ. Π. Γραμμένος). Αθήνα: Γλάρος.
- Μουμουλίδου, Μ., Ρεκαλίδου, Γ. (2010). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Popper, K. R. (1972). *Objective Erkenntnis*, Hamburg: Hofmann & Camp.
- Χρυσafίδης, Κ (1992). *Προγραμματισμένη Διδασκαλία*. Γιάννενα: χ.ε.ο.
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου. Προλεγόμενα*. Στο Goehlich, M., *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση* (μτφρ. Ε. Νούσια). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Χρυσafίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Weniger, E. (1963). *Didaktik als Bildungslehre*. Weinheim: Beltz.
- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Mc Milan.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

<http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>