



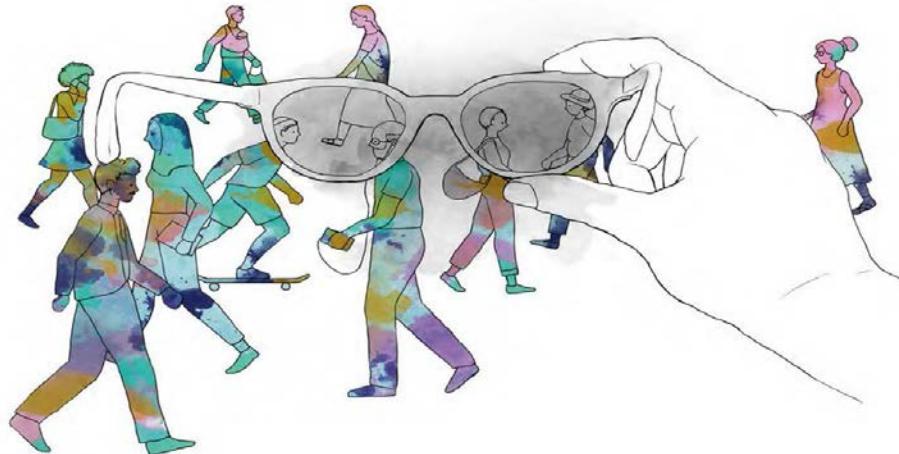
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ, ΕΥΡΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ-  
ΔΙΑΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Βασισμένες στο Παιχνίδι, την Τέχνη και το Σώμα Ποιοτικές Μεθοδολογίες Έρευνας και  
Εναλλακτικές-Βιωματικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις των Διαδικασιών Μάθησης και  
Ανάπτυξης**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ (ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ) ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Δημοκρατικές διαστάσεις στην εκπαίδευση και η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση  
του Celestin Freinet: Μελέτη περιπτώσεων μέσα από το λόγο εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**



**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΠΑΓΩΝΑ ΠΕΡΡΑΚΗ  
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 132  
ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΡΙΟΣ Α. ΠΟΥΡΚΟΣ**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2020**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	<a href="#">10</a>
ABSTRACT OF MASTER THESIS.....	<a href="#">12</a>
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	<a href="#">14</a>
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ .....	<a href="#">17</a>
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	<a href="#">17</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Δημοκρατικές διαστάσεις στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα προσεγγίσεων και προγραμμάτων ηθικό- κοινωνικής αγωγής, εκπαίδευσης και ανάπτυξης .....	<a href="#">18</a>
1.1. Εισαγωγικά.....	<a href="#">18</a>
1.2. Η δημοκρατική εκπαίδευση.....	<a href="#">18</a>
1.3. Η κοινωνική ανάπτυξη.....	<a href="#">20</a>
1.4. Η ηθική ανάπτυξη.....	<a href="#">22</a>
1.5. Ηθική αγωγή, εκπαίδευση και ανάπτυξη.....	<a href="#">28</a>
1.5.1.Οι διάφορες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση χαρακτήρα.....	<a href="#">28</a>
1.5.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση χαρακτήρα.....	<a href="#">31</a>
1.6 Προσεγγίσεις/ προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης.....	<a href="#">35</a>
1.7. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την ηθική αγωγή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.....	<a href="#">36</a>
1.8. Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση.....	<a href="#">38</a>
1.9. Επίλογος.....	<a href="#">38</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βασικές παραδοχές, αρχές και θέσεις της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Celestin Freinet για τις διαδικασίες δημοκρατικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης.....	<a href="#">40</a>
2.1. Εισαγωγικά.....	<a href="#">40</a>
2.2. Η ζωή του Celestin Freinet και οι ημερομηνίες σταθμοί στη βιογραφία του .....	<a href="#">40</a>
2.3. Οι φιλοσοφικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές επιρροές στη σκέψη του C. Freinet ...	<a href="#">42</a>
2.4. Οι βασικές αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet .....	<a href="#">43</a>

2.4.1. Η παιδαγωγική της εργασίας.....	<u>46</u>
2.4.2. Συνεργατική μάθηση.....	<u>46</u>
2.4.3. Δημοκρατική μάθηση.....	<u>47</u>
2.4.4. Παιδοκεντρισμός.....	<u>47</u>
2.4.5. Μάθηση μέσω «ψηλαφητής διερεύνησης».....	<u>47</u>
2.4.6. Μάθηση μέσω «φυσικής μεθόδου».....	<u>48</u>
2.4.7. Μάθηση με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού.....	<u>48</u>
2.5. Οι θέσεις του Celestin Freinet σε σχέση με την ηθική, ψυχική και κοινωνική μάθηση, εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού.....	<u>48</u>
2.5.1. Η ανάπτυξη των παιδιών για τον Freinet.....	<u>48</u>
2.5.2. Η εκπαίδευση σε σχέση με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	<u>49</u>
2.5.3. Η εκπαίδευση σε σχέση με την ηθική ανάπτυξη του παιδιού.....	<u>50</u>
2.5.4. Ο ρόλος της βιωμένης εμπειρίας στην προσέγγιση του Freinet .....	<u>50</u>
2.5.5. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου για τον Freinet.....	<u>52</u>
2.6. Οι βασικές τεχνικές της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet.....	<u>53</u>
2.6.1. Τα μαθητικά συμβούλια .....	<u>53</u>
2.6.2. Η τεχνική «Τι νέα;» – Ο λόγος στα παιδιά.....	<u>54</u>
2.6.3. Συλλογικά σχέδια εργασίας.....	<u>54</u>
2.6.4. Ατομικά σχέδια εργασίας.....	<u>54</u>
2.6.5. Σχολική εφημερίδα.....	<u>55</u>
2.6.6. Το «Βιβλίο Ζωής της Τάξης».....	<u>57</u>
2.6.7. Η αλληλογραφία.....	<u>57</u>
2.6.8. Το πνεύμα της έρευνας και ο «πειραματικός ψηλαφισμός» .....	<u>58</u>
2.7. Κριτικές που έχουν ασκηθεί στην ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet.....	<u>58</u>
2.8. Επίλογος.....	<u>59</u>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο: Προσπάθειες εφαρμογής και επισκόπηση ερευνών .....	<u>60</u>
3.1. Εισαγωγικά.....	<u>60</u>
3.2. Οι προσπάθειες εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε διεθνές επίπεδο.....	<u>60</u>

3.2.1. Σχολεία Freinet ανά τον κόσμο.....	<a href="#">61</a>
3.3. Επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet.....	<a href="#">62</a>
3.3.1. Σύγχρονες έρευνες σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σε διεθνές επίπεδο.....	<a href="#">62</a>
3.3.2. Έρευνες σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στην Ελλάδα .....	<a href="#">63</a>
3.4. Επίλογος.....	<a href="#">64</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η πρόσληψη της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα.....	<a href="#">64</a>
4.1. Εισαγωγικά.....	<a href="#">65</a>
4.2. Ιστορική αναδρομή στις φάσεις πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα.....	<a href="#">66</a>
4.2.1. Η πρώτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: η δεκαετία του '20.....	<a href="#">66</a>
4.2.2. Η δεύτερη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: η δεκαετία του '30.....	<a href="#">67</a>
4.2.3. Η τρίτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: χρόνια αντίστασης.....	<a href="#">68</a>
4.2.4. Η τέταρτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: δεκαετίες '50 και '60.....	<a href="#">68</a>
4.2.5. Η πέμπτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα.....	<a href="#">69</a>
4.3. Προσπάθειες εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα του σήμερα.....	<a href="#">70</a>
4.3.1. Το κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στην Ελλάδα της κρίσης.....	<a href="#">71</a>
4.3.2. Προβληματισμοί σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα της κρίσης.....	<a href="#">71</a>
4.3.3. Η προσπάθεια δημιουργίας δικτύου σχολείων στη βάση της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα του 2020.....	<a href="#">72</a>
4.3.4. Η περίπτωση του Ρεθύμνου: για ένα δημοκρατικό σχολείο στο Ρέθυμνο.....	<a href="#">73</a>
4.4. Επίλογος.....	<a href="#">74</a>
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	<a href="#">75</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν .	<a href="#">75</a>

5.1 Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας.....	<u>75</u>
5.2 Οι βιωματικές προσεγγίσεις στην έρευνα.....	<u>77</u>
5.3 Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση.....	<u>78</u>
5.3.1 Γιατί να επιλέξει κανείς τη βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση;.....	<u>79</u>
5.4 Η μελέτη περίπτωσης.....	<u>80</u>
5.5 Η μονάδα ανάλυσης στην βιογραφική-αφηγηματική μελέτη περίπτωσης.....	<u>81</u>
5.6 Οι ποιοτικές συνεντεύξεις.....	<u>81</u>
5.6.1 Η βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη.....	<u>81</u>
5.7 Το ερευνητικό ημερολόγιο.....	<u>82</u>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ερευνητικός σχεδιασμός.....	<u>83</u>
6.1 Στόχοι της έρευνας.....	<u>83</u>
6.2 Δείγμα της έρευνας .....	<u>84</u>
6.3 Χώρος-χρόνος της έρευνας.....	<u>85</u>
6.4 Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας.....	<u>85</u>
6.4.1. Πρώτη φάση της έρευνας .....	<u>86</u>
6.4.1.1. Πρώτη συνάντηση με τα υποκείμενα της έρευνας.....	<u>86</u>
6.4.1.2. Βιογραφική-Αφηγηματική Συνέντευξη.....	<u>86</u>
6.4.1.3. Δύο ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) 1 και 2: Ιχνογραφικές αναπαραστάσεις κομβικών σημείων και φάσεων της εκπαιδευτική καριέρας των εκπαιδευτικών.....	<u>87</u>
6.4.2.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 1: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά.....	<u>87</u>
6.4.2. Δεύτερη φάση της έρευνας .....	<u>87</u>
6.4.2.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 3 .....	<u>88</u>
6.4.2.3. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 4 .....	<u>89</u>
6.4.2.4. Μεταφορικό έργο 1 .....	<u>89</u>
6.4.3. Τρίτη φάση της έρευνας.....	<u>89</u>
6.4.3.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 2: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά .....	<u>90</u>

6.4.3.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 5 .....	<a href="#">91</a>
6.4.3.3. Μεταφορικό έργο 2 .....	<a href="#">91</a>
6.4.4. Τέταρτη φάση της έρευνας.....	<a href="#">92</a>
6.4.4.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 3: Η έννοια της παιδαγωγικής του Freinet και οι προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση .....	<a href="#">92</a>
6.4.4.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 6.....	<a href="#">94</a>
6.4.4.3. Μεταφορικό έργο 3.....	<a href="#">94</a>
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	<a href="#">95</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας.....	<a href="#">96</a>
7.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">96</a>
7.2. Υποκείμενο YA2.....	<a href="#">99</a>
7.3. Υποκείμενο YΓ1.....	<a href="#">101</a>
7.4. Υποκείμενο YΓ2.....	<a href="#">102</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά.....	<a href="#">104</a>
8.1. Εισαγωγή.....	<a href="#">104</a>
8.2. Η έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση.....	<a href="#">104</a>
8.3. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ηθικής στην εκπαίδευση.....	<a href="#">108</a>
8.4. Εννοιολογικός προσδιορισμός του θετικού συναισθηματικού κλίματος στην εκπαίδευση.....	<a href="#">110</a>
8.5 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση .....	<a href="#">114</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά.....	<a href="#">119</a>
9.1. Εισαγωγή.....	<a href="#">119</a>
9.2. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία τους στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση .....	<a href="#">119</a>
9.3 Ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού .....	<a href="#">124</a>
9.4 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	<a href="#">127</a>
9.5. Ποιότητα ζωής και σχέσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	<a href="#">136</a>
9.6. Νόημα και ευτυχία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	<a href="#">143</a>
9.7. Προσδοκίες/ στόχοι για την εκπαίδευση.....	<a href="#">146</a>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10....:Η έννοια της παιδαγωγικής Freinet και οι προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.....	<a href="#">150</a>
10.1. Εισαγωγή.....	<a href="#">150</a>
10.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet.....	<a href="#">150</a>
10.3. Κίνητρα/ Λόγοι για την επιλογή της παιδαγωγική προσέγγισης Freinet.....	<a href="#">155</a>
10.4. Η κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη και μάθηση μέσω της εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet.....	<a href="#">158</a>
10.5. Οφέλη και πλεονεκτήματα της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet .....	<a href="#">164</a>
10.6. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet σήμερα: Το πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	<a href="#">168</a>
10.7. Δυσκολίες και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση.....	<a href="#">172</a>
10.8. Η εξάπλωση/διάδοση της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στο Ρέθυμνο.....	<a href="#">177</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	<a href="#">182</a>
11.1 Εισαγωγή.....	<a href="#">182</a>
11.2. Ποια είναι τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας και η ιστορία τους όσον αφορά τη σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση γενικά και σε σχέση με την ενασχόληση και εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Celestin Freinet;....	<a href="#">182</a>
11.3 Πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται (κατανοούν) και βιώνουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά και προσωπικά;.....	<a href="#">183</a>
11.3.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">183</a>
11.3.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">186</a>
11.3.3. Υποκείμενο YΓ1 .....	<a href="#">191</a>
11.3.4. Υποκείμενο YΓ2 .....	<a href="#">195</a>
11.4. Πώς τα υποκείμενα της έρευνας κατανοούν και νοηματοδοτούν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet (τα οφέλη και τα πλεονεκτήματά της) και τη διαφοροποιούν από άλλες προσεγγίσεις όσον αφορά τις κοινωνικό-ηθικές της διαστάσεις και δυνατότητες εφαρμογής τους στο πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών;.....	<a href="#">199</a>
11.4.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">199</a>
11.4.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">201</a>
11.4.3. Υποκείμενο YΓ1 .....	<a href="#">202</a>

11.4.4. Υποκείμενο ΥΓ2 .....	<a href="#">205</a>
11.5. Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που οδήγησαν τα υποκείμενα της έρευνας στο να επιλέξουν να εφαρμόζουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; .....	<a href="#">207</a>
11.5.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">207</a>
11.5.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">208</a>
11.5.3. Υποκείμενο ΥΓ1 .....	<a href="#">209</a>
7.5.4. Υποκείμενο ΥΓ2 .....	<a href="#">210</a>
11.6. Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας στην προσπάθεια εφαρμογής της εναλλακτικής ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου; .....	<a href="#">211</a>
11.6.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">211</a>
11.6.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">212</a>
11.6.3. Υποκείμενο ΥΓ1 .....	<a href="#">212</a>
11.6.4. Υποκείμενο ΥΓ2 .....	<a href="#">214</a>
11.7. Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες τα υποκείμενα της έρευνας επιχειρούν να προάγουν ζητήματα που αφορούν συναισθηματικές και κοινωνικό-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet; .....	<a href="#">215</a>
11.7.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">215</a>
11.7.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">216</a>
11.7.3. Υποκείμενο ΥΓ1 .....	<a href="#">217</a>
11.7.4. Υποκείμενο ΥΓ2 .....	<a href="#">219</a>
11.8. Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης συμβάλει στα κίνητρα των υποκειμένων της έρευνας να εφαρμόσουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; .....	<a href="#">221</a>
11.8.1. Υποκείμενο YA1 .....	<a href="#">221</a>
11.8.2. Υποκείμενο YA2 .....	<a href="#">221</a>
11.8.3. Υποκείμενο ΥΓ1 .....	<a href="#">222</a>
11.8.4. Υποκείμενο ΥΓ2 .....	<a href="#">223</a>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα.....	<a href="#">227</a>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Πλεονεκτήματα, περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	<u>229</u>
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	<u>232</u>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	<u>233</u>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	<u>242</u>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ (Υποκείμενο ΥΓ1).....	<u>243</u>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	<u>294</u>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και στην ιστορικό- πολιτική συγκυρία της κρίσης, παρατηρούμε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στον κόσμο της εκπαίδευσης σε σχέση με την δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Ήδη μέσα στην τελευταία τετραετία έχουν πραγματοποιηθεί Πιλοτικά Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αυτής σε διάφορες πόλεις, όπως επίσης οι μάρκες και Δίκτυα Συνεργατικών Σχολείων με στόχο τη διάδοση της ψυχοπαιδαγωγικής αυτής προσέγγισης.

Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet, είναι μία προσέγγιση στο πνεύμα της Νέας Αγωγής που βασίζεται στις ιδέες και το έργο του Γάλλου παιδαγωγού Celestin Freinet, ο οποίος έζησε και δίδαξε στην Γαλλία στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Ο ίδιος πίστευε ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι εστιασμένη στα πραγματικά ενδιαφέροντα του παιδιού, βασισμένη στη δημοκρατία και με στόχευση της κοινωνική αλλαγή προς μία δημοκρατική και δίκαιη κατεύθυνση. Η σχολική κοινότητα στην προσέγγιση αυτή είναι σε άμεσα αλληλεπίδραση με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία βρίσκεται και η εκπαίδευση δε νοείται αποκομιδένη από τη ζωή.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας περιγράφεται η έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης και οι διαστάσεις της σε σχέση με την ηθική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet και οι βασικές θέσεις, αρχές και παραδοχές της προσέγγισης αυτής σε σχέση με τη δημοκρατική εκπαίδευση και την ηθικό- κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Έπειτα, γίνεται μία επισκόπηση σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής αυτής προσέγγισης σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο και των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την εφαρμογή της προσέγγισης στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η ιστορική αναδρομή του τρόπου και των σταδίων που ακολούθησε η πρόσληψη της προσέγγισης Freinet στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1920 μέχρι σήμερα.

Στο επιστημολογικό- μεθοδολογικό μέρος επιχειρείται η θεμελίωση της μεθοδολογίας και των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, δηλαδή η αφηγηματική- βιωματική προσέγγιση, η κλινική ημι- δομημένη συνέντευξη, το ιχνογραφικό έργο και το μεταφορικό έργο.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Πρόκειται για μία μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν της παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στην τάξη τους. Η έρευνα στοχεύει στο να αναδειχθούν τα βιώματα, οι εμπειρίες, η ποιότητα ζωής και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και τις διαστάσεις της σε σχέση με την ηθική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών, όπως τα ίδια τα υποκείμενα τις αντιλαμβάνονται και τις νοηματοδοτούν. Στη συνέχεια του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα που διεξάγονται και τέλος οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

Η έρευνα κατέδειξε την άρρηκτη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης και μάθησης των μαθητών. Η δημοκρατική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μία ηθική επιλογή που προάγει την ηθικό- κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από

δημοκρατικές διαδικασίες αλλά επίσης και μία συνολικά δημοκρατική σχολική κουλτούρα που προάγει την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την έκφραση των ατομικών διαφορών. Η εκπαίδευση, στο πνεύμα της δημοκρατικής παιδαγωγικής, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη ζωή και στοχεύει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων, δημοκρατικών πολιτών με απότερο στόχο μία πιο δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αφηγηματική-βιογραφική μεθοδολογία, Δημοκρατική εκπαίδευση, Ιχνογράφημα, Κοινωνικό-ηθική ανάπτυξη και μάθηση, Μελέτη περίπτωσης, Μεταφορά, Οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση, Παιδαγωγική προσέγγιση Freinet, Ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση.

## **ABSTRACT OF MASTER THESIS**

### **Democratic Dimensions in Education and the Celestin Freinet Psychopedagogical Approach: A Case Study based on Lived Experience of Primary Education Teachers in Greece**

As observed in Greece, in recent years and under the historical-political conjuncture of the economic crisis, there is an increasing interest among the people in education towards Freinet's democratic pedagogical approach. By the last 4 years already pilot instruction programs have been effectuated for educators in primary and secondary public education asserting this pedagogical application in various cities as well as groups and Cooperative School Networks, with the aim of diffusion of said psycopedagogical approach.

Freinet's pedagogical approach, in line with New Regimen is based around the ideas and work of French educator Celestin Freinet, who lived and taught in France in the beginning of the last century. Freinet himself believed that education should be focalized around the real interests of the child based on democracy and targeting social change towards a democratic and rightful direction. School society is within this approach, the direct interaction with the wider community in which it belongs and education shan't not be meant isolated from life.

In the theoretical part of this present paper is described the definition of democratic education and the dimensions of the same in relation to moral, social and emotional development and conduct of the children. Subsequently, the psycopedagogical approach of Freinet is presented alongside the basic points, principles and assumptions of the same concerning the democratic education and the socio-moral and emotional learning and development of the students. Thereupon an overview of the application is extended in the national and international level, as well as the studies conducted concerning the application of Freinet's approach in education. This is followed by a historical reflection of the stages and manners of the input to the approach in Greece from the decade of 1920 until today.

In the epistemological-methodological part it is pursued the establishment of the methodology and tools used in the investigation such as the narrative-emotive approach, the clinical semi-structured interview, rubbing and metaphorical expression.

As for the research part of the study, the qualitative research conducted is presented. It is the study of four educator cases applying Freinet's pedagogical approach in their classrooms. The research seeks to highlight the experiences, the quality of life and perceptions of these educators concerning the application of the approach in the public Greek school and its' dimensions in the moral, social and emotional development and learning of students, as comprehended and computed by the same research subjects. In the progression of the research part, the results are presented in relation with the partial research questions, the conclusions exported and lastly the constraints of the present study as well as certain suggestions for related future research.

This paper demonstrates the intrinsical relationship between education and the students' socio-moral development and learning. Democratic education is, above all, a moral choice that promotes childrens' social and moral development through democratic processes. This education can also be described as an overall democratic school culture that enhances critical thinking, co-operation, solidarity, respect and the expression of individual differences. Education is, in the spirit

of democratic pedagogy, directly associated to everyday life and aims to create critically thinking, democratic citizens with the ultimate objective of a democratic and righteous society.

**Key Words:** Biographical-narrative approach, Case study, Drawing, Eco-bodily-experiential approach, Democratic education, Freinet's pedagogical approach, Metaphor, Quality of life in education, Socio-moral learning and development.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα των τελευταίων χρόνων και στην ιστορικό- πολιτική συγκυρία της οικονομικής κρίσης, έχει παρατηρηθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στους κόλπους της δημόσιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση που εντάσσεται στο κίνημα της Νέας Αγωγής και βασίζεται στις ιδέες και το έργο του Γάλλου παιδαγωγού Celestin Freinet και των συνεργατών του, στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και που έχει εξαπλωθεί σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την πρόσφατη ελληνική πραγματικότητα και την δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση, από το 2017 δημιουργήθηκε Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Η πρόταση αυτή για τη δημιουργία του Πιλοτικού Προγράμματος έγινε από την παιδαγωγική ομάδα “Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας”, η οποία ασχολείται με τη μελέτη και διάδοση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης. Η πρόταση κατατέθηκε και έγινε δεκτή από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και μέχρι στιγμής έχουν πραγματοποιηθεί Πιλοτικά Προγράμματα Επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, την Πελοπόννησο και πρόσφατα και στην Κρήτη. Πέρα από τα Πιλοτικά Προγράμματα Επιμόρφωσης, έχουν δημιουργηθεί Δίκτυα Συνεργατικών Σχολείων από εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να αναδειχθούν οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι αντιλήψεις τεσσάρων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στις τάξεις τους, και πιο συγκεκριμένα με τις διαστάσεις της προσέγγισης που σχετίζονται με την ηθική και κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών τους. Τα υποκείμενα επιλέχθηκαν εξαιτίας της πολυετούς ενασχόλησής τους με τη δημοκρατική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα της εξοικείωσής τους με την εφαρμογή εργαλείων και τεχνικών της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet.

Η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε τρία διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η δημιουργία του θεωρητικού πλαισίου και η ανάδειξη των βασικών εννοιών στις οποίες στηρίχθηκε η όλη ερευνητική προσπάθεια. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται η επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθεί η παράθεση των συμπερασμάτων και η συζήτηση και τέλος παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αλλά και ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η εργασία συνολικά αποτελείται από δεκατρία κεφάλαια.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής παρουσιάζεται αρχικά η έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης και οι βασικές αρχές και παραδοχές της προσέγγισης αυτής σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έννοιες της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών και οι διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με το πώς οι διαδικασίες αυτές συντελούνται. Επειτα, παρουσιάζονται

διάφορες προσεγγίσεις και προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που υιοθετούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με έμφαση στις σύγχρονες προσεγγίσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet και οι βασικές αρχές, παραδοχές και θέσεις της σε σχέση με τις διαδικασίες δημοκρατικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης. Περιγράφονται, επίσης, οι κυριότερες τεχνικές και τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση προς εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο. Αρχικά, δίνεται μία εικόνα σε σχέση με τη διάδοση και εφαρμογή της προσέγγισης αυτής σε σχολεία ανά τον κόσμο και στην συνέχεια γίνεται μία επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε σχέση με την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με την πρόσληψη της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '20 μέχρι σήμερα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας και περνώντας στο δεύτερο μέρος της επιχειρείται η μεθοδολογική θεμελίωση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, η αφηγηματική- βιογραφική προσέγγιση στην έρευνας, η κλινική συνέντευξη, το ιχνογράφημα (εικαστική έκφραση) και το μεταφορικό έργο.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας δηλαδή οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο μέρος της έρευνας και στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας αναλυτικά για κάθε υποκείμενο.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την ποιότητα ζωής, τις αξίες, τις, πρακτικές και τα ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά θεματικές κατηγορίες και σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την ποιότητα ζωής, τις αξίες, τις πρακτικές και τα ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά. Τα αποτελέσματα επίσης παρουσιάζονται ανά θεματικές κατηγορίες και σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε θεματικές κατηγορίες και σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων αναφορικά με την έννοια της παιδαγωγικής Freinet και τις προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας σε σχέση με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ανά υποκείμενο και αξιοποιούνται τα μεταφορικά και ιχνογραφικά έργα των υποκειμένων.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

Στο δέκατο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, αλλά και

ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σε σχέση με τη θεματική που προσεγγίζει η έρευνα αυτή.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Δημοκρατικές διαστάσεις στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα προσεγγίσεων και προγραμμάτων ηθικό- κοινωνικής αγωγής, εκπαίδευσης και ανάπτυξης

### 1.1. Εισαγωγικά

Στο κεφάλαιο αυτό, πριν παρουσιάσουμε την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Celestin Freinet, γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγιστούν η έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης και οι διαστάσεις της μέσα από το πρίσμα προσεγγίσεων και προγραμμάτων ηθικής αγωγής, εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου.

Οι διαδικασίες της ηθικής ανάπτυξης και μάθησης ενός ανθρώπου είναι σύνθετες διαδικασίες που θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαρκούν μία ολόκληρη ζωή. Ωστόσο, τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου είναι κομβικής σημασίας σε σχέση με την μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του. Παρακάτω γίνεται μία απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού της κάθε μίας από τις έννοιες αυτές που αναφέρθηκαν (ηθική αγωγή, εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη). Επιπλέον, παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες βασικές προσεγγίσεις σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους συντελείται η ανάπτυξη του παιδιού ηθικά και ποια πορεία ακολουθεί.

Εξετάζεται ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την ηθική εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες και ως εκ τούτου έχει καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη και μάθηση των νέων ανθρώπων. Επίσης, γίνεται μία επισκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό σε σχέση με τα ζητήματα αυτά αλλά και προγραμμάτων ηθικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης που έχουν κατά καιρούς προταθεί ή/και εφαρμοστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται μία προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση, σε τι συνίσταται και ποια είναι η σημασία της για τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε μία σχολική κοινότητα.

### 1.2. Η δημοκρατική εκπαίδευση

Η δημοκρατική εκπαίδευση είναι ένας όρος οιμπρέλα ο οποίος αναφέρεται σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στόχο έχουν να προάγουν τη δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση να εμφυσήσουν τις δημοκρατικές αξίες και δεξιότητες στους μαθητές. Σύμφωνα με τις Seigel & Rockwood(1993), η δημοκρατική εκπαίδευση συνίσταται στην παιδαγωγική εκείνη που ενσωματώνει τις αρχές της συμμετοχικότητας, της ικανότητας για λήψη αποφάσεων, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα στην κοινότητα και την ικανότητα να μπορεί κανείς να αλλάξει το περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα. Η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν αίσθηση κοινωνικής υπευθυνότητας και να είναι προετοιμασμένοι να συνεισφέρουν στην κοινότητά τους έχοντας ενεργό δράση.

Σύμφωνα με τον Beane(1990 από Apple&Beane(1995)), η δημοκρατική εκπαίδευση προσπαθώντας να προωθήσει έναν δημοκρατικό τρόπο ζωής μέσα από τη δομή και τη λειτουργία της

προϋποθέτει ορισμένες συνθήκες. Μερικές από αυτές είναι: α) να μπορούν να ακούγονται/ συζητιούνται ελεύθερα ιδέες, άσχετα με τη δημοτικότητά τους, ώστε τα υποκείμενα να έχουν όσο το δυνατό σφαιρικότερη ενημέρωση, β) να υπάρχει εμπιστοσύνη στις ατομικές και συλλογικές ικανότητες των ανθρώπων να δημιουργούν δυνατότητες επίλυσης των προβλημάτων, γ) να προωθείται ο κριτικός αναστοχασμός και η ανάλυση ώστε να αξιολογούνται ιδέες, προβλήματα και πολιτικές, δ) να υπάρχει έγνοια για την ευημερία των “άλλων” και το κοινό καλό, ε) να υπάρχει έγνοια σε σχέση με την αξιοπρέπεια των ατομικοτήτων και των μειονοτήτων, στ) η δημοκρατία να γίνεται αντιληπτή όχι τόσο ως ένα ιδανικό που πρέπει κανείς να φτάσει, αλλά περισσότερο ως ένα σύστημα αξιών με τις οποίες πρέπει κανείς να ζει και να οδηγούν τη ζωή του, ζ) να οργανώνονται οι κοινωνικοί θεσμοί με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθούν τον δημοκρατικό τρόπο ζωής.

Ωστόσο, είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός της δημοκρατικής εκπαίδευσης και των τεχνικών και εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να προωθηθεί η δημοκρατία στην εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε, η δημοκρατική εκπαίδευση είναι μία έννοια ομπρέλα που εμπερικλείει όλες εκείνες τις “μη παραδοσιακές” εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα με διαφορές τόσο ως προς την παιδαγωγική φιλοσοφία, το πολιτικό και ηθικό υπόβαθρο, τη στόχευση και φυσικά τους τρόπους, τα μέσα δηλαδή και τα εργαλεία με τα οποία μπορεί να επιτευχθεί. Ως εκ τούτου, στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να συγγενεύει με όρους όπως προοδευτική εκπαίδευση (progressive education), κριτική παιδαγωγική (critical pedagogy), αντι- αυταρχική αγωγή (non-authoritarian pedagogy), ελευθεριακή εκπαίδευση (liberal education) κ.α. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο κάθε ένας από αυτούς τους όρους εκφράζει μία παιδαγωγική προσέγγιση ή ένα παιδαγωγικό κίνημα που δημιουργήθηκε σε μία συγκεκριμένη ιστορικο- πολιτισμική και πολιτική συγκυρία και επομένως μπορεί να γίνει αντιληπτή σε βάθος όταν μελετάται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Apple & Beane (1995), ένα δημοκρατικό σχολείο διαφοροποιείται από άλλα είδη “προοδευτικών” σχολείων, ουμανιστικών και παιδοκεντρικών. Τα δημοκρατικά σχολεία είναι επίσης παιδοκεντρικά, αλλά το όραμά τους εκτείνεται πέρα από τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Οι δημοκρατικοί παιδαγωγοί, δεν προσπαθούν απλώς να αμβλύνουν τη σκληρότητα των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, αλλά να αλλάξουν τις συνθήκες που τις δημιουργούν. Γι' αυτό το λόγο, συνδέουν άμεσα τις αντιδημοκρατικές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Ένας από τους σπουδαιότερους παιδαγωγικούς φιλοσόφους της Δύσης και εκφραστές της προοδευτικής εκπαίδευσης (progressive education) υπήρξε ο Αμερικανός John Dewey. Σύμφωνα με τον Starkey (2005), για τον Dewey η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από ένα σύστημα διακυβέρνησης, είναι ένα τρόπος συλλογικής ζωής και μοιράσματος εμπειριών. Η δημοκρατική εκπαίδευση προσφέρει τις ευκαιρίες εκείνες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μίας κοινότητας που οδηγούν στη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Edwards, D. B. (2010), οι δημοκρατικοί παιδαγωγοί που ακολουθούν την παράδοση του Dewey εστιάζουν στη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση και το σκοπό αυτής και της κοινωνίας. Οι εκφραστές της κριτικής παιδαγωγικής

(critical pedagogy) όπως οι Paulo Freire, Peter McLaren and Henry Giroux, διερωτώνται επίσης σε σχέση με την προέλευση, το περιεχόμενο και τον σκοπό της γνώσης που επηρεάζουν την κοινωνία με έναν πιο ευρύ τρόπο. Για τον Freire, όπως μας αναφέρει ο Giroux( 2010), η παιδαγωγική είναι ( οφείλει να είναι) μία ηθική και πολιτική πράξη που προσφέρει γνώσεις, εφόδια και κοινωνικούς δεσμούς που επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν την έννοια του κριτικού, ενεργού πολίτη, ενώ παράλληλα διευρύνουν και εμβαθύνουν τη συμμετοχή τους σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τον Fahey(2008), τα παιδιά έχουν μία εγγενή δυνατότητα για μάθηση, το καθένα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, δυνατότητες και ρυθμούς γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η δημοκρατική εκπαίδευση ουσιαστικά στοχεύει στο να απελευθερώσει αυτό το φυσικό ενδιαφέρον για μάθηση με τις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού, με στόχο την αυτοδιαχείριση της κοινότητας και την ατομική ανάπτυξη, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Πολύ περισσότερο από τα γνωστικά αντικείμενα, το σχολείο επιδρά σε ολόκληρη τη ζωή και πορεία ενός ανθρώπου μέσω του συναισθηματικού αντίκτυπου των εμπειριών που ζει στο σχολείο και οι οποίες “εντυπώνονται” στην προσωπικότητά του.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, η δημοκρατική εκπαίδευση σπουδαιολογεί τον συναισθηματικό αντίκτυπο που έχουν οι σχολικές εμπειρίες στην προσωπικότητα του παιδιού και στοχεύει στη μάθηση μέσα από συλλογικές διαδικασίες, με σεβασμό στις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού. Για τη δημοκρατική εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού μάθησης του κάθε παιδιού και η συναισθηματική του ετοιμότητα να δεχθεί μία νέα γνώση. Επίσης, προωθείται η αυθόρυμη, φυσική μάθηση από το παιδί, το οποίο αλληλεπιδρά με ενεργό τρόπο με το περιβάλλον του τα πρώτα χρόνια κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέρει ερεθίσματα στα παιδιά και τους αφήνει το χώρο και το χρόνο ώστε να αλληλεπιδράσουν με αυτά με τον δικό τους τρόπο.

### 1.3. Η κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη είναι μία σύνθετη διαδικασία προκειμένου το άτομο να αποκτήσει αυτό που ονομάζουμε ψυχοκοινωνική επάρκεια. Όπως μας αναφέρουν οι Elias et al. (1997), η ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει την αυτογνωσία, των έλεγχο των παρορμήσεων, τη συνεργασία και τη φροντίδα του εαυτού και των άλλων. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες αναπτύσσουν δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες απαραίτητες ώστε να μπορούν να είναι επαρκείς κοινωνικά και συναισθηματικά.

Σύμφωνα με το Department for Children, Schools and Families (2008), η κοινωνική ανάπτυξη αφορά την αντίληψη του εαυτού σε σχέση με τους άλλους, την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων και την ικανότητα κατανόησης και εφαρμογής κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ η συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων του εαυτού καθώς και την ικανότητα κατανόησης της συμπεριφοράς και των κινήτρων των άλλων μέσα από τη δική τους οπτική.

Σε σχέση με το πώς συντελείται η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε εν συντομίᾳ σε μερικές από αυτές:

- 1. Οι γνωστικές-κατασκευαστικές προσεγγίσεις.** Οι γνωστικές-κατασκευαστικές (κονστρουκτιβιστικές) θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης βασίζονται στην θεωρία του Piaget σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Piaget (1964), η ανάπτυξη ως λειτουργία προηγείται της μάθησης και εμπεριέχει όλες τις μορφές μάθησης, οι οποίες προκύπτουν ως λειτουργίες/ εργαλεία ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Ο ίδιος δημιούργησε ένα σχήμα τεσσάρων διακριτών σταδίων ανάπτυξης και περιέγραψε με λεπτομέρεια το ηλικιακό τους φάσμα και τις λειτουργίες που αναπτύσσονται στο κάθε ένα από αυτά. Η προσέγγιση του Piaget έχει δεχθεί κριτική καθώς θεωρείται ότι παραγνωρίζει την επιρροή του περιβάλλοντος στη διαδικασία της ανάπτυξης και τη γραμμικότητα των σταδίων. Σύμφωνα με τον Feldman(2005), τα στάδια του Piaget σε σχέση με την ανάπτυξη είναι αρκετά «σφιχτά» και γραμμικά αγνοώντας τις ατομικές διαφορές στην πορεία της ανάπτυξης αλλά και την επίδραση του περιβάλλοντος και της μάθησης στην όλη διαδικασία.
  - 2. Οι κοινωνικό-πολιτισμικές ιστορικές προσεγγίσεις.** Ο βασικότερος εκφραστής αυτής της προσέγγισης υπήρξε ο Vygotsky. Οι προσεγγίσεις αυτές, όπως εξηγούν οι Scott και Palinscar (2013), συσχετίζουν την ανάπτυξη με το ιστορικό-πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού. Η ανάπτυξη προκύπτει μέσω της εσωτερίκευσης από το άτομο των ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον του και τους «σημαντικούς άλλους». Στην κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση, σύμφωνα με την V. Morcom (2014), υπάρχει η παραδοχή ότι η μάθηση, το κίνητρο και τα συναισθήματα είναι αλληλένδετες διαδικασίες. Κατά την άποψη του Vygotsky, το κίνητρο για τη μάθηση και την ανάπτυξη προκύπτει από το κοινωνικό πλαίσιο και πραγματώνεται τόσο στις ατομικές όσο και στις συλλογικές δράσεις.
  - 3. Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση.** Σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson, όπως μας αναφέρει η Μαρτιμιανάκη (2015), η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το άτομο κατά την ανάπτυξή του από το περιβάλλον του και που διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του. Στην προσπάθειά του το άτομο να επιλύσει αυτές τις συγκρούσεις διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του και τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Batra (2013), στη θεωρία του Erikson, η ανάπτυξη του ανθρώπου αποτελείται από οχτώ στάδια που ακολουθούν τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή από τη γέννηση του και μετά. Τα στάδια αυτά δεν αποτελούν σφιχτά, γραμμικά πλαίσια αλλά αναδύονται οργανικά κατά τη διάρκεια αλληλοεπικαλυπτόμενων φάσεων. Η ανάπτυξη του ανθρώπου δε συμβαίνει σε μία συνθήκη απομόνωσης, αλλά σε μία διαρκή διάδραση του εσωτερικού και εξωτερικού του περιβάλλοντος, δηλαδή των ενστίκτων, του ταμπεραμέντου και των ενδιαφερόντων ενός ανθρώπου σε σχέση με το κοινωνικό- ιστορικό και πολιτισμικό του πλαίσιο. Κάθε στάδιο ανάπτυξης ενός ανθρώπου χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις ή αντιθέσεις, ανάλογες με την ηλικία του ατόμου, που προσπαθεί να τις διαχειριστεί.
  - 4. Οι οικο-συστημικές προσεγγίσεις.** Οι οικοσυστημικές προσεγγίσεις τοποθετούν την ανάπτυξη ενός ανθρώπου σε ένα πλαίσιο που μπορεί να παρομοιαστεί με ένα οικοσύστημα οι δομές του οποίου αλληλεπιδρούν διαρκώς.
- 4.1.Το βιο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner.** Για τον Bronfenbrenner, σύμφωνα με την Härkönen (2007), η κοινωνία είναι ο παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και αποτελεί την «έννοια-κλειδί» σε όλη τη θεωρία του. Η θεωρία του Bronfenbrenner αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπου μέχρι να εξελιχθεί σε έναν ενεργό μέλος της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με την Härkönen

(2007), πρόκειται για μία θεωρία αναπτυξιακής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ίδιος ο Bronfenbrenner (1979: 27: στο Härkönen, 2007) σε σχέση με την ανάπτυξη του ανθρώπου, πρόκειται για «*τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά μία πιο εκτενή, διαφοροποιημένη και έγκυρη αντίληψη του οικολογικού του περιβάλλοντος και κινητοποιείται και γίνεται ικανός να συμμετέχει σε δραστηριότητες διατήρησης και αναδιαμόρφωσης του περιβάλλοντος αυτού με τρόπο σύνθετο τόσο σε δομή όσο και σε περιεχόμενο*». Στο μοντέλο του Bronfenbrenner, σύμφωνα με τους Guckin και Minton (2014), το περιβάλλον του παιδιού (η οικολογία του) αποτελείται από ένα πολυεπίπεδο σύνολο αλληλοσυνδεόμενων δομών που επηρεάζουν την ανάπτυξη του με διαφορετικό βαθμό αμεσότητας. Το μοντέλο αυτό θα μπορούσε γραφικά να αναπαρασταθεί ως ένα σύνολο ομόκεντρων κύκλων, στο κέντρο των οποίων βρίσκεται το παιδί. Οι κύκλοι που βρίσκονται εγγύτερα στο παιδί είναι τα περιβάλλοντα εκείνα που το επηρεάζουν με πιο άμεσο τρόπο ( για παράδειγμα οι γονείς του παιδιού) και όσο απομακρύνονται οι κύκλοι από το κέντρο, αναφερόμαστε σε περιβάλλοντα που ασκούν έμμεση μεν, σημαντική δε επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού.

**4.2.Η οικολογική θεωρία του Gibson.** Ο Gibson, σύμφωνα με τον Πουρκό (2002), διαμόρφωσε μία ριζοσπαστική οικολογική θεωρία η οποία δεν αντιμετωπίζει τον άνθρωπο και το περιβάλλον σαν δύο ξεχωριστές οντότητες. Επινοώντας τον όρο «*προσφερόμενες δυνατότητες*», ο Gibson προσπάθησε να περιγράψει τη συμπληρωματικότητα περιβάλλοντος και οργανισμού. Οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι ποιότητες του περιβάλλοντος όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από το υποκείμενο που δρα. Επομένως, είναι μοναδικές και διαφορετικές για κάθε άτομο ή ομάδα ατόμων. Ο Gibson υποστήριξε ότι η ανάπτυξη και μάθηση προκύπτουν ως αποτέλεσμα της άμεσης αντίληψης και δράσης μέσα στο περιβάλλον και δεν χρειάζεται τη διαμεσολάβηση νοητικών αναπαραστάσεων.

**4.3.Roger Barker – τα πλαίσια συμπεριφοράς.** Ο Roger Barker ενδιαφέρθηκε να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους τα πλαίσια του περιβάλλοντος της καθημερινής ζωής δομούν τις κοινωνικές πράξεις των ατόμων και των ομάδων. Ανέπτυξε μία οικολογική θεωρία της συμπεριφοράς, η οποία βασίστηκε στα πλαίσια συμπεριφοράς που είναι δομές εξώ- ατομικές. Τα πλαίσια συμπεριφοράς δομούνται από τις συλλογικές δράσεις των ατόμων σε συνδυασμό με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω κανόνων, προσδοκιών, νορμών. Σύμφωνα με τους Barker και Wright(1949), η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη προκύπτει καθώς το άτομο ανταποκρίνεται σε καταστάσεις του περιβάλλοντός του. Η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ψυχολογικού και μη ψυχολογικού περιβάλλοντος και την προσπάθεια του ατόμου να δημιουργήσει την κατάλληλη/αποδεκτή κάθε φορά συμπεριφορά σε σχέση με τα ερεθίσματα που δέχεται.

#### 1.4. Η ηθική ανάπτυξη

Η ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τους Pratio και Giannitsoopoulos (2009) μπορεί να περιγραφεί με βάση δύο κυρίως μοντέλα. Το ένα μοντέλο είναι εκείνο της «εσωτερίκευσης», με βασικούς εκφραστές του τους Freud, Bandura και Hoffman. Στις προσεγγίσεις αυτές δίνεται έμφαση στις διαδικασίες εσωτερίκευσης και αυτοελέγχου που θεωρείται ότι σταδιακά οδηγούν στην ενάρετη

συμπεριφορά. Ένα δεύτερο μοντέλο είναι το κατασκευαστικό/κονστρουκτιβιστικό, με βασικούς εκφραστές του τους Piaget, Kohlberg, Daamon και Rest. Σε αυτού του τύπου τις προσεγγίσεις μεγάλη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη των δομών της ηθικής σκέψης (συλλογισμού, κρίσης) που θεωρείται ότι βρίσκονται πίσω από τις φαινομενικές επιλογές δράσης.

Η ηθική ανάπτυξη κατά τον Freud, όπως μας αναφέρουν οι Çam et al. (2012), είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της συνειδησης μέσω της οποίας αναπτύσσεται το υπερεγώ του ατόμου. Επιπλέον, η προσωπικότητα του ατόμου ολοκληρώνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τα πρώτα πέντε έτη της ηλικίας. Στην ψυχαναλυτική θεωρία, η ανάπτυξη κανόνων από το άτομο και η επίδραση της φυσικής τιμωρίας έχουν σημαντική θέση.

Σύμφωνα με τους Elliott et al. (2008), ξεκινώντας να μελετά κανείς την ηθική ανάπτυξη των παιδιών οφείλει να έχει κατά νου ότι η ηθική συμπεριφορά είναι μία σύνθετη πράξη. Συνδυάζει τη γνώση (σκέψη σε σχέση με το τι πρέπει να κάνει το άτομο), τα συναισθήματα (συναισθήματα σε σχέση με αυτό που πρέπει να κάνει ή έχει ήδη κάνει το άτομο), συμπεριφορά (η πράξη που στην πραγματικότητα έλαβε χώρα).

#### 1.4.1. Οι γνωστικό-αναπτυξιακές θεωρίες

Ιστορικά, σύμφωνα με τους Garrigan et al. (2018), στον τομέα της ηθικής ψυχολογίας κυριαρχεί η γνωστική αναπτυξιακή προοπτική. Για πολλούς, ο πρώτος εκφραστής της γνωστικής αναπτυξιακής θεωρίας υπήρξε ο Piaget. Ο Piaget, ξεχώρισε τέσσερα στάδια ανάπτυξης της λογικής συλλογιστικής και δύο στάδια ηθικής ανάπτυξης: την ετερονομία και την αυτονομία. Τα παιδιά στο στάδιο της ετερονομίας αισθάνονται την υποχρέωση να συμμορφωθούν με τους εξωτερικά επιβαλλόμενους κανόνες, ενώ όταν κατακτήσουν το επίπεδο της αυτονομίας συνειδητοποιούν ότι οι ηθικοί κανόνες είναι άξιοι σεβασμού και βασίζονται σε ένα από κοινού κατασκευασμένο “συμβόλαιο”.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες σε σχέση με την ηθική ανάπτυξη των παιδιών και τα στάδια που αυτή ακολουθεί. Μία από τις γνωστότερες θεωρίες είναι αυτή του Kohlberg:

#### 1.4.2. Η προσέγγιση του Kohlberg

Ο Kohlberg, όπως μας αναφέρουν οι Elliott et al (2008). Προσπάθησε να εφαρμόσει το σκεπτικό της θεωρίας του Piaget στον τομέα της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο ίδιος πίστευε ότι τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών αναδύονται μέσα από την ενεργό σκέψη του παιδιού σε σχέση με ηθικά ζητήματα. Ο Kohlberg προκειμένου να μελετήσει τον ηθικό συλλογισμό των παιδιών, στις έρευνές του παρουσίαζε στα παιδιά μία σειρά ηθικών διλημμάτων, πραγματικών ή φανταστικών και ρωτούσε τα παιδιά τι θα έκαναν σε κάθε περίπτωση και γιατί.

Ερευνώντας την ηθική συμπεριφορά των παιδιών ο Kohlberg, σύμφωνα πάντα με τους Elliott et al. (2008), κατέληξε στο ότι η ηθική συμπεριφορά και σκέψη των παιδιών είναι ανάλογη της ηλικίας τους. Στη θεωρία του διέκρινε έξι στάδια ηθικής ανάπτυξης τα οποία ομαδοποιούνται σε τρία επίπεδα: (α) Προσυμβατικό (4 έως 10 ετών), (β) Συμβατικό (10 έως 13 ετών) και (γ) Μετασυμβατικό (13 ετών και άνω). Πιο αναλυτικά:

1. **Προσυμβατικό επίπεδο** (4 έως 10 ετών περίπου): Τα παιδιά στο στάδιο αυτό ανταποκρίνονται κυρίως στον πολιτισμικό έλεγχο για να αποφύγουν την τιμωρία και να αντλήσουν ικανοποίηση.

**Στάδιο 1:** Τιμωρία και υπακοή: Τα παιδιά δεν έχουν ηθικούς ενδοιασμούς και υπακούουν σε κανόνες και διαταγές προκειμένου να αποφύγουν την τιμωρία.

**Στάδιο 2:** Απλοϊκός συντελεστικός συμπεριφορισμός: Τα παιδιά υπακούν κανόνες με γνώμονα το δικό τους συμφέρον. Έχουν μία μικρή επίγνωση της δικαιοσύνης προς τους άλλους αλλά κατά κύριο λόγο δρουν με βάση την προσωπική τους ικανοποίηση. Εδώ ο Kohlberg εισάγει την έννοια της αμοιβαιότητας: «με βοηθάς, σε βοηθάω».

2. **Συμβατικό επίπεδο:** (από 10 έως 13 ετών): Τα παιδιά στη φάση αυτή έχουν ανάγκη την αποδοχή από τα γύρω τους άτομα και την κοινωνία.

**Στάδιο 3:** Τα παιδιά αποζητούν την αποδοχή των άλλων. Αρχίζουν να αξιολογούν τη συμπεριφορά με βάση τις προθέσεις και όχι μόνο το αποτέλεσμα.

**Στάδιο 4:** Επικρατεί το σκεπτικό του «νόμου και της τάξης». Τα παιδιά ενδιαφέρονται για την έννοια της εξουσίας και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

3. **Μετασυμβατικό επίπεδο:** (13 ετών και άνω): Το άτομο, αν πρόκειται να αναπτυχθεί πραγματικά ηθικά, θα συμβεί σε αυτήν την ηλικία. Οι αποφάσεις εδώ σε σχέση με ηθικά ζητήματα δε λαμβάνονται με βάση τη γνώμη των άλλων αλλά τη συνείδηση του ατόμου.

**Στάδιο 5:** Το άτομο αποφασίζει για ηθικά ζητήματα έχοντας στο νου του τους νόμους μίας κοινωνίας οι οποίοι ανάγονται σε αξίες. Αν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και της νομοθεσίας, οι άνθρωποι πρέπει να εργαστούν ώστε να τροποποιήσουν τον νόμο.

**Στάδιο 6:** Η συνείδηση είναι αυτή που ορίζει το σωστό και το λάθος. Το υποκείμενο εδώ ενεργεί όχι από φόβο, από την τάση να είναι αρεστός ή για να υπακούσει σε ένα νόμο, αλλά με βάση τα δικά του εσωτερικευμένα κριτήρια περί σωστού και λάθους.

Το μοντέλο των σταδίων που διαμόρφωσε ο Kohlberg τράβηξε την προσοχή του κοινού αλλά και του ακαδημαϊκού κόσμου και έγινε αντικείμενο έντονης κριτικής. Σε μία προσπάθεια απάντησης στις κριτικές που δέχτηκε το μοντέλο αυτό, διεξήχθησαν εμπειρικές μελέτες υψηλής ποιότητας που σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008) αποδείκνυαν την εγκυρότητα του μοντέλου. Οι μελέτες αυτές κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- **Εγκυρότητα σταδίων:** Σε αναπτυξιακό επίπεδο, τα στάδια ηθικής ανάπτυξης φαίνεται να διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και εσωτερικά διαπλέκονται εξελίσσονται όμως με μία αδιαφοροποίητη σειρά η οποία περνά από το ένα στάδιο στο άλλο.
- **Δια- πολιτισμική οικουμενικότητα:** Φάνηκε από τις έρευνες ότι τα στάδια ηθικής ανάπτυξης δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο.
- **Εφαρμοσμότητα της ηθικής πράξης:** Η ηθική σκέψη και η ηθική συμπεριφορά είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες με την πρώτη να είναι ένας πολύ καλός δείκτης πρόβλεψης της δεύτερης, χωρίς βέβαια η ηθική συμπεριφορά να εξασφαλίζεται απόλυτα με την ύπαρξη της ηθικής σκέψης.
- **Συμπερίληψη ως προς το φύλο:** Οι εμπειρικές μελέτες που διεξήχθησαν σε σχέση με το μοντέλο των σταδίων ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg δεν φανέρωσαν κάποια σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο σε σχέση με την ανάπτυξη των σταδίων.
- **Το «νοιαξιμό» δεν υποτάσσεται στη δικαιοσύνη:** Μέσα από τις μελέτες που έγιναν αναφορικά με το μοντέλο αυτό των σταδίων ηθικής ανάπτυξης φάνηκε ότι το αίσθημα της δικαιοσύνης δεν υπονομεύει το αίσθημα του νοιαξιμάτος απέναντι στους άλλους ανθρώπους αλλά ότι συνυπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο σκέφτεται και δρα με ηθικό τρόπο.

Στο σημείο αυτό, καλό είναι να τονιστεί ότι η γνώση του τι εστί ηθικό, ακόμα και από ένα άτομο που έχει φτάσει στο τρίτο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, δε διασφαλίζει την ηθική συμπεριφορά.

Σημαντική επίσης έννοια για τον Kohlberg και τους συνεργάτες του σε σχέση με την ηθική σκέψη και συμπεριφορά των ατόμων είναι, σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), η έννοια της «ηθικής ατμόσφαιρας». Η έννοια αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση μίας κοινότητας γύρω από τα υποκείμενα στην οποία θα υπάρχει ένα «ηθικό κλίμα» μία «ηθική κουλτούρα», μία κοινότητα δηλαδή στην οποία τα υποκείμενα θα μοιράζονται κοινές ηθικές αξίες και προσδοκίες. Παρ' ότι ο Kohlberg έχει κατακριθεί ότι έδινε έμφαση στην ατομική ηθική ανάπτυξη και παραγνώριζε τον ρόλο του ευρύτερου πλαισίου, εντούτοις έχει παρατηρηθεί ότι η ηθική ανάπτυξη ενός υποκειμένου είναι σε υψηλότερα επίπεδα όταν αυτή διαμορφώνεται στα πλαίσια μίας κοινότητας.

Ο Kohlberg και οι συνεργάτες του, σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), βασίστηκαν στην ιδέα του Durkheim (1924), ότι τα σύνολα των υποκειμένων παρουσιάζουν ποιότητες περισσότερες από το άθροισμα των ποιοτήτων των υποκειμένων που τα απαρτίζουν. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή στην ηθική κουλτούρα του σχολείου μπορεί να αποφέρει τα μέγιστα στην ανάπτυξη της ηθικής ενός ατόμου. Επιπλέον, ο Kohlberg κατέληξε στο ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αναπτυχθεί η ηθική σε μία ομάδα ανθρώπων είναι ο δημοκρατικός τρόπος, όπου αναγνωρίζονται τα διακαιώματα και οι υποχρεώσεις του κάθε υποκειμένου αλλά και συνολικά της ομάδας. Η δημοκρατική διακυβέρνηση είναι αυτή που θα οδηγήσει σε μία δημοκρατική κοινωνικοποίηση και η οποία θα προάγει στο μέγιστο βαθμό την ηθική σκέψη, την ηθική δράση, το αίσθημα της δικαιοσύνης αλλά και το νοιάξιμο για τα άλλα μέλη της ομάδας.

Η ανάλυση του Kohlberg και των συνεργατών του σε σχέση με τον ρόλο της «ηθικής ατμόσφαιρας» καταλήγει στην αναγκαιότητα που υπάρχει το σχολείο να προάγει τη δημοκρατική κοινωνικοποίηση, το αίσθημα της κοινότητας, της προσωπικής αυτονομίας, των δικαιωμάτων, της υπευθυνότητας και της συλλογικής ευθύνης. Η προσοχή αυτή που δίνεται από τον Kohlberg στη διαμόρφωση της ηθικής ατμόσφαιρας αποδεικνύει τη σημασία που δίνει στο ρόλο του πλαισίου στην ηθική εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι ένα ακόμα παράδειγμα που καταδεικνύει την αντίληψη του σε σχέση με την εκπαίδευση που γίνεται κατανοητή ως ένας δρόμος διπλής κατεύθυνσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Επομένως, οι θέσεις του σε σχέση με την ηθική ανάπτυξη και εκπαίδευση μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως «αναπτυξιακές/ κοινωνικοποιητικές».

#### 1.4.3. Η προσέγγιση της Gilligan: Μία κριτική στην ανδροκρατούμενη ηθική

Σύμφωνα με τους Çam et al. (2012), ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της Gilligan η οποία είχε ως αφετηρία της την άποψη ότι οι υπάρχουσες θεωρίες περί ηθικής ανάπτυξης έχουν αναπτυχθεί έχοντας ως βάση τον άνδρα. Η Gilligan, άσκησε κριτική στη θεωρία του Kohlberg και στο ότι ο τελευταίος χρησιμοποίησε δεδομένα από παρατηρήσεις σε άνδρες ή αγόρια και τα γενίκευσε και για τα δύο φύλα.

Η ίδια προσπάθησε, σύμφωνα με τον Πουρκό(2016), να δημιουργήσει μία εναλλακτική προσέγγιση σε σχέση με την κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου προσπαθώντας να “φωτίσει” τις φωνές των γυναικών. Εντόπισε και τόνισε τις ποιοτικές διαφορές στην ηθική κρίση των ανδρών και των γυναικών και προσπάθησε να αποδείξει τη μεροληπτικότητα που κυριαρχεί στις έρευνες που σχετίζονται με την ηθική και να δημιουργήσει ένα πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο. Έτσι, δημιούργησε ένα μοντέλο δύο ηθικών προσανατολισμών, αυτόν της δικαιοσύνης που χαρακτηρίζει περισσότερο τους άνδρες και αυτόν της φροντίδας και της υπευθυνότητας που

χαρακτηρίζει περισσότερο τις γυναίκες. Συνοπτικά οι δύο ηθικοί προσανατολισμοί περιγράφονται ως εξής:

α) Ο ηθικός προσανατολισμός της δικαιοσύνης: Η ανάπτυξη εδώ βασίζεται στον ανταγωνισμό, στην έννοια του αυτόνομου, ορθολογικού εαυτού που ενδιαφέρεται να τηρεί αφηρημένες ηθικές αρχές, ανεξάρτητες από το πλαίσιο. Το άτομο ενδιαφέρεται να είναι αντικειμενικό και αμερόληπτο και σε καταστάσεις σύγκρουσης υποστηρίζεται η τήρηση καθολικών ηθικών αρχών και η χρήση ορθολογικού διαλόγου.

β) Ο ηθικός προσανατολισμός της φροντίδας και της δικαιοσύνης: Η ανάπτυξη εδώ βασίζεται στις εμπειρίες προσκόλλησης/ αποχωρισμού και ενσυναίσθησης. Ο εαυτός γίνεται αντιληπτός ως σχεσιακός και συναισθηματικός που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους άλλους, που βασίζονται στην αγάπη, τη φροντίδα και την αποφυγή συγκρούσεων.

Η Gilligan, σύμφωνα με τον Πουρκό(2016), συσχετίζει τους δύο αυτούς ηθικούς προσανατολισμούς με το φύλο και τις διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η ίδια θεωρεί ότι η ηθικότητα διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις ανισότητας από τη μία και προσκόλλησης από την άλλη. Η διάσταση της ανισότητας έχει σχέση με εμπειρίες αδυναμίας του παιδιού σε σχέση με τους μεγαλύτερούς του και η ηθικότητα εδώ ακολουθεί την κατεύθυνση της ισότητας ή αυτονομίας. Η διάσταση της προσκόλλησης σχετίζεται με τις εμπειρίες αγάπης και φροντίδας του παιδιού που προσπαθεί μέσω του συναισθήματος να επιτύχει αυτό που επιθυμεί.

Το συνθετικό μοντέλο της Gilligan έχει δεχθεί, όπως μας αναφέρει ο Πουρκός(2016) κριτική πως είναι ταξικά και φυλετικά προκατειλημμένο, προωθώντας τις φωνές των λευκών γυναικών της μεσαίας τάξης και αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα της δύσης. Ωστόσο, το έργο της συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό σε μετανεωτερικές προσεγγίσεις αποδόμησης και αναδόμησης του εαυτού. Βασικός στόχος της Gilligan ήταν να διερευνήσει την κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου συμπεριλαμβάνοντας την ομάδα που προηγουμένως είχε αφεθεί απ' έξω. Στην προσπάθειά της όμως αυτή και προσπαθώντας να ασκήσει κριτική στο μονομερές μοντέλο του Kohlberg, καταλήγει να δημιουργήσει μία συμπληρωματική εκδοχή του μοντέλου, που βασίζεται στην ενίσχυση μίας συγκεκριμένης πολιτισμικής ταυτότητας, αυτής των γυναικών, σε αντιπαράθεση με αυτή των ανδρών. Στην προσπάθεια αυτή, σύμφωνα με τους Çam et al. (2012) και τον Πουρκό(2016) παραγνωρίζεται ο ρόλος του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου και η διαλεκτική προοπτική και αποδίδεται μία αιτιώδης σχέση στη διαφορετική ηθική ανάπτυξη ανδρών και γυναικών χωρίς τον προβληματισμό σε σχέση με την κοινωνική κατασκευή του φύλου.

#### 1.4.4. Το συνθετικό μοντέλο ηθικής ανάπτυξης των Rest, Bebeau και Thoma

Το συνθετικό μοντέλο ηθικής ανάπτυξης των Rest, Bebeau και Thoma (1999), όπως αναφέρουν οι Garrigan et al. (2018), είναι μία εξέλιξη της προσέγγισης του Kohlberg, που μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης. Αντί να θεωρείται ότι η ανάπτυξη συμβαίνει με την κατάκτηση ενός σταδίου κάθε φορά, στην προσέγγιση αυτή η ανάπτυξη θεωρείται σταδιακή διαδικασία που οδηγεί σε έναν πιο ώριμο τρόπο σκέψης. Ο Rest, σύμφωνα πάντα με τους Garrigan et al. (2018), θεωρούσε πως τα τέσσερα συστατικά που υποφέρουν μίας ηθικής πράξης είναι η ηθική ευαισθησία, η ηθική κρίση, το ηθικό κίνητρο και ο ηθικός χαρακτήρας. Η ηθική ευαισθησία περιλαμβάνει την ερμηνεία μίας κατάστασης και τη συνειδητοποίηση των σχετικών με την κατάσταση ηθικών παραγόντων, όπως το πώς μία κατάσταση θα επιδράσει στους άλλους, το οποίο προϋποθέτει και την ικανότητα να μπορεί το άτομο να προσεγγίζει τις διαφορές προοπτικές που υπάρχουν σε σχέση με ένα φαινόμενο. Η ηθική κρίση περιλαμβάνει την εσωτερική περίσκεψη

σε σχέση με τις πιθανές δράσεις που μπορεί το άτομο να πραγματοποιήσει σε μία κατάσταση και την επιλογή της καλύτερης δυνατής. Το ηθικό κίνητρο περιλαμβάνει την προτεραιοποίηση των ηθικών αξιών έναντι άλλων αξιών και ο ηθικός χαρακτήρας αναφέρεται στις ικανότητες εκείνες του ατόμου ώστε να μπορεί να στηρίξει μία ηθική επιλογή, όπως για παράδειγμα ο αυτοέλεγχος.

#### **1.4.5. Η προσέγγιση του Hoffman**

Οι θεωρητικοί των γνωστικών αναπτυξιακών θεωριών, σύμφωνα με τους Garrigan et al. (2018), πιστεύουν ότι η γνωστική λειτουργία και ιδίως η λογική είναι αυτή που κατά βάση ορίζει τις ηθικές αποφάσεις. Η θεωρητική προσέγγιση του Hoffman από την άλλη δίνει προβάδισμα στον συναισθηματικό παράγοντα και θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση είναι το βασικό κίνητρο για την ηθική συμπεριφορά, αναγνωρίζοντας παράλληλα τον ρόλο της γνωστικής λειτουργίας στη διαδικασία της ανάπτυξης. Ο Hoffman θεωρούσε ότι η ενσυναίσθηση είναι σε σύγκλιση με τις ηθικές αρχές του ενδιαφέροντος για τους άλλους και της δικαιοσύνης και ο ρόλος της είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των ηθικών αποφάσεων από το υποκείμενο. Το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης του Hoffman περιλαμβάνει τρεις πρωτόλειες λειτουργίες: τη μίμηση, την προετοιμασία και την άμεση συναναστροφή και δύο ώριμες λειτουργίες στις οποίες κυριαρχεί η γλώσσα και η γνωστική λειτουργία: την επικοινωνία μέσω του λόγου και την υιοθέτηση της κοινωνικής προοπτικής. Η ενσυναίσθηση για τον Hoffman είναι αυτή που δίνει κίνητρο για την ηθική συμπεριφορά στο άτομο και ενδυναμώνει τις ηθικές του αρχές. Επίσης, η γνωστική λειτουργία στην προσέγγιση αυτή συνδέεται με το συναίσθημα, αφού πιστεύεται ότι οι αποτιμήσεις των ανθρώπων σε σχέση με τις αιτίες των φαινομένων επηρεάζουν το επίπεδο της ενσυναίσθησης που βιώνει το άτομο. Για παράδειγμα η ενσυναίσθηση απέναντι σε ένα θύμα που όμως ευθύνεται για τις πράξεις του μπορεί να εξουδετερωθεί. Ο Hoffman υπέθεσε ότι η δομή της ηθικής συμπεριφοράς σε ένα άτομο δημιουργείται εξαιτίας της ενσυναίσθησης, των γνωστικών αναπαραστάσεων και κινήτρων και εσωτερικεύεται όταν η αποδοχή των ηθικών αρχών δε σχετίζεται με εξωτερικές τιμωρίες ή επιβραβεύσεις.

#### **1.4.6. Η προσέγγιση του Gibbs**

Ο Gibbs, από την άλλη, σύμφωνα με τους Garrigan et al.(2018), προσέφερε μια εναλλακτική ανάμεσα στις γνωστικές και συναισθηματικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις και πρότεινε ότι η ηθική συμπεριφορά συντελείται ως αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής και γνωστικής συν- λειτουργίας. Ο Gibbs διέκρινε τέσσερα στάδια ηθικής ανάπτυξης, δύο ανώριμα και δύο ώριμα και προσέθεσε ορισμένα μεταβατικά. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο για τον Gibbs σχετίζεται με τη βελτίωση της λειτουργικής μνήμης και την ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης. Η αύξηση της ικανότητας της προσοχής, επιτρέπει στο άτομο να παρατηρεί καλύτερα περισσότερα στοιχεία μιας κατάστασης και να ξεφεύγει από την εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου. Ο Gibbs υπέθεσε κι άλλους παράγοντες που εξηγούν την ηθική συμπεριφορά. Πρότεινε για παράδειγμα ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να είναι μία ένδειξη καθυστέρησης στην ηθική ανάπτυξη, γνωστικών αποκλίσεων ή κοινωνικών ελλειμμάτων. Τα ώριμα στάδια ηθικής ανάπτυξης προκύπτουν μέσω της υιοθέτησης της κοινωνικής προοπτικής.

#### **1.4.7. Η ηθική ανάπτυξη κατά τον Eliott Turiel - Θεωρία του Κοινωνικού Τομέα**

Σύμφωνα με τους Çam et al. (2012), η Smetana (1983, 2011), ως μία από τις βασικές εκφράστριες της θεωρίας του Turiel, θεωρούσε ότι μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων το άτομο αποκτά πληροφορίες στις οποίες βασίζει την ηθική του συμπεριφορά. Ο Turiel πίστευε ότι η ανάπτυξη των παιδιών πραγματώνεται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες που αποκτούν και μέσω αυτών σχηματίζουν τις ηθικές τους κρίσεις. Στη θεωρία αυτή ο τομέας των κοινωνικών συμβάσεων αναπαριστά τους κανόνες εκείνους που τα παιδιά θεωρούν επιτακτικούς και είναι εκείνοι που διασφαλίζουν την τάξη σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και λειτουργούν ως οδηγός συμπεριφοράς στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

#### **1.5. Ηθική αγωγή, εκπαίδευση και ανάπτυξη**

Η ηθική εκπαίδευση σύμφωνα με τους Πρώιο και Γιαννιτσοπούλου (2009), είναι η αγωγή που αποβλέπει στην ολοκλήρωση του ανθρώπου ως ηθική οντότητα. Όπως και στην ηθική ανάπτυξη έτσι και στην ηθική εκπαίδευση υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στο πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο του σχολείου.

Υπάρχουν για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Husu (όπως αναφέρεται στους Πρώιος & Γιαννιτσοπούλου, 2009), οι υποστηρικτές της άποψης ότι η ηθική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να καλύπτεται από ένα ξεχωριστό σχολικό μάθημα, αλλά θα προκύπτει από μία συνολική σχολική προσέγγιση κατά την οποία η πρακτική και η θεωρία θα συμβαδίζουν. Μία άλλη άποψη, αναφέρουν οι Cummings et al. (2001), υποστηρίζει ότι η ηθική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα όλων των διαδικασιών διδασκαλίας.

##### **1.5.1.Οι διάφορες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση χαρακτήρα**

###### **1.5.1.1. Παραδοσιακή προσέγγιση – Δημιουργία Ηθικού Χαρακτήρα (Character Ethics)**

Στην προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με την Narvaez(2006), δίνεται μεγάλη έμφαση στην παράδοση, στην αναπαραγωγή της εξουσίας και στην υποταγή. Ο απόλυτος στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να μάθουν τα άτομα να συμπεριφέρονται «σωστά», σύμφωνα με έναν άκαμπτο κώδικα ηθικών αξιών. Η «σωστή» αυτή συμπεριφορά των ατόμων, θεωρείται ότι θα οδηγήσει και σε μία ηθικά δομημένη κοινότητα.

Η παραδοσιακή προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης είναι μία προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω». Αυτό σημαίνει ότι με έναν κάθετο τρόπο, δίδονται στους μαθητές τα πρότυπα, οι κανόνες συμπεριφοράς και οι αξίες που πρέπει να ακολουθήσουν και δεν έχουν οι ίδιοι λόγο στην διαμόρφωσή τους ή την αμφισβήτηση αυτών.

###### **1.5.1.2. Οι τρεις μέθοδοι ηθικής εκπαίδευσης του Kohlberg**

Ο Kohlberg, σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), θεωρούσε ότι αυτό που προάγει τις δομικές αλλαγές στην ηθική ανάπτυξη ενός ατόμου, είναι ο πλούτος των εμπειριών που αποκτά σε κοινωνικό- ηθικό επίπεδο. Οι παιδαγωγικές του μέθοδοι καλύπτουν τους απαραίτητους τομείς απόκτησης εμπειρίας σύμφωνα με τη θεωρία πολιτισμικής μάθησης: Τα «ηθικά παραδείγματα» εξασφαλίζουν τη μάθηση μέσω μίμησης, οι συζητήσεις σε σχέση με ηθικά διλήμματα είναι ένα

πρώτο παράδειγμα συνεργατικής μάθησης και η προσέγγιση της «Δίκαιης κοινότητας» προσφέρει τη σύνδεση μεταξύ της μάθησης μέσω μίμησης και της συνεργατικής μάθησης.

1. **Τα «ηθικά παραδείγματα».** Η μέθοδος αυτή του Kohlberg είναι η λιγότερη αναγνωρισμένη από τις μεθόδους του. Ο ίδιος θεωρούσε ότι τα «ηθικά παραδείγματα/ πρότυπα» εξυπηρετούν παιδαγωγικά και την κοινωνικοποίηση αλλά και την ανάπτυξη. Ουσιαστικά πρόκειται για άτομα που λειτουργούν ως υπόδειγμα ηθικής συμπεριφοράς και ηθικής κρίσης. Όταν οι άνθρωποι βλέπουν σε ένα «πρότυπο» ενσωματωμένες κοινά αποδεκτές ηθικές αξίες και συμπεριφορές εξοικειώνονται με αυτές, ειδικά όταν τα υποκείμενα βρίσκονται σε ένα χαμηλότερο στάδιο ηθικής ανάπτυξης. Οι παιδαγωγοί μπορούν επομένως να λειτουργήσουν ως πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς και σκέψης για τους μαθητές τους μέσω του λόγου και των πράξεών τους, προσφέροντας την εξοικείωση με την ηθική συμπεριφορά και σκέψη, ιδίως σε μαθητές που βρίσκονται ακόμη σε χαμηλότερα στάδια ηθικής ανάπτυξης.
2. **«Η μέθοδος των ηθικών διλημμάτων».** Με βάση τη μέθοδο αυτή του Kohlberg και των συνεργατών του, σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), τα υποκείμενα εμπλέκονται σε έναν σωκρατικού τύπου διάλογο σε σχέση με ένα ηθικό διλημμα που βασίζεται σε καθημερινές καταστάσεις και πρέπει να σκεφτούν τις πιθανές επιλογές δράσης, τις αιτίες και τα αποτελέσματα που αυτές έχουν. Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με την Narvaez (2006), είναι επηρεασμένη από την ηθική που βασίζεται στους κανόνες και μια καντιανή αντίληψη της ηθικής. Ένα πολύ βασικό εργαλείο αυτής της προσέγγισης είναι η χρήση των ηθικών διλημμάτων. Ο ενήλικας, στην περίπτωσή μας ο εκπαιδευτικός, σχεδιάζει δραστηριότητες για τους μαθητές που περιλαμβάνουν συζητήσεις σε σχέση με ηθικά διλήμματα. Ο στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να αποκτήσουν τα παιδιά ένα καλύτερο επίπεδο κατανόησης της θέσης και προοπτικής του άλλου ανθρώπου. Η παρέμβαση ωστόσο, είναι έμμεση. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν την υποχρέωση να πιστέψουν άμεσα κάτι ή να δράσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο, αλλά περισσότερο ενθαρρύνονται στο να εξετάσουν τις διάφορες προοπτικές και θέσεις. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται ως παιδοκεντρική αφού το παιδί βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του. Είναι μία προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω», αφού οι δραστηριότητες βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και δε σχεδιάζονται αυθαίρετα από τους ενήλικες. Ωστόσο, η Narvaez(2006), αναφέρει, κάνοντας μία κριτική αυτής της προσέγγισης, ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στη λογική και την ανάπτυξή της και λιγότερο στα υπόλοιπα στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών, όπως το συναίσθημα.
3. **Η μέθοδος των «Σχολείων Δίκαιων Κοινοτήτων».** Ο Kohlberg και οι συνεργάτες του, σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), αντιλήφθηκαν ότι η μέθοδος του ηθικού διλημμάτων έχει κάποιους σοβαρούς περιορισμούς σε σχέση με τη διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορεί μέσω των ηθικών διλημμάτων να επιτυγχάνεται η αλλαγή του παιδιού σε ατομικό επίπεδο αλλά δεν γίνεται εφικτή η συνολική αλλαγή της ηθικής ατμόσφαιρας και κουλτούρας του σχολικού πλαισίου. Ο στόχος του Kohlberg ήταν το σχολείο να καταφέρει να εξισορροπήσει την ισορροπία μεταξύ του αισθήματος δικαιοσύνης και του αισθήματος της κοινότητας, αφενός να μπορεί να προστατεύει τα προσωπικά δικαιώματα και αφετέρου να προάγει τη συλλογική ευθύνη σε μία κοινή ηθική βάση. Το πρώτο σχολείο που ίδρυσε ο Kohlberg και βασιζόταν στη μέθοδο της «Δίκαιης Κοινότητας», σύμφωνα με τους Snarey και Samuelson (2008), ήταν το 1974, το Cluster School το οποίο βασιζόταν στις παρακάτω αρχές:

- Η διακυβέρνηση του σχολείου θα γινόταν με αμεσο-δημοκρατικό τρόπο. Όλα τα κεντρικά ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα θα συζητούνται σε εβδομαδιαίες συναντήσεις με παρόντες όλους τους ενδιαφερόμενους, οι οποίοι θα έχουν από μία ισότιμη ψήφο.
- Θα υπάρχουν επιπλέον επιτροπές οι οποίες θα απαρτίζονται από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Θα υπάρχει ένα κοινωνικό συμβούλιο αποδεκτό από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη και θα είναι αυτό που θα ορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.
- Οι μαθητές και οι δάσκαλοι θα έχουν τα ίδια βασικά δικαιώματα, όπως για παράδειγμα την ελευθερία στην έκφραση, το σεβασμό στους άλλους και την προστασία από σωματική ή λεκτική βλάβη.

#### **1.5.1.3. Προσέγγιση της ηθικής ανατομίας του Berkowitz**

Ο Berkowitz, σύμφωνα με την Narvaez (2006), προτείνει ένα πολυδιάστατο μοντέλο του ηθικού ατόμου και μία προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης που είναι επηρεασμένη από διάφορες προσεγγίσεις. Στην προσέγγιση αυτή ισχύουν ορισμένες παραδοχές:

- Ένα άτομο δε θεωρείται ηθικό εάν δε συμπεριφέρεται ηθικά.
- Ένα ηθικό άτομο πρέπει να έχει έναν ηθικό χαρακτήρα, πρέπει δηλαδή να υπάρχουν οι εσωτερικές εκείνες τάσεις που θα το οδηγούν στη «σωστή» συμπεριφορά.
- Ένα άτομο για να είναι ηθικό πρέπει να έχει αντιλήψεις που σχετίζονται με τη «σωστή» ή τη «λάθος» συμπεριφορά.
- Ένα άτομο για να είναι ηθικό πρέπει να έχει μία ηθική συλλογιστική, η οποία θα του προσφέρει τη δυνατότητα να ορίζει το τι είναι σωστό και τι λάθος.
- Ένα άτομο για να θεωρηθεί ηθικό θα πρέπει να έχει ηθικό συναίσθημα το οποίο ωθεί τη δράση του και συμπεριλαμβάνει αξίες και συλλογισμούς. Το συναίσθημα αυτό γίνεται αντιληπτό ως νοιάξιμο για τους άλλους (ενσυναίσθηση) και ως αυτο- κριτική συμπεριφορά.
- Μια πρόσφατα μελετημένη έννοια που θεωρείται απαραίτητη για να είναι ένα άτομο ηθικό είναι η ηθική ταυτότητα του.
- Το ηθικό άτομο διαθέτει «μεταηθικά» χαρακτηριστικά όπως είναι η αυτοπειθαρχία και η αυτοσυγκράτηση.

Η ηθική εκπαίδευση για τον Berkowitz, σύμφωνα με τη Narvaez (2006), πρέπει να είναι ρητή αποστολή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο αυτό, οφείλουν να λειτουργούν ως πρότυπα και να προωθούν μία δημοκρατική δομή στο σχολείο. Και σε αυτή την προσέγγιση όπως και στου Kohlberg, βασικό εργαλείο είναι τα ηθικά διλήμματα. Επιπλέον, σημαντικά εργαλεία είναι οι συναντήσεις με την κοινότητα του σχολείου και οι συνεχείς ευκαιρίες για ηθική δράση.

#### **1.5.1.4. Η προσέγγιση του Lickona**

Σύμφωνα με τον Lickona (1991a, 1991b), ο στόχος της ηθικής εκπαίδευσης είναι το χτίσιμο ενός «καλού» χαρακτήρα με αξίες οι οποίες βασίζονται στο ηθικό συναίσθημα, την ηθική γνώση και την ηθική συμπεριφορά. Η προσέγγιση αυτή είναι μία μείζη της γνωστικής προσέγγισης και της παραδοσιακής προσέγγισης στην ηθική εκπαίδευση.

Ο δάσκαλος οφείλει, στην προσέγγιση αυτή να είναι μέντορας των παιδιών και να διδάσκει άμεσα την ηθική, μέσω ιστοριών και συζητήσεων. Επίσης, ο δάσκαλος προωθεί μία δημοκρατική

τάξη, με θετικό κλίμα, αλλά παράλληλα χρησιμοποιεί ηθική πειθαρχία, δηλαδή κανόνες οι οποίοι προωθούν τον σεβασμό, τη λογική και τον αυτοέλεγχο.

Ο Lickona (1996), σύμφωνα με τον Arthur (2008), αναφέρει 11 βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση του «ηθικού χαρακτήρα»:

1. Τα σχολεία θα πρέπει να δεσμεύονται σε κάποιες κύριες ηθικές αξίες.
2. Ο χαρακτήρας θα πρέπει να διαμορφώνεται με κατανόηση και να μπορεί να σκέφτεται, να αισθάνεται και να πράττει.
3. Τα σχολεία θα πρέπει σκόπιμα και συστηματικά να εκπαιδεύουν το χαρακτήρα των μαθητών και όχι απλώς να περιμένουν τις κατάλληλες ευκαιρίες.
4. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν μία οικεία ατμόσφαιρα και να γίνονται ο μικρόκοσμος μίας «ζεστής» κοινότητας.
5. Οι ευκαιρίες για ηθική πράξη θα πρέπει να ποικίλλουν και να είναι διαθέσιμες για όλους.
6. Οι ακαδημαϊκές σπουδές θα πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος.
7. Τα σχολεία πρέπει να βρίσκουν τρόπους να αναπτύσσουν το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών και να δεσμεύονται σε βασικές ηθικές αξίες.
8. Τα σχολεία πρέπει να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν μεθόδους στην εκπαίδευση του ηθικού χαρακτήρα.
9. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές θα πρέπει να μοιράζονται την ηθική καθοδήγηση στο σχολείο.
10. Οι γονείς και η κοινότητα πρέπει να είναι συνεργάτες του σχολείου στην εκπαίδευση του ηθικού χαρακτήρα.
11. Πρέπει να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές

#### **1.5.1.5. Η προσέγγιση του Turiel**

Σύμφωνα με τον Turiel (2008), η γνώση των ηθικών σταδίων όπως ορίζονται από τον Kohlberg μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να σχεδιάσουν την ηθική εκπαίδευση των μαθητών τους. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείο, με βάση τα στάδια του Kohlberg βρίσκονται στο προσυμβατικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης, επομένως θεωρητικά ανταποκρίνονται κυρίως στην αμοιβή και την τιμωρία.

Ο Turiel (2008) προτείνει ορισμένες οδηγίες για τους δασκάλους του δημοτικού ώστε να αξιολογήσουν την ηθική ανάπτυξη των μαθητών τους. Για παράδειγμα: Οι δάσκαλοι αρχικά παρουσιάζουν στους μαθητές τους μία κατάσταση στην οποία οι μαθητές θα παραστήσουν τους δασκάλους. Ο δάσκαλος του σεναρίου υποτίθεται ότι είναι θυμωμένος γιατί κάποιος κάνει ζημιές στην αυλή του σχολείου αλλά δεν ξέρει ποιος. Καλείται λοιπόν να αποφασίσει αν πρέπει να βάλει όλα τα παιδιά τιμωρία ή να ρωτήσει τους μαθητές για το ποιος είναι ο ένοχος. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές – δασκάλους να γράψουν σε ένα χαρτί τι θα έκαναν για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις πιθανές απαντήσεις.

#### **1.5.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση χαρακτήρα**

Η εκπαίδευση του χαρακτήρα αποτελούσε ήδη από την αρχαιότητα, σύμφωνα με τον Cohen(2006), βασική διάσταση της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι στις περιπτώσεις εκείνες που η εκπαίδευση χαρακτήρα αποτελεί ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο που έχει ως στόχο την εμφύσηση ηθικών αξιών, έχει περιορισμένα και βραχύχρονα αποτελέσματα. Έχει πλέον διαπιστωθεί ότι η ηθική, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση είναι σημαντικό να

είναι διαρκώς παρούσες στη σχολική καθημερινότητα ως βασικές διαστάσεις της παιδαγωγικής πράξης. Βασικές προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ηθική, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση είναι αφενός η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των οικογενειών τους και των παιδαγωγών και αφετέρου να υπάρχει σαφής στόχευση σε σχέση με τις διαδικασίες αυτές που θα προάγουν την ηθική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.

Οι κοινωνικές- συναισθηματικές δεξιότητες, η γνώση και η ψυχική διάθεση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις στην ανάπτυξη της συμμετοχικότητας στις δημοκρατικές διαδικασίες αλλά και στην προώθηση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Cohen(2006), η κοινωνική, συναισθηματική και ηθική εκπαίδευση αλληλεπιδρούν και συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή.

Η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση χαρακτήρα είναι, σύμφωνα με τον Arthur (2008), να δίνεται, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, στα παιδιά ο λόγος για την προσωπική τους ηθική ανάπτυξη, ένα περιθώριο αυτό-ρύθμισης, μία τάση που είναι επηρεασμένη από τις γνωστικό- εξελικτικές προσεγγίσεις. Οι Berkowitz και Bier (2005), σύμφωνα με τον Arthur (2008), έχουν καταλήξει μέσα από μελέτες ότι η εκπαίδευση χαρακτήρα μπορεί να έχει αποτέλεσμα εάν εφαρμοστεί σωστά. Εντόπισαν ακόμη κάποιες τεχνικές στην εκπαίδευση του χαρακτήρα που περιλαμβάνουν: την επίλυση προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη συμφιλίωση, και τις δεξιότητες ζωής.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τον Arthur (2008), οι παιδαγωγοί συμφωνούν στο ότι υπάρχει πολύ μικρό περιθώριο στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση του χαρακτήρα. Επιπλέον, η διαμόρφωση του χαρακτήρα είναι αποτέλεσμα του συνολικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο και είναι υποκειμενικό το τι θεωρεί κανείς «καλό» χαρακτήρα.

Το σημερινό ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, σε μεγάλο βαθμό, όπως μας αναφέρει η Σορβανή (2016), αποσκοπεί στο να ενισχύσει τη χρηστική γνώση, ώστε τα άτομα να πετύχουν την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια να απορροφηθούν σε μία ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, ακόμα κι αν δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μάθημα ηθικής αγωγής μέσα στα σχολεία, οι ηθικές αξίες προωθούνται με επιτυχία μέσω του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, σε ένα νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα, προωθείται ο ανταγωνισμός μέσω του τρόπου διδασκαλίας, που στηρίζεται στην αξιολόγηση στείρων γνώσεων, στη βαθμολόγηση, στη σχολική αποτυχία μιας μερίδας μαθητών.

Παρ' όλα αυτά, όπως μας αναφέρει η Narvaez (2006), από τη δεκαετία του 1960 και μετά κάνουν την εμφάνισή τους νέες, πιο προοδευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, λιγότερο παρεμβατικές, οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη των παιδιών.

### 1.5.3. Η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική- διαλογική ψυχοπαιδαγωγική

Σύμφωνα με τον Πουρκό (2016) δεν έχει διθεί επαρκής σημασία στο ρόλο του σώματος και του βιώματος που σχετίζεται με αυτό ως πλαίσιο στο οποίο αναδύονται πληροφορίες που σχετίζονται με τις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης. Κατά κύριο λόγο, οι διαδικασίες αυτές προσεγγίζονται με έναν τρόπο ατομικιστικό, ορθολογιστικό και γνωστικιστικό, λειτουργούν αποπλαισιωμένα, αγνοώντας την επίδραση του περιβάλλοντος, των διυποκειμενικών σχέσεων και των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών.

Σε μία προσπάθεια υποστήριξης της ανθρωπιστικής μάθησης και ανάπτυξης και με στόχο την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, ο Πουρκός και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν την εναλλακτική προσέγγιση της βιωματικής, ευρετικής και αφηγηματικής- διαλογικής ψυχοπαιδαγωγικής. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στις παραδοχές της οικο-σωματικό- βιωματικής

προοπτικής που, όπως μας αναφέρει ο Πουρκός (2008), αποτελεί περισσότερο μία ερευνητική πρόταση που στηρίζεται σε διάφορα πεδία, όπως είναι η φαινομενολογία, η οικολογική ψυχολογία, οι διαλογική προσέγγιση του Voloshinov κ.α. Οι βασικές αρχές της προοπτικής αυτής είναι:

- Η Αρχή της Λειτουργικής και Δομικής Ενότητας: Η αρχή αυτή αναφέρεται στη δομική και λειτουργική ενότητα που υπάρχει μεταξύ ενός ζωντανού οργανισμού και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να επιβιώσει και να αναπτυχθεί.
- Η Αρχή της Εμφώλευσης: Η αρχή αυτή αναφέρεται στη λειτουργική σχέση μεταξύ των αντιληπτικών συστημάτων και υποσυστημάτων ώστε να καθίσταται δυνατή η αντίληψη και δράση του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον του. Η αντίληψη και κατ' επέκταση όλες οι λειτουργίες (γνωστικές, ψυχολογικές) δεν έχουν μία έδρα μέσα στο σώμα αλλά βρίσκονται εμφωλευμένες στα διάφορα συστήματα.
- Η Αρχή της Αντιληπτικής Διαφοροποίησης (Διάκρισης): Η αρχή αυτή αναφέρεται στη σύνδεση που υπάρχει κυρίως στα πρωτεύοντα είδη με το περιβάλλον όσον αφορά την αντίληψη. Σχετίζεται με την εξειδικευμένη αντίληψη που ονομάζεται “αντίληψη του τι” και συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης.
- Η Αρχή του Μη Εγκεφαλικού ή Νευροφυσιολογικού Αναγωγισμού: Στην προσέγγιση αυτή απορρίπτεται το δόγμα του νευροκεντρισμού όπως προκύπτει από τις παραπάνω αρχές και κυρίως αυτή της εμφώλευσης.
- Η Αρχή του Οικολογικού Επιπέδου Περιγραφής των Αντιληπτικών Φαινομένων: Σύμφωνα με την αρχή αυτή, τα αντιληπτικά φαινόμενα περιγράφονται καλύτερα στο επίπεδο που το περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο ζωής ενός ατόμου και τις συμπεριφορές του και όχι ως έμφυτες εγκεφαλικές δομές.
- Η Αρχή της πλαισιωμένης γνώσης: Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η γνώση πάντα προκύπτει και γίνεται αντιληπτή μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ως μία δυναμική διαδικασία.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω οντολογικές παραδοχές παρατίθενται παρακάτω συνοπτικά οι βασικές αρχές της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής- Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής:

1. Η Αρχή της πληρότητας του ανθρώπου
2. Η Αρχή του ζωτικού και κενού/ ευέλικτου χώρου, που θεωρεί ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένος ένας χώρος ασκεί επιρροή στη σκέψη, τα συναισθήματα και τις ενσώματες δράσεις του ατόμου
3. Η Αρχή της φυσικής επαφής, δραστηριότητας και αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος, η οποία πέρα από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον, αναφέρεται και στην αξιοποίηση φυσικών υλικών σε μία δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα βότσαλα, ξύλα κ.λπ
4. Η Αρχή του ενσώματου βιώματος, που αναφέρεται στην ολιστική προσέγγιση του βιώματος όπου το σώμα και η κίνησή του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του βιώματος
5. Η Αρχή των ατομικών διαφορών και της ετερότητας, όπου θεωρεί το κάθε άτομο μοναδικό και ανεπανάληπτο
6. Η Αρχή της περιέργειας, που βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άτομα έχουν ένα έμφυτο, παρωθητικό σύστημα εξερεύνησης του περιβάλλοντός τους
7. Η Αρχή της Δημιουργικότητας, που αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη ζωή ως φύσει δημιουργική
8. Η Αρχή της αφήγησης, που βασίζεται στην αντίληψη ότι τα ανθρώπινα όντα είναι από τη φύση τους αφηγηματικά και νοηματοδοτούν τη ζωή και τα βιώματά τους μέσα από την αφήγηση

9. Η Αρχή του παιχνιδιού, που αναφέρεται στο παιχνίδι ως ένα από τα καλύτερα μέσα δημιουργικής έκφρασης, αυθόρυμητης επικοινωνίας, συναισθηματικής εκτόνωσης, ψυχαγωγίας, διαμόρφωσης εαυτού
10. Η Αρχή της πολυτροπικής- καλλιτεχνικής έκφρασης, κατά την οποία ο άνθρωπος εμπλεκόμενος με παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες αναπτύσσει το δυναμικό του
11. Η Αρχή της πολυτροπικής- μεταφορικής διαδικασίας, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και διαμόρφωσης του εαυτού με έναν μη γραμμικό, πολυτροπικό τρόπο.
12. Η Αρχή της ενσώματης καρναβαλικής διαλογικότητας, η οποία αναφέρεται στην ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, η οποία είναι πάντοτε σωματική και αξιοποιεί το γέλιο και την καρναβαλική διάθεση.

#### **1.5.4. Η ηθική διάσταση του ρόλου/ της ταυτότητας του εκπαιδευτικού**

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τους Buzzelli και Johnston (2000) είναι μία εκ φύσεως ηθική δραστηριότητα. Σε σχέση με την εξουσία στην εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: η πρώτη προσέγγιση κάνει την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές δομές μπορούν και πρέπει να είναι εξουσιαστικές αφού είναι επιφορτισμένες με το να εκπαιδεύσουν τα άτομα να θυσιάζονται για το κοινό καλό. Η προσέγγιση αυτή σύμφωνα με τους Buzzelli και Johnston (2000) έχει τις ρίζες της στην Πολιτεία του Πλάτωνα αλλά και στο έργο του Adam Smith, Wealth of Nations (1776). Τους δύο τελευταίους αιώνες περίπου έχει αναπτυχθεί το κίνημα της αντι- αυταρχικής και ριζοσπαστικής αγωγής με κύριους εκφραστές της τους Neil, Goodman και Illich, που προτάσσουν τη μείωση της εξουσίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα άτομα.

Οι Buzzelli και Johnston (2000) υιοθετούν μία τρίτη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η εξουσία του δασκάλου είναι διαρκώς παρούσα στην εκπαιδευτική διαδικασία άσχετα με το κατά πόσο διατίθεται να «μοιραστεί» αυτήν την εξουσία με τους μαθητές του. Αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται αυτή η εξουσία και αυτή είναι μία ηθική επιλογή και άρα όχι αξιακά ουδέτερη.

Σύμφωνα με τον Osguthorpe (2008), είναι κοινός τόπος ότι σαν κοινωνία θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να είναι άνθρωποι με αξίες και ηθική καθώς επηρεάζουν άμεσα την ηθική ανάπτυξη των μαθητών τους. Οι λόγοι για τους οποίους θέλουμε εκπαιδευτικούς με ηθικές αξίες για τον Osguthorpe (2008), είναι τουλάχιστον τρεις: Πρώτον, θέλουμε μαθητές οι οποίοι να χτίσουν έναν ηθικό χαρακτήρα, πράγμα που κάνει προφανές το ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι υποκείμενα με ηθικό χαρακτήρα. Δεύτερον, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί, τόσο συνειδητά όσο και υποσυνείδητα, να είναι σε θέση να μεταδώσουν ορθά πρότυπα συμπεριφοράς και ηθικές αξίες. Ο τρίτος λόγος είναι ότι θέλουμε, οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν την ηθική στους μαθητές τους με έναν τρόπο προγραμματικό.

Σύμφωνα με τους Coldron και Smith (1999), ένα μέρος της εμπειρίας που αποκτά ένας εκπαιδευτικός σταδιακά διαμορφώνει μία εκπαιδευτική ταυτότητα στο υποκείμενο. Η κατασκευή μίας κοινωνικής ταυτότητας, γενικά, περιλαμβάνει τη λήψη μίας θέσης από το υποκείμενο στον κοινωνικό χώρο. Η επαγγελματική ταυτότητα που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός είναι ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας κατασκευής μιας κοινωνικής ταυτότητας, δηλαδή που ακριβώς τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στο φάσμα των δυνατοτήτων που υπάρχουν στην επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού που υιοθετεί ένα υποκείμενο, σύμφωνα και πάλι με τους Coldron και Smith (1999), είναι αφενός αποτέλεσμα της προσωπικής του βιογραφίας και των επιλογών του και αφετέρου είναι κοινωνικά “δοσμένη”. Η βιογραφία των υποκειμένων

γενικά, όπως προτείνουν οι παραπάνω ερευνητές είναι ένας συνδυασμός κοινωνικής και προσωπικής βιογραφίας. Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη της ηθικής σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ξεκινάμε με την παραδοχή ότι η διδασκαλία απαιτεί ηθικές κρίσεις και αποφάσεις. Ο εκπαιδευτικός παίρνοντας αυτές τις ηθικές αποφάσεις τοποθετεί τον εαυτό του σε μία θέση σε σχέση με άλλες πιθανές θέσεις που θα μπορούσε να έχει όσον αφορά την επαγγελματική του ταυτότητα.

Σύμφωνα με τους Coldron και Smith (1999), η διδασκαλία απαιτεί τη λήψη μίας θέσης ηθικά σε σχέση με τρεις τουλάχιστον περιοχές. Πρώτα απ' όλα, κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει αυτό που του ζητείται να φέρει σε πέρας. Σίγουρα, η εκπαιδευτική πράξη σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από παράγοντες εξωτερικούς του δασκάλου, από την κυβέρνηση μέχρι τους υπόλοιπους συναδέλφους του, αυτό όμως δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από το να ενσωματώσει τη δική του ηθική στην όλη διαδικασία, ακόμα κι αν αυτή πρέπει να συμβιβαστεί ή απειλείται. Δεύτερον, υπάρχουν συνήθειες και πρακτικές που νιοθετεί ένας εκπαιδευτικός και είναι αποτέλεσμα του συγκεκριμένου παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται. Συχνά, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να αλλάξει εκπαιδευτικό περιβάλλον για να αντιληφθεί ότι αυτό που θεωρούσε δεδομένο ήταν αποτέλεσμα της κουλτούρας του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο βρισκόταν πριν. Είναι επομένως, απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να βλέπει κριτικά και λαμβάνει θέση σε σχέση με την «κουλτούρα» που αναπτύσσεται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον. Τρίτον, παρ' όλο που οι εξωτερικές επιρροές αυξάνονται σε σχέση με τη διαμόρφωση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται ακόμα να αποφασίσει και να κρίνει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιήσει τη διδασκαλία του, ακόμα και όταν υπάρχει εθνικά ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Η ατμόσφαιρα που θα δημιουργηθεί μέσα στην τάξη, ο τρόπος που θα δημιουργηθούν οι κανόνες είναι μερικά παραδείγματα σε σχέση με την μεγάλη σημασία που έχουν οι επιλογές και ηθικές θέσεις που θα λάβει ένας εκπαιδευτικός.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι στην επαγγελματική πορεία ενός εκπαιδευτικού, οι προσωπικές του επιλογές και ηθικές θέσεις βρίσκονται σε μία άρρηκτη σχέση με τα διδακτικά του καθήκοντα και τις επιταγές του επαγγέλματος και όλα μαζί διαμορφώνουν την προσωπική του εκπαιδευτική ταυτότητα.

Παρ' όλα αυτά, οι Cummings et al. (2001), αναφέρουν πως οι σπουδαστές σε παιδαγωγικές σχολές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε έρευνες που σχετίζονται με ηθικά ζητήματα σε σχέση με σπουδαστές άλλων τομέων. Επιπλέον, αναφέρουν ότι στα περισσότερα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική διάσταση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να υστερούν σημαντικά σε αυτόν τον τομέα.

## 1.6 Προσεγγίσεις/ προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης

### 1.6.1. Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας»

Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας», όπως μας αναφέρουν οι Clark Power και Higgins-Alessandro (2008, στους Nucci & Narvaez, 2008), είναι μία προσέγγιση που στοχεύει στην ηθική ανάπτυξη και υπευθυνότητα μέσω της οργάνωσης, των πρακτικών και της κουλτούρας του σχολείου. Για πρώτη φορά η προσέγγιση αυτή εφαρμόστηκε το 1979 στο Cluster School, ένα μικρό σχολείο στο Cambridge, Massachusetts, από τον Kohlberg και τους συνεργάτες τους.

Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας», σύμφωνα με τους Clark Power και Higgins-Alessandro (2008, στους Nucci & Narvaez, 2008), εστιάζει στους θεσμούς και τις πρακτικές που επηρεάζουν τη σχολική ζωή και πειθαρχία. Δεν πρόκειται για ένα δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα,

αλλά κυρίως σχετίζεται με αυτό που αποκαλούμε «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», δηλαδή με τις αξίες, τις νόρμες, τις διαδικασίες απόφασης και τα συστήματα επιβραβεύσεων και ποινών που ισχύουν σε ένα σχολείο. Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές και οι δάσκαλοι συναντιούνται σε εβδομαδιαία βάση και συζητούν για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή. Στις συναντήσεις αυτές οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά και οι εκπαιδευτικοί έχουν ίση ψήφο με τους μαθητές.

Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας» έχει δύο βασικούς στόχους: (1) να προωθήσει την ηθική ανάπτυξη των μαθητών και (2) να μετατρέψει την ηθική ατμόσφαιρα του σχολείου σε μία ηθική κοινότητα. Μέσω της προσέγγισης αυτής αναπτύσσεται η κρίση και η λήψη απόφασης με την εξάσκηση των υποκειμένων σε αμεσό-δημοκρατικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως στόχο το να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση μέσα από διαρκή διάλογο στον οποίο όλα τα υποκείμενα ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν και να μοιραστούν ελεύθερα τις απόψεις τους. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει την απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές με το να ενισχύεται το αίσθημα της κοινότητας και των ηθικών της αξιών. Στις συναντήσεις της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τους κανόνες που θα ακολουθούνται στην κοινή τους σχολική ζωή. Όταν αυτοί οι κανόνες παραβιάζονται, τα εμπλεκόμενα μέρη παραπέμπονται στην εβδομαδιαία συνάντηση όπου συλλογικά γίνεται η προσπάθεια στο να βρεθεί μία κοινά αποδεκτή λύση.

### 1.6.2. Το μοντέλο Kibbutz

Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας» που περιγράφηκε παραπάνω αντλεί την έμπνευσή της από το μοντέλο Kibbutz, ένα εκπαιδευτικό πείραμα που αναπτύχθηκε στο σχολείο Anne Frank Haven, στο Kibbutz Sasa του Ισραήλ.

Ο Kohlberg, σύμφωνα με τους Clark Power και Higgins-Alessandro (2008, στους Nucci & Narvaez, 2008), εμπνευσμένος από τον κοινοτικό τρόπο ζωής του Kibbutz το 1969 επισκέφθηκε το σχολείο Haven, ενδιαφερόμενος συγκεκριμένα για το πώς αναμειγνύονταν τα φτωχά παιδιά των αστικών περιοχών με τα ντόπια παιδιά του Kibbutz. Ο Kohlberg (1971: 370, στους Nucci & Narvaez, 2008), αναφέρει ότι η πρακτική που συνάντησε να εφαρμόζεται στο Kibbutz είναι πολύ καλύτερη από οποιαδήποτε θεωρία για την ηθική εκπαίδευση και οραματίστηκε το πώς θα μπορούσε ο ίδιος να αξιοποιήσει την προσέγγιση αυτή στο πλαίσιο της δικής του θεωρίας για την ηθική ανάπτυξη. Η προσέγγιση που εφαρμοζόταν στο σχολείο Kibbutz βασιζόταν στην πρακτική εφαρμογή ενός κοινοτικού τρόπου ζωής και ο Kohlberg προσπάθησε αργότερα νιοθετώντας ορισμένα σημεία αυτής της προσέγγισης να χτίσει ένα θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την προσέγγιση αυτή ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή.

Η προσέγγιση του Kibbutz αλλά και αυτή της «Δίκαιης Κοινότητας», έγιναν κυρίως αποδεκτές από το κίνημα των “Free Schools” που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '70 στην Αμερική. Παρ’ όλα αυτά, πολλές από τις αξίες που ο Kohlberg θαύμασε στο Kibbutz ήταν αντίθετες με αυτές που αντιπροσώπευε το κίνημα των «ελεύθερων σχολείων». Για παράδειγμα, ο Kohlberg, σύμφωνα με τους Higgins-Alessandro (2008, στους Nucci & Narvaez, 2008), δεν έβλεπε τις κοινότητες ως ένα μέσο που θα απελευθερώσει τους μαθητές από τις καταπιέσεις που φέρει το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε σαν μία ευκαιρία ώστε οι μαθητές να αυτο-διαχειρίζονται την καθημερινότητά τους. Στην πραγματικότητα, ο ίδιος δεν νιοθετούσε τη ρομαντική άποψη που θέλει τα παιδιά να είναι από τη φύση τους αγνά, κάτι που πίστευαν οι περισσότεροι συνεργάτες του τις πρώτες μέρες εργασίας τους στο Cluster School.

## **1.7. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την ηθική αγωγή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα**

Τα τελευταία χρόνια, τα ζητήματα της κοινωνικής, ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων απασχολούν την παιδαγωγική έρευνα και στη χώρα μας.

Ο Σύκας (2017), στο άρθρο που εξέδωσε με τίτλο: «*Ηθική Αυτονομία και Αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση*», μας παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποίησε την περίοδο 2014-2016 σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης σε σχέση με την ηθική ανάπτυξη και αυτονομία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατήρησε, συλλέγοντας ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει ελλιπής ηθικός προβληματισμός μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα τα παιδιά να παρουσιάζουν μία αδιαφορία σε σχέση με θέματα που έχουν ηθικές διαστάσεις και προεκτάσεις. Μια δεύτερη παρατήρηση του ερευνητή ήταν η ηθική ετερονομία των μαθητών και η ασθενής ατομική ευθύνη. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές συμμορφώνονταν σε ηθικούς κανόνες κυρίως για να μην υποστούν κάποια συνέπεια και όχι γιατί είχαν κάποιο εσωτερικό κίνητρο ή γιατί αντιλαμβάνονταν ότι φέρουν ατομικά κάποια ηθική ευθύνη. Μια τρίτη παρατήρηση του Σύκα (2017) είναι ότι στο σχολικό πλαίσιο δίνονται περιορισμένες ευκαιρίες ώστε να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ενιαίο. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες πτυχές που έχει ένα υποκείμενο ως χαρακτήρας (τα συναισθήματα, οι σκέψεις, το γνωστικό επίπεδο, οι εμπειρίες κτλ.), γίνονται αντιληπτές ως διακριτές διαστάσεις του εαυτού του μέσα στο σχολικό πλαίσιο και όχι ως εκφάνσεις ενός ενιαίου εαυτού.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εφαρμόσει προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία τους σε σχέση με τι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκαν τα προγράμματα αυτά και να έρθουν στο φως οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αυτών αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτικού τύπου και για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 13 ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν επίσης με ποιοτικό τρόπο. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τα εξής: (1) τον τρόπο που αξιοποιούνται τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μέσα στο ευρύτερο αναλυτικό πλαίσιο της τάξης, (2) τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή των προγραμμάτων στο μαθητικό πληθυσμό και (3) τους παράγοντες που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών επηρέασαν θετικά ή αρνητικά τη σταθερότητα των θετικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν με ευέλικτο τρόπο να προσαρμόσουν τα προγράμματα αυτά στη ρουτίνα της τάξης, να τα συνδέσουν με άλλα διδακτικά αντικείμενα ή με άλλα προγράμματα που εφάρμοζαν στην τάξη τους. Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν θετικά αποτελέσματα έπειτα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται με την κατάκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Σε σχέση με τη σταθερότητα των θετικών αποτελεσμάτων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτή δεν είναι εξασφαλισμένη. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής, το σχολείο είναι κατά κύριο λόγο προσανατολισμένο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, πιστεύουν ότι υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες στην οργάνωση του σχολείου και τέλος, ότι η κουλτούρα των σχολικών κοινοτήτων είναι κατά βάση συντηρητική. Τα υποκείμενα της έρευνας αυτής, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι προκειμένου η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στα σχολεία να μπορέσει να επιτύχει θα πρέπει να υπάρχει ένα συλλογικό όραμα σε σχέση με την

κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών, μία ενεργή εμπλοκή των γονέων και των μαθητών στη σχολική διαδικασία και μία σταθερή και συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## 1.8. Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση

Η ποιότητα ζωής είναι μία έννοια που απασχολεί τον άνθρωπο τόσο σε επιστημονικό όσο και σε φιλοσοφικό, υπαρξιακό επίπεδο και έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί σε μία προσπάθεια περιγραφής του όρου. Η Theofilou (2013), αναφέρει ότι ένας γενικός ορισμός της έννοιας «ποιότητα ζωής» έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο ένα υποκείμενο μετρά «το καλό» που υπάρχει σε διάφορους τομείς της ζωής του. Οι αξιολογήσεις αυτές που κάνει ένα υποκείμενο αναφορικά με τη ζωή του σχετίζονται με τις συναισθηματικές του αντιδράσεις στις δυσκολίες της καθημερινότητας, το αίσθημα πληρότητας και ικανοποίησης σε διαπροσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την ποιότητα ζωής που σχετίζεται με το επαγγελματικό επίπεδο, η Αλβανού(2014) παραθέτει τον ορισμό των Sirgy et al. (2001), σύμφωνα με τον οποίο η ποιότητα της επαγγελματικής ζωής είναι «η ικανοποίηση διάφορων αναγκών του εργαζομένου μέσω πηγών, δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή του στο χώρο εργασίας». Στην διπλωματική της αυτή εργασία η Αλβανού εξετάζει την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στην Ελλάδα βιώνουν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση και τραυματικό άγχος.

Όπως είναι φυσικό η έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία σύνθετη έννοια που εξαρτάται από πολλές παραμέτρους κοινωνικής, οικονομικής, ψυχολογικής και ηθικής φύσης και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τα υποκείμενα που απαρτίζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική κοινότητα. Στην έρευνα των Anderman, Belzer και Smith (1991), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μία άμεση και δυνατή σχέση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία εργάζονται και στα επίπεδα ικανοποίησης που αντλούν από το επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επίσης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους όταν εργάζονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο βιώνουν σεβασμό από τους συναδέλφους τους και αναγνωρίζεται ο κόπος που καταβάλουν στην εργασία τους.

Οι Collie et. Al. (2012), συσχετίζουν την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών με τον βαθμό του αισθήματος του άγχους που προκαλεί η εργασία τους, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ικανοποίηση που αντλείται από την εργασία. Στην έρευνά που πραγματοποίησαν εξέτασαν τις αντιλήψεις το εκπαιδευτικών σε σχέση με το πως η σχολική ατμόσφαιρα επηρεάζει το άγχος τους σε σχέση με την εργασία τους, την αποτελεσματικότητα της και την ικανοποίηση που αντλούν από αυτή. Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί, αισθανόμενοι οργανικό κομμάτι του σχολικού συστήματος, θεωρούν πως το θετικό συναισθηματικό κλίμα στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών δηλαδή την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, τη μείωση του στρες και την αίσθηση αποτελεσματικότητας σε επίπεδο διδασκαλίας.

## 1.9. Επίλογος

Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών είναι σύνθετες διαδικασίες και διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους. Η ψυχοκοινωνική και ηθική ανάπτυξη των

παιδιών πραγματώνεται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση του εσωτερικού τους κόσμου με το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Το σχολείο είναι ένας από τους βασικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες και ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους. Ως εκ τούτου, η επίδραση του σχολείου στην ανάπτυξη και μάθηση των νέων ανθρώπων είναι καθοριστικής σημασίας. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση μπορεί και οφείλει να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, πράγμα που σημαίνει ότι πέραν της γνωστικής θα πρέπει να προάγεται η ηθική, συναισθηματική και κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη με τρόπο τέτοιο ώστε τα νέα άτομα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο να μπορούν να είναι ενεργά, με κριτική συνείδηση και ψυχοκοινωνική επάρκεια.

Η προαγωγή της ηθικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής μπορεί να συμβεί με τη χρήση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης σε συγκεκριμένες διδακτικές ως ένα διακριτό διδακτικό αντικείμενο, με βραχύχρονα ωστόσο και περιορισμένα αποτελέσματα. Το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό δυναμικό πλαίσιο διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και επομένως ζητήματα που σχετίζονται με την ηθική, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση είναι διαρκώς παρόντα διαπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις εκφάνσεις. Επομένως, όταν μιλάμε για προαγωγή της ηθικής μάθησης και ανάπτυξης εντός σχολικού πλαισίου ουσιαστικά αναφερόμαστε στην καλλιέργεια μίας σχολικής κουλτούρας που προάγει το θετικό συναισθηματικό κλίμα, την ικανοποίηση και ελεύθερη έκφραση των μελών του και τη συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Βασικές παραδοχές, αρχές και θέσεις της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Celestin Freinet για τις διαδικασίες δημοκρατικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης**

#### **2.1. Εισαγωγικά**

Ο Celestin Freinet υπήρξε ένας από τους πολύ σημαντικούς παιδαγωγούς του περασμένου αιώνα που οραματίστηκε και έκανε πράξη ένα διαφορετικό σχολείο. Θα μπορούσαμε να τον κατατάξουμε σε έναν από τους εκφραστές του κινήματος της Νέας Αγωγής. Ωστόσο, το κίνημα που δημιούργησε για μια *Συνεταιριστική Εκπαίδευση* διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα κινήματα της Νέας Αγωγής, καθώς είναι ένα ευέλικτο κίνημα, ικανό να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμόζεται. Επιπλέον, τον Freinet τον ενδιέφερε να δημιουργήσει ένα σχολείο *Λαϊκό* για τα παιδιά οικογενειών που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Η παιδαγωγική του κινήματος Freinet είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο προάγει τη δημοκρατία και τη συνεργατικότητα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, χωρίς να υστερεί στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων στα παιδιά. Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν όλο τους το δυναμικό και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να φτάσουν να ανακαλύψουν το δικό τους προορισμό, χωρίς να ανταγωνίζονται μεταξύ τους.

Το κίνημα Freinet επηρέασε κατά καιρούς και εκπαιδευτικούς στη χώρα μας. Αποτέλεσε έμπνευση για εκπαιδευτικές καινοτομίες σε διάφορα σημεία του κόσμου, όπως και στην Ελλάδα και δημιουργήθηκαν δίκτυα σχολείων που υιοθετούν την παιδαγωγική Freinet ή εμπνέονται από τις ιδέες και τις πρακτικές του.

#### **2.2. Η ζωή του Celestin Freinet και οι ημερομηνίες σταθμοί στη βιογραφία του**

Ο Celestin Freinet γεννήθηκε τον Οκτώβριο του 1896 στο μικρό χωριό Gars, στις γαλλικές Alpes- Martimes. Ήταν ο τριτότοκος γιος του αγρότη Joseph Delphin Freinet και της Marie Victoire Torcat που διατηρούσαν το μοναδικό παντοπωλείο του χωριού. Το χωριό αυτό βρισκόταν σε απόσταση δύο ημερών από την Grassse, την πιο κοντινή πόλη. Ο Freinet ζούσε τη ζωή του παιδιού μιας αγροτικής οικογένειας εκείνης της εποχής, αναμεμειγμένο με τις εργασίες και τις ασχολίες των ενηλίκων, τη ζωή των χωρικών και τα βιοτεχνικά επαγγέλματα. Το σχολείο στο οποίο πήγε ο νεαρός Celestin Freinet δεν ήταν εξοπλισμένο με παιδαγωγικό υλικό και δεν υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια, παρά μόνο ένα αναγνωστικό βιβλίο.

Αφού ολοκλήρωσε τη βασική εκπαίδευση στο χωριό Gars, ο Freinet πηγαίνει στη σχολή εκπαίδευσης δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νίκαια. Σύμφωνα με τον Houssaye (2000), τα δύο έτη κατά τα οποία σπούδασε στο Ινστιτούτο της Νίκαιας ο ίδιος δεν τα θεώρησε και τόσο καθοριστικά για την εξέλιξή του, ενώ πίστευε ότι την εκπαίδευσή του ως δάσκαλος ουσιαστικά την έκανε όσο ήταν στον πόλεμο. Με το ξέσπασμα του πολέμου το 1914, ο Freinet επιστρατεύτηκε και το 1915 στην ηλικία των 19 ετών τραυματίστηκε σοβαρά στις μάχες του Chemin des Dames και τιμήθηκε με το βραβείο Croix de Guerre αλλά και με το παράσημο Légion d'honneur. Όπως

αναφέρει ο Legrand (1993), η νοσηλεία του από το ένα νοσοκομείο στο άλλο διήρκησε τέσσερα χρόνια και το τραύμα του στον πνεύμονα δεν αποκαταστάθηκε ποτέ πλήρως, με αποτέλεσμα να υποφέρει σε όλη τη ζωή του από αναπνευστικά προβλήματα.

Ο αγροτικός τρόπος ζωής των πρώτων χρόνων ζωής του Celestin Freinet εξηγεί το δέσμο του με τα φυσικά τοπία, τις εργασίες των βιοτεχνιών, τις σχέσεις παραγωγής, τις συμπεριφορές και τις αξίες του αγροτικού κόσμου. Αυτό το πεδίο αναφοράς θα γίνει αργότερα το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο Freinet θα οικοδομήσει τις κύριες αξίες και τεχνικές της παιδαγωγικής του. Η εμπειρία, τώρα, που απέκτησε στον πόλεμο, αναμφίβολα τον κινητοποίησε στο να αναζητήσει εναλλακτικές επαγγελματικές, πολιτικές και πολιτιστικές κατευθύνσεις που θα ξεφεύγουν από νόρμες. Σύμφωνα με τον Houssaye (2000), ο Freinet επέστρεψε από τον πόλεμο έχοντας απορρίψει την ιδέα του πολέμου αλλά και γενικότερα της εμπλοκής σε βίαιες συρράξεις.

Το 1920 στέλνεται ως υποδιευθυντής στο σχολείο δύο τάξεων του Bar-sur-Loup, μία πόλη με χίλιους περίπου κατοίκους στην περιοχή Alpes Maritimes. Αυτή η περιοχή αποτέλεσε το πρώτο έδαφος για τη δουλειά του Freinet, ως δασκάλου. Από αυτό το επαρχιακό σχολείο, ο καταρτισμένος δάσκαλος, μας συστήνει τη διαδικασία της σχολικής τυπογραφίας και θέτει τις βάσεις για ένα νέο κίνημα στην εκπαίδευση μέσα από τα γραπτά του. Το 1920 ο Freinet γράφει το «Πληγωμένος! Αναμνήσεις ενός τραυματία πολέμου». Αρχίζει επίσης να γράφει στο περιοδικό «L'École Émancipée», που έγινε όργανο της επαναστατικής τάσης του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού. Εκείνη την εποχή ο Freinet συμμετέχει σε διεθνείς συναντήσεις της Νέας Αγωγής και έρχεται σε επαφή με τους μεγάλους παιδαγωγούς του καιρού εκείνου: Ferrière, Claparède, Bovet, Cousine.

Την περίοδο εκείνη, όπως αναφέρει ο Legrand (2000), ο Freinet συμμετείχε ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη του δικού του χωριού, όπου ίδρυσε μία κοοπερατίβα εργατών για να φέρει τον ηλεκτρισμό στην κοινότητα. Παρά την κατάσταση της υγείας του, επισκέφτηκε τα ελευθεριακά σχολεία του Αμβούργου, ενώ το 1923 συμμετείχε στο Διεθνές συνέδριο της Νέας Αγωγής στην Ελβετία. Το 1923 επίσης άρχισε η συνεργασία του Freinet με το εκπαιδευτικό περιοδικό «Clarté», προσκείμενο στο Κομμουνιστικό Κόμμα Γαλλίας. Έγινε ενεργό μέλος του Κομμουνιστικού συνδικάτου και του Κομμουνιστικού Κόμματος και το 1925 επισκέφτηκε την Σοβιετική Ένωση ως μέλος μιας συνδικαλιστικής αντιπροσωπείας. Εκεί συνάντησε την Krupskaya, σύζυγο του Λένιν, που ήταν υπουργός εκπαίδευσης. Οι συνδικαλιστικές και πολιτικές δραστηριότητες του Freinet επηρέασαν τη διαμόρφωση των ιδεών του σε σχέση με τη λαϊκή εκπαίδευση.

Ο Freinet επηρεάστηκε από τις διάφορες προσπάθειες παιδαγωγικών πρακτικών προς μία ελευθεριακή κατεύθυνση, παρόλα αυτά, δεν τον ενδιέφερε να ανακαλύψει ένα δόγμα, αλλά πρακτικές και εφαρμογές των πρακτικών αυτών μέσα σε μία τάξη που συγκεντρώνει τα παιδιά του λαού. Μέχρι το 1928, όπου ο Freinet πήρε μετάθεση μαζί με τη γυναίκα του Elise από το Bar-sur-Loup στο Saint Paul-de-Vence, οι βασικές κατεύθυνσεις της δουλειάς του είχαν διαμορφωθεί: τυπογραφία, ανταποκρίσεις μεταξύ σχολείων, σχολικοί συνεταιρισμοί και σε ένα εθνικό επίπεδο, δημιουργία του Συνεταιρισμού Λαϊκής Παιδείας (CEN). Μεταξύ του 1929 και 1933, οι Freinets αναπτύσσουν και διευρύνουν το κίνημα που είχαν ιδρύσει. Το 1933, όμως στη Γαλλία, στη Γερμανία αλλά και στην Ιταλία και Ισπανία παρατηρείται η άνοδος ακροδεξιών κινημάτων. Οι Freinets, μεταφέρονται πίσω στο Bar-sur-Loup, αλλά δεν αποδέχονται τη μετάθεση και αποσύρονται για να αφοσιωθούν στο κίνημα της λαϊκής εκπαίδευσης.

Το 1934 και 1935, ο Freinet επιτυγχάνει το πείραμα ενός ελεύθερου σχολείου με τη στήριξη του κινήματος που είχε δημιουργήσει, θετικά προσκείμενων πολιτικών και του αριστερού τύπου και καταφέρνει να δημιουργήσει το δικό του σχολείο στη Vence. Το μέρος στο οποίο χτίστηκε το σχολείο ήταν απομονωμένο, στην κορυφή ενός λόφου, και η πρόσβαση γινόταν μέσω ενός πλακόστρωτου μονοπατιού. Οι μαθητές του σχολείου ήταν κυρίως μαθητές που προέρχονταν από

μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, παιδιά εργατών που έδειχναν εμπιστοσύνη στο έργο του Freinet.

Το 1939 διαφαίνεται η απειλή ενός πολέμου και το 1940 ξεσπά ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος. Οι Legrand (2000) και ο Φωτεινός μας εξηγούν ότι ο Freinet, ως μέλος του Κομμουνιστικού Κόμματος θεωρούταν απειλή και έτσι, συλλαμβάνεται από τους ναζί, τον στέλνουν σε στρατόπεδο συγκέντρωσης, από το οποίο απελευθερώθηκε με την προϋπόθεση ότι θα παρέμενε υπό επιτήρηση. Όσο διήρκησε ο πόλεμος, ο Freinet, ήταν οργανωμένος στην αντίσταση και μετά την απελευθέρωση έγινε πρόεδρος της επιτροπής απελευθέρωσης της Hautes-Alpes, ενώ συνέχισε και τις δραστηριότητές του στο σχολείο της Vence. Το 1948, ο Συνεταιρισμός Λαϊκής Παιδείας μετονομάστηκε σε Συνεργατικό Ινστιτούτον του Μοντέρνου Σχολείου (ICEM) με έδρα τις Κάννες, και αποτέλεσε ένα κέντρο για την παραγωγή και διανομή παιδαγωγικού υλικού. Το 1950 ο Freinet, διαγράφτηκε από το κομμουνιστικό κόμμα, με τις ιδέες του οποίου πλέον δεν συμφωνούσε. Αυτή η εξέλιξη είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αναταραχή στους κόλπους του κινήματος του, το οποίο είχε πλέον γίνει σημαντικό σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, με τα συνέδρια του να αποτελούν «ζωντανούς» παιδαγωγικούς διαλόγους. Ο Freinet πέθανε το 1966 στη Vence, το κίνημα του όμως παρέμεινε ενεργό, ενώ η σύζυγός του κράτησε ζωντανή τη μνήμη του.

### 2.3. Οι φιλοσοφικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές επιρροές στη σκέψη του C. Freinet

Σε φιλοσοφικό και οντολογικό επίπεδο, οι ιδέες του Freinet συνδέονται με το πνεύμα του κονστρουκτιβισμού, μας αναφέρει ο Terwel (1999). Η κονστρουκτιβιστική θεωρία στην εκπαίδευση είναι μεν ένας πρόσφατος κλάδος των γνωστικών επιστημών αλλά συνδέεται άμεσα με τον πραγματισμό που εκφράστηκε από τους Charles S. Peirce, William James και John Dewey. Στο «πειραματικό σχολείο» του Dewey, το μάθημα αποτελούσε μια «διαρκή ανακατασκευή», η οποία ξεκινούσε από την παρούσα εμπειρία του παιδιού και συνέχιζε σε αυτό που καλούμε «σπουδές», δηλαδή σε μία οργανωμένη αναπαράσταση της «αλήθειας». Μαζί με άλλους παιδαγωγούς, όπως η Maria Montessori (1870-1952) και ο Olivier Decroly (1871-1932), έτσι και ο Freinet ακολούθησε το πραγματιστικό πνεύμα του Dewey. Η φιλοσοφία που βρίσκεται πίσω από όλες αυτές τις εκπαιδευτικές θεωρίες ξεκινά ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα στα κινήματα της «προοδευτικής παιδαγωγικής», όπως έγινε γνωστό στην Αμερική και της «μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής» όπως έγινε γνωστό στις Ευρωπαϊκές χώρες.

Το κίνημα του κονστρουκτιβισμού στη σύγχρονη γνωστική ψυχολογία, μας αναφέρει ο Terwel (1999), δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών στην αποκτώμενη γνώση και στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης ως βασική αρχή. Παρά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα κινήματα της «προοδευτικής παιδαγωγικής» στην Αμερική και της «μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής» στην Ευρώπη, το κοινό σημείο είναι η παραδοχή πως η γνώση είναι ένα αποτέλεσμα διαρκούς ανακατασκευής, ενεργούς συμμετοχής και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι η πρότερη εμπειρία του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, κτλ.

Η Γαλλία σύμφωνα με τον Acker (2000), είναι μία χώρα όπου οι αλλαγές σε επίπεδο πολιτικών ιδεών συνδέεται στενά με τις αλλαγές σε επίπεδο φιλοσοφικών ιδεών ήδη από το 17ο αιώνα και είχαν και έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο Freinet, δεν έμεινε ανεπηρέαστος από αυτή τη συνθήκη: Οι πολιτικές του και εκπαιδευτικές του ιδέες είχαν άμεση σχέση με την ιστορική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση που επικρατούσε στη Γαλλία.

Από πολύ νωρίς στην καριέρα του ο Freinet, μας αναφέρει ο Acker (2000), επηρεάστηκε από τις προλεταριακές ιδέες και τις πολιτικές θεωρίες του Μαρξ και του Λένιν. Το πρώτο άρθρο που εξέδωσε ο Freinet είχε τον τίτλο «*O καπιταλισμός της κουλτούρας*» και γράφτηκε το Μάιο του 1920 για την εφημερίδα "l' école émancipée". Ο ίδιος από πολύ νωρίς δήλωνε ενεργός εκπαιδευτικός του

προλεταριάτου. Για παράδειγμα τον Οκτώβριο του 1920, έκανε ξεκάθαρο ότι διαφωνεί με τη χρήση του όρου «συνδικαλιστική παιδαγωγική» και προτιμά τον όρο «παιδαγωγική του προλεταριάτου».

Μία κριτική που έχει ασκηθεί στο Freinet, σύμφωνα με τον Schlemminger (1997), είναι ότι η όλη παιδαγωγική του προσέγγιση προέκυψε ως ένα αποτέλεσμα του σοβαρού τραυματισμού που υπέστη στον πόλεμο και που τον κατέστησε ανίκανο να σταθεί για πολλή ώρα όρθιο ή να μιλάει για αρκετή ώρα και επομένως έπρεπε να βρει άλλους τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος. Η πραγματικότητα φυσικά είναι πολύ πιο σύνθετη. Ο Freinet πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο του παγκόσμιου κινήματος της Νέας Αγωγής.

Ορισμένες από τις τεχνικές που συναντάμε στο Freinet αλλά προϋπήρχαν αυτού είναι:

- Το σχολικό τυπογραφείο: Το τύπωμα κειμένων των μαθητών στο σχολείο είχε χρησιμοποιηθεί από αρκετούς παιδαγωγούς του 19ου αιώνα (o Dumas στο Παρίσι το 1730, o Oberlin στο Vosges το 1800 και o Robin στο Cempuis το 1900).
- Ήδη από το 1921 ο Πολωνός παιδαγωγός Janus Korczak χρησιμοποιούσε τη Σχολική Εφημερίδα ως εκπαιδευτικό εργαλείο

## 2.4. Οι βασικές αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet

Οι βασικές παιδαγωγικές ιδέες του Freinet διαμορφώθηκαν την περίοδο του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου και συγκεκριμένα όσο βρισκόταν σε κράτηση και περιορισμό ως κομμουνιστής. Οι ιδέες του ήταν επηρεασμένες τόσο από τον αγροτικό τρόπο ζωής των παιδικών του χρόνων, όσο και από την πολιτική και συνδικαλιστική του δράση. Τον Freinet τον ενδιέφερε η παιδαγωγική του να είναι «λαϊκή». Η προοπτική του αυτή διαχωρίζει την προσέγγιση του Freinet από τα υπόλοιπα κινήματα της Νέας Αγωγής στην Ευρώπη. Ο ίδιος, μαχόταν για μία δημοκρατική εκπαίδευση που θα απευθύνεται στα παιδιά του λαού και όχι στη δημιουργία μια ελιτιστικής οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Η Παγώνη (2007) αναφέρει ότι ο Freinet προτιμούσε τον όρο «τεχνικές» για να περιγράψει τις παιδαγωγικές του ιδέες απ' ότι τους όρους «μέθοδος Freinet» ή «παιδαγωγική Freinet», καθώς αυτοί η όροι πίστευε ότι παραπέμπουν σε ένα άκαμπτο σύστημα όπως για παράδειγμα το «παιδαγωγικό σύστημα Μοντεσσόρι». Το κίνημα που δημιούργησε ο Freinet με τους συνεργάτες του διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα κινήματα της Νέας Αγωγής καθώς έχει την τάση να προσαρμόζεται στις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο εφαρμόζεται. Ο Freinet είχε λάβει μέρος σε αρκετά συνέδρια της «Διεθνούς Ένωσης για τη Νέα Αγωγή» και κατέληξε στο συμπέρασμα πως αρκετά συχνά υπήρχε μεγάλη απόσταση ανάμεσα στη θεωρία ενός κινήματος και στην πρακτική του εφαρμογή. Έτσι, το κίνημα που ο ίδιος δημιούργησε βασίστηκε στην «εδώ και τώρα» αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας και στη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των σχολείων που χρησιμοποιούσαν αυτήν την παιδαγωγική, ώστε να επιτύχουν όσο το δυνατό καλύτερα αποτελέσματα.

Η ευφυΐα του Freinet, σύμφωνα με τον Acker (2000), συνίστατο στην ικανότητα του να συγκεράσει τα ουσιώδη στοιχεία διαφορετικών εκπαιδευτικών θεωριών, δημιουργώντας το δικό του απόσταγμα το οποίο εν πολλοίς βασίζεται σε έξι κύρια στοιχεία:

1. Οι δάσκαλοι δεν είναι δικτάτορες.
2. Το κίνητρο είναι αυτό που κάνει τους μαθητές να μαθαίνουν.
3. Η συμμετοχή συνεπάγεται την ελευθερία.
4. Η συμμετοχή σημαίνει εμπιστοσύνη στον εαυτό.
5. Οι σχολικές τάξεις είναι κομμάτι του κόσμου.

## 6. Η παιδαγωγική του Freinet είναι μία συμμετοχική παιδαγωγική

Στο «*Σχολείο του Λαού*» (1977), ο ίδιος ο Freinet αναφέρει πως ο παιδαγωγικός στόχος της δικής του προσέγγισης, και σε αντίθεση με τη χρησιμοθηρία που αντιπροσωπεύει το παραδοσιακό σχολείο είναι: «*το παιδί να αναπτύξει στο έπακρο την προσωπικότητά του στους κόλπους μιας ορθολογικής κοινότητας που την εξυπηρετεί και το εξυπηρετεί*». Το σχολείο Freinet είναι ένα παιδοκεντρικό σχολείο που περιστρέφεται γύρω από το μαθητή-μέλος της κοινότητας.

Οι παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές τις προσεγγίσεις του Freinet, βασίζονται σε ορισμένες θεμελιακές παραδοχές ή αλλιώς σταθερές που μας αναφέρει ο Freinet στο «*Σχολείο του Λαού*» (1977). Πέρα από τις σταθερές που αφορούν τη φύση και τη συμπεριφορά του παιδιού και που αναφέρονται στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ο ίδιος κάνει ορισμένες παραδοχές σε σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτές είναι οι εξής:

- «**Ο κανονικός δρόμος για τη γνώση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η εξήγηση και η απόδειξη -βασική διαδικασία του σχολείου-** αλλά **το πειραματικό ψηλάφισμα -ψυσική και καθολική πορεία**»: προκειμένου να επιτύχουμε μία πραγματική καλλιέργεια των παιδιών είναι απαραίτητο να βασιστούμε στο Πειραματικό ψηλάφισμα. Οι εξηγήσεις που κατά βάση προσφέρει το παραδοσιακό σχολείο μπορούν μόνο να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στη διαδικασία της γνώσης.
- «**Η μνήμη, που το σχολείο την έχει σε τόση υπόληψη, είναι έγκυρη και πολύτιμη μόνο όταν είναι ενσωματωμένη στο Πειραματικό ψηλάφισμα, όταν πραγματικά μπαίνει στην υπηρεσία της ζωής**».
- «**Οι γνώσεις δεν αποκτούνται, όπως συχνά πιστεύουν, με τη μελέτη νόμων και κανόνων αλλά με την εμπειρία. Όταν μελετάμε κατά κύριο λόγο αυτούς τους νόμους και τους κανόνες στα γαλλικά, τις τέχνες, τα μαθηματικά, τη φυσική είναι σαν να ζεύνουμε τα πόδια πίσω από το αλέτριο**».
- «**Η εξυπνάδα δεν είναι, όπως διδάσκει ο σχολαστικισμός, μία ειδική ικανότητα που λειτουργεί σαν κλειστό κύκλωμα, ανεξάρτητα από τα άλλα ζωτικά στοιχεία του ατόμου**»: η εξυπνάδα δεν υπάρχει από μόνη της αλλά απορρέει από τις διάφορες δυνατότητες ενός ατόμου.
- «**Το σχολείο δεν καλλιεργεί παρά μία αφηρημένη μορφή εξυπνάδας που δρα έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα, μέσα από λέξεις και ιδέες που η μνήμη έχει αποτυπώσει**»: τα άτομα που έχουν αυτή την εξυπνάδα που προάγει το παραδοσιακό σχολείο είναι μεν ικανά να μιλήσουν με ευχέρεια για διάφορα θέματα, αλλά συχνά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην πραγματική ζωή και το περιβάλλον στο οποίο ζουν.
- «**Το παιδί δεν θέλει να ακούει ένα από καθέδρας μάθημα**»: όπως εξηγείται και στην αντίστοιχη ενότητα που αφορά τη φύση του παιδιού όπως την ορίζει ο Freinet, το παιδί δεν μπορεί να ακούσει και κατά συνέπεια να μάθει και να καταλάβει κάτι που γίνεται καταναγκαστικά και που δεν το ενδιαφέρει.
- «**Το παιδί δεν κουράζεται με μία εργασία που βρίσκεται στο δρόμο της ζωής του, που του είναι λειτουργική**»: όπως ενήλικας έτσι και το παιδί νιώθει κούραση όταν προσπαθεί για κάτι που είναι ενάντια στη φύση του.
- «**Σε κανέναν, παιδί ή ενήλικο, δεν αρέσει ο έλεγχος και η τιμωρία, που θεωρούνται πάντα σαν προσβολή της αξιοπρέπειας του, προπάντων όταν ασκούνται δημόσια**»: στο παραδοσιακό σχολείο το παιδί θεωρείται εν πολλοίς λειψό και αυτή η αίσθηση κατωτερότητας είναι εξευτελιστική. Μόνο η βιοηθητική στάση είναι έγκυρη στην παιδαγωγική.

- «**Οι βαθμοί και οι κατατάξεις είναι πάντα λάθος**»: Ο βαθμός δεν μπορεί να συμπεριλάβει και να υπολογίσει τις διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας ενός υποκείμενου. θ. Μιλάτε όσο γίνεται λιγότερο: πολλές φορές δεν χρησιμεύει σε τίποτα το να προσπαθούμε διαρκώς να εξηγούμε και να αποδεικνύουμε τα λεγόμενά μας.
- «**Το παιδί δεν θέλει μία εργασία αγέλης όπου το άτομο οφείλει να υποτάσσεται. Του αρέσει η ατομική ή ομαδική εργασία, στους κόλπους μιας συνεργατικής κοινότητας**»: είναι παράλογο να προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ομάδες παιδιών με ίδιες ανάγκες και ικανότητες. Στη συνεργατική μάθηση δεν κάνουν όλοι τα ίδια, αλλά το κάθε άτομο, διατηρώντας την προσωπικότητά του, προσφέρει στην κοινότητα.
- «**Η τάξη και η πειθαρχία είναι απαραίτητες στο Σχολείο**»: ενώ συχνά πιστεύεται ότι η προσέγγιση του Freinet είναι μία αναρχική και μη οργανωμένη προσέγγιση, στην πραγματικότητα συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Ένα σύνθετο σχολείο, στο οποίο εφαρμόζονται ποικίλες τεχνικές, είναι απαραίτητο να είναι οργανωμένο και πειθαρχημένο. Η πειθαρχία όμως αυτή δεν προκύπτει από την επιβολή του ενήλικα πάνω στο παιδί αλλά από την ίδια την οργάνωση της εργασίας.
- «**Οι τιμωρίες είναι πάντοτε λάθος. Είναι ταπεινωτικές για όλους και δεν πετυχαίνουν ποτέ το σκοπό που επιδιώκουν. Αντίθετα, οδηγούν στο χειρότερο**»: είναι δύσκολο να φτάσουμε σε μία λειτουργική τάξη, όταν τα παιδιά έχουν συνηθίσει να λειτουργούν εντελώς διαφορετικά. Ωστόσο, η ρύθμιση της συμπεριφοράς, θα πρέπει να προκύπτει ως φυσική απόρροια της οργάνωσης της εργασίας και όχι εξαιτίας μιας τιμωρίας.
- «**Η καινούργια ζωή των σχολείου προϋποθέτει το σχολικό συνεταιρισμό, δηλαδή τη διαχείριση από τους άμεσους ενδιαφερόμενους, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, της σχολικής ζωής και εργασίας**».
- «**Η υπερφόρτωση των τάξεων είναι πάντα παιδαγωγικό λάθος**»: το σημαντικότερο στο σχολείο δεν είναι η απόκτηση γνώσεων αλλά η διαμόρφωση ενός ηθικού και κοινωνικού ανθρώπου με συνείδηση των καθηκόντων του και των δικαιωμάτων του.
- «**Η σημερινή αντίληψη για μεγάλα σχολικά συγκροτήματα καταλήγει στην ανωνυμία των δασκάλων και των μαθητών. Από αυτό το γεγονός, οι παραπάνω αντίληψη είναι πάντα λάθος και τροχοπέδη**»: τα μικρά σχολεία μπορούν να διατηρήσουν ένα χώρο στον οποίο τα άτομα γνωρίζονται μεταξύ τους και μπορούν και αλληλεπιδρούν σε βάθος. Αντίθετα τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα χαρακτηρίζονται από ανωνυμία και για τα παιδιά μοιάζουν περισσότερο με ένα στρατό να στον οποίο φυσικά επιβάλλεται στρατιωτικό πνεύμα.
- «**Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα φτωχικό καθεστώς το σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες**»: οι αυταρχικές συνήθειες είναι πολύ καλά αποτυπωμένες στη ζωή των ενήλικων. Ο δάσκαλος μπορεί να θεωρεί τον εαυτό του κοινωνικά εξελιγμένο πολιτικά και συνδικαλιστικά ενεργό αλλά δεν ανέχεται να αμφισβητηθεί το κύρος του μέσα στην τάξη. Επομένως, δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει όταν τα παιδιά με αυτιστικό τρόπο είναι ανίκανα αργότερα να ξεφύγουν από την αυταρχικότητα, να σκεφτούν και να δράσουν αυτόνομα.
- «**Δεν μπορούμε να διδάξουμε παρά μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας. Το να σέβεστε τα παιδιά και αυτά να σέβονται τους δασκάλους τους είναι μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την ανανέωση του σχολείου**».
- «**Η εναντίωση της Παιδαγωγικής αντίδρασης, στοιχείου της κοινωνικής και πολιτικής αντίδρασης, είναι επίσης μία σταθερά με την οποία θα πρέπει- δυστυχώς- να**

**λογαριαστούμε, χωρίς ωστόσο να περνάει από το χέρι μας να την αποφύγουμε να τη διορθώσουμε».**

- «Επιτέλους, μία σταθερά που δικαιώνει όλα τα ψηλάφισμα τα μας και επικυρώνεται η δράση μας: η αισιόδοξη ελπίδα στη ζωή».

Τα βασικά σημεία της ψυχοπαιδαγωγικής του Freinet, σύμφωνα με τον Schlemminger (1997) είναι τα παρακάτω:

#### **2.4.1. Η παιδαγωγική της εργασίας**

Μία βασική παιδαγωγική κατεύθυνση στην προσέγγισή του Freinet υπήρξε η «παιδαγωγική της εργασίας». Οι μαθητές κατασκεύαζαν χρήσιμα προϊόντα ή παρείχαν χρήσιμες υπηρεσίες. Σε ένα πολιτικό και φιλοσοφικό επίπεδο είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι ο Freinet ασκεί κριτική στην αλλοτριωμένη εργασία. Ο Freinet ασκεί επίσης κριτική σύμφωνα με τον Μπαλή (2007: 328), στο πώς κατέληξε να λειτουργεί το γερμανικό σχολείο εργασίας. Αναφέρει πως οι χειρωνακτικές εργασίες που χρησιμοποιούνταν στα γερμανικά δημόσια σχολεία κατέληξαν να είναι υποχρεωτικές, καταναγκαστικές εργασίες για τους μαθητές, με απότερο σκοπό τη συσσώρευση πρακτικών γνώσεων από τους μαθητές, ώστε να εξυπηρετηθεί καλύτερα και αποτελεσματικότερα το υπάρχον καπιταλιστικό σύστημα, με αποτέλεσμα το σχολείο εργασίας να καταλήξει πλήρως αφομοιωμένο από το σύστημα. Οι ιδέες του και πάλι σύμφωνα με τον Μπαλή (2007: 329-330) είναι επηρεασμένες και από τους ουτοπικούς σοσιαλιστές και από τους μαρξιστές και όταν αναφέρεται στην έννοια της εργασίας ουσιαστικά υιοθετεί την ιδέα της παραγωγικής εργασίας και μιας διδασκαλίας που μέσω της εργασίας αυτής θα εξελίσσει πολύπλευρα τα παιδιά, βοηθώντας τα ώστε να μπορούν να προστατεύονται απέναντι στην αλλοτριωτική απασχόληση τους στο μέλλον. Η έννοια της εργασίας στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet, εννοείται ως η μεγάλη ζωτική τάση που ωθεί τα άτομα και τα εξελίσσει φυσικά, ηθικά και πνευματικά.

#### **2.4.2. Συνεργατική μάθηση**

Η Φραγκουδάκη (1979) μας αναφέρει ότι ο Freinet κάνει τη διαπίστωση πως το παραδοσιακό σχολείο ευθύνεται για την καλλιέργεια της αποτυχίας στα παιδιά και την αναστολή της ευφυίας τους. Αντί να βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους, το παραδοσιακό σχολείο καλλιεργεί ανταγωνιστικά αισθήματα ανάμεσα στους μαθητές και διαμορφώνει μυαλά αντιδραστικά. Η εργασία μέσα στο σχολείο, σύμφωνα με το Freinet, είναι μία διαδικασία συνεργατική μεταξύ των παιδιών αλλά και του δασκάλου. Ολόκληρη η σχολική ζωή, αναφέρει ο Legrand (2000) λειτουργεί συνεταιριστικά, με τη σχολική κοινότητα να αποφασίζει και να οργανώνει τις δραστηριότητες της μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

Σε ένα βαθμό ο Freinet εμπνεύστηκε τη συνεργατική μάθηση επηρεασμένος από τις σπουδές του Ovide Decroly και του Σουηδού ψυχολόγου Edouard Claparede, όπως μας αναφέρει στο άρθρο του ο Schlemminger (1997).

### **2.4.3. Δημοκρατική μάθηση**

Προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα σχολείο που βασίζεται στη συνδιαμόρφωση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ο Freinet βασίζει την ψυχοπαιδαγωγική του στην άσκηση των παιδιών σε αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες. Τα παιδιά μπορούν μέσα σε ένα σχολείο που χρησιμοποιεί την ψυχοπαιδαγωγική Freinet να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και τα θέλω τους. Παρ' όλα αυτά, αυτό δε σημαίνει πως μπορεί το κάθε παιδί να «κάνει ό,τι θέλει». Τα όρια που τίθενται κάθε φορά στις επιθυμίες ενός παιδιού δεν είναι όμως «κάθετα» επιβεβλημένα από το δάσκαλο. Είναι αποτέλεσμα συζήτησης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με δημοκρατικό τρόπο, ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν όλα τα μέλη αρμονικά.

### **2.4.4. Παιδοκεντρισμός**

Σε όλα τα εναλλακτικά ψυχοπαιδαγωγικά κινήματα και ρεύματα στην εκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε μία κοινή συνιστώσα: τη μετατόπιση του βάρους από το δάσκαλο ή την ύλη, στο ίδιο το παιδί. Και στην προσέγγιση του Freinet το παιδί βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε όμως, ότι ο Freinet, ενώ ασκεί κριτική στο δασκαλοκεντρισμό, παράλληλα δεν μυθοποιεί το παιδί. Το παιδί για τον ίδιο δεν είναι ένα κοινωνικά ανυπόστατο όν, αλλά μέλος μιας ομάδας-τάξης και ενός ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού συνόλου. Ως προς τη φύση του παιδιού, ο Freinet (1977) πίστευε πως έχει την ίδια φύση με αυτή του ενήλικα. Οι αντιδράσεις που έχει ένα παιδί είναι αποτέλεσμα της φυσικής σωματικής του κατάστασης και όπως και ο ενήλικας το παιδί δεν επιθυμεί να του επιβάλλεται μια εξωτερική, αυταρχική εξουσία και να εξαναγκάζεται σε μία εργασία που δεν έχει το ίδιο επιλέξει. Ο ρόλος του δασκάλου τώρα σε σχέση με την ομάδα παιδιών του σχολείου, είναι καθοδηγητικός και βοηθητικός και έτσι μιλάμε για μία συνδιαχειριζόμενη εκπαίδευση και όχι αυτοδιαχειριζόμενη.

### **2.4.5. Μάθηση μέσω «ψηλαφητής διερεύνησης»**

Ο Freinet, σύμφωνα με τον Schlemmering (1997), επηρεασμένος από τη Λειτουργική Παιδαγωγική του Edouard Claparede και τη Γενετική Ψυχολογία του Jean Piaget εμπνεύστηκε τον όρο «ψηλαφητή διερεύνηση». Με τον όρο «ψηλαφητή διερεύνηση» αναφερόμαστε σε μία μάθηση που προκύπτει μέσα από τη μέθοδο δοκιμής και λάθους από τα παιδιά. Το παιδί μαθαίνει, έτσι, μέσα από την ίδια του την εμπειρία με τον ίδιο τρόπο που και οι ενήλικες καθημερινά μαθαίνουν προσπαθώντας, αναλύοντας και επαληθεύοντας ή διαψεύδοντας τις υποθέσεις τους. Η μάθηση του παιδιού είναι για τον Freinet απαραίτητα μία κοινωνική διαδικασία, όπου οι γονείς αλλά και τα άλλα μέλη της κοινότητας του παιδιού προσφέρουν στήριξη και προστασία και είναι σε άμεση αλληλεπίδραση μαζί του. Πίσω από αυτή την ιδέα μπορούμε να διακρίνουμε την ιδέα του μη διαχωρισμού του συναισθηματικού και του διανοητικού στοιχείου στη διαδικασία της μάθησης. Η επιτυχία και η ευχαρίστηση συνδέονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Freinet (1955) παρομοιάζει τη διαδικασία της ανάπτυξης και της μάθησης με χείμαρρο ο οποίος ξεκινά από την πηγή και συνεχίζει το «ταξίδι» του δοκιμάζοντας διαδρομές. Ο ίδιος θεωρούσε ότι ο κάθε άνθρωπος από τη στιγμή που γεννιέται δοκιμάζει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ανιχνεύοντας το περιβάλλον γύρω του και

έπειτα από δοκιμές, λάθη και επιτυχημένες προσπάθειες, παγιώνει τις επιτυχημένες αυτές προσπάθειες οι οποίες γίνονται πλέον κεκτημένες του εμπειρίες και γνώσεις. Η αγωγή που δίνεται σε ένα παιδί είναι υπεύθυνη στο να βοηθήσει το παιδί να παγιώσει τα αντανακλαστικά εκείνα που το ίδιο έχει και που το βοηθούν στο να αναπτυχθεί και να βρει το δρόμο του.

#### **2.4.6. Μάθηση μέσω «φυσικής μεθόδου»**

Η φυσική τώρα μέθοδος, σύμφωνα με τον Legrand (2000) βασίζεται σε μία επαγωγική προσέγγιση της μάθησης και επιβάλλει τη συμμετοχή του δασκάλου σε αυτήν και την οργάνωση ενός σχολείου πλούσιου σε υλικά, τεχνικές και την ύπαρξη βοηθών-συνεργατών που θα υποστηρίζουν την πειραματική διαδικασία και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από προσωπικές και ομαδικές πειραματικές διαδικασίες θα καταφέρουν από μόνα τους να φτάσουν στη μάθηση, με το δάσκαλο να συντονίζει τις πράξεις τους και να είναι παρών υποστηρικτικά και βοηθητικά.

#### **2.4.7. Μάθηση με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού**

Βασική θέση στην προσέγγισή του Freinet, είναι ότι η μάθηση βασίζεται στα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού. Τα μαθησιακά ενδιαφέροντα του παιδιού και η περιέργειά του για τα όσα παρατηρεί και ζει καθημερινά είναι η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η σχολική του εκπαίδευση. Το κάθε παιδί στο σχολείο του Freinet μπορεί να δημιουργήσει ένα δικό του πλάνο εργασίας, βασισμένο στις προσωπικές του ανάγκες, πραγματοποιώντας τις δικές του έρευνες. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση και η γνώση που προκύπτει από αυτήν, έχει νόημα για το παιδί και γίνεται ενδιαφέρουσα για αυτό. Ο Freinet, μας αναφέρει ο Schlemminger (1997) κατέληξε σε αυτήν την παραδοχή επηρεασμένος από την έντονη διαμάχη του Βέλγου ψυχολόγου Ovide Decroly και του Αμερικανού φιλόσοφου John Dewey με τη μέθοδο Project.

### **2.5. Οι θέσεις του Celestin Freinet σε σχέση με την ηθική, ψυχική και κοινωνική μάθηση, εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού**

#### **2.5.1. Η ανάπτυξη των παιδιών για τον Freinet**

Σύμφωνα με τον Freinet, όπως αναφέρει η Nowak-Fabrykowski (1992), η γνώση για τον κόσμο προκύπτει με την αξιοποίηση του διανοητικού δυναμικού, των συναισθημάτων και του ενστίκτου. Ακόμα και όταν τα παιδιά είναι βρέφη αναπτύσσονται και αποκτούν εμπειρίες. Ενώ κάθε άνθρωπος έχει την έμφυτη δυνατότητα να αναπτυχθεί, η προσωπική του ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα ψαξίματος και ανακαλύψεων. Τα υποκείμενα έχουν εγγενώς την τάση να αυξάνουν την δύναμή τους χωρίς την οποία η ανάπτυξη θα ήταν αδύνατη. Ένας από τους βασικούς στόχους της ανθρώπινης φύσης είναι να ψάχνει για «ομοιόσταση», που στη θεωρία του Freinet εξηγείται ως η ανακάλυψη του προσωπικού προορισμού του κάθε υποκειμένου.

Στη διαδικασία της ανάπτυξης, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια. Εάν αυτά τα εμπόδια ξεπεραστούν με επιτυχία τότε η προσπάθεια ξεπεράσματός τους προσφέρει εγρήγορση,

δύναμη και ικανοποίηση όπως επίσης και ένα σκοπό στις δραστηριότητες του ανθρώπου. Η αίσθηση αυτή της δύναμης υπάρχει μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία, τη φύση και είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη. Η αποτυχία να ξεπεράσει κανείς τα εμπόδια που συναντά προκαλεί οπισθοδρόμηση και μετά απαιτείται να ακολουθήσει μία δράση που θα επιφέρει την ισορροπία. Αν αυτή η ισορροπία δεν επέλθει, το αποτέλεσμα είναι η «ψυχική απόκλιση» η επιρροή της οποίας είναι εμφανής στη ζωή του υποκειμένου.

Η επιρροή των σημαντικών άλλων μπορούν να βοηθήσουν ή να αποδυναμώσουν ένα υποκειμένο. Η χειρότερη επίδραση για ένα άτομο είναι η απόρριψη από τους γονείς και την οικογένεια. Η έλλειψη της απαραίτητης προσοχής από τους γονείς, μέχρι το σημείο της εγκατάλειψης είναι καταστροφική και οδηγεί το παιδί στην ανάγκη του να βρει υποκατάστata αυτής της σχέσης. Παρ' όλα αυτά και η υπερβολική προσοχή μπορεί επίσης να καταστρέψει την προσωπικότητα του παιδιού κάνοντάς το ανίκανο να δράσει ανεξάρτητα. Η αυθόρυμη αντίδραση στην αρνητική γονική συμπεριφορά είναι η αναζήτηση μίας «προσωρινής σταθεροποίησης» σε διάφορα υποκατάστata και εκδηλώνεται με απογοήτευση, κατάθλιψη ή τάσεις φυγής. Ο Freinet, πιστεύοντας στην ύπαρξη μιας εγγενούς δύναμης του ανθρώπου, θεωρεί ότι μετά από μια αποτυχημένη δράση το άτομο προσπαθεί να βρει νέους τρόπους για να αντλήσει ικανοποίηση. Αυτοί οι τρόποι μπορούν να διαπιστωθούν μέσα από τις διαφορετικές μορφές που παίρνει το παιχνίδι, η εργασία ή οι δραστηριότητες, και τα οποία ο Freinet τα ορίζει ως «εξαγνιστικά».

## 2.5.2. Η εκπαίδευση σε σχέση με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Σύμφωνα με τη Nowak-Fabrykowski (1992), μία βασική παραδοχή που κάνει ο Freinet είναι ότι η ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού είναι αυτή που πρέπει να οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας υπαρκτός κίνδυνος είναι ότι πολλές φορές το άτομο στην προσπάθειά του να αποκτήσει δύναμη και να αντλήσει ικανοποίηση μπορεί να υιοθετήσει συμπεριφορές επιβλαβείς για την κοινωνία. Αν αυτές οι συμπεριφορές καταφέρουν να του προσφέρουν την ικανοποίηση που αναζητά μπορεί να καταλήξουν να γίνουν συνήθεια και τρόπος ζωής. Ο στόχος ενός δασκάλου είναι να παρουσιάσει τις ευκαιρίες εκείνες που θα προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες και συναισθήματα ικανοποίησης και δύναμης ώστε να μην αναζητούν διαρκώς επιβλαβή υποκατάστata. Γι' αυτό το λόγο, ο ίδιος δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και αισιόδοξου σχολικού κλίματος.

Τα παιδιά έχουν μία τεράστια ανάγκη να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους. Η αληθινή ανάπτυξη του παιδιού είναι δυνατή όταν το παιδί μπορεί να βρει τις απαραίτητες συνθήκες ώστε να εκφραστεί ελεύθερα. Το σχολείο λοιπόν πρέπει να προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες για δημιουργική δράση, η οποία του προσφέρει τη δυνατότητα να ισορροπήσει και να εμπλουτίσει την προσωπικότητά του.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet βασίστηκε στις παρατηρήσεις τη του σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Ο ίδιος όρισε τρεις αναπτυξιακές φάσεις κατά την παιδική ηλικία.

- **1η φάση (0- 2 ετών)- «Ψάξιμο στο σκοτάδι»:** Είναι η περίοδος των πρώτων αντιδράσεων και η αρχή της μάθησης. Οι αντιδράσεις του παιδιού προκύπτουν από τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους. Οι κυριότερες αντιδράσεις του παιδιού γίνονται ενστικτωδώς. Η περίοδος αυτής είναι μία φάση πειραματισμού και ανακάλυψης και το παιδί πρέπει να περνά το χρόνο του στο σπίτι μέσα σε μία ασφαλή και ζεστή ατμόσφαιρα.
- **2η φάση (2-5 ετών) - «Διευθέτηση»:** Σε αυτή τη φάση το παιδί «εδραιώνεται» μέσα στον κόσμο. Αφού έχει αποκτήσει κάποια εμπειρία, το παιδί αρχίζει και οργανώνει το περιβάλλον

με βάση τις ανάγκες του και δεν ανακαλύπτει απλώς τον κόσμο αλλά τον μετασχηματίζει, δοκιμάζει και δημιουργεί. Αυτή την περίοδο, σύμφωνα με τον Freinet το παιδί πρέπει να την περνά στο νηπιαγωγείο το οποίο θα έχει ως πρότυπό του την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σπίτι του παιδιού (ζεστασιά και ασφάλεια) και θα προσφέρει στο παιδί την επαφή με τη φύση.

- **3η φάση (5ετών -εφηβεία)- «Σχολείο»:** Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί προετοιμάζεται ώστε να γίνει μέλος της κοινωνίας. Η κυριαρχη μορφή συμπεριφοράς του παιδιού είναι παιχνίδι-εργασία, εργασία-παιχνίδι. Το παιδί εκείνη την περίοδο περνά αρκετό χρόνο στο σχολείο όπου είναι το πρώτο μέρος στο οποίο έρχεται σε επαφή με την εργασία και πρέπει να του παρέχεται ενδυνάμωση και θετικές εμπειρίες και ένα αίσθημα επιτυχίας. Ο σημαντικότερος ρόλος του δασκάλου είναι το να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν μία θετική στάση απέναντι στην εργασία και να βιώνουν αισθήματα δύναμης και ικανοποίησης.

### 2.5.3. Η εκπαίδευση σε σχέση με την ηθική ανάπτυξη του παιδιού

Σύμφωνα με την Nowak-Fabrykowski (1992), ο Freinet ασκεί κριτική στα σύγχρονα σχολεία και την αντίληψη ότι η υψηλή τεχνολογία και το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι αρκετά ώστε να κάνουν τους ανθρώπους καλύτερες προσωπικότητες και πιο ηθικούς. Η αντίληψη του Freinet είναι ότι η ηθική συμπεριφορά είναι κάτι που πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά. Ο τρόπος που η διδασκαλία γίνεται στα σχολεία μέσω διαγωνισμάτων και βαθμολογιών διδάσκει στα παιδιά τον ανταγωνισμό και όχι την ηθική συμπεριφορά. Η ηθική στα σχολεία, σύμφωνα με τον Freinet θα πρέπει να αναπτύσσεται στην κατεύθυνση της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας.

Ο Freinet στο «Σχολείο του Λαού» (1977), μας αναφέρει στο εισαγωγικό του σημείωμα ότι ανέκαθεν η εκπαίδευση εξυπηρετούσε τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Στη βιομηχανοποιημένη κοινωνία, το κράτος μέσα από την εκπαίδευση στοχεύει στην εδραίωση της κυριαρχίας του και στη δημιουργία υπάκουων πολιτών και παραγωγικών εργατών. Σε ηθικό επίπεδο, ο θεσμός της παραδοσιακής, κρατικής εκπαίδευσης, άσχετα με το τι δηλώνει επιχειρεί την προώθηση του ανταγωνισμού και της χρησιμοθηρίας με στόχο την εδραίωση και τη διαιώνισή του στο άμεσο μέλλον. Απέναντι σε αυτό, το Σχολείο που οραματίζεται ο Freinet είναι βασισμένο σε μία ηθική της εργασίας, που αποτελεί την κινητήριο δύναμη της παραγωγικής και προάγει τα υποκείμενα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Ενδιαφέρον έχει ακόμα η άποψη του ίδιου του Freinet, όπως αυτή εκφράζεται στο «Σχολείο του Λαού» (1977), σε σχέση με την πειθαρχία. Απαντώντας στην κριτική που δεχόταν σε σχέση με τον αναρχικό και «ανορίοτο» χαρακτήρα της προσέγγισής του, δηλώνει πως το Νέο αυτό Σχολείο που οραματίζεται θα είναι πολύ πιο πειθαρχημένο από τα παραδοσιακά με μία όμως ποιοτική διαφορά: Η πειθαρχία στο Σχολείο Freinet δεν είναι μία εξωτερικά επιβαλλόμενη, φορμαλιστική, τυπική πειθαρχία, αλλά προκύπτει από κάτι ανώτερο: την ανάγκη να οργανωθούν με φυσικό και λειτουργικό τρόπο οι δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στη σχολική κοινότητα.

### 2.5.4. Ο ρόλος της βιωμένης εμπειρίας στην προσέγγιση του Freinet

Σύμφωνα με την Nowak-Fabrykowski (1992) μία από τις βασικές παραδοχές στην παραγωγική προσέγγιση του Freinet είναι ότι η ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού είναι αυτή που πρέπει να οδηγεί την εκπαίδευση. Χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχολογία της ευαισθησίας» και

αναφερόταν στη ευαισθησία απέναντι σε όλα τα πράγματα με τη χρήση όλων των αισθήσεων. Ουσιαστικά ο στόχος των δασκάλων είναι να αναπτυχθεί στα παιδιά η δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με όλες τους τις αισθήσεις. Ο όρος ευαισθησία έτσι όπως τον χρησιμοποιεί ο Freinet αναφέρεται κυρίως στη διαίσθηση και όχι τόσο στον επιστημονικό και ακαδημαϊκό ορισμό της ψυχολογίας.

Επίσης χρησιμοποίησε και τον όρο «ευφυΐα» όπως αναφέρει η Nowak-Fabrykowski (1992) που ορίζεται ως η αφομοίωση της εμπειρίας από διαφορετικούς τομείς της ζωής. Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη περιλαμβάνει επτά τύπους ευφυΐας: χειρωνακτική, δημιουργική, γνωστική, αφαιρετική, πολιτική, κοινωνική και καλλιτεχνική.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Freinet επισημαίνει ότι το να ζει κανείς ευτυχισμένος επιτυγχάνεται με το να ζει σε μία αρμονία με τον κόσμο και η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί τις ευκαιρίες επαφής των μαθητών με τη φύση και την πραγματική ζωή. Το να μαθαίνεις σε μία τάξη Freinet βασίζεται στο να «ζεις» τα μαθηματικά, να «ζεις» τη γεωγραφία και ούτω καθεξής.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν ορισμένες σταθερές που θεμελιακά θέτει ο Freinet στο «Σχολείο του Λαού» (1977) και στις οποίες στηρίζεται η παιδαγωγική του προσέγγιση. Αρχικά, όσον αφορά τη φύση του παιδιού, ο Freinet κάνει τις εξής παραδοχές:

1. **«Το παιδί έχει την ίδια φύση με τον ενήλικο»:** Αυτό σημαίνει ότι το παιδί δρα και αντιδρά σύμφωνα με τις ίδιες αρχές που αντιδρά και ένας ενήλικας αλλά με διαφορετικό ρυθμό. Επομένως, προτού ένας παιδαγωγός κρίνει η τιμωρήσει την πράξη ενός παιδιού, οφείλει να σκεφτεί πώς ο ίδιος θα αντιδρούσε στη συγκεκριμένη κατάσταση.
2. **«Το να είσαι ψηλότερος δεν σημαίνει αναγκαστικά πως βρίσκεσαι πιο ψηλά από τους άλλους»:** Αυτό σημαίνει ότι ένας ενήλικας οφείλει να βρίσκεται στο ίδιο ύψος με τα παιδιά προσπαθώντας να μειώσει την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους με ένα συμβολικό αλλά ωστόσο καθοριστικό τρόπο.
3. **«Η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο είναι λειτουργία της φυσικής, οργανικής και σωματικής του κατάστασης»:** όταν εξετάζουμε μία συμπεριφορά του παιδιού ως ενήλικες οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τους διάφορους παράγοντες, σωματικούς, φυσικούς και οργανικούς που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.
4. **Σε σχέση με τις αντιδράσεις του παιδιού ο Freinet, αναφέρει τις εξής σταθερές: «Κανείς -το παιδί όπως και ο ενήλικας- δεν θέλει να βρίσκεται κάτω από αυταρχική εξουσία»:** σύμφωνα με τον Freinet υπάρχει ένας γενικός νόμος βάσει του οποίου όταν κάποιος μας πιέσει προς μία κατεύθυνση αυθόρυμη αντιδράμε προς την αντίθετη. Επομένως, μία από τις βασικές αρχές της θεωρίας του είναι ότι κάθε αυταρχική μεταχείριση είναι πάντα τα σφάλμα.
5. **«Σε κανέναν δεν αρέσει να ευθυγραμμίζεται γιατί ευθυγράμμιση σημαίνει παθητική υποταγή σε μία εξωτερική δύναμη»:** αυτή η σταθερά προκύπτει από τις προηγούμενες και ουσιαστικά εξηγεί πως όταν ένας άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται τους λόγους για τους οποίους πρέπει να πειθαρχήσει ουσιαστικά μαθαίνει να υποτάσσεται παθητικά και άρα να αποβλακώνεται,
6. **«Σε κανένα δεν αρέσει ο εξαναγκασμός του να κάνει μία εργασία, ακόμα και αν αυτή η εργασία δεν τον αποθεί ιδιαίτερα. Αυτό ακριβώς που παραλύει είναι ο εξαναγκασμός»:** η σταθερά αυτή επίσης προκύπτει ως απόρροια των προηγούμενων και ουσιαστικά μας εξηγεί ότι η πρώτη αντίδραση ενός παιδιού σε μία αυταρχική εντολή θα είναι αρνητική και αυτό προκύπτει ενστικτωδώς.
7. **«Καθένας θέλει να διαλέγει την εργασία του ακόμη κι αν αυτή η επιλογή του δεν θα είναι πιο συμφέρουσα»:** επίσης με βάση τα προηγούμενα προκύπτει, ότι ένας άνθρωπος,

- επομένως και ένα μικρό παιδί έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι οι πράξεις του είναι αποτέλεσμα δικής του επιλογής.
8. «Σε κανένα δεν αρέσει να μην έχει κάποια αποτελεσματικότητα, να ενεργεί σα ρομπότ, να εκτελεί δηλαδή πράξεις και να υπακούει σε σκέψεις που υπαγορεύονται από μηχανισμούς στους οποίους δεν συμμετέχει».
  9. «Πρέπει να αιτιολογούμε με την εργασία»: είναι πολύ σημαντικό το παιδί να κατανοεί και να βρίσκει ενδιαφέρον αυτό που του ζητείται και όχι καταναγκαστικό.
  10. «Τέλος ο σχολαστικισμός»: ο ιδιαίτερος αυτός κανόνας εργασίας που ισχύει στα παραδοσιακά σχολεία δεν ισχύει για τις περισσότερες δραστηριότητες στην πραγματική ζωή και επομένως δεν προσφέρει κανένα εφόδιο στο παιδί.
  11. «Κάθε άνθρωπος θέλει να πετύχει»: Η αποτυχία είναι τροχοπέδη, καταστροφή του ζήλου και του ενθουσιασμού: είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να πετυχαίνουν ώστε να έχουν το κίνητρο να συνεχίσουν να προσπαθούν.
  12. «Το φυσικό για το παιδί δεν είναι το παιχνίδι αλλά η εργασία»: η σταθερά αυτή, παραδέχεται ο Freinet, βρίσκεται σε αντίθεση με τις παραδοχές της σύγχρονης ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Για τον ίδιο, το παιδί από πολύ μικρό πρέπει να ασχολείται με φυσικές, αιτιολογημένες και ολοκληρωμένες εργασίες και όχι να παραμένει νωχελικό ή να του επιβάλλονται ασκήσεις με επιφανειακό ενδιαφέρον.

#### **2.5.5. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου για τον Freinet**

Σύμφωνα με την Nowak-Fabrykowski (1992), ο Freinet θεωρούσε ότι τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του δασκάλου είναι: η ψυχή του, η ευφυΐα του και η εργασία του. Για τον Freinet ο όρος ψυχή αποτελείται από το ένστικτο, τις ανάγκες, το ταπεραμέντο και τα συναισθήματα. Η ευφυΐα για τον Freinet είναι η ικανότητα να αφομοιώνει κανείς την εμπειρία που έχει αποκτήσει από διαφορετικές πτυχές της ζωής του και αναφέρεται σε συγκεκριμένες μορφές που έχει η ευφυΐα όπως: καλλιτεχνική, αφαιρετική, δημιουργική, χειρωνακτική, γνωστική, πολιτική και κοινωνική. Ενώ, τέλος, η εργασία ενός εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη ενός προσωπικού παιδαγωγικού στυλ και παιδαγωγικών μεθόδων, και η εργασία είναι για το Freinet μια δραστηριότητα που εμπλουτίζει και ολοκληρώνει την προσωπικότητα του ανθρώπου.

Ο Freinet στο βιβλίο του Le dits de Matieu (1959), σύμφωνα με τη Nowak- Fabrykowski (1992), συνδέει το ρόλο του δασκάλου με αυτόν του ποιμένα, του κηπουρού ή του κτηνοτρόφου και θεωρεί ότι ο δάσκαλος πρέπει διαρκώς να αναπτύσσει με δυναμικό τρόπο την προσωπικότητά του και τον εσωτερικό του πλούτο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να είναι συγχρόνως δημιουργός, εφευρέτης, ποιητής, κατασκευαστής, συγγραφέας, καλλιτέχνης, μουσικός, φιλόσοφος και ψυχολόγος που διαρκώς προσπαθεί να εξελίξει τις μεθόδους του και την προσωπικότητά του. Ασκώντας κριτική στους παραδοσιακούς δασκάλους που διαρκώς επαναλαμβάνουν ρουτίνες και «στάσιμη» γνώση, ο Freinet αναφέρει πώς ένας άνθρωπος που είναι ο ίδιος σκλαβωμένος δε δύναται να μεγαλώσει ελεύθερους ανθρώπους. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί πρότυπο αγωνιστικότητας, ανεξάρτητης και ελεύθερης σκέψης, ο οποίος οραματίζεται μία δημοκρατική κοινωνία, ελεύθερη και με ηθικές αξίες.

Ο Freinet σύμφωνα και πάλι με τη Nowak-Fabrykowski (1992), δίνει έμφαση στην υποχρέωση του εκπαιδευτικού να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του ηθικές αξίες. Πιο συγκεκριμένα, ο Freinet ασκεί κριτική στα σύγχρονά του σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παραγνωρίζει την αναγκαιότητα της ηθικής εκπαίδευσης και θεωρεί ότι η ανάπτυξη της

τεχνολογίας και τα υψηλά εκπαιδευτικά στάνταρτς αυτόματα κάνουν τους ανθρώπους καλύτερους και πιο ηθικούς. Ο ίδιος θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται την ηθική συμπεριφορά. Παρατηρεί επίσης ότι στα παραδοσιακά σχολεία επικρατεί μία τεχνητή ατμόσφαιρα: η πειθαρχεία προκύπτει από εξετάσεις και βαθμολογίες, διαδικασίες που ουσιαστικά διδάσκουν τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό και όχι την ηθική συμπεριφορά. Η ηθική στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freinet, πρέπει να αναπτύσσεται στην κατεύθυνση της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και μόνο ένα νέο μοντέλο σχολείου, δασκάλου, εκπαιδευτικών μεθόδων μπορούν να αλλάξουν το εκπαιδευτικό τοπίο.

## 2.6. Οι βασικές τεχνικές της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιεί στην παιδαγωγική του προσέγγιση ο Freinet, αποκτούν ουσία και νόημα μόνο αν πίσω από αυτές υπάρχουν οι βασικές αρχές και θέσεις της θεωρίας του. Με αυτή την έννοια, η χρήση και μόνο των μεθόδων του Freinet, απαλλαγμένες από το θεωρητικό τους πλαίσιο δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς για μία προσπάθεια προς μία δημοκρατικότερη εκπαίδευση.

Όπως προαναφέρθηκε, στην παιδαγωγική Freinet θεωρείται θεμελιώδης η κοινοτική οργάνωση της σχολικής ζωής και η συστηματική συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να σέβονται το ένα το άλλο, οι μαθητές αναλαμβάνουν συλλογικά ρόλους και ευθύνες προκειμένου να πραγματοποιήσουν μία εργασία, όπως για παράδειγμα τη φροντίδα του σχολικού κήπου ή τη δημιουργία της σχολικής εφημερίδας.

### 2.6.1. Τα μαθητικά συμβούλια

Η παιδαγωγική Freinet βασίζεται εν πολλοίσι στην «օριζόντια» οργάνωση της καθημερινής σχολικής ζωής, στη δυνατότητα, δηλαδή, των μελών μιας σχολικής κοινότητας να συναποφασίζουν σε σχέση με τη ζωή τους μέσα στο σχολείο. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο οι ενήλικες αποφασίζουν και οι μαθητές υπακούν στις αποφάσεις αυτές, σε ένα σχολείο που εφαρμόζει την παιδαγωγική Freinet, οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη διαχείριση της καθημερινότητάς τους. Το βασικότερο εργαλείο λήψης αποφάσεων είναι τα μαθητικά συμβούλια. Τα συμβούλια αυτά μας εξηγεί η Λάχλου (2015), είναι προγραμματισμένα και έχουν μία συστηματικότητα. Για την ομαλότερη διεξαγωγή τους, στα συμβούλια αυτά υπάρχει κάθε φορά ένας γραμματέας και ένας υπεύθυνος λόγου. Στις θέσεις αυτές τα παιδιά εναλλάσσονται εκ περιτροπής. Ο υπεύθυνος λόγου είναι εκείνος που φροντίζει να δίνει το λόγο στα άτομα που τον έχουν ζητήσει και να μην υπάρχουν παρεμβολές και διακοπές την ώρα που ένα άτομο τοποθετείται. Ο γραμματέας τώρα, σημειώνει τις προτάσεις που ακούγονται μέσα στο συμβούλιο και τις αποφάσεις που πάρθηκαν στο «βιβλίο ζωής της τάξης».

Η διαδικασία του μαθητικού συμβουλίου θα μπορούσε να διαχωριστεί σε τέσσερα βασικά στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι πριν το συμβούλιο: τότε συγκεντρώνονται οι προτάσεις από το κάθε άτομο και οι τοποθετήσεις που θέλει να κάνει στη διαδικασία του συμβουλίου. Κάθε σύγκρουση μεταξύ ατόμων, κριτική που θέλει ένα άτομο να ασκήσει ή πρόταση για μια δραστηριότητα, γίνεται αντικείμενο συζήτησης μέσα στο μαθητικό συμβούλιο. Στο επόμενο στάδιο, κατά την έναρξη του συμβουλίου, συνήθως γίνεται μία υπενθύμιση των αποφάσεων που είχαν ληφθεί στο προηγούμενο συμβούλιο. Συνήθως, σε ένα μαθητικό συμβούλιο υπάρχουν οι παρακάτω θεματικές: (α) οι

δραστηριότητες της ομάδας, που αφορούν την αξιολόγηση ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη και επίσης οργανώνονται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν μελλοντικά, (β) η υλική και θεσμική οργάνωση της τάξης, που αφορά την αξιολόγηση των ομάδων εργασίας και των όποιων θεσμικών οργάνων λειτουργούν για την καλύτερη οργάνωση της τάξης, (γ) η ζωή στην ομάδα, που αφορά την επίλυση των όποιων συγκρούσεων, την επαναδιαπραγμάτευση κανόνων που έχει θεσπίσει η ομάδα, τις επιπτώσεις που ακολουθούν την παραβίαση κανόνων από τα άτομα της ομάδας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο ρόλος του δασκάλου για την ομαλή διεξαγωγή του συμβουλίου είναι καίριος. Οφείλει να λειτουργεί συντονιστικά όπως αναφέρει ο Jean Le Gall (1999) και να βοηθά τα παιδιά στην όλη διαδικασία, αλλά παράλληλα να σέβεται και ο ίδιος τη διαδικασία του συμβουλίου και να μην παραχωρεί στον εαυτό του περισσότερη εξουσία σε σχέση με τα παιδιά μέσα στο συμβούλιο. Βασικό επίσης είναι, το να φροντίζει ο δάσκαλος να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες διεξαγωγής του συμβουλίου, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται άνετα να μιλήσουν και να σέβονται τις ειλημμένες αποφάσεις του συμβουλίου.

## 2.6.2. Η τεχνική «Τι νέα;» – Ο λόγος στα παιδιά

Η τεχνική αυτή πρωτοξεκίνησε από μία ομάδα εκπαιδευτικών που εφάρμοζε την παιδαγωγική Freinet, τη δεκαετία του '70. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θέλησαν να κατανοήσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στην τάξη, υπό το πρίσμα της ψυχανάλυσης και προσπάθησαν να εφαρμόσουν θεσμούς μέσα στην τάξη που θα αποτρέπουν την αφομοίωση του μαθητή από το δάσκαλο και την ανάπτυξη της αυτονομίας του.

Στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής, τα παιδιά μεταφέρουν στην τάξη ό,τι τα απασχολεί στη ζωή τους έξω από αυτή. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα ώστε τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα αυτό που τα απασχολεί. Το μοίρασμα αυτό που κάνουν οι μαθητές μέσα στην ομάδα, βοηθά στην εκτόνωση της έντασης που αισθάνονται και παράλληλα ενδυναμώνονται οι δεσμοί που υπάρχουν μέσα στην ομάδα. Στην τεχνική αυτή, σύνφωνα και πάλι με τον Jean Le Gall (1999) η ομάδα μπορεί να προαποφασίσει το χρόνο ομιλίας του κάθε ατόμου και να θεσπίσει τους κανόνες που θα διέπουν τη διαδικασία, ώστε να νοιώθουν όλα τα άτομα άνετα να εκφραστούν.

## 2.6.3. Συλλογικά σχέδια εργασίας

Σε μία τάξη που ακολουθεί την παιδαγωγική Freinet, η ομάδα είναι αυτή που αποφασίζει τις δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Τα παιδιά αλλά και ο εκπαιδευτικός της τάξης προτείνουν δραστηριότητες και στη συνέχεια γίνεται μία ιεράρχηση των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει η ομάδα. Έπειτα οργανώνεται ένα σχέδιο εργασίας σε σχέση με το περιεχόμενο της δραστηριότητας, τον απαιτούμενο χρόνο ή τα υλικά, από τα ίδια τα παιδιά, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εγγυητής των αποφάσεων που έχουν ληφθεί από την ομάδα.

## 2.6.4. Ατομικά σχέδια εργασίας

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet, εκτός από τις συλλογικές δραστηριότητες, υπάρχει η δυνατότητα το κάθε παιδί να πραγματοποιεί ατομικές εργασίες, τις οποίες οργανώνει μόνο του. Ο

εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Lantrua (2007) και σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί υποστηρικτικά, φροντίζοντας να μην προσφέρει έτοιμες λύσεις στο παιδί. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως χρειάζεται ένα μέτρο και μία ισορροπία ανάμεσα στις ατομικές και συλλογικές εργασίες, ώστε να μην καταλήξει ο κάθε μαθητής να εργάζεται μόνος του και να μην έχει επαφή με την ομάδα, ή από την άλλη να πραγματοποιούνται αποκλειστικά ομαδικές δραστηριότητες και ο κάθε μαθητής να μην μπορεί να εργαστεί σε ατομικό επίπεδο και με τους δικούς του ρυθμούς.

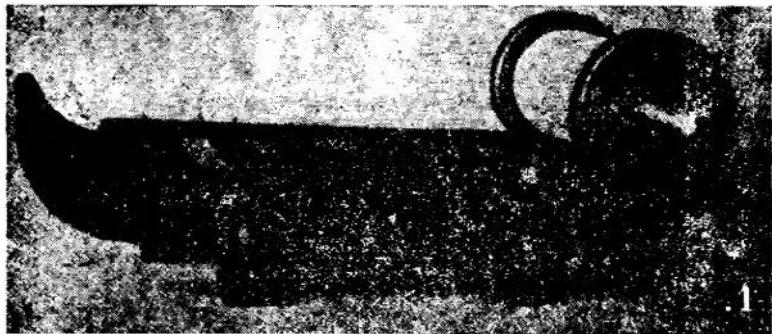
Τα ατομικά σχέδια εργασίας συνδυάζονται με τα ατομικά δελτία προόδου, τα οποία συμπληρώνει ανά διαστήματα ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του. Συνήθως, υπάρχει ξεχωριστό δελτίο για κάθε μάθημα/δραστηριότητα που πραγματοποιεί ο μαθητής. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί πλέον μόνο του το παιδί να ελέγχει τις επιδόσεις του, τις κεκτημένες του γνώσεις αλλά και τις ελλείψεις του.

#### *Παράδειγμα Ατομικού Δελτίου*

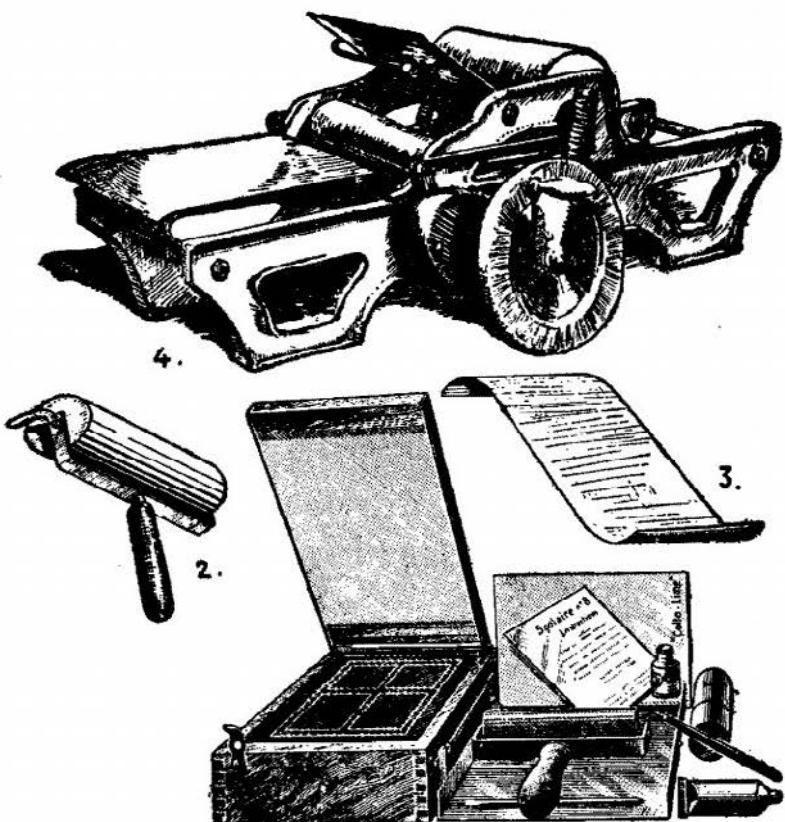
<b>Άτομικό Δελτίο Αριθμητικής .....</b>
<b>Αυτή η νέα έβδομαίδα έναμα: _____ Δεξιά _____</b>
<b>τους αριθμούς: _____</b>
<b>Είχα γλάσο: _____</b>
<b>Έναμα το Δελτίο έτερης σε: _____ λεπτά</b>
<b>Την έπομενη έβδομαίδα συίπτωμαν και ωρίμως: _____ Δεξιά _____</b>
<b>Σαδέβαρο: _____</b>

#### **2.6.5. Σχολική εφημερίδα**

Σε μια σχολική τάξη που χρησιμοποιεί την παιδαγωγική Freinet, σύμφωνα με τη Λάχλου και με την Lantrua (2007), οτιδήποτε απασχολεί τους μαθητές σε σχέση με τη ζωή τους εντός αλλά και εκτός σχολείου, μπορεί να γίνει αφορμή για να γραφτεί ένα άρθρο από έναν ή και περισσότερους μαθητές. Στη συνέχεια, η ομάδα αναλαμβάνει, πάντοτε με τη βοήθεια του δασκάλου, να οργανώσει το «στήσιμο» της εφημερίδας, η οποία διανέμεται εντός αλλά και εκτός σχολείου, καθώς η επαφή του σχολείου με την κοινότητα είναι ένας από τους βασικούς στόχους της παιδαγωγικής Freinet. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση των παιδιών και η εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου πάνω σε θέματα που αφορούν τα κέντρα ενδιαφέροντος τους.



1



## 2.6.6. Το «Βιβλίο Ζωής της Τάξης»

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν ενθαρρύνεται η χρήση έτοιμων αναγνωστικών και σχολικών εγχειριδίων κατά τη διδακτική διαδικασία. Ο ίδιος ο Freinet, πίστευε πως ακόμα και ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα ακόμα βιβλίο στη βιβλιοθήκη της τάξης. Θεωρούσε πως είναι αδύνατο να βρεθεί ένα αναγνωστικό το οποίο να ταιριάζει στις τόσο διαφορετικές ανάγκες που έχει το κάθε σχολείο. Το έτοιμο σχολικό εγχειρίδιο υποδουλώνει και το μαθητή και το δάσκαλο, αναγκάζοντάς τους να ασχολούνται με μονότονες εργασίες.

Η μάθηση, σύμφωνα με το Freinet (1929), πρέπει να είναι πηγαία, φυσική και αβίαστη, έχοντας νόημα και ουσία για τα ίδια τα παιδιά. Προτείνει λοιπόν, τα παιδιά να είναι ελεύθερα να διηγηθούν τις δικές τους ιστορίες, τις οποίες στη συνέχεια καταγράφει η ομάδα και η καινούργια γνώση προκύπτει μέσα από την προσεκτικότερη μελέτη του πρωτότυπου αυτού κειμένου που συντάχθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Μέσα σε μία τάξη Freinet, τα παιδιά, με τη βοήθεια του δασκάλου, σχηματίζουν ομάδες εργασίες, όπως για παράδειγμα συντακτική ομάδα, ομάδα τυπώματος κτλ. Έτσι, τα κείμενα που προκύπτουν από τις διηγήσεις των παιδιών, μπορούν, αν τα παιδιά το επιλέξουν, να τυπωθούν και να αρχειοθετηθούν από τον υπεύθυνο αρχειοθέτησης στο «Βιβλίο Ζωής της Τάξης». Στη συνέχεια, μπορούν να εμπλουτιστούν ή να εικονογραφηθούν και σιγά – σιγά, η τάξη αποκτά το δικό της μοναδικό και ανεπανάληπτο βιβλίο, δημιουργημα από τα παιδιά και για τα παιδιά.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους προκύπτει ένα πρωτότυπο βιβλίο τάξης. Όπως αναφέρει η Κλεάνθους-Παπαδημητρίου:

Οι τρόποι για να συνταχθεί το καθημερινό σχολικό κείμενο είναι: (α) να συνταχθεί από ολόκληρη την τάξη με συμπαράσταση του δασκάλου, (β) να συνταχθούν πολλά ατομικά κείμενα από τους μαθητές και μεταξύ τους να εκλεγεί το κείμενο που θα τυπωθεί, (γ) να συνταχθεί ως ιδιαίτερο με βάση τα επιμέρους κείμενα ομάδων μαθητών, (δ) να συντάξουν οι μαθητές τελείως ελεύθερα το κείμενό τους (1980: 267).

Η επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα συνταχθεί το κείμενο εξαρτάται από την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, αλλά και από τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε τάξης.

## 2.6.7. Η αλληλογραφία

Ο ίδιος ο Freinet όσο ήταν δάσκαλος, επικοινωνούσε δια αλληλογραφίας με δασκάλους που είχαν παρόμοιες παιδαγωγικές απόψεις και βρίσκονταν σε διάφορα σημεία στον κόσμο. Η τεχνική της αλληλογραφίας χρησιμοποιούταν και από τους μαθητές, οι οποίοι επικοινωνούσαν με άλλες σχολικές τάξεις, που βρίσκονταν μακριά από αυτούς.

Η αλληλογραφία μεταξύ των μαθητών, όπως και η σχολική εφημερίδα, επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να αφηγηθούν ιστορίες από την καθημερινότητά τους που έχουν νόημα για αυτά. Μέσω της αλληλογραφίας, τα παιδιά επικοινωνούν με μαθητές που βρίσκονται σε άλλα μέρη του κόσμου και τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τις διαφορές και τις ομοιότητες που έχουν με αυτά τα παιδιά και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Σε ένα πρώτο στάδιο, όπως μας αναφέρει ο Freinet, τα παιδιά έχουν την τάση να γράφουν αποκλειστικά για ζητήματα που σε εκείνα φαίνονται σημαντικά. Μέσα όμως από τη διαδικασία της αλληλογραφίας, τα παιδιά

αντιλαμβάνονται ότι πλέον δε γράφουν μόνο για τον εαυτό τους και ο γραπτός λόγος αποκτά για κείνα το πραγματικό του νόημα: την επικοινωνία.

## 2.6.8. Το πνεύμα της έρευνας και ο «πειραματικός ψηλαφισμός»

Στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet η έρευνα ενθαρρύνεται, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Lantrua (2007) φροντίζει να καταστήσει σαφές στα παιδιά ότι κανένας, ούτε φυσικά ο ίδιος, μπορεί να γνωρίζει τα πάντα. Καλλιεργεί έτσι στα παιδιά την τάση για προσωπικό ή συλλογικό «ψάξιμο» σε σχέση με ζητήματα που τα απασχολούν και που θέλουν να γνωρίσουν σε βάθος. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα των παιδιών μπορούν να αναζητούνται σε βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο, αλλά μπορούν να προκύπτουν και έπειτα από συζητήσεις ή συνεντεύξεις που οργανώνουν τα παιδιά με μέλη της κοινότητας. Αν για παράδειγμα, ένα παιδί θέλει να μάθει περισσότερα σε σχέση με το επάγγελμα του φαρμακοποιού, μπορεί να διαβάσει κάποια πράγματα σε κάποια κατάλληλα βιβλία, αλλά η επαφή του με το φαρμακοποιό της γειτονιάς του και η συζήτηση μαζί του μπορούν να του προσφέρουν μοναδικές πληροφορίες σε σχέση με το επάγγελμα του φαρμακοποιού στην πράξη. Με αυτό τον τρόπο, εκτός από την έρευνα, το παιδί μαθαίνει να κοινωνικοποιείται και να αισθάνεται μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας.

## 2.7. Κριτικές που έχουν ασκηθεί στην ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet

Οι Carlin και Clendenin (2018) αναφέρουν ότι η τεχνική του τυπογραφείου που εισήγαγε ο Freinet στη σχολική τάξη έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαφορετικών σχέσεων με τους ενήλικες που δημιουργούν πρωτότυπες κοινωνικές και ψυχολογικές συνθέσεις. Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet δεν βασίστηκε σε ιδεολογικές και θεωρητικές υποθέσεις που προεξοφλούσαν τις ανάγκες των μαθητών σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Αντίθετα, βασίστηκε στην αντίληψη ότι ο κόσμος πρέπει να δοθεί στα παιδιά τα οποία θα πρέπει να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Carlin και Clendenin (2018), ο Freinet δημιούργησε μία λαϊκή, αντιαυταρχική εκπαιδευτική φύλοσοφία. Ενώ το αναμενόμενο ήταν να δεχτεί κριτική για την παιδαγωγική του προσέγγιση από την αστική και μικροαστική τάξη καθώς αμφισβητούσε τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αξίες, εν τέλει η πολιτική κριτική στην παιδαγωγική του κατά βάση προήλθε από το Κομμουνιστικό Κόμμα Γαλλίας, στο οποίο ο Freinet ήταν μέλος επί σειρά ετών. Ορισμένες αρκετά αναμενόμενες επιθέσεις που δέχτηκε η παιδαγωγική του προσέγγιση την κατηγορούσαν για τα εξής: (1) Έδινε βάση αρκετά στη διαδικασία και λιγότερο στο περιεχόμενο, (2) Πίστευε αρκετά στον αυθορμητισμό των παιδιών, (3) Δεν παραχωρούσε αρκετή εξουσία στο δάσκαλο, και (4) Εφάρμοζε μεθόδους βασισμένες στην αγροτική ζωή, στα αστικά κέντρα. Εν τέλει, το 1950 η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet κατηγορήθηκε από το Κομμουνιστικό Κόμμα Γαλλίας ως «μπουρζουά».

Με άλλα λόγια, όπως μας αναφέρει και ο Schlemminger (1997), οι κομμουνιστές κατηγόρησαν τον Freinet ότι δημιουργεί ψευδαισθήσεις τα μυαλά των εκπαιδευτικών, κάνοντάς τους να πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν τη σχολική πραγματικότητα σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο καπιταλισμός. Παρόλα αυτά, η διαμάχη που υπήρχε μεταξύ του Κομμουνιστικού

Κόμματος και του κινήματος Freinet, μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως μία προσπάθεια προσέγγισης των δασκάλων που δεν ήταν οργανωμένοι σε κάποιο συνδικάτο.

## 2.8. Επίλογος

Η παιδαγωγική προσέγγιση που διαμορφώθηκε από τον Celestin Freinet και τους συνεργάτες του είναι μία παιδοκεντρική προσέγγιση στο πνεύμα του κινήματος της Νέας Αγωγής. Πρόκειται για μία προσέγγιση που τοποθετεί στο κέντρο τα πραγματικά ενδιαφέροντα και ανάγκες του παιδιού και η γνώση σε όλα τα επίπεδα προέρχεται μέσα από τον «πειραματικό ψηλαφισμό» και τη διερεύνηση.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet όμως, έχει σαφή πολιτικά χαρακτηριστικά, γεγονός που τη διαφοροποιεί από άλλες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις τους. Η βασική στόχευση αυτής της προσέγγισης είναι η κοινωνική αλλαγή σε μία κατεύθυνση πιο δίκαιη, ελεύθερη και δημοκρατική. Ως εκ τούτου, όλα τα εργαλεία και οι τεχνικές που προτείνει η προσέγγιση Freinet, στοχεύουν στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, τη συνεργασία, τη δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης και δημοκρατικής κουλτούρας με απότερο σκοπό την ανάπτυξη σκεπτόμενων, ενεργών, δημοκρατικών πολιτών.

Η εκπαίδευση στην προοπτική της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet δεν είναι αποκομμένη από τη ζωή αλλά υπάρχει μία διαρκής αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση της σχολικής ζωής με την ευρύτερη κοινότητα. Ο κοινοτικός χαρακτήρας των σχολείων Freinet δομείται και αναπτύσσεται με βάση αυτήν την παραδοχή, μετατρέποντας το σχολείο σε ένα ενεργό κοινωνικό σύστημα που συνομιλεί με την ευρύτερη κοινότητα, την εμπνέει και εμπνέεται από αυτήν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο: Προσπάθειες εφαρμογής και επισκόπηση ερευνών

#### 3.1. Εισαγωγικά

Αναμφίβολα η συμβολή του Celestin Freinet στην εκπαίδευση είναι τεράστια και ακόμα και σήμερα η προσέγγιση του θεωρείται ριζοσπαστική και επαναστατική. Ο ίδιος παρά τις αντιξόότητες και τις πιέσεις που δέχθηκε κατάφερε με τους συνεργάτες του να δημιουργήσουν με επιτυχία το πείραμα ενός λαϊκού δημοκρατικού σχολείου που εστιάζει στα πραγματικά ενδιαφέροντα του παιδιού και αμφισβητεί έντονα την αυθεντία του δασκάλου.

Ακόμη όμως και μετά το θάνατο του Freinet το 1966, η γυναίκα του και οι συνεργάτες του κατάφεραν και κράτησαν το παιδαγωγικό αυτό κίνημα ζωντανό, δικτυώθηκαν παιδαγωγοί σε παγκόσμιο επίπεδο και ακόμα και σήμερα παραμένει ένα ρεύμα πολύ ισχυρό στους κόλπους αυτού που θα ονομάζαμε γενικά δημοκρατική παιδαγωγική.

#### 3.2. Οι προσπάθειες εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε διεθνές επίπεδο

Ο Roger Auffrand, στο άρθρο που δημοσιεύτηκε το 2007, «*H Xάρτα των σχολείων Freinet*» περιγράφει τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν τα σχολεία αυτά σε σχέση με τα «τυπικά» δημόσια σχολεία και φυσικά με τα ιδιωτικά. Μία βασική διαφοροποίηση φυσικά έγκειται στις αξίες και αρχές που νιοθετούν αυτά τα σχολεία σε παιδαγωγικό επίπεδο και που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Σημαντικές όμως είναι και οι διαφοροποιήσεις που φέρουν τα σχολεία αυτά και σε λειτουργικό επίπεδο, σύμφωνα πάντα με τον Auffrand (2007). Κατ' αρχάς, τα σχολεία αυτά είναι Δημόσια και Λαϊκά. Αυτό σημαίνει ότι σε καμία περίπτωση δε μιλάμε για σχολεία με δίδακτρα που απευθύνονται σε μία ελίτ αλλά σε οικογένειες από όλα τα κοινωνικά στρώματα, και αυτό είναι προταγματική θέση των σχολείων αυτών. Σε λειτουργικό επίπεδο τώρα, τα σχολεία αυτά διαθέτουν έναν εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας που βασίζεται στη «συνεταιριστική» διάσταση των σχολείων αυτών, αλλά και στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών. Όταν μιλούμε για συνεταιριστική διαχείριση στα σχολεία αυτά, ουσιαστικά αναφερόμαστε στην οργάνωση και τη λειτουργία των ομάδων με έναν τρόπο συνεργατικό, πράγμα που υπερασπίζεται έντονα η παιδαγωγική Freinet και που σε επίπεδο διεύθυνσης του σχολείου προσφέρει μία εναλλακτική απέναντι στην κλασσική οδό διαχείρισης μίας σχολικής μονάδας. Ετσι, το ανώτατο όργανο λήψης αποφάσεων σε ένα συνεργατικό σχολείο είναι τα Συμβούλιο της σχολικής μονάδας που συμπεριλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής κοινότητας.

Μία σημαντική διαφοροποίηση των σχολείων αυτών είναι ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι μιλάμε κυρίως για σχολεία που λειτουργούν στη Γαλλία αλλά και άλλες χώρες του εξωτερικού και όχι στην Ελλάδα καθώς εδώ δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα ένα αμιγές σχολείο Freinet που να αναγνωρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

Στο εξωτερικό όμως, όπου υπάρχουν αναγνωρισμένες σχολικές μονάδες, ως σχολεία Freinet, σύμφωνα και πάλι με τον Auffran (2007), ο διορισμός των εκπαιδευτικών γίνεται από ξεχωριστούς καταλόγους και οι θέσεις εργασίας χαρακτηρίζονται ως θέσεις με «ιδιαίτερα χαρακτηριστικά». Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να εργαστούν σε ένα τέτοιο σχολείο επικοινωνούν με την ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, οργανώνεται μία συνέλευση μεταξύ των ενδιαφερόμενων και της σχολικής μονάδας όπου εξηγούνται στους ενδιαφερόμενους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και στη συνέχεια υπογράφεται από τους ενδιαφερόμενους η συνεργασία τους με τη Χάρτα των Μοντέρνων σχολείων (ή αλλιώς σχολείων Freinet) και το συμβόλαιο συνεργασίας με το συγκεκριμένο σχολείο.

Σε επίπεδο αξιολόγησης τα σχολεία Freinet διαφοροποιούνται καθώς προκρίνουν την ατομική αξιολόγηση του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας και στη συνέχεια την επεξεργασία αυτής από τη συλλογικότητα της σχολικής κοινότητας. Οι στόχοι και οι παιδαγωγικές και πολιτικές κατευθύνσεις ενός σχολείου Freinet βρίσκονται πάντοτε σε αντιστοιχία με το ICEM (Συνεταιριστικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου). Επιπλέον, τα σχολεία που βρίσκονται στο δίκτυο των Συνεταιριστικών Σχολείων είναι ανοιχτά, σύμφωνα με τον Auffran (2007), σε έρευνες που εκπονούνται στον τομέα των επιστημών εκπαίδευσης στο INRP (Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας) και στους οργανισμούς που συνδέονται με το CLIMOPE (Επιτροπή Διασύνδεσης Παιδαγωγικών Κινημάτων). Όλες οι σχολικές μονάδες που ανήκουν στο Δίκτυο του Μοντέρνου Σχολείου ανταλλάσσουν συχνά επισκέψεις και πραγματοποιούν επιμορφώσεις σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο.

### 3.2.1. Σχολεία Freinet ανά τον κόσμο

Ο Celestin Freinet έδρασε και δημιούργησε το πρώτο Συνεργατικό Σχολείο στη Γαλλία και όπως είναι φυσικό η εντονότερη παρουσία του παιδαγωγικού κινήματος του Μοντέρνου Σχολείου είναι ακόμα και σήμερα η Γαλλία. Έτσι, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του οργανισμού Freinet<sup>1</sup>, στη Γαλλία το κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου ήδη από το 1947 έχει ιδρύσει το ICEM, το Συνεταιριστικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου, το οποίο μετά το θάνατο του Freinet το 1966, έχει δεχθεί ποικίλες επιρροές που εμπλουτίζουν τις παιδαγωγικές θέσεις του και έτσι θα ήταν σφάλμα να θεωρούμε ότι πρόκειται για ένα Ινστιτούτο αμιγώς Freinet.

Πέραν όμως της Γαλλίας, Μοντέρνα σχολεία εντοπίζουμε και στο Βέλγιο, κάτω από την ομπρέλα της Λαϊκής Εκπαίδευσης (Education Populaire) ήδη από το 1939 αλλά και στην Ελβετία από το 1998 όπου ενώθηκαν τρεις μικρότερες παιδαγωγικές ομάδες και δημιούργησαν την Ελβετική Ομάδα Μοντέρνου Σχολείου. Επίσης, το 1957 ιδρύθηκε το FIMEM, η Διεθνής Ένωση Μοντέρνων Σχολείων, η οποία συνεδριάζει κάθε δύο χρόνια με στόχο την ανάπτυξη των ιδεών και πρακτικών που ακολουθούν οι ομάδες.

Σύμφωνα και πάλι με την ιστοσελίδα του Διεθνούς οργανισμού Freinet, οι ομάδες του FIMEM ανά τον κόσμο είναι: Στην Αφρική: στο Μπενίν, το Καμερούν, την Ακτή Ελεφαντοστού, τη Σενεγάλη, το Μαρόκο και το Τόγκο. Στην Αμερική: στη Βραζιλία, τη Χιλή, την Κολομβία και το Μεξικό. Στην Ασία: Στην Ιαπωνία. Στην Ευρώπη: στη Γερμανία, την Αυστρία, το Βέλγιο, τη

1 Βλ. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Βουλγαρία, την Ισπανία, τη Γαλλία, τη Φινλανδία, τη Γεωργία, την Ιταλία, την Ολλανδία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία, τη Σουηδία, την Ελβετία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ότι το παιδαγωγικό ρεύμα Freinet παρά την εξάπλωση του σε αρκετές χώρες ανά τον κόσμο, παραμένει «άγνωστο» στον αγγλόφωνο κόσμο. Σύμφωνα με τον Acher (2000), το εμπόδιο δεν είναι σίγουρα η διαφορετική γλώσσα καθώς το έργο του Freinet έχει μεταφραστεί ήδη σε πολλές διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο στα αγγλικά μέχρι το 2000 είχαν μεταφραστεί μόνο τρία από τα βιβλία του ίδιου του Freinet, δεν υπήρχε κανένα βιβλίο για την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση και δεν αναφερόταν σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά συγγράμματα. Μια πιθανή εξήγηση στο γιατί συμβαίνει αυτό είναι, σύμφωνα με τον Acher (2000), το γεγονός ότι οι αγγλοσαξονική κουλτούρα απορρίπτει τις καρτεσιανού τύπου θεωρίες, προτιμά τον πραγματισμό έναντι της θεωρίας και βλέπει το κίνημα της παιδαγωγικής Freinet αλλά και γενικότερα της Νέας Αγωγής ως μία μεσογειακή «εισβολή» στον αγγλοσαξονικό κόσμο που έχει συνηθίσει να «εξάγει» και όχι να «εισάγει» ιδέες. Επιπλέον, ο Freinet ανοιχτά υποστήριζε τον κομμουνισμό και τη δύναμη του προλεταριάτου, επομένως εξαιτίας του πνεύματος του αντικομμουνισμού που επικρατούσε την εποχή που ο ίδιος έδρασε στις αγγλοσαξονικές χώρες εξηγείται το γιατί δεν υπήρξε ιδιαίτερα αρεστός. Παρ' όλο που σήμερα τα πράγματα είναι σίγουρα διαφορετικά, το ρεύμα της παιδαγωγικής Freinet παραμένει δυστυχώς υποτιμημένο στον αγγλοσαξονικό κόσμο.

### **3.3. Επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet**

#### **3.3.1. Σύγχρονες έρευνες σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σε διεθνές επίπεδο**

Τα τελευταία χρόνια συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες που σχετίζονται με την παιδαγωγική του Celestin Freinet ή με πτυχές αυτής. Η αλήθεια είναι ότι ιδίως σε ότι αφορά την αγγλόφωνη αρθρογραφία και βιβλιογραφία οι έρευνες παραμένουν σχετικά περιορισμένες, σε σύγκριση με την ισπανόφωνη ή γαλλόφωνη βιβλιογραφία.

Το 2014 ο Aleksander Zdzislaw δημοσίευσε ένα άρθρο με τίτλο “*The concept of teachers’ learning in the field of early education: From the Freinet pedagogy to the training of academic teachers*”. Στο άρθρο αυτό ο συγγραφέας μας περιγράφει τη δική του εμπειρία από την εφαρμογή τεχνικών που προτείνει η παιδαγωγική Freinet σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο. Σύμφωνα με το συγγραφέα, οι μέθοδοι και τα εργαλεία που προσφέρει αυτή η παιδαγωγική δεν είναι εφαρμόσιμα μόνο στον τομέα της προσχολικής ή σχολικής πραγματικότητας αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στους τομείς των κοινωνικών επιστημών και των τεχνών. Με την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών της παιδαγωγικής Freinet στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού σεμιναρίου η εκπαίδευση παύει να έχει τη μορφή διαλέξεων όπου ο ομιλητής είναι η απόλυτη αυθεντία και το μάθημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους φοιτητές και γίνεται με πιο βιωματικό τρόπο. Ο συγγραφέας καταλήγει στο ότι τελικά η παιδαγωγική Freinet προσφέρει εργαλεία που είναι χρήσιμα όχι μόνο όταν απευθύνονται σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες, όταν η εκπαίδευση μας ενδιαφέρει να είναι δημοκρατική και να έχει νόημα για τα υποκείμενα.

Μία άλλη πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη που αφορά το έργο του Celestin Freinet δημοσιεύθηκε σε άρθρο με τίτλο “*Individualization of Educational Process according to C. Freinet: A Pilot Experiment in a group of Language Learners*”, το 2014 με συγγραφείς τους Kuznetsova και Regnier. Στο άρθρο αυτό οι συγγραφείς περιγράφουν ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εφάρμοσαν σε

μία ομάδα μαθητών που μάθαιναν μία ξένη γλώσσα. Έγινε προσπάθεια ώστε το μάθημα να οργανωθεί με τρόπο που να είναι σύμφωνο με τις βασικές αρχές που προτάσσει η παιδαγωγική του C. Freinet. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν οι συγγραφείς δείχνουν ότι μετά την εφαρμογή του πιλοτικού αυτού προγράμματος οι μαθητές παρουσιάσαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας απ' ότι πριν, όπου το μάθημα γινόταν με παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο.

Πέρα όμως από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet και τα αποτελέσματα αυτής, μία έρευνα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφορά το λόγο που ο ίδιος ο Celestin Freinet χρησιμοποιούσε στην προσπάθειά του να περιγράψει την παιδαγωγική του. Πρόκειται για ένα άρθρο του Araujo, το 2016, με τίτλο “*Can we talk educative modernity without metaphors? The example of the agricultural metaphor in the pedagogical work of Celestin Freinet*”. Όπως και ο ίδιος ο τίτλος φανερώνει, στο άρθρο αυτό μελετώνται οι επιλογές των μεταφορών που επιλέγει να κάνει ο Freinet στο έργο του και οι οποίες σχετίζονται με την αγροτική ζωή. Αν και η εν λόγω έρευνα εστιάζει σε μία γλωσσολογική ανάλυση του έργου του Freinet παρά στην αμιγώς παιδαγωγική του διάσταση, εντούτοις προσφέρει στον αναγνώστη μία αρκετά καλή εικόνα των βασικών ιδεών πίσω από την παιδαγωγική αυτή.

### 3.3.2. Έρευνες σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στην Ελλάδα

Εάν θελήσει κάποιος να έρθει σε επαφή με την παιδαγωγική Freinet στην Ελλάδα, με ένα πρώτο ψάξιμο έρχεται σε επαφή με την ομάδα «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας». Και αν κανείς ρίζει μία ματιά στη βιβλιογραφία που προσφέρει η ηλεκτρονική σελίδα αυτής της ομάδας είναι παραπάνω από πιθανό να έρθει σε επαφή με κάποιο κείμενο του Γιάννη Φωτεινού. Ο Φωτεινός είναι εκπαιδευτικός και είναι ειδικός στο έργο του Feinet.

Το 2011 ο Φωτεινός δημοσίευσε την διπλωματική του εργασία με τίτλο «*H Παιδαγωγική του Celestin Freinet και η διάδοσή της στην Ελλάδα*» στην ελληνική και τη γαλλική γλώσσα. Ο Φωτεινός πραγματοποίησε δύο έρευνες σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet. Η πρώτη περιλάμβανε συνέντευξη με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την παιδαγωγική αυτή και ερωτηματολόγια σε μαθητές που φοιτούσαν σε τάξη Freinet. Η δεύτερη έρευνα έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίων που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης και σχετίζονται με την παιδαγωγική του Celestin Freinet. Γίνεται επίσης μία παρουσίαση στον τρόπο λειτουργίας και τις αρχές που διέπουν το «Δημόσιο Ανοιχτό Δημοτικό Σχολείο ANGE GUEPIN» που είναι ένα σχολείο Freinet, στη Νάντη της Γαλλίας.

Το 2015, οι Βελής, Τσούβελας και Μπογιατζόγλου, δημοσιεύουν την έρευνά τους με τίτλο: «*Oι παιδαγωγικές ουτοπίες των Makarenko και Freinet και η έννοια της πειθαρχίας στην εκπαίδευση*». Πρόκειται για μία βιβλιογραφική έρευνα μέσω της οποίας γίνεται η προσπάθεια να αντιπαρατεθούν οι απόψεις των Makarenko και Freinet στη βάση της πειθαρχίας και τέλος προτείνουν πλαίσια εφαρμογής των παραπάνω θεωριών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μία πιο πρόσφατη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την παιδαγωγική του Freinet είναι η έρευνα της Παναγιώτας Κοκμοτού που δημοσιεύτηκε το 2017 με τίτλο: «*H πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο*». Στην έρευνα αυτή, η Κοκμοτού πραγματοποίησε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς-μέλη του Σκασιαρχείου αλλά σε σχέση με την πρόληψη της παιδαγωγικής Freinet από τους ίδιους αλλά και από το ευρύτερο σχολικό

πλαίσιο που αφορά τους γονείς και τους συναδέλφους που ακολουθούν πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και τη διοίκηση. Στην έρευνά της, η Κοκμοτού πραγματεύεται το ρόλο του δασκάλου στην παιδαγωγική Freinet, την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συγκρότηση των παιδαγωγικών υποκειμένων αλλά καταπιάνεται και με την πολιτική και αξιακή διάσταση της παιδαγωγικής.

Επίσης το 2017 δημοσιεύτηκε η διπλωματική της Αποστολοπούλου Βασιλικής με τίτλο: «*H παιδαγωγική των Celestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων*». Και στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είναι μέλη της παιδαγωγικής ομάδας Σκασιαρχείο: Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας. Πρόκειται για μία έρευνα επισκόπησης πεδίου που εξετάζει το κατά πόσο η παιδαγωγική Freinet διαφοροποιείται από την παραδοσιακή παιδαγωγική, ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά της, πώς η θεωρία της γίνεται πράξη και με ποιο τρόπο συνδέεται το σχολείο με τη ζωή. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η παιδαγωγική Freinet μπορεί να αποτελέσει απάντηση στις παθογένειες του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με πολλαπλά πλεονεκτήματα και που προωθεί την άμεση και ουσιαστική σχέση του σχολείου με τη ζωή.

### 3.4. Επίλογος

Το παιδαγωγικό ρεύμα Freinet συνέχισε να εξαπλώνεται στον κόσμο της εκπαίδευσης ακόμα και μετά τον θάνατό του Freinet. Παρ' όλο που η Γαλλία παραμένει η χώρα στην οποία το κίνημα αυτό παρουσιάζει τη μεγαλύτερη άνθιση, εντούτοις, το έργο του Freinet έχει μεταφραστεί πλέον σε αρκετές γλώσσες και η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση εφαρμόζεται και εξαπλώνεται σε πολλές χώρες.

Σε κάποιες χώρες, με πρώτη φυσικά τη γενέτειρα του Freinet Γαλλία, λειτουργούν σχολεία Freinet, όπου οι σχολικές κοινότητες υιοθετούν εξ' ολοκλήρου την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Σε άλλες χώρες, όπως και στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν σχολεία Freinet, ωστόσο παιδαγωγικές ομάδες ευαισθητοποιημένες και καταρτισμένες σε σχέση με την προσέγγιση αυτή προσπαθούν να εφαρμόσουν πιλοτικά τεχνικές και εργαλεία του Freinet στα δημόσια σχολεία και να δημιουργήσουν δίκτυα εκπαιδευτικών ώστε να εξαπλωθεί η προσέγγιση αυτή στον κόσμο της εκπαίδευσης.

Οι έρευνες που μέχρι στιγμής έχουν γίνει σε σχέση με την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής επιβεβαιώνουν τα οφέλη και πλεονεκτήματα που προσφέρουν, ωστόσο είναι ακόμη περιορισμένες σε αριθμό, ιδίως σε ότι αφορά τον αγγλοσαξονικό κόσμο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

# Η πρόσληψη της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα

### 4.1. Εισαγωγικά

Ο Celestin Freinet και η παιδαγωγική του απασχολεί αρκετά τη θεσμική παιδαγωγική στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια. Η παιδαγωγική ομάδα συνεργατικής παιδαγωγικής «Το Σκασιαρχείο», σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ήλικια του Πανεπιστημίου Αθηνών, διοργανώνουν ένα πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής της Παιδαγωγικής Freinet σε σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και του Βόλου. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιείται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και τη συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Έχει ανοίξει επομένως, μία συζήτηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους της χώρας μας σε σχέση με έννοιες όπως αυτή της «συνεργατικής παιδαγωγικής», της «δημοκρατικής εκπαίδευσης» και των τεχνικών και μεθόδων της παιδαγωγικής Freinet. Το όνομα του Freinet και οι παιδαγωγικές του ιδέες δεν ακούγονται όμως για πρώτη φορά στην Ελλάδα, αλλά απασχολούν παιδαγωγούς εδώ και αρκετά χρόνια στη χώρα μας, άλλοτε έχοντας μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη απήχηση.

Κάνοντας μία ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζουμε ότι στην Ελλάδα, μπορεί κανείς να έρθει σε επαφή με το Freinet και τις παιδαγωγικές του ιδέες, κυρίως μέσα από τη σελίδα της παιδαγωγικής ομάδας «Το Σκασιαρχείο» στο διαδίκτυο, η οποία περιέχει χρήσιμα άρθρα σε σχέση με το Freinet, αρκετή σχετική βιβλιογραφία, αλλά παρέχει και την πρόσβαση σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις του παγκόσμιου δικτύου σχολείων Freinet, αλλά και άλλων ομάδων που συζητούν σε σχέση με την παιδαγωγική του. Μεταξύ άλλων, στην ιστοσελίδα αυτή μπορεί κανείς να βρει παραπομπές σε άρθρα και έρευνες που αφορούν την πρόσληψη του Freinet στην Ελλάδα, αν και ο αριθμός τους είναι πολύ περιορισμένος. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η αναδημοσίευση της διπλωματικής εργασίας του Γιάννη Φωτεινού που αφορά τη διάδοση του Celestin Freinet στην Ελλάδα. Πολύ κατατοπιστικό επίσης, είναι και το άρθρο του X. Μπαλτά με τίτλο «*H πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα: η παιδαγωγική του από τον μεσοπόλεμο μέχρι την μεταπολίτευση*» (2016).<sup>2</sup>

Το κείμενο του Μπαλτά που αφορά την πρόσληψη του Freinet στην Ελλάδα, είναι μεθοδολογικά στηριγμένο στη θεωρία της πρόσληψης (reception theory), αλλά και στη μελέτη περιπτώσεων προσώπων που έχουν κάποιο θεσμικό ρόλο ή ανήκουν στη δημόσια σφαίρα και έχουν ένα ρόλο παιδαγωγικό, διανοητικό ή πολιτικό.

Η πρώτη φάση της πρόσληψης του Celestin Freinet και των ιδεών του στην Ελλάδα εντοπίζεται στην περίοδο του μεσοπολέμου, δηλαδή από το 1925 μέχρι και το 1940. Εκείνη την περίοδο, από τις τεχνικές Freinet νιοθετήθηκαν στην Ελλάδα κυρίως αυτές του τυπογραφείου και της σχολικής αλληλογραφίας, ενώ ο κινηματογράφος θεωρήθηκε αρνητική επιρροή από τους Έλληνες παιδαγωγούς. Αργότερα, στη μεταπολεμική ελληνική κοινωνία, δηλαδή από το 1950 έως το 1967, η συζήτηση γύρω από το Freinet εστίαζε κυρίως σε ζητήματα που αφορούσαν την

<sup>2</sup> Βλ. <https://skasiarxeio.wordpress.com/2016/09/16/>

ψυχολογία του παιδιού και τη δυναμική των ομάδων, ενώ όσο πλησίαζε η δεκαετία του 1960, αρχίζει να απασχολεί τους Έλληνες παιδαγωγούς το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και σχολείου – κοινότητας. Στη συνέχεια, και κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξε μια παύση όλων των συζητήσεων σε σχέση με δημοκρατικού τύπου παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Την περίοδο εκείνη, το κίνημα της αντικουλτούρας στην Αμερική, ο Μάης του '68, και τα διάφορα κινήματα ριζοσπαστικών και επαναστατικών ιδεών που γέννησαν και αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δεν μπορούσαν να φτάσουν, λόγω της χούντας, στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να υπάρξει μία οπισθοδρόμηση και στασιμότητα μεταξύ άλλων και στις παιδαγωγικές ιδέες που αναπτύσσονταν. Η επόμενη φάση πρόσληψης του Freinet στην ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα εντοπίζεται την περίοδο της μεταπολίτευσης, όπου ξεκινούν συζητήσεις που αφορούν την αντιαυταρχική εκπαίδευση. Ο Freinet τότε και οι ιδέες του, γίνονται η απάντηση στις θεωρίες αναπαραγωγής όπως αυτή του Altusser. Το 1977 μεταφράζεται το βιβλίο του Freinet «Το σχολείο του λαού» και έκτοτε συνεχίζουν να απασχολούν οι ιδέες του τα επόμενα χρόνια και αφορούν κυρίως τη μέθοδο του τυπογραφείου, την κριτική στα έτοιμα αναγνωστικά εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας, την εισαγωγή και χρήση του κινηματογράφου ως παιδαγωγικό εργαλείο στα σχολεία, τη θεσμική παιδαγωγική κ.α. Φτάνοντας στο 2010, προβάλλεται στην Ελλάδα η ταινία «Σκασιαρχείο», που αφορά την παιδαγωγική Freinet, και ξεκινούν συζητήσεις που αφορούν το κίνημα της αποσχολειοποίησης, αλλά και των κοινοτικών και συνεργατικών σχολείων.

## 4.2. Ιστορική αναδρομή στις φάσεις πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα

### 4.2.1. Η πρώτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: η δεκαετία του '20

Πιο αναλυτικά, την περίοδο του μεσοπολέμου, η παιδαγωγική του Freinet εστιάζει γύρω από τα υλικά και τις τεχνικές, όπως αυτή του τυπογραφείου, των πλάνων εργασίας, του συμβουλίου τάξης, της αλληλογραφίας κ.λπ. Εκείνη την περίοδο, ιδιαίτερα τη δεκαετία του '20, ο Freinet συνομιλεί απευθείας με τα συνεργατικά σχολεία του Αμβούργου και η γενικότερη στάση που προωθεί είναι η πράξη στο «εδώ και τώρα» της περιόδου εκείνης και όχι η αναμονή για την κατάλληλη στιγμή.

Ο Γιάννης Φωτεινός στο άρθρο του<sup>3</sup> αναφέρει ότι μετά το τέλος του πολέμου, το 1923, ο Freinet αρχίζει να συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό περιοδικό «Clarte», το οποίο είναι προσκείμενο στο Κομμουνιστικό Κόμμα Γαλλίας. Τα επόμενα χρόνια συμμετέχει σε συνέδρια της Διεθνούς Ένωσης για τη Νέα Αγωγή, ενώ το 1925 εισάγει για πρώτη φορά ένα μικρό τυπογραφείο στην τάξη του και ξεκινά να αρθρογραφεί σε σχέση με τη μέθοδο του τυπογραφείου στην τάξη και να αλληλογραφεί με δασκάλους άλλων σχολείων με τους οποίους μοιράζονται παρόμοιους προβληματισμούς.

Στην Ελλάδα, ο Freinet για πρώτη φορά μεταφράζεται από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη «Διεθνή των Εργατών της Παιδείας», συμμετέχουν στο κίνημα της Νέας Αγωγής και είναι γενικά εμπνευσμένη από τα ιδεώδη της Ρωσικής Επανάστασης. Η γενιά αυτή των εκπαιδευτικών του 1920, πρότεινε τη δημιουργία των Σχολείων Εργασίας, εισήγαγε την έννοια της σχολικής κοινότητας, ανέδειξε τη σχέση του συνδικαλισμού με τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα και τα

<sup>3</sup>Βλ. <https://www.amisdefreinet.org>

κομμουνιστικά ιδεώδη και εισήγαγε τη ριζοσπαστική αντίληψη της «Αγωγής του πολίτη» στην εκπαίδευση.

Το 1925 ο Freinet συμμετείχε στη «Διεθνή των Εργατών της Παιδείας» στη Γαλλία. Εκεί βρισκόταν και ο Θοδωρής Βλιζιώτης, ο πρώτος που μετέφρασε το Freinet στα ελληνικά, για το περιοδικό «Νέα Αγωγή» το 1926. Η συντακτική ομάδα του περιοδικού αυτού που εκδιδόταν από το 1925 έως το 1928 ήταν κομμουνιστές, οι οποίοι εξέφραζαν την ιδεολογική γραμμή του Εκπαιδευτικού Ομίλου αλλά και του Κ.Κ.Ε. Στην ομάδα αυτή ήταν μέλος και η Ρόζα Ιμβριώτη και έπειτα από την αποχώρησή της, η ομάδα μετονομάζεται σε «Αριστερή Παράταξη Δασκάλων». Η ομάδα αυτή των δασκάλων μεταφράζει το Freinet ως μέλος της «Διεθνούς των Εργατών της Παιδείας», η οποία είχε ως βασικές της επιδιώξεις την άσκηση κριτικής απέναντι στον πόλεμο, και τη συνεργασία με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ). Ο Freinet εισάγεται στην Ελλάδα ως κομμουνιστής και ως δάσκαλος και εμπνευστής του σχολικού τυπογραφείου και του «Σχολείου Εργασίας».

#### **4.2.2. Η δεύτερη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: η δεκαετία του '30**

Τη δεκαετία του '30, ο Freinet δημοσιεύει άρθρα σε σχέση με τα Δελτία Εργασίας στην τάξη και τη Βιβλιοθήκη της τάξης. Το 1932 δημιουργείται κίνημα εναντίων του στην περιοχή Saint-Paul και η εφημερίδα «Γαλλική Δράση» του Maurras, το μετατρέπει σε εθνική υπόθεση. Η ακροδεξιά επιτίθεται διαρκώς στο Freinet, ο οποίος το 1933 και παρά τις πιέσεις ανοίγει το δικό του σχολείο στη Vence της Γαλλίας.

Η γενιά Ελλήνων εκπαιδευτικών του 1930, παρουσιάζεται ως μη ενοποιημένη, να κινείται ανάμεσα σε ατομικιστικές προσεγγίσεις και συλλογικούς προσδιορισμούς της ταυτότητάς της. Η ελληνική κοινωνία της περιόδου εκείνης είναι σαφώς αντικομουνιστική και πολιτικά αδιέξοδη. Το 1931 μεταφράζεται από τον Πέτρο Πικρό και για λογαριασμό του περιοδικού «Πρωτοπόροι» το κείμενο του Freinet «Ενιαίο Σχολείο στη Ρωσία». Στη συνέχεια όμως, αποσιωπώνται οι οποιεσδήποτε πολιτικές αναφορές της παιδαγωγικής του Celestin Freinet και ιδιαίτερα το οτιδήποτε μπορεί να παραπέμπει στην κομμουνιστική ιδεολογία.

Στην Ελλάδα, ο πρώτος δάσκαλος που αλληλογραφεί με τον Freinet ήταν ο Τζάνος Τσαγκιάς, ο οποίος το 1929 ήταν αντιπρόεδρος της ΔΟΕ, μια χρονιά κατά την οποία πραγματοποιούντο κινητοποιήσεις ενάντια στη συντηρητική πολιτική του ιδιωνύμου. Το ιδιώνυμο ουσιαστικά αναφέρεται στο νόμο εκείνο ο οποίος καθιστούσε δυνατές τις εκτοπίσεις των δασκάλων για λόγους πολιτικής ασφάλειας του καθεστώτος από την κομμουνιστική προπαγάνδα. Οι ιδέες του Freinet από τις οποίες εμπνέεται και ο Τσαγκιάς, αλλά και άλλοι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκείνης της περιόδου, σχετίζονται με την εργατική τάξη, την πρόοδο, την παιδοκεντρικότητα και την καινοτομία. Ο Τσαγκιάς μεταφράζει το 1933 το «Όχι πια αναγνωστικά – Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο», του Freinet (1929). Σχολεία τα οποία απέκτησαν την περίοδο εκείνη τυπογραφεία μέσα στον ίδιο το χώρο του σχολείου είναι αυτά της Καλογρέζας και της Ελευθερούπολης στη Νέα Ιωνία. Επίσης, είναι το Μαράσλειο Διδασκαλείο, το οποίο αποκτά τυπογραφείο με δάσκαλο τον Γιάννη Ζαμπανάκη, ο οποίος ταύτισε το εκπαιδευτικό του έργο με την «Αγωγή του Πολίτη» και την εισαγωγή της στο σχολείο, όπως μας αναφέρει η Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1980: 314-315).

Οι ιδέες του Freinet επιδοκιμάζονται από Έλληνες εκπαιδευτικούς εκείνης της περιόδου αλλά χωρίς να συνδέονται ευθέως με τον κομμουνισμό. Ο Τζάνος Τσαγκιάς για παράδειγμα, που ήταν προοδευτικός αλλά όχι κομμουνιστής, εξέδιδε από το 1930 έως το 1933 το περιοδικό «Η ζωή μας»,

συνεπές με τις ιδέες του Freinet, με κείμενα των μαθητών του, ενώ η Ρόζα Ιμβριώτη θα συντάξει το πρώτο αναγνωστικό με κείμενα μαθητών, χωρίς όμως ποτέ να το τυπώσει.

Στο τέλος του μεσοπολέμου εισάγεται στην Ελλάδα και η τεχνική της αλληλογραφίας. Στο περιοδικό «Εκπαιδευτικά Χρονικά», το 1936-1937, υπήρχαν δημοσιεύσεις από Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν την τεχνική της αλληλογραφίας στα σχολεία τους, όπως για παράδειγμα, ο Ε. Αθανασιάδης στη Βέροια, ο Κ. Δημαράς στα Τρίκαλα, ο Φέτσης στη Λευκάδα.

Γενικά, μέχρι και το τέλος του μεσοπολέμου, ο Freinet εισάγεται στην Ελλάδα χωρίς να γίνονται πολιτικές αναφορές. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εμπνέονται από την παιδαγωγική του Freinet συστήνουν στην Ελλάδα τις μεθόδους και τις τεχνικές του, χωρίς όμως ευθείες πολιτικές αναφορές στον κομμουνισμό.

#### **4.2.3. Η τρίτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: χρόνια αντίστασης**

Την περίοδο του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, ο Freinet, μας αναφέρει ο Φωτεινός, φυλακίζεται από την κατοχική κυβέρνηση της Γαλλίας και το σχολείο του κλείνει. Το '41 που απελευθερώνεται, εγκαθίσταται στο Vallouise και τότε γράφει τα πιο σημαντικά συγγράμματά του. Το 1944, ο ίδιος λαμβάνει μέρος στην αντίσταση, λαμβάνει μέρος στην Περιφερειακή Επιτροπή για την απελευθέρωση του Gap και το 1945 ζεκινά να διδάσκει στα παιδιά-θύματα πολέμου στο Gap.

Τα χρόνια της ελληνικής αντίστασης στη γερμανική κατοχή ο Freinet εμπνέει τους Έλληνες παιδαγωγούς. Την περίοδο εκείνη, εκφράζεται από κάποιους παιδαγωγούς η ανάγκη δημιουργίας ενός προλεταριακού σχολείου και μιας εκπαίδευσης αντιφασιστικής με κομμουνιστικά πολιτικά χαρακτηριστικά.

Από την τεχνική του τυπογραφείου του Celestin Freinet, αυτό που επιβιώνει είναι η κεντρική ιδέα πίσω από αυτή. Η ανάγκη δηλαδή, του να αφεθούν τα παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν. Την περίοδο εκείνη, κάποιοι παιδαγωγοί στην Ελλάδα, εφάρμοσαν την τεχνική της εφημερίδας τοίχου σε σχολεία ή γειτονιές και μέσω της οποίας εκφραζόταν η αντίδραση στο φασισμό. Η τεχνική όμως αυτή δεν αποδόθηκε ως έμπνευση του Freinet.

Μέσα από τη δράση του ΕΑΜ προέκυψε μια εμπειρία και μια οικειοποίηση τεχνικών όπως αυτή του τυπογραφείου, όπως επίσης και μια εμπειρία κοινοτικής ζωής. Οι δάσκαλοι της αντίστασης, όπως η Ρόζα Ιμβριώτη ή ο Μιχάλης Παπαμάυρου, αγωνίζονταν για τον αντιφασισμό, όπως και ο ίδιος ο Freinet, ο οποίος όμως δεν αναφέρεται ευθέως ως πηγή έμπνευσης.

Οπως είναι φυσικό, μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου και εξαιτίας του έντονου αντικομουνιστικού πνεύματος της εποχής, οι ιδέες του Freinet δεν μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος στην Ελλάδα. Η έννοια της σχολικής κοινότητας συνδέεται με τη δυνατότητα των παιδιών να κάνουν πολιτική, επομένως πρέπει να αποδυναμωθεί. Η δυνατότητα που προσφέρει η παιδαγωγική Freinet στα παιδιά για αυτοδιαχείριση της σχολικής τους πραγματικότητας παραπέμπει στον κομμουνιστικό κίνδυνο και άρα δεν μπορεί να επιτραπεί. Τα ιδεώδη που επικρατούν την εποχή εκείνη στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην κοινωνία, είναι φιλελεύθερα, ενισχύονταν την αστική δημοκρατία και οι όποιες προοδευτικές φωνές πάνε να ακουστούν καταστέλλονται. Στην εκπαίδευση λοιπόν, υιοθετείται η γερμανική παιδαγωγική που στην Ελλάδα έγινε αντιληπτή ως μια παιδαγωγική αυταρχική, που επιβάλλει πειθαρχεία και τιμωρίες και που ο δάσκαλος αποτελεί αυθεντία.

#### **4.2.4. Η τέταρτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: δεκαετίες '50 και '60**

Το 1949 προβάλλεται για πρώτη φορά η ταινία «*Σκασιαρχείο*», στην πόλη Angers της Γαλλίας, που περιγράφει το παιδαγωγικό έργο του Celestin Freinet. Το 1950 ο Freinet και πάλι όπως αναφέρει ο Φωτεινός, εκδίδει τη «*χάρτα του μοντέρνου σχολείου*» και δέχεται σειρά από επιθέσεις μετά το άρθρο του στο περιοδικό *Nouvelle Critique*. Επιθέσεις δέχεται επίσης από το περιοδικό «*L'École et la Nation*», μετά από το συνέδριο του «*Συννεταιρισμού Λαϊκής Εκπαίδευσης*» που έγινε το 1953 και την ίδια χρονιά δέχεται επιθέσεις και από τον τοπικό τομέα του Κομμουνιστικού Κόμματος. Το 1957 είναι η χρονιά που ιδρύεται η «*Διεθνής Ομοσπονδίας των Κινημάτων του Μοντέρνου Σχολείου*» (FIMEM) που υπάρχει ακόμα και σήμερα. Τη δεκαετία του 1960, ο Freinet συμμετέχει σε πολλά συνέδρια και το Κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου εκδίδει πολύ σημαντικά έργα σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Ο Freinet πεθαίνει το 1966, αλλά το Κίνημα που δημιούργησε συνεχίζει τις δράσεις του.

Μετά τον εμφύλιο εκδίδονται τα πρώτα βιβλία του Freinet στην Ελλάδα που σχετίζονται με την ψυχολογία του παιδιού. Το 1954 εκδίδεται το «*Σχολείο και Οικογένεια*» και το 1955 το «*H ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή*», με πρωτοβουλία του εκδότη Γ.Α Βασδέκη. Επίσης, σε διάσπαρτα κείμενα της εποχής εκείνης, υπάρχουν μαρτυρίες από δασκάλους που χρησιμοποιούν τεχνικές όπως αυτή του τυπογραφείου και της παιδικής δημοσιογραφίας και εκδίδουν εφημερίδες και περιοδικά.

Τη δεκαετία του '50 στην Ελλάδα, το όνομα του Freinet αναφέρεται ελάχιστα και αυτό που κυριαρχεί είναι η έκδοση εντύπων για τα παιδιά και όχι από τα παιδιά. Ένας από τους παιδαγωγούς που αλληλογραφούν εκείνη την περίοδο με τον Celestin Freinet είναι ο Χάρης Πάτσης, ο οποίος ασχολείται ενεργά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Ο ίδιος δημοσιεύει στο περιοδικό «*To Νέο Σχολείο*» εργασίες πάνω στο έργο του Freinet.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πλέον το πολιτικό πλαίσιο της προηγούμενης περιόδου δε χρησιμοποιείται, καθώς ο Freinet έχει πλέον διαγραφεί από το Κομμουνιστικό Κόμμα Γαλλίας. Η παιδαγωγική του Freinet συνεχίστηκε στην Ελλάδα μέσα από τη θεσμική παιδαγωγική τα επόμενα χρόνια. Πλησιάζοντας στη δεκαετία του '60, κεντρικά ζητήματα που απασχολούν είναι οι ποινές και οι τιμωρίες στην εκπαιδευτική πράξη, μέχρι βέβαια και την έναρξη της χούντας των συνταγματαρχών. Καθ' όλη τη διάρκεια της δικτατορίας, όπως είναι αναμενόμενο, οι συζητήσεις σε σχέση με προοδευτικούς και δημοκρατικού τύπου παιδαγωγικές παύουν βίαια.

#### **4.2.5. Η πέμπτη φάση πρόσληψης της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα: από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα**

Στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, για πρώτη φορά, κυκλοφορούν στην Ελλάδα βιβλία σε σχέση με την αντιαυταρχική αγωγή με ριζοσπαστικούς τίτλους. Η νεολαία εκείνης της περιόδου, μετά την εξέγερση του Πολυτεχνείου, φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα όπως αυτό της αυθεντίας στην εκπαίδευση ή το ζήτημα του χάσματος γενεών. Εκείνη την περίοδο, η κινηματική νεολαία ασκεί συνολικά κριτική στο καπιταλιστικό σύστημα και στις επιπτώσεις του σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής.

Το 1977 είναι η χρονιά που εκδίδεται στην Ελλάδα το σημαντικότερο ίσως έργο του Celestin Freinet, «*To Σχολείο των Λαού*», ενώ γίνονται αναφορές στο όνομά του σε περιοδικά και βιβλία εκείνης της περιόδου. Για παράδειγμα στο βιβλίο «*H ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας*» του 1979, υπάρχει ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στις ιδέες του Freinet, ενώ πάλι το 1979, η Άννα Φραγκούδακη στο περιοδικό «*O Πολίτης*» προτείνει το βιβλίο του Freinet «*To Σχολείο των*

*λαού»* και γράφει γι' αυτό πολύ θετικά σχόλια. Επίσης, υπάρχει ενδιαφέρον από κάποιους δασκάλους για την έκδοση σχολικών εφημερίδων ή περιοδικών. Την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο υπάρχει μία τάση για πειραματισμό στον τομέα της εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα τέτοιου πειραματισμού είναι και η ίδρυση του ιδιωτικού σχολείου «Εργαστήρι», το οποίο εμπνέεται από τις ιδέες και πρακτικές του Freinet. Επιπλέον, εκείνη την περίοδο, χρησιμοποιείται ο πολύγραφος προκειμένου να εκδίδονται σχολικά έντυπα και τα ελληνικά σχολεία προμηθεύονται πλέον φωτοτυπικά μηχανήματα, όπως επίσης ιδρύονται βιβλιοθήκες στα περισσότερα σχολεία.

Μαζί με τις ιδέες του Freinet έρχονται στην Ελλάδα να απασχολήσουν και οι ιδέες του Paulo Freire και υπάρχει ένα γενικότερο αίτημα για σοσιαλιστική εκπαίδευση, το οποίο όμως έμεινε ημιτελές. Τα χρόνια που ακολουθούν ο Freinet διδάσκεται σε κάποια ελληνικά πανεπιστήμια όπως το Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, δημοσιεύονται άρθρα του σε περιοδικά και εμπνέει την ίδρυση της ομάδας «Νεανικό Πλάνο» το 1998 που ασχολείται με την παραγωγή ταινιών μικρού μήκους από παιδιά. Επίσης, τεχνικές του Freinet, όπως αυτή του σχολικού τυπογραφείου, της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, των σχολικού συμβουλίου, των όχι έτοιμων αναγνωστικών, χρησιμοποιήθηκαν στο 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στα Εξάρχεια και στο Δίκτυο Σχολείων «Συνεργατικής Μάθησης» με την ομάδα τις Μίκας Φατούρου σε συνδυασμό με την παιδαγωγική του Μίλτου Κουντουρά.

Από το 2010 και μετά, στα χρόνια δηλαδή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για το Freinet και την παιδαγωγική του αναζωπυρώθηκε και οι ιδέες του άρχισαν να απασχολούν περισσότερο τους παιδαγωγικούς κύκλους. Το 2010 προβλήθηκε για πρώτη φορά η ταινία «Σκασιαρχείο» στην Ελλάδα, η οποία περιγράφει το παιδαγωγικό έργο του Freinet και ακολούθησαν και προβολές άλλων σχετικών με το Freinet ταινιών όπως το 2012 η προβολή της ταινίας «Η πατάτα- η τιμή και το κέρδος» και το 2015 η προβολή της ταινίας «Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται». Επίσης, το 2013 ιδρύθηκε η παιδαγωγική ομάδα συνεργατικής εκπαίδευσης «Το Σκασιαρχείο», ύστερα από αίτημα της οποίας στο Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet το οποίο συνεχίζεται και αυτή τη σχολική χρονιά (2019-2020).

#### **4.3. Προσπάθειες εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα του σήμερα**

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στους κύκλους της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα από το 2015 και μετά, εφαρμόζεται η παιδαγωγική αυτή σε διάφορες σχολικές τάξεις και πραγματοποιούνται επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε σχέση με την προσέγγιση της «δημοκρατικής παιδείας», όπως περιγράφεται από τον Freinet.

Ίσως η πιο γνωστή παιδαγωγική ομάδα στη σύγχρονη Ελλάδα που ασχολείται ενεργά με τη μελέτη και την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet είναι η ομάδα «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για Ένα Σχολείο της Κοινότητας». Η ομάδα αυτή, σύμφωνα με την Κοκμοτού (2017), ξεκίνησε τα πρώτα βήματά της το 2012 προβάλλοντας την ταινία «Σκασιαρχείο» του Jean Paul le Chanois, που περιγράφει τα βασικά εργαλεία και τεχνικές του Freinet. Σε συνεργασία με το Συνεταιριστικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου της Γαλλίας, η ομάδα «Σκασιαρχείο» ξεκινά να πραγματοποιεί εκδηλώσεις, συζητήσεις και επιμορφώσεις σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet. Το 2017, η ομάδα αποκτά νομικό πρόσωπο Συλλόγου με σκοπό:

[...] τη μελέτη, της Παιδαγωγικής Freinet, της Θεσμικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής, έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί επιστημονικά και πρακτικά, και η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Δηλαδή, η

μελέτη και εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών, τεχνικών και εργαλείων που προάγουν ένα σχολείο ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό με έμφαση στις δεξιότητες έκφρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών» (Σκασιαρχείο, 2016).

Η ομάδα «Σκασιαρχείο» έχει μεταφράσει αρκετά έργα του Freinet στα Ελληνικά και στο site της ομάδας μπορεί να βρει κανείς πολλά άρθρα και πλούσιο υλικό σε σχέση με την Παιδαγωγική Freinet. Ένας ακόμα πολύ σημαντικός στόχος αυτής της παιδαγωγικής ομάδας είναι η δημιουργία ενός Δικτύου Εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες, που ζουν σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική Freinet και τη διάδοσή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο.

Η ομάδα του «Σκασιαρχείου», όπως μας αναφέρει η Κοκμοτού (2017), δραστηριοποιείται άτυπα από το 2012, κάνοντας δράσεις και εκδηλώσεις για τη διάδοση της παιδαγωγικής Freinet. Ωστόσο, καθοριστική υπήρξε η απόφαση της ομάδας το 2017 να κάνει πρόταση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας για ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet. Το πρόγραμμα αυτό βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και είναι αρκετοί πλέον οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τεχνικές και εργαλεία Freinet μέσα στις τάξεις τους.

#### **4.3.1. Το κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στην Ελλάδα της κρίσης**

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η παιδαγωγική Freinet ήταν γνωστή σε Έλληνες παιδαγωγούς ήδη από την εποχή του Μεσοπολέμου. Ωστόσο, πριν το 2017 ποτέ άλλοτε η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση δεν είχε απασχολήσει τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα σε τέτοια έκταση και έχοντας και μία θεσμική αποδοχή.

Από το 2010 και μετά, η Ελλάδα βρίσκεται «επίσημα» σε οικονομική κρίση και ξεκινά μία διαδικασία μνημονιακών μέτρων που υποβαθμίζουν την οικονομία και εξαθλιώνουν μεγάλο τμήμα του πληθυσμού. Η κρίση αυτή, σύντομα γίνεται αντιληπτή ως ένα γενικευμένο κοινωνικό φαινόμενο με πολλές προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Η γενικευμένη αυτή κρίση και οι συνέπειές της έγιναν αφορμή για συζητήσεις και προβληματισμούς σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες και την υποβάθμισή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Όπως είναι φυσικό, η κρίση αυτή εκφράστηκε και στην εκπαίδευση, με τα παιδιά να εκφράζουν με διάφορους τρόπους τις δυσκολίες που βίωναν μέσα στην οικογένεια (ανεργία, ανέχεια, στρες γονέων, κτλ.). Στο πλαίσιο αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών αναζητήθηκαν τρόποι αντιμετώπισης φαινομένων όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού μέσω ειδικών προγραμμάτων πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι οι άνθρωποι που βρίσκονται στην ομάδα του Σκασιαρχείου, όπως μας αναφέρει και η Κοκμοτού (2017), δραστηριοποιούνται εδώ και χρόνια στον ευρύτερο χώρο της «Αριστεράς». Δεν μπορούμε επομένως να θεωρήσουμε τυχαίο το γεγονός ότι η πρόταση αυτή του Σκασιαρχείου στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έγινε όταν ανέλαβε την εξουσία ο Σύριζα. Ειδικά αμέσως μετά την εκλογή του κόμματος αυτού στην εξουσία, πολλοί άνθρωποι που ανήκαν στο χώρο της «Αριστεράς» αισθάνθηκαν ότι για πρώτη φορά θα μπορέσουν να εκφραστούν και να δράσουν ελεύθερα, αφού για πρώτη φορά βρίσκεται στην εξουσία ένα κόμμα που προήλθε από την «Αριστερά».

#### **4.3.2. Προβληματισμοί σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα της κρίσης**

Είναι σίγουρα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην Ελλάδα εφαρμόζονται εργαλεία και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet σε διάφορες τάξεις του δημόσιου σχολείου και μάλιστα με την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η ανάγκη εφαρμογής αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης εκφράστηκε αρχικά «από τα κάτω» και δεν ήρθε «κουρανοκατέβατη» από το Υπουργείο.

Ένας προβληματισμός που προκύπτει σε σχέση με την κοινωνικό-πολιτική συγκυρία στην οποία ξεκίνησε επίσημα η επιμόρφωση και η διάδοση της παιδαγωγικής Freinet είναι το κατά πόσο θα μπορεί να συνεχιστούν τα πιλοτικά επιμορφωτικά προγράμματα με την αλλαγή κυβέρνησης. Όπως είναι γνωστό, μία παθογένεια της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η έλλειψη ενός σταθερού σχεδιασμού και η διαρκής αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου ανάλογα με τους εκάστοτε υπεύθυνους. Επομένως, υπάρχει ο φόβος η προσπάθεια που γίνεται τα τελευταία χρόνια για τη διάδοση και εφαρμογή μίας εναλλακτικής-ριζοσπαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης να ανακοπεί εάν αλλάζει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον, μία άλλη συνθήκη που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα της κρίσης σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι η παγίωση του θεσμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που αναγκάζει χιλιάδες νέους εκπαιδευτικούς να ζουν και να εργάζονται (αν εργάζονται) σε ένα καθεστώς πλήρους αβεβαιότητας. Μαζί με την αβεβαιότητα αυτή γιγαντώθηκε και η προσπάθεια από την πλευρά πολλών εκπαιδευτικών να συσσωρεύουν βεβαιώσεις σεμιναρίων και μεταπτυχιακά διπλώματα προκειμένου να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εργαστούν. Ένας προβληματισμός, επομένως, που εγείρεται είναι το κατά πόσο το σύνολο των ανθρώπων που συμμετέχουν στο πιλοτικό αυτό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την παιδαγωγική Freinet το κάνουν γιατί πραγματικά ενδιαφέρονται και όχι για την απόκτηση μίας ακόμα βεβαίωσης.

Σε κάθε περίπτωση, η πραγματοποίηση τέτοιου είδους επιμορφώσεων παρά τους όποιους προβληματισμούς είναι μια πολύ θετική εξέλιξη που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης και στην προσπάθεια αλλαγής της κοινωνίας.

#### **4.3.3. Η προσπάθεια δημιουργίας δικτύου σχολείων στη βάση της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στην Ελλάδα του 2020**

Η παιδαγωγική ομάδα «*Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για Ένα Σχολείο της Κοινότητας*» τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκειμένου να διαδοθεί η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν μεθόδους και τεχνικές στην τάξη τους.

Ένας από τους στόχους που από νωρίς έθεσαν οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μεθόδους και τεχνικές Freinet στις τάξεις τους ήταν η δημιουργία ενός Δικτύου εκπαιδευτικών ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς. Σύμφωνα με τον ιστότοπο <https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet/diktyo>, το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet δημιουργήθηκε τη σχολική χρονιά 2015-2016 από την παιδαγωγική ομάδα Σκασιαρχείο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτού του Δικτύου είναι η ανταλλαγή παιδαγωγικών εμπειριών και αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης, οι οποίοι οραματίζονται και εργάζονται για ένα σχολείο δημοκρατικό και συνεργατικό με έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων έκφρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας στην σχολική κοινότητα.

Το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet, οργανώνεται με το να συγκροτεί μικρότερες ομάδες εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε κοντινές μεταξύ τους περιοχές και οι οποίοι επιμορφώνονται και ανταλλάσσουν εμπειρίες και αντιλήψεις σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet. Σε επίπεδο σχολείου, γίνεται η προσπάθεια να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην σχολική κοινότητα, δηλαδή μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων. Επιπλέον, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο Δίκτυο κάνουν μία αποτίμηση και μια παρουσίαση της εργασίας που πραγματοποίησαν μέσα στη σχολική χρονιά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εντός του Δικτύου η συνεργασία γίνεται με έναν οριζόντιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν ιεραρχικές σχέσεις και οι αποφάσεις να παίρνονται με έναν δημοκρατικό τρόπο.

Στην προσπάθεια αυτή του Δικτύου Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet, σύμφωνα και πάλι με τον ιστότοπο της ομάδας <https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet/diktyo>, συνεργάζονται η παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Συνεταιριστικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου – Παιδαγωγική Φρενέ Γαλλίας (ICEM-Pédagogie Freinet).

Το Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για την παιδαγωγική Freinet σε συνεργασία με την ομάδα «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας» ξεκίνησε αρχικά τις δράσεις του εντός Αττικής το 2017 επιμορφώνοντας αρχικά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές για τη δεύτερη φάση επιμόρφωσης που επεκτάθηκε και στην Πελοπόννησο και πρόσφατα και στην Κρήτη. Οι επιμορφώσεις θα συνεχιστούν σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Σκασιαρχείου και υπάρχει η τάση να επεκταθούν και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας.

#### 4. 3.4. Η περίπτωση του Ρεθύμνου: για ένα δημοκρατικό σχολείο στο Ρέθυμνο

Τα τελευταία τρία περίπου χρόνια στο Ρέθυμνο δραστηριοποιείται η παιδαγωγική ομάδα «Για Ένα Δημοκρατικό Σχολείο στο Ρέθυμνο». Η ομάδα αυτή έχει στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του C. Freinet, αλλά και γενικότερα της δημοκρατικής παιδείας και την εξάπλωση αυτής σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες.

Η αφορμή για τη δημιουργία αυτής της ομάδας στο Ρέθυμνο, ήταν η παρουσία και η δράση μίας εκπαιδευτικού στο Ρέθυμνο, η οποία είναι μέλος της παιδαγωγικής ομάδας Σκασιαρχείο της Αθήνας, και εφάρμοσε τεχνικές και εργαλεία Freinet σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας του Ρεθύμνου. Παράλληλα, πραγματοποίησε κάποιες εκδηλώσεις σε σχέση με τη δημοκρατική παιδεία σε χώρο στο κέντρο της πόλης, η οποία συγκέντρωσε αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θέλουν να δουν αλλαγές στο χώρο της παιδείας σε μια δημοκρατική κατεύθυνση. Μια αρχικά ολιγομελής ομάδα ανθρώπων, ξεκίνησε να βρίσκεται και να επιμορφώνεται σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και να συζητά σε σχέση με τις καθημερινές προκλήσεις που συναντά ένας εκπαιδευτικός στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η παιδαγωγική αυτή ομάδα, αποφάσισε να ονομαστεί «Για Ένα Δημοκρατικό Σχολείο στο Ρέθυμνο» και να αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που τους αφορά η δημοκρατική εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ομάδα αυτή στο Ρέθυμνο βρίσκεται σε συνεργασία με άλλες παιδαγωγικές ομάδες, όπως αυτή του Σκασιαρχείου της Αθήνας, αλλά και άλλες παιδαγωγικές ομάδες που βρίσκονται και δρουν στο Ρέθυμνο. Ένας από τους βασικούς στόχους της ομάδας αυτής ήταν η ανταλλαγή εμπειριών και σκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με

την σχολική τους καθημερινότητα και η προσπάθεια εύρεσης τρόπων ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι παράλληλα μία δημοκρατική διαδικασία που δε θα διαιωνίζει ιεραρχίες, διαχωρισμούς και αποκλεισμούς. Παράλληλα με την ανταλλαγή αυτή εμπειριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ομάδα αυτή προσπαθεί να επιμορφώνεται και να επιμορφώνει σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο που είναι απαραίτητο σε μία προσπάθεια εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που βασίζεται στην αμεσοδημοκρατία. Έτσι, η ομάδα από τον πρώτο κιόλας καιρό λειτουργίας της πραγματοποίησε ανοιχτές εκδηλώσεις σε σχέση με εργαλεία και τεχνικές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, με καλεσμένους ανθρώπους από την Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίοι θεωρητικά και πρακτικά έχουν ενεργά ασχοληθεί με τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Οι εκδηλώσεις αυτές που οργανώθηκαν από την ομάδα, είχαν κάθε φορά μια διπλή στόχευση. Αφενός, να πραγματοποιηθεί μία επιμορφωτική για τους εκπαιδευτικούς διαδικασία σε σχέση με κάποια πτυχή της δημοκρατικής εκπαίδευσης και αφετέρου, να λειτουργήσει η εκδήλωση ως μία διαδικασία δικτύωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Κρήτη και μοιράζονται κοινούς προβληματισμούς.

Σταδιακά λοιπόν, από την ομάδα αυτή προέκυψε η δημιουργία ενός παγκρήτιου Δίκτυου εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν με το δικό τους τρόπο τεχνικές και εργαλεία της δημοκρατικής παιδαγωγικής και συζητούν για αυτά στις συναντήσεις τους τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Το Δίκτυο αυτό που δημιουργήθηκε βρίσκεται σε μία τακτική βάση, περίπου μία φορά το δίμηνο και κάθε φορά αναλύεται σε βάθος μία διαφορετική τεχνική ή πτυχή της δημοκρατικής εκπαίδευσης κυρίως όπως αυτή περιγράφεται στην προσέγγιση του Freinet και των συνεργατών του.

Πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Δίκτυο τη σχολική χρονιά 2018-2019, να πραγματοποιηθεί πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Κρήτη σε μέλη του Σκασιαρχείου, έγινε αίτηση στο ΙΕΠ και εκκρεμεί η εξέλιξή της.

#### 4.4. Επίλογος

Η παιδαγωγική Freinet γνωρίζει για πρώτη φορά στην Ελλάδα μια αισθητή άνθιση που εκτείνεται από το επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας και των μαχόμενων εκπαιδευτικών μέχρι και τις ακαδημαϊκές έρευνες. Πρωτεργάτες αυτής της εξάπλωσης υπήρξαν τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για Ένα Σχολείο της Κοινότητας».

Έχουν ήδη δημιουργηθεί δίκτυα εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στις τάξεις τους τεχνικές και εργαλεία Freinet και είναι σε εξέλιξη Πιλοτικά Προγράμματα που στηρίζει το ΙΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται στα Δίκτυα αυτά και τα Πιλοτικά Προγράμματα λειτουργούν με τη σειρά τους ως πολλαπλασιαστές στην περαιτέρω εξάπλωση της φιλοσοφίας και παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης.

Παρ' όλο που σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας οι συσχετισμοί διαρκώς αλλάζουν και ενδεχομένως βλέπουν με εχθρικό μάτι τέτοιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή προσπαθούν να τις αφομοιώσουν, το σημαντικό είναι ότι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης έχουν αγκαλιάσει τη φιλοσοφία και τις τεχνικές και εργαλεία που προσφέρει η προσέγγιση Freinet και καθημερινά εργάζονται και αγωνίζονται συλλογικά για μία δημοκρατική σχολική κουλτούρα, συνεργατική και απελευθερωτική.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ  
ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν

#### 5.1 Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Σύμφωνα με τους Ellie Fossey, Carol Harvey, Fiona McDermott, Larry Davidson (2002), οι ποιοτικές έρευνες έχουν στόχο την ανάπτυξη μιας κατανόησης του νοήματος και των βιωματικών διαστάσεων της ζωής των ανθρώπων και του κοινωνικού τους κόσμου. Κεντρικό σημείο σε μια ποιοτική έρευνα είναι το κατά πόσο τα υποκειμενικά νοήματα των υποκειμένων της έρευνας, οι πράξεις και τα πολιτισμικά τους περιεχόμενα, είναι κατανοητά από αυτά και έρχονται στο φως.

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας είναι πλαισιοθετημένες δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση των νοημάτων και των εμπειριών της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Κεντρική ιδέα σε μια «καλή» ποιοτική έρευνα είναι η κατανόηση από τους ερευνητές των υποκειμενικών νοημάτων των συμμετεχόντων, των πράξεών τους και η κατανόηση των κοινωνικών πλαισίων.

Σύμφωνα με τους Bogdan και Biklen (2007), τα χαρακτηριστικά εκείνα των ποιοτικών μεθοδολογιών έρευνας που μας επιτρέπουν τη σε βάθος μελέτη των φαινομένων είναι:

1. Το ότι είναι νατουραλιστικές: οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται να μελετήσουν ένα φαινόμενο στο φυσικό χώρο στον οποίο αυτό προκύπτει. Όλα τα στοιχεία που μπορεί να καταγράψει ο ερευνητής και σχετίζονται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύεται ένα φαινόμενο, μπορεί να αποτελέσουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα στην ποιοτική έρευνα.
2. Τα δεδομένα μπορεί να είναι «παραστατικά»: ο ερευνητής σε μία ποιοτική έρευνα αξιοποιεί το γραπτό λόγο, τις εικόνες, τα ιχνογραφήματα και οποιαδήποτε μορφή παραστατικών δεδομένων και λιγότερο τους αριθμούς και τη στατιστική για να συλλέξει ή να παρουσιάσει τα δεδομένα του. Για τον ποιοτικό ερευνητή, τίποτα δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ή ασήμαντο. Ακόμα και μία χειρονομία, ένα αστείο, ο τόνος της φωνής, η στάση του σώματος μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά δεδομένα στην έρευνα και να περιγράψουν σε μεγαλύτερο βάθος το πλαίσιο του υπό μελέτη φαινομένου.
3. Δίνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη διαδικασία: Σε μία ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές εστιάζουν ιδιαίτερα στη διαδικασία και όχι απλά στο τελικό αποτέλεσμα και οι έρευνες συνήθως γίνονται σε ένα βάθος χρόνου ώστε ένα φαινόμενο να παρατηρείται όσο εξελίσσεται στο φυσικό του χώρο και χρόνο.
4. Οι ποιοτικοί ερευνητές αναλύουν τα δεδομένα τους με τρόπο επαγωγικό. Στις ποιοτικές μεθοδολογίες τα δεδομένα δε συλλέγονται απλώς για να επιβεβαιώσουν ή να καταρρίψουν μία ερευνητική υπόθεση. Τα δεδομένα που συλλέγει ένας ποιοτικός ερευνητής είναι κομμάτια ενός παζλ τα οποία δημιουργούν ή εμπλουτίζουν μία θεωρία, δεν επιβεβαιώνουν μία εξαρχής γνωστή και άκαμπτη αλήθεια που θέτει ο ερευνητής. Τα ερωτήματα της έρευνας μπορούν να αλλάξουν στη διαδικασία εξέλιξής της, καθώς ο ερευνητής έρχεται σε όλο και ουσιαστικότερη σχέση με το φαινόμενο που μελετά.
5. Εστίαση στο νόημα: Οι ποιοτικοί ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον στις ερμηνείες που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα στα βιώματα και τις εμπειρίες τους, προσπαθώντας να μην καταλήγουν σε δικές τους αυθαίρετες ερμηνείες.

Όπως μας αναφέρουν οι Ισαρη και Πουρκός (2015), οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ξεκίνησαν να πρωτοχρησιμοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του '60. Πολύ σημαντική επίδραση προς αυτήν την κατεύθυνση άσκησε το άρθρο του Hargreaves (1967) με τίτλο «Οι κοινωνικές σχέσεις σε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο», όπως επίσης και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, με ρίζες της τη Σχολή του Σικάγου.

Επίσης, από το 1970 και μετά, σύμφωνα και πάλι με τους Ισαρη και Πουρκός (2015), το κίνημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ενδιαφέρθηκε να μελετήσει τα αναλυτικά προγράμματα του Σχολείου, το είδος της γνώσης που μεταδίδεται, τη διαδικασία της μάθησης και τη σχέση της καθημερινής με την εκπαιδευτική γνώση.

Σύμφωνα με τον Wollcott (1992· στο Ισαρη & Πουρκός, 2015), οι ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας στην εκπαίδευση απαιτούν ένα θεωρητικό πλαίσιο πολύ καλά ορισμένο, αλλά και ορισμένες μεθόδους και τεχνικές επίσης ορισμένες. Με βάση και πάλι τον Wollcott (1992· στο Ισαρη & Πουρκός, 2015), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση: (α) τις έρευνες που βασίζονται στην παρατήρηση (π.χ. εθνογραφική παρατήρηση, συμμετοχική παρατήρηση, κ.α.), (β) τις έρευνες που βασίζονται στις συνεντεύξεις (π.χ. ερευνητική δημοσιογραφία, βιογραφικές προσεγγίσεις, κ.α.) και (γ) τις έρευνες που βασίζονται στα αρχεία (π.χ. ανάλυση περιεχομένου, ιστορική έρευνα κτλ.).

Η παρούσα έρευνα είναι μία ποιοτική έρευνα μελέτης περιπτώσεων τεσσάρων εν ενεργείᾳ εκπαιδευτικών, με τη χρήση βιογραφικών-αφηγηματικών και κλινικών συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς.

## 5.2 Οι βιωματικές προσεγγίσεις στην έρευνα

Το ανθρώπινο βίωμα και η ενσώματη επενέργεια και υποκειμενικότητα συνιστούν την κύρια οντολογική και επιστημονική βάση για τις ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας. Με την έννοια του βιώματος εδώ αναφερόμαστε τόσο στους αισθαντικούς/ενσώματους όσο και στους πιο αναστοχαστικούς και ερμηνευτικούς τρόπους με τους οποίους είμαστε στον κόσμο και δρούμε μέσα σ' αυτόν. Όλα αυτά τα βιώματα είναι ενσώματα, αφού βιώνουμε τον κόσμο και τον εαυτό μας μέσα από το σώμα μας και τα αντιληπτικά μας συστήματα.

Οι παραδοσιακές γνωστικές θεωρίες τοποθετούσαν τη βεβαιότητα της γνώσης για τον κόσμο είτε στις γνωστικές ικανότητες του ατόμου, είτε στις αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητές του, στις οποίες στηρίζονταν οι γνωστικές κατασκευές. Ένα από τα βασικά έργα που εδραίωσε το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών στην έννοια του βιώματος είναι η έρευνα των W.I. Thomas και W.F. Znaniecki τη δεκαετία του 1920 και δημοσιεύτηκε στο βιβλίο τους «Ο Πολωνός Χωρικός στην Ευρώπη και στην Αμερική». Για τους ερευνητές αυτούς, τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό είναι σημαντικά στοιχεία σε κάθε έρευνα της κοινωνικής ζωής.

Το έργο των δύο αυτών Πολωνών ερευνητών αποτέλεσε σημαντικό πρόδρομο για την ανάπτυξη της γνωστής «Σχολής του Σικάγου» την περίοδο του μεσοπολέμου. Εκείνη την περίοδο άρχισε να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον για τις μελέτες περιπτώσεων, για τη λεπτομερή ανάλυση της ζωής των ανθρώπων που ζουν σε διάφορες συνθήκες, τις εθνογραφικές μελέτες με τις πυκνές περιγραφές των πολιτισμικών πλαισίων. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέθηκε με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με κύριο εκφραστή της τον Herbert Blumer.

Στην μεταπολεμική περίοδο υπήρξαν περαιτέρω εξελίξεις όσον αφορά την ιδέα ότι τα βιώματα και οι βιόκοσμοι των ανθρώπων αποτελούν μια σημαντική πτυχή στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Ο C. Wright Mills στο έργο του «Η Κοινωνιολογική Φαντασία» (1970) είχε τονίσει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη ενασθησία στο πώς οι κοινωνικοί επιστήμονες εστιάζουν στα

ζητήματα της βιογραφίας, της ιστορίας και της κοινωνίας. Βασικό στοιχείο μιας έγκυρης πρακτικής κοινωνικής ανάλυσης για τον Mills, είναι η εστίαση της προσοχής στο άτομο ως ιδιαίτερη «βιογραφική ύπαρξη», το οποίο, όμως, είναι ιστορικά πλαισιοθετημένο από το κοινωνικό του περιβάλλον με συγκεκριμένες δομές και θεσμούς.

Οι βιογραφικές μεθοδολογίες, οι μέθοδοι των ιστοριών ζωής, παρ' όλα αυτά δεν αναπτύχθηκαν δυναμικά παρά μόνο μέχρι τη δεκαετία του 1980, όταν το ενδιαφέρον για τις ζωές και τα προσωπικά βιώματα των ανθρώπων άρχισαν να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Από το '80 και μετά παρατηρείται η αύξηση του ενδιαφέροντος για τις προσωπικές ζωές των ανθρώπων που εκφράζεται με μια ποικιλία προσεγγίσεων όπως είναι οι βιογραφικές, οι βιωματικές, οι διαλογικές, οι αφηγηματικές κ.ά.

Σήμερα, ένα ιδιαίτερο είδος ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων που έχει αναπτυχθεί είναι η αυτοεθνογραφία και οι προσωπικοί αναστοχασμοί του ερευνητή από την παραμονή του στο ερευνητικό πεδίο. Όπως και με την πρωτοποριακή φεμινιστική έρευνα, όπου ο εαυτός του ερευνητή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής της γνώσης έτσι συμβαίνει και με την αυτοεθνογραφία.

Μια άλλη τάση που παρατηρείται πιο πρόσφατα στις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Πουρκό (2015), είναι η εστίαση της προσοχής στη λεπτομερή ανάλυση και βαθιά κατανόηση μιας μεμονωμένης περίπτωσης ή ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων. Στο πλαίσιο αυτό οι ερευνητές άρχισαν να ενδιαφέρονται όλοι και περισσότερο για τις άδηλες, σιωπηρές ή ανείπωτες πτυχές της βιωμένης εμπειρίας και ζωής των υποκειμένων που λειτουργούν περισσότερο στο επίπεδο του ασυνειδήτου ή της ενσώματης μνήμης και με αυτή την έννοια χαρακτηρίζεται ως πολιτισμική μνήμη. Για να μελετήσει τα ζητήματα αυτά ο ερευνητής είναι αναγκασμένος να πάει πέρα από το λόγο και τις προσωπικές αφηγήσεις και να δει τη ζωή των ανθρώπων μέσα από άλλες διαστάσεις, όπως για παράδειγμα βασισμένων στην τέχνη μεθόδων έρευνας.

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας είναι πλαισιοθετημένες δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση των νοημάτων και των εμπειριών της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Κεντρική ιδέα σε μια «καλή» ποιοτική έρευνα είναι η κατανόηση από τους ερευνητές των υποκειμενικών νοημάτων των συμμετεχόντων, των πράξεών τους και η κατανόηση των κοινωνικών πλαισίων (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002).

Υπάρχουν διάφορες κατευθύνσεις θεωρητικές, οντολογικές, μεθοδολογικές και επιστημολογικές στις ποιοτικές μεθοδολογίες, οι οποίες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στο πως αντιλαμβάνονται τον κόσμο, την έρευνα, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, είναι κοινός τόπος στο φάσμα των ποιοτικών μεθοδολογιών έρευνας, να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο προσωπικό βίωμα των υποκειμένων της έρευνας. Συχνά τίθεται ο προβληματισμός του κατά πόσο τελικά το βίωμα αυτό είναι ορατό και αντιληπτό από τον ερευνητή, εφόσον φτάνει σε εκείνον μετά από μια γλωσσική διαμεσολάβηση από το υποκείμενο. Σύμφωνα με τον Douglas Ezzy (1998), η διχοτομία αυτή μεταξύ αντικειμενικής, «ανερμήνευτης» εμπειρίας και υποκειμενικής ερμηνείας είναι ένα ψευδοδιλλήμα. Το να διχοτομείται το βίωμα από την ερμηνεία του φανερώνει μια παρανόηση στην ερμηνεία της πραγματικότητας και συνδέεται με τον ύστερο θετικισμό, ο οποίος προσπαθεί να αρνηθεί τη γλωσσική διαμεσολάβηση στα γεγονότα ενός βιώματος (Bruner, 1990· Ezzy, 1998).

Οι ποιοτικοί ερευνητές όπως αναφέρουν οι Denzin και Lincoln δέχονται ότι δεν υπάρχει αντικειμενικός παρατηρητής των διάφορων κοινωνικών φαινομένων και χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία ερμηνευτικών τεχνικών, προσπαθώντας να κατανοήσουν καλύτερα το ανθρώπινο βίωμα (Denzin & Lincoln, 2011). Η γνώση που προκύπτει από την κατανόηση του ανθρώπινου βιώματος

επιτρέπει μια «είσοδο» στο «μαύρο κουτί» της ανθρώπινης γνωστικής διαδικασίας και στην ατομική και ομαδική δημιουργία νοήματος (Lincoln, Swanson & Holton, 2005).

### 5.3 Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015), η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση είναι ένα ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο ερευνητικής δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πλήθος μεθόδων και τεχνικών. Πρόκειται για μία ερευνητική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει ορισμένες θεωρητικές παραδοχές και προβληματισμούς σε σχέση με τη «βιογραφία» ως κοινωνική κατασκευή, ορισμένες μεθοδολογικές παραδοχές για τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης βιογραφικών ερευνών και τέλος ορισμένες τεχνικές και εργαλεία συλλογής και ανάλυσης του βιογραφικού λόγου.

Η βιογραφική αφηγηματική έρευνα μπορεί να αξιοποιήσει υλικό που μπορεί να προκύπτει σε διάφορες μορφές και με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί για παράδειγμα να αξιοποιήσει αυτο-βιογραφίες, ημερολόγια, φωτογραφίες κτλ. που λειτουργούν ως τεκμήρια ζωής και που συνήθως προϋπάρχουν της έρευνας και σχεδιάστηκαν για άλλους σκοπούς. Μπορεί ακόμα να αξιοποιήσει υλικό που προκύπτει μέσα από βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις ή αλλιώς αφηγήσεις ζωής. Σε αυτού του τύπου τις συνεντεύξεις το υποκείμενο καλείται ενώπιον του ερευνητή να διηγηθεί, έπειτα από σχετική ερώτηση ή οδηγία, ένα μέρος ή και ολόκληρη τη ζωή του, με έναν αυθόρυμητο και μη προσχεδιασμένο τρόπο. Η αφήγηση αυτή καταγράφεται με τη βοήθεια κάποιου εργαλείου (μαγνητόφωνο, κάμερα), ώστε να μετασχηματιστεί σε γραπτό κείμενο (απομαγνητοφώνηση) και να αναλυθεί από τον ερευνητή στη συνέχεια.

Στην αφηγηματική προσέγγιση στην έρευνα, το βίωμα είναι η πηγή της έρευνας η οποία ερμηνεύεται (Clandin & Rosiek, 2007· Taylor & Francis, 2013). Το βίωμα αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο οι ατομικές εμπειρίες σχηματίζονται, εκφράζονται και αλληλεπιδρούν. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την αφηγηματική προσέγγιση μελετούν το ατομικό βίωμα και μέσω της μελέτης αναζητούν τρόπους να εμπλουτίσουν και να μεταμορφώσουν το βίωμα αυτό για τους εαυτούς τους και τους άλλους (Clandin & Rosiek, 2007· Noffke & Somekh, 2009).

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας αντιμετωπίζουν σε θεωρητικό αλλά και μεθοδολογικό επίπεδο τα υποκείμενα της έρευνας ως ενσώματα υποκείμενα που φέρουν τα δικά τους βιώματα και τη δική τους «αλήθεια». Με τη χρήση διάφορων μεθόδων συλλογής δεδομένων οι ποιοτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν δεδομένα που αφορούν τον ενσώματο εαυτό των υποκειμένων.

Παρ' όλο όμως που υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για να συλλέξει κανείς ποιοτικά δεδομένα μέσα στην ερευνητική διαδικασία, η Sandelowski (2002) παρατηρεί ότι εν τέλει αυτό που τείνει να κυριαρχεί είναι οι συνεντεύξεις οι οποίες συχνά αποτελούν τη μόνη πηγή δεδομένων μέσα στην έρευνα. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι γενικά στο δυτικό κόσμο ο νους φαίνεται να κυριαρχεί έναντι του σώματος, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι συχνά στην πράξη ακόμα και στα πλαίσια ποιοτικών μεθόδων έρευνας το σώμα «εξορίζεται» ή έρχεται σε μια δεύτερη μοίρα. Ακόμα και όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στην ερευνητική διαδικασία, παρατηρούμε μια κυριαρχία της αίσθησης της όρασης έναντι των άλλων αισθήσεων και τα δεδομένα που τελικά συλλέγονται είναι οπτικές αναπαραστάσεις κατά κύριο λόγο (Savage 2000· Sandelowski 2002).

Σύμφωνα πάλι με την ίδια (Sandelowski, 2002), συχνά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, φαίνεται οι ερευνητές να «ξεχνάνε» το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις είναι τελικά κατασκευές που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να μπορέσουν να παρουσιάσουν, ακόμα και να δικαιολογήσουν τους

εαυτούς και τις πράξεις τους. Πρόκειται για πολιτισμικά προϊόντα που συνδυάζουν τη μνήμη, τις γνωστικές συμβάσεις και τα αφηγηματικά μοντέλα προκειμένου να διηγηθεί κανείς την ιστορία του. Τα δεδομένα μιας συνέντευξης, δεν αντανακλούν απλώς μια εμπειρία, ένα βίωμα, αλλά το κατασκευάζουν και το ανακατασκευάζουν εκείνη τη στιγμή.

Η Somerville (Billet, Fenwick & Somerville, 2006) πραγματοποίησε μια έρευνα που αφορούσε είκοσι εργαζόμενους σε ορυχεία, και την ενδιέφερε να μελετήσει την θέση που είχε το σώμα των εργατών στα πλαίσια της εργασίας τους, τι μάθαιναν από αυτό και πως σχετίζεται το σώμα με την ασφάλεια μέσα στα πλαίσια της εργασίας. Αυτό που διαπιστώνει η ίδια είναι ότι η γνώση που προκύπτει από το σώμα έχει να κάνει με το να μαθαίνεις το σώμα σου μέσα στο χώρο. Το σώμα μέσα στο χώρο δεν είναι το πλαίσιο της γνώσης είναι η γνώση.

Στα πλαίσια λοιπόν ποιοτικών μεθοδολογιών έρευνας, το σώμα δεν είναι μια παράμετρος του πλαισίου με «διακοσμητική», δευτερεύουσα λειτουργία. Είναι μια βασική πηγή δεδομένων μέσα στην έρευνα και μιας ενδιαφέρουντος γνώσεις που προκύπτουν και εκφράζονται μέσα από αυτό.

### 5.3.1 Γιατί να επιλέξει κανείς τη βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση;

Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015) είναι μία επιστημονική προσέγγιση η οποία προσφέρει πρόσβαση:

- στους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους τα κοινωνικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τον κόσμο τους και τη θέση τους μέσω της μοναδικής τους βιογραφίας,
- στους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να θεματοποιήσει ευρύτερα τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς μέσα από τα ίδια τα πρόσωπα που δρουν και συμμετέχουν σε πεδία δράσης,
- στα πρότυπα και τις κατευθύνσεις της δράσης όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην πορεία της βιογραφίας των υποκειμένων που αφηγούνται, και
- στους τρόπους και τις διαδικασίες με τις οποίες συγκροτούνται οι κοινωνικές ταυτότητες.

Σύμφωνα και πάλι με τον Τσιώλη (2015), η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση είναι διεπιστημονική αφού μπορεί να αφορά έρευνες στο πεδίο της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανθρωπολογίας, κτλ. Επιπλέον, η επιστημονική αυτή προσέγγιση αξιοποιείται σε ένα δια- εθνικό πλέον επίπεδο ως ερευνητική μέθοδος.

### 5.4 Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία ποιοτική μέθοδος έρευνας που στοχεύει στη σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου. Οπως αναφέρει ο Yin (1994), αυτός ο τύπος έρευνας στοχεύει στο να απαντήσει στο «πώς» και στο «γιατί» συμβαίνει ένα φαινόμενο και να το διερευνήσει μέσα στο φυσικό του πλαίσιο.

Όπως μιας αναφέρουν ο Ισαρη και Πουρκός (2015), «η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μίας ομάδας ατόμων (ομάδα παιδιών, τάξη, σχολείο), κτλ. Στο πλαίσιο μίας μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τόποι παρατήρησης (συμμετοχικής και μη συμμετοχικής), μελέτη ημερολογίων, εγγράφων, επιστολών, σχετικών εγγράφων, βίντεο, κ.α.».

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία μέθοδος που όπως αναφέρουν οι Baxter και Jack (2008), προσφέρει στους ερευνητές τη δυνατότητα να ερευνήσουν περίπλοκα φαινόμενα μέσα στο πλαίσιο που αυτά αναπτύσσονται. Θεωρητικά η μέθοδος αυτή θεμελιώνεται με βάση το κονστρουκτιβιστικό

παράδειγμα, όπου η αλήθεια θεωρείται σχετική και εξαρτάται κάθε φορά από την προοπτική του κάθε υποκειμένου. Σύμφωνα πάντα με τους Baxter και Jack (2008), το παράδειγμα αυτό αναγνωρίζει την υποκειμενικότητα των φαινομένων και την πολλαπλή νοηματοδότηση που μπορεί να έχουν ανάλογα με τα υποκείμενα, αλλά δεν απορρίπτουν και την ύπαρξη σε ένα βαθμό μιας αντικειμενικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Yin (2003), η μελέτη περίπτωσης είναι μία μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται: (α) όταν ο στόχος της έρευνας είναι να απαντήσει στο «πώς» και στο «γιατί» συμβαίνει ένα φαινόμενο, (β) όταν οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων δεν μπορούν να χειραγωγηθούν από τον ερευνητή, (γ) όταν ο ερευνητής θέλει να ερευνήσει συναφείς συμπεριφορές με το υπό διερεύνηση φαινόμενο και (δ) όταν τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται δεν είναι σαφή.

Σύμφωνα με τους Neale, Thapa και Boyce (2006), η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει την ιστορία που κρύβεται «πίσω» από ένα φαινόμενο, περιγράφοντας τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει και είναι μία πολύ καλή ευκαιρία να τονιστεί η επιτυχία αλλά και οι δυσκολίες και τα εμπόδια ενός project. Οι περιπτώσεις που επιλέγονται για διερεύνηση μπορεί να επιλεγούν επειδή είναι πολύ αποτελεσματικές ή καθόλου αποτελεσματικές σε σχέση με το υπό διερεύνηση φαινόμενο, επειδή είναι τυπικές περιπτώσεις ή επειδή παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο, μοναδικό ενδιαφέρον.

## 5.5 Η μονάδα ανάλυσης στην βιογραφική-αφηγηματική μελέτη περίπτωσης

Σύμφωνα με τους Baxter και Jack (2008), σε μία μελέτη περίπτωσης όταν κανείς αναλογίζεται το ερευνητικό ερώτημα, την ίδια στιγμή οφείλει να αναλογιστεί και το ποια είναι η περίπτωση που ερευνάται. Μπορεί αυτή να ακούγεται εύκολη διαδικασία, εντούτοις μπορεί να επιφέρει προκλήσεις σε άπειρους αλλά και σε έμπειρους ερευνητές.

Στην πραγματικότητα, όταν κανείς πραγματοποιεί μία μελέτη περίπτωσης, η ίδια η περίπτωση είναι και η μονάδα ανάλυσής στην έρευνά του. Οι Baxter και Jack (2008) αναφέρουν ότι οι παρακάτω ερωτήσεις μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά ώστε ο ερευνητής να προσδιορίσει την περίπτωση που μελετά: -«Θέλω να αναλύσω το υποκείμενο;», -«Θέλω να αναλύσω ένα πρόγραμμα;», -«Θέλω να αναλύσω μία διαδικασία;», -«Θέλω να αναλύσω διαφορές μεταξύ περιπτώσεων;». Εφόσον προσδιοριστεί το ποια είναι η περίπτωση που μελετάται, πρέπει επίσης να προσδιοριστεί το ποια είναι η περίπτωση που ΔΕΝ μελετάται. Ένα κοινό λάθος το οποίο κάνουν οι ερευνητές που πραγματοποιούν μελέτες περιπτώσεων είναι ότι θέτουν ένα πολύ ευρύ ερώτημα ή ένα θέμα που με πολλές παραμέτρους προς διερεύνηση. Είναι καλό λοιπόν να γίνεται η προσπάθεια περιορισμού του ερευνητικού ερωτήματος και η περίπτωση να προσδιορίζεται όσο το δυνατό σαφέστερα ως προς κάποιες παραμέτρους, όπως τον τόπο, το χρόνο, τη δραστηριότητα κτλ.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής, αφού προσδιορίσει το ερευνητικό ερώτημα και την περίπτωση που θα μελετηθεί, καλείται να αποφασίσει τι είδους μελέτη περίπτωσης θα πραγματοποιήσει. Ο Yin (2003) και ο Stake (1995) προτείνουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις που έχουν, μεταξύ άλλων, να κάνουν με το πλήθος των ερευνώμενων περιπτώσεων, με το αν η έρευνα αποσκοπεί στην περιγραφή, την εξερεύνηση ή τη σύγκριση μεταξύ περιπτώσεων.

## **5.6 Οι ποιοτικές συνεντεύξεις**

Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός (2015), ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις συνεντεύξεις σε βάθος και είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνότητα στο πεδίο της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης.

Όπως γενικότερα οι ποιοτικές μεθοδολογίες, έτσι και ειδικότερα οι ποιοτικές συνεντεύξεις, βασίζονται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο και μία οντολογική παραδοχή σε σχέση με τον κόσμο, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός (2015). Έτσι, οι ερευνητές που επιλέγουν αυτή τη μέθοδο έρευνας, θεωρούν τις ανθρώπινες εμπειρίες, σκέψεις και ερμηνείες σημαντικότατες διαστάσεις του κοινωνικού κόσμου. Επιπλέον, από επιστημολογικής άποψης, η τεχνική αυτή προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή και τη διάδρασή του με τα υποκείμενα της έρευνας ώστε να παραχθούν τα δεδομένα.

### **5.6.1 Η βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη**

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015), η βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ημιδομημένης ή μη δομημένης συνέντευξης, στην οποία το υποκείμενο καλείται, έπειτα από κάποια οδηγία ή ερώτηση του ερευνητή να αφηγηθεί με έναν μη προσχεδιασμένο τρόπο την ιστορία της ζωής του συνολικά ή τμήματα αυτής, ανακαλώντας εμπειρίες και βιώματα στα οποία είχε το ίδιο ενεργή ανάμειξη. Επομένως, κατά κύριο λόγο σε αυτού του είδους τις συνεντεύξεις αξιοποιείται κυρίως η αφήγηση. Η αφήγηση σε σχέση με άλλους τρόπους παρουσίασης γεγονότων διακρίνεται όταν χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της μεταβολής, δηλαδή της χρονικής ακολουθίας στα γεγονότα και επίσης από κάποιου βαθμού αναβίωση των γεγονότων που αποτελούν μέρος της εμπειρίας.

Η αφηγηματική βιογραφική συνέντευξη διαφέρει από τις ημι-δομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις όπως μας αναφέρει ο Τσιώλης (2015) ως προς το βαθμό στον οποίο δομείται η διαδικασία. Μια ημι-δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε έναν οδηγό ερωτήσεων τον οποίο ο ερευνητής ακολουθεί έστω και με ευέλικτο τρόπο, ενώ στην αφηγηματική βιογραφική συνέντευξη δίνεται απλώς ένα έναυσμα στο υποκείμενο το οποίο δομεί μία αφήγηση ελεύθερα. Επίσης, στην αφηγηματική βιογραφική συνέντευξη το υποκείμενο καλείται κυρίως να αφηγηθεί τα βιώματά του και όχι να εκθέσει τις απόψεις του.

Η βιογραφική ανάλυση, σύμφωνα με την Καλλεράντε (2015) αναφέρεται στο λόγο των ίδιων των υποκειμένων σε σχέση με τον εαυτό τους μέσα στο κοινωνικό, εργασιακό, κτλ. πλαίσιο. Πρόκειται για μία μεταμοντέρνα προσέγγιση που αξιοποιεί τις αναμνήσεις με επιστημονικό τρόπο και μελετά το λόγο των υποκειμένων, τα οποία διαρκώς επανερμηνεύουν τα γεγονότα που έχουν βιώσει.

Ο αφηγηματικός λόγος, σύμφωνα με την Καλλεράντε (2015) στις βιογραφικές- αφηγηματικές συνεντεύξεις, μέσω των οδηγιών ή των ερωτήσεων του ερευνητή καταφέρνει και ανασύρει στο υποκείμενο μνήμες από γεγονότα του παρελθόντος τα οποία σταδιακά αποτυπώνονται καθώς ρέει ο λόγος. Αυτός ο μέτα-λόγος μέσω του οποίου μεταφέρονται στο παρόν τα βιώματα του παρελθόντος ουσιαστικά απαρτίζεται από διαρκείς «μεταφράσεις» της πραγματικότητας που βιώθηκε.

## 5.7 Το ερευνητικό ημερολόγιο

Σύμφωνα με τους Altrichter και Holly (2005), σε διάφορους επιστημονικούς τομείς και σε ποικίλα είδη ερευνών, οι ερευνητές συνηθίζουν να κρατούν κάποιου είδους “εξωτερικής μνήμης” στη διαδικασία της έρευνας, που μπορεί να ονομάζεται ερευνητικό ημερολόγιο, ημερολόγια ή σημειώσεις πεδίου.

Αυτές οι ημερολογιακού τύπου σημειώσεις που κρατούν οι ερευνητές βοηθούν στη διαδικασία αναστοχασμού στην έρευνα, αυτογνωσίας και καλύτερου προγραμματισμού και σχεδιασμού. Τα ερευνητικά ημερολόγια μπορεί να αποτελούνται από διάφορα στοιχεία όπως: δεδομένα που προκύπτουν από παρατήρηση, συνεντεύξεις και ανεπίσημες συζητήσεις, επιπρόσθετα στοιχεία όπως φωτογραφίες, γράμματα, κτλ., πληροφορίες που σχετίζονται με το συγκείμενο της έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο αποκτήθηκαν τα δεδομένα, αναστοχασμούς σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία, ιδέες και σχέδια που αφορούν τα επόμενα βήματα που θα ακολουθηθούν στην έρευνα.

Προφανώς, όπως μας αναφέρουν οι Altrichter και Holly (2005), τα ερευνητικά ημερολόγια μπορεί να παρουσιάζουν ένα μεγάλο βαθμό ετερογένειας μεταξύ τους και αυτό συχνά μπορεί να συγχέει τους ερευνητές, ιδιαίτερα εκείνους που δεν έχουν αποκτήσει μεγάλη ερευνητική εμπειρία. Ωστόσο, τα ημερολόγια της έρευνας προσφέρουν ιδιαίτερες ποιότητες σε μία έρευνα. Μπορεί λοιπόν να συναντήσει κανείς ημερολόγια με:

- «ανάμεικτα» δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν διαφορετικά να χαθούν, όπως για παράδειγμα μικρές σημειώσεις, σκόρπιες παρατηρήσεις, ερμηνείες σε σχέση με τις παρατηρήσεις. Εξαιτίας αυτής της συνέχειας που μπορεί να έχει ένα ερευνητικό ημερολόγιο, μπορεί να είναι ένας πολύ καλός «σύμβουλος» του ερευνητή στη διαδικασία της έρευνας.
- Διαρκείς παρατηρήσεις, οι οποίες εμπεριέχουν δεδομένα μαζί με απόπειρες ερμηνείας τους, σε όλη τη διαδικασία της έρευνας τα οποία μπορεί να συντελέσουν στο να «σπρώξουν» την όλη ερευνητική διαδικασία

Φυσικά, είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται ορισμένοι κανόνες ώστε τα ερευνητικά ημερολόγια να είναι βοηθητικά και να λειτουργήσουν προωθητικά στην ερευνητική διαδικασία. Είναι καλό, σύμφωνα με τους Altrichter και Holly (2005), ο ερευνητής να κρατά σημειώσεις όσο το δυνατό πιο σύντομα μετά την απόκτηση ερευνητικών δεδομένων, είτε μετά από κάποια συνέντευξη, είτε μετά από μια διαδικασία παρατήρησης. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει μία διαρκής ενημέρωση του ημερολογίου, ώστε να μπορεί να παρατηρηθεί το κάθε βήμα της έρευνας και να υπάρξουν τα απαραίτητα δεδομένα για τον αναστοχασμό και τον επαναπρογραμματισμό της έρευνας. Σημαντικό είναι τέλος να τηρείται μία δομή στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής κρατά τις σημειώσεις του ώστε να είναι πιο εύκολο να γίνει αξιοποίηση αυτών σε ένα δεύτερο χρόνο.

Σύμφωνα με την Αυγητίδη (2011), το ερευνητικό ημερολόγιο στην εκπαιδευτική έρευνα σχετίζεται με την τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου και με την προσπάθεια αναστοχασμού της δράσης, με στόχο την αυτογνωσία, την καλύτερη κατανόηση του άλλου και τον έλεγχο της διαδικασίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

## Ερευνητικός σχεδιασμός

### 6.1 Στόχοι της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής είναι η κριτική διερεύνηση των ψυχοπαιδαγωγικών δυνατοτήτων της εναλλακτικής-βιωματικής προσέγγισης του Celestin Freinet από τις προσπάθειες εφαρμογής αυτής στο πλαίσιο του σημερινού ελληνικού δημόσιου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζεται στις προσπάθειες εφαρμογής των ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων της προσέγγισης του Freinet από ένα μικρό σύνολο εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία του Ρεθύμνου από την πλευρά των δυνατοτήτων τους να προάγουν ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική και κοινωνικό-ηθική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο του σχολικού τους περιβάλλοντος. Το βασικό ερώτημα της έρευνας αυτής εστιάζεται στο κατά πόσο και με ποιους τρόπους, σύμφωνα με τις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος, η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε ελληνικά, δημόσια σχολεία του σήμερα προάγει την κοινωνικό-ηθική και συναισθηματική εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών και με ποιους τρόπους. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται επίσης στη σε βάθος μελέτη των κινήτρων, των σκέψεων, των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε αυτήν την προσπάθεια, αλλά και στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ή συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν.

Για να αναδειχθούν οι βασικές παράμετροι που αφορούν τις ψυχοπαιδαγωγικές δυνατότητες της προσέγγισης του Freinet από την πλευρά των συναισθηματικών και κοινωνικό-ηθικών της διαστάσεων, η ερευνητική αυτή προσπάθεια βασίζεται σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας μελετώντας σε βάθος περιπτώσεις εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη του Ρεθύμνου που εφαρμόζουν στις τάξεις τους εργαλεία και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet με στόχο την εμφύσηση στα παιδιά εννοιών όπως είναι η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η συλλογική δράση και γενικότερα η δημιουργία δημοκρατικών ενεργών πολιτών. Η έρευνα αυτή ευελπίστει να φωτίσει αυτές τις διαστάσεις της ψυχοπαιδαγωγικής του Freinet μέσα από τη σε βάθος μελέτη περιπτώσεων εκπαιδευτικών που έπειτα από κατάλληλη επιμόρφωση και δική τους προσπάθεια εμβάθυνσης επέλεξαν να ακολουθήσουν αυτό το δρόμο εργασίας στο πλαίσιο του σχολείου. Πιο αναλυτικά, η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις στα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας και η ιστορία τους όσον αφορά τη σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση γενικά και σε σχέση με την ενασχόληση και εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Celestin Freinet;
2. Πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται (κατανοούν) και βιώνουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά και προσωπικά;
3. Πώς τα υποκείμενα της έρευνας κατανοούν και νοηματοδοτούν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet (τα οφέλη και τα πλεονεκτήματά της) και τη διαφοροποιούν από άλλες προσεγγίσεις όσον αφορά τις κοινωνικό-ηθικές της διαστάσεις και δυνατότητες εφαρμογής τους στο πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών;
4. Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που οδήγησαν τα υποκείμενα της έρευνας στο να επιλέξουν να εφαρμόζουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;

5. Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας στην προσπάθεια εφαρμογής της εναλλακτικής ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου;
6. Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες τα υποκείμενα της έρευνας επιχειρούν να προάγουν ζητήματα που αφορούν συναισθηματικές και κοινωνικό-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;
7. Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικό-ιστορικο-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης συμβάλει στα κίνητρα των υποκειμένων της έρευνας να εφαρμόσουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
8. Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν μεταξύ των φύλων των υποκειμένων της έρευνας όσον αφορά τα αναφερόμενα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα;

## 6.2 Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μία ποιοτική έρευνα μελέτης σε βάθος τεσσάρων περιπτώσεων. Θα μελετηθούν περιπτώσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ρεθύμνου, οι οποίοι εφαρμόζουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στις τάξεις τους.

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας ακολουθήθηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling). Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, επιλέχθηκαν σκόπιμα, έχοντας ως βασικό κριτήριο την κατάρτισή τους στην παιδαγωγική του Freinet και τις δεξιότητές τους να την εφαρμόζουν με κάποια επιτυχία στο πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης μέσα στις τάξεις τους παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, δύο άντρες και δύο γυναίκες. Επιλέχθηκαν σκόπιμα υποκείμενα και από τα δύο φύλα καθώς έτσι θα υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχθούν και ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες διαστάσεις στη διερεύνηση των αναφερόμενων πιο πάνω ερευνητικών ερωτημάτων. Όλα τα υποκείμενα είναι απόφοιτοι ελληνικού πανεπιστημίου.

## 6.3 Χώρος-χρόνος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου- Ιουλίου 2019 στο Ρέθυμνο. Η συλλογή των δεδομένων έγινε δια ζώσης καθώς όλα τα υποκείμενα διαμένουν στο Ρέθυμνο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι των υποκειμένων και στο σπίτι της ερευνήτριας καθώς βασική προϋπόθεση ήταν να υπάρχει ένας χώρος στον οποίο θα υπάρχει ησυχία και τα υποκείμενα θα αισθάνονται άνετα και οικεία.

## 6.4 Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας

Η προσέγγιση που ακολουθήσαμε στην παρούσα έρευνα συνιστά μέρος μιας ευρύτερης πολυμεθοδολογικής έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις, το βίωμα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους εργασία στο πλαίσιο του σχολείου που διεξάγεται στο Εργαστήριο Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής κάτω από την εποπτεία του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού. Το σκεπτικό και η επιλογή των ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων (βιογραφικές, αφηγηματικές και κλινικές συνεντεύξεις, ιχνογραφικά και μεταφορικά έργα) που χρησιμοποιήσαμε

στην εργασία αυτή έχουν βασιστεί σε αντίστοιχες ερευνητικές διαδικασίες που διεξάγει ο κ. Πουρκός και που έχουμε διδαχθεί από τον ίδιο στο πλαίσιο των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Βασισμένες στο Παιχνίδι, την Τέχνη και το Σώμα Ποιοτικές Μεθοδολογίες Έρευνας και Εναλλακτικές-Βιωματικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις των Διαδικασιών Μάθησης και Ανάπτυξης». Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Πουρκό για την πολύτιμη του βοήθεια στην οργάνωση του ερευνητικού μου σχεδιασμού και στις σημαντικές θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις που μας πρόσφερε στα μαθήματα που μας δίδαξε.

Η διαδικασία της έρευνας είναι απλή και ίδια για όλα τα υποκείμενα. Συνίσταται σε μια ατομική συμμετοχή του υποκειμένου (προσωπική συνάντηση με την ερευνήτρια) για όσες φορές χρειάζεται σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (πληροφορίες που αφορούν βιογραφικά στοιχεία των υποκειμένων, βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη, κλινική συνέντευξη 1, 2 και 3, ιχνογραφικά και μεταφορικά έργα). Στην αρχή της διαδικασίας γίνεται η γνωριμία με το υποκείμενο και η εξοικείωση του με την ερευνήτρια. Στην πρώτη φάση της έρευνας ενημερώνονται τα υποκείμενα της έρευνας για το σκοπό της έρευνάς μας και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί μέχρι αυτή να ολοκληρωθεί, καθώς και συμπλήρωση του σχετικού εντύπου συναίνεσης προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων. Στη φάση αυτή γίνεται επίσης μια βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη σχετικά με τα κεφάλαια της ζωής των υποκειμένων από τότε που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους και δύο σχετικά ιχνογραφικά έργα. Στην δεύτερη φάση γίνεται μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη και ένα ιχνογραφικό έργο προς τα υποκείμενα σχετικά με το πώς κατανοούν και αναπαριστάνουν μεταφορικά την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση γενικά. Στη τρίτη φάση γίνεται πάλι μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη, ένα ιχνογραφικό έργο και ένα μεταφορικό έργο σχετικά με το πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και βιώνουν προσωπικά την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση. Στη τέταρτη φάση γίνεται μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη σχετικά με το πώς τα υποκείμενα κατανοούν το πνεύμα της παιδαγωγικής του Freinet και επίσης σχετικά με την εμπειρία τους από τις προσπάθειές τους να την εφαρμόσουν στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.

Ακολουθούνται οι ίδιες φάσεις με την ίδια σειρά ερωτήσεων και έργων για όλα τα υποκείμενα. Πριν την αρχή της συνέντευξης δίνεται η εξήγηση ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά εκείνο που ενδιαφέρει είναι η προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου. Οι παρεμβάσεις του ερευνητή, πέρα από τα πλαίσια των βασικών ερωτήσεων, είναι κυρίως για διευκρίνιση των όσων λέει το υποκείμενο με ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί; Τι εννοείς; Πες μου ένα παράδειγμα; Πότε συμβαίνει αυτό;» Η συνέντευξη προχωρεί σε επόμενο ερώτημα όταν υπάρχει η αίσθηση τόσο από τον ερευνητή όσο και από το υποκείμενο ότι δεν υπάρχει τίποτα άλλο να ειπωθεί. Η όλη ερευνητική διαδικασία είναι ευρετική και επικοινωνιακή από την πλευρά του ερευνητή με στόχο την βαθιά κατανόηση της βιωματικής πραγματικότητας του υποκειμένου στη βάση του σεβασμού και της αξιοποίησης του ιδιαίτερου τρόπου έκφρασης και της γενικότερης του συμπεριφοράς που τυγχάνει αυτό να έχει.

Πιο αναλυτικά, η μεθοδολογία που ακολουθείται στην έρευνα αποτελείται από τις ακόλουθες τέσσερις, συμπληρωματικές μεταξύ τους, φάσεις:

#### 6.4.1. Πρώτη φάση της έρευνας

##### 6.4.1.1. Πρώτη συνάντηση με τα υποκείμενα της έρευνας

Στο αρχικό στάδιο της έρευνας έγινε μία πρώτη συνάντηση με το κάθε υποκείμενο της έρευνας ξεχωριστά προκειμένου να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας που διεξάγουμε αλλά και για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί μέχρι αυτή να ολοκληρωθεί. Στη συνάντηση αυτή,

δόθηκε σε κάθε υποκείμενο ένα έντυπο συναίνεσης (βλ. παράρτημα 1) το οποίο δήλωνε γραπτά το πλαίσιο και το σκοπό της έρευνας και εξασφάλιζε την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη συζήτηση με τα υποκείμενα τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η έρευνα. Τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη θεματική του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τους λόγους και τα κίνητρά μας να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη θεματική στη Διπλωματική μας εργασία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με τα υποκείμενα της έρευνας γνωριζόμασταν πολύ πριν τους αναφέρουμε ότι σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε την παρούσα έρευνα οπότε και γνώριζαν ότι η παιδαγωγική του Freinet και οι εφαρμογές της είναι κάτι με το οποίο ασχολούμασταν τα τελευταία χρόνια. Η γνωριμία μας αυτή βοήθησε πολύ στο να μας εμπιστευτούν και να συμφωνήσουν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

#### 6.4.1.2. Βιογραφική-Αφηγηματική Συνέντευξη

Μετά την πρώτη συνάντηση με το κάθε υποκείμενο, ακολούθησε η πρώτη συνέντευξη μαζί τους, η οποία είχε βιογραφικό-αφηγηματικό χαρακτήρα. Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη με το κάθε υποκείμενο, στην οποία κλήθηκαν να αναστοχαστούν την πορεία τους από τη στιγμή που πέρασαν στην Παιδαγωγική Σχολή μέχρι και σήμερα που εργάζονται ως αναπληρωτές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση πάντα με την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, τους δόθηκε η ακόλουθη συγκεκριμένη οδηγία:

Ας υποθέσουμε ότι από τη στιγμή που πέρασες στην Παιδαγωγική Σχολή μέχρι και σήμερα (αυτή τη στιγμή που μιλάμε) που δουλεύεις ως αναπληρωτής/τρια, η ζωή σου είναι ένα βιβλίο που σχετίζεται με την ιδιότητά σου ως εκπαιδευτικός. Κάθε κομμάτι της ζωής σου αυτής είναι ένα ξεχωριστό κεφάλαιο. Ανάφερε μου σε παρακαλώ και περιέγραψέ μου αναλυτικά όλα τα κεφάλαια του βιβλίου αυτού, όπως εσύ τα βιώνεις, δίνοντας κι έναν τίτλο στο καθένα.

Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την αφήγησή του το ρωτάμε περαιτέρω:

Ποιο πιστεύεις ότι θα είναι το επόμενο κεφάλαιο του δικού σου αυτού βιβλίου; Περιέγραψέ το σας παρακαλώ;

Η όλη συνομιλία με το υποκείμενο μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου. Καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης κρατούνταν σημειώσεις από την ερευνήτρια που αφορούσαν σημεία της αφήγησης που δεν έγιναν κατανοητά, διευκρινιστικές ερωτήσεις, θεματικές που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και οι οποίες θα βοηθούσαν στη στοιχειοθέτηση της περαιτέρω συνομιλίας με το υποκείμενο.

#### 6.4.1.3. Δύο ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) 1 και 2: Ιχνογραφικές αναπαραστάσεις κομβικών σημείων και φάσεων της εκπαιδευτική καριέρας των εκπαιδευτικών

Στη φάση αυτή, μετά την ολοκλήρωση της βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης, γίνονται με το κάθε υποκείμενο της έρευνας ξεχωριστά δύο ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) σχετικά με τα κομβικά κεφάλαια της ζωής τους ως εκπαιδευτικοί. Η οδηγία που δίνεται στα υποκείμενα είναι η ακόλουθη: «Κάνε στις δύο κόλλες A4 που σου δίνω δύο ξεχωριστές ζωγραφιές που να αναπαριστούν

σημαντικά για σένα σημεία από το βιβλίο της ζωής σου ως εκπαιδευτικός που μου περιέγραψες στην προηγούμενή μας συνάντηση στη σχετική συνέντευξη που κάναμε». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονται) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο αυθόρυμης τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώσε τίτλο στην κάθε ζωγραφιά σου και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμη στο μαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου». Ακολουθεί συνομιλία με το υποκείμενο (η οποία μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια), με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει την ζωγραφιά του.

#### **6.4.2.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 1: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά**

#### **6.4.2. Δεύτερη φάση της έρευνας**

Στη φάση αυτή γίνεται μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που αφορά τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό, τα κριτήρια και τις συνθήκες της ποιότητας ζωής, αξιών, πρακτικών, ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στο πλαίσιο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης γενικά (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Τι είναι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση; Δώσε μου σε παρακαλώ έναν δικό σου ορισμό της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση.
2. Ποιες είναι οι διαστάσεις της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση; Μπορείς να αναφέρεις τους τομείς που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;
3. Ποια γεγονότα ή καταστάσεις πιστεύεις μπορούν να οδηγήσουν κάποιον στο να έχει κακή ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;
4. Ποια γεγονότα ή καταστάσεις βοηθούν κάποιον στο να έχει καλύτερη ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;
5. Γιατί νομίζεις ότι μας είναι αναγκαία η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;
6. Ποιος νομίζεις ότι είναι ο ρόλος της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση;
7. Πώς, με ποιους τρόπους θα μπορούσε κάποιος να βελτιώσει την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;
8. Τι γνώμη έχεις για το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων στο δημόσιο σημερινό σχολείο;
9. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων στο δημόσιο σημερινό σχολείο προωθεί με σωστό τρόπο τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.
10. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το δημόσιο σημερινό σχολείο σχετίζεται ή προωθεί την ποιότητα ζωής; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.
11. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ηθική; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.
12. Τι σημαίνει για σένα η έννοια της ηθικής;
13. Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.

14. Ποιο περιεχόμενο θεωρείς ότι θα πρέπει να έχει η καλλιέργεια αυτή;
15. Με ποιούς τρόπους θεωρείς ότι θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν η ηθική και οι ηθικές αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί ηθικές αξίες στους μαθητές; Αν ναι ποιες είναι αυτές;
17. Τι είδους αξίες και πρακτικές θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο σχολείο προωθεί και καλλιεργεί με τον τρόπο που αυτό λειτουργεί;
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται με το θετικό συναισθηματικό κλίμα (ατμόσφαιρα) στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
19. Τι σημαίνει για σένα η έννοια του θετικού συναισθηματικού κλίματος (ατμόσφαιρας);
20. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το θετικό συναισθηματικό κλίμα σχετίζεται με τα ζητήματα των κοινωνικό-ηθικών διαδικασιών και ηθικών αξιών μέσα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
21. Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια του θετικού συναισθηματικού κλίματος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
22. Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί το θετικό συναισθηματικό κλίμα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
23. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
24. Όλα αυτά που μου είπες για την ποιότητα ζωής από που τα γνωρίζεις; Τα διάβασες σε κάποιο βιβλίο ή τα γνωρίζεις από άλλες πηγές; Ανάφερέ μου ποιες είναι αυτές οι άλλες πηγές.

#### **6.4.2.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 3**

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να σχετίζεται με την ποιότητα ζωής στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονται) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο αυθόρυμης τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται, όπως περιγράφαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμη στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου». Ακολουθεί συνομιλία με το υποκείμενο (η οποία μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια), με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του.

#### **6.4.2.3. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 4**

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να σχετίζεται με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονται) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο αυθόρυμης τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται, όπως περιγράφαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω

πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρμητα στο μναλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου». Ακολουθεί συνομιλία με το υποκείμενο (η οποία μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια), με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του.

#### 6.4.2.4. Μεταφορικό έργο 1

Στη φάση αυτή γίνεται ένα μεταφορικό έργο προς τα υποκείμενα, το οποίο γίνεται ως εξής:

Μετά την Κλινική Συνέντευξη 1 δίνεται στο υποκείμενο μια κόλλα μεγέθους A4 με την οδηγία «Ο τρόπος που βιώνω τη ζωή μου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση ως δάσκαλος/α είναι σαν ... (Ανέφερε τις εικόνες/μεταφορές/αναλογίες που σε εκφράζουν)». Και πάλι το υποκείμενο αφήνετε να έχει όσο χρόνο κρίνει το ίδιο ότι είναι απαραίτητο για να ολοκληρώσει αυτά που βιώνει και πιστεύει. Τέλος δίνεται η οδηγία: «Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις τη ζωή σου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση ως δάσκαλος/α», γραμμένη επίσης σε μια λευκή κόλλα μεγέθους A4.

#### 6.4.3. Τρίτη φάση της έρευνας

##### 6.4.3.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 2: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά

Στη φάση αυτή γίνεται πάλι μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα υποκείμενα της έρευνας την ποιότητα ζωής τους και τα ζητήματα αξιών, πρακτικών, ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος που βιώνουν καθημερινά στο πλαίσιο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης που δουλεύουν (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Πόσο ευχαριστημένος είσαι από τον τρόπο που βιώνεις την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί;
2. Πώς αισθάνεσαι γενικότερα αυτήν την συγκεκριμένη περίοδο όσον αφορά την παρουσία σου στο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Τι ενδεχομένως σε απασχολεί ή προβληματίζει;
3. Πώς βιώνεις τον χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
4. Πόσο ελεύθερο χρόνο έχεις στη ζωή σου κατά τα τελευταία χρόνια και πώς τον βιώνεις;
5. Τι δραστηριότητες έκανες ή κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο και για ποιο λόγο;
6. Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά για την προετοιμασία των μαθημάτων σου στο σχολείο; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
7. Υπάρχει κάτι στη ζωή σου και στο χώρο εργασίας σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α κατά τα τελευταία χρόνια που σου προκαλεί άγχος; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
8. Πόσο συχνά σου συμβαίνει και από που καταλαβαίνεις ότι έχεις άγχος;
9. Τι είδους αντιδράσεις (συμπεριφορές) και συμπτώματα έχεις όταν έχεις άγχος;
10. Πώς βιώνεις το σώμα σου όταν έχεις άγχος;
11. Τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις ή για να μειώσεις το άγχος σου;
12. Κατά πόσο συζητάς το άγχος σου με κοντινά σου πρόσωπα της οικογένειας και αν ναι με ποιά και πως προσπαθούν να σε βοηθήσουν;

13. Κατά πόσο συζητάς το áγχος σου με συναδέλφους και αν ναι με ποιούς και πως προσπαθούν να σε βοηθήσουν;
14. Υπάρχουν άλλα áτομα που σε βοηθούν όταν έχεις áγχος; Περιέγραψε.
15. Πώς λειτουργείς ως áτομο όταν το áγχος σου αυξηθεί σε υπερβολικό βαθμό γενικότερα και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
16. Πιστεύεις πως το áγχος σου επηρεάζει την ποιότητα της ζωής σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Γιατί;
17. Τι είναι αυτό που σε κάνει να ανησυχείς γενικότερα τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την εκπαίδευση;
18. Πότε ξεκίνησε να σε ανησυχεί και για ποιο λόγο;
19. Σκέφτεσαι να το αντιμετωπίσεις με κάποιο τρόπο και ποιος είναι αυτός ο τρόπος;
20. Χρειάστηκε ποτέ να επισκεφθείς κάποιον ειδικό (π.χ. ψυχολόγο); Αν όχι, το σκέφτηκες ποτέ; Για ποιο λόγο; Τι θα μπορούσε να σου προσφέρει;
21. Είσαι ικανοποιημένος/η από τα οικονομικά σου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
22. Πώς είναι η κατάσταση της υγείας σου τα τελευταία χρόνια; Περιέγραψέ μου.
23. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η κατάσταση της υγείας σου έχει επηρεαστεί από την εργασία σου ως δάσκαλος/α;
24. Τι από ψυχολογικής πλευράς σημαίνει για σένα προσωπικά να είσαι δάσκαλος/α;
25. Είσαι διορισμένος/η;
26. Αν όχι πόσο σημαντικό είναι για σένα να διοριστείς; Σε αγχώνει το συγκεκριμένο ζήτημα; Γιατί;
27. Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις σχέσεις σου με τους γονείς σου; Περιέγραψε.
28. Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις διαπροσωπικές σου σχέσεις; Περιέγραψε.
29. Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει την εργασία και τις σχέσεις σου στο σχολείο (με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τη διδασκαλία κτλ.); Περιέγραψε.
30. Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τη δημιουργία σχέσης ή οικογένειας ή τη γέννηση και μεγάλωμα των παιδιών; Περιέγραψε.
31. Τι πιστεύεις πώς θα σε βοηθούσε περισσότερο για να έχεις μία πιο καλή ποιότητα ζωής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
32. Τι είναι αυτό που δίνει νόημα στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
33. Από πού αντλείς δύναμη και ευτυχία στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;
34. Τι είναι η ευτυχία για σένα;
35. Είσαι ευτυχισμένος/η; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
36. Τι θα ήθελες ή επιθυμούσες να αλλάξεις ή να κάνεις για να είναι η επαγγελματική και η προσωπική σου ζωή γεμάτη ή πλήρης νοήματος;
37. Ποια είναι τα όνειρά σου για το μέλλον γενικότερα και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ειδικότερα;

#### **6.4.3.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 5**

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις την ποιότητα της ζωής σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονται) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αντό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο αυθόρυμης τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται, όπως περιγράψαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει.

Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου». Ακολουθεί συνομιλία με το υποκείμενο (η οποία μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια), με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του.

#### 6.4.3.3. Μεταφορικό έργο 2

Στη φάση αυτή γίνεται ένα μεταφορικό έργο προς τα υποκείμενα, το οποίο γίνεται ως εξής:

Μετά την Κλινική Συνέντευξη 2 δίνεται στο υποκείμενο μια κόλλα μεγέθους A4 με την οδηγία «Ο τρόπος που βιώνω την ποιότητα της ζωής μου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α είναι σαν ... (Ανέφερε τις εικόνες/μεταφορές/αναλογίες που σε εκφράζουν)». Και πάλι το υποκείμενο αφήνετε να έχει όσο χρόνο κρίνει το ίδιο ότι είναι απαραίτητο για να ολοκληρώσει αυτά που βιώνει και πιστεύει. Τέλος δίνεται η οδηγία: «Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις τη ζωή σου σε σχέση με την ποιότητα της ζωής σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α», γραμμένη επίσης σε μια λευκή κόλλα μεγέθους A4.

#### 6.4.4. Τέταρτη φάση της έρευνας

##### 6.4.4.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 3: Η έννοια της παιδαγωγικής του Freinet και οι προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση

Στη φάση αυτή γίνεται μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη που αφορά την κατανόηση των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την παιδαγωγική του Freinet και τις προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Γνωρίζω ότι στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών προσπαθείς να ακολουθήσεις τεχνικές και μεθόδους της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet. Πότε ήρθες πρώτη φορά σε επαφή με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
2. Ποια ήταν η αφορμή ώστε να γνωρίσεις την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
3. Με ποιο τρόπο επιμορφώθηκες σε σχέση με τα εργαλεία και τις τεχνικές της παιδαγωγικής αυτής;
4. Ποιο θεωρείς ότι είναι το επίπεδο της θεωρητικής σου κατάρτισης σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet;
5. Ποια είναι τα προσωπικά σου κίνητρα ώστε να θέλεις να ασχοληθείς με την παιδαγωγική αυτή;
6. Πόσο διαφορετική είναι η διδασκαλία σου από την εφαρμογή των τεχνικών Freinet και μετά;
7. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι σου ταιριάζει αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση και γιατί;
8. Ποιές θεωρείς ότι είναι οι βασικές παραδοχές ή αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet; Εξήγησέ μου πιο αναλυτικά για την κάθε μια από αυτές τις βασικές παραδοχές.
9. Ποιές θεωρείς ότι είναι οι βασικές έννοιες της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet; Εξήγησέ μου πιο αναλυτικά για την κάθε μια από αυτές τις βασικές έννοιες.
10. Ποια βασικά σημεία θεωρείς ότι διαφοροποιούν την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet από άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;

11. Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης ενισχύει τα κίνητρά σου να εφαρμόσεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; Εξήγησέ μου.
12. Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που σε οδήγησαν στο να επιλέξεις να εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
13. Πόσο συχνά εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
14. Ποια στοιχεία της παιδαγωγικής Freinet έχεις ενσωματώσει κατά καιρούς στην καθημερινή διδακτική σου πράξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
15. Πόσο εύκολο είναι να συνδυαστούν οι τεχνικές αυτές με τις πιο παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
16. Ποια θεωρείς ότι είναι τα οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;
17. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη του πιλοτικού προγράμματος παιδαγωγικής Freinet από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την προώθηση των ιδεών του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
18. Για ποιους λόγους θεωρείς ότι το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα δημιουργήθηκε στη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική συγκυρία και όχι νωρίτερα ή αργότερα;
19. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη της ομάδας εκπαιδευτικών διάδοσης της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο Ρέθυμνο «Για ένα δημοκρατικό σχολείο»; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
20. Σε ποιο βαθμό η ομάδα εκπαιδευτικών διάδοσης της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο Ρέθυμνο αλληλεπιδρά, συνεργάζεται και επικοινωνεί με αντίστοιχες παιδαγωγικές ομάδες ανά την Ελλάδα; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
21. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη του Πανελλαδικού Δικτύου Εκπαιδευτικών Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
22. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή των τεχνικών και μεθόδων της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε ένα σχολείο του Ρεθύμνου σε σχέση με ένα σχολείο της Αθήνας; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
23. Ποιες νομίζεις ότι είναι οι ιδιαιτερότητες του Ρεθύμνου όσον αφορά την εφαρμογή της παιδαγωγικής του Freinet σε σχέση με την Αθήνα;
24. Ποιο νομίζεις ότι είναι το μέλλον της παιδαγωγικής αυτής του Freinet γενικά στην Ελλάδα και ειδικότερα στο Ρέθυμνο;
25. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι θα άξιζε η παιδαγωγική αυτή του Freinet να εξαπλωθεί περισσότερο στον κόσμο της εκπαίδευσης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
26. Αν ναι πως νομίζεις ότι θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί;
27. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σχετίζεται με ζητήματα ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών μέσα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.
28. Με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές και τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική του Freinet ώστε να συντελέσουν στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών;
29. Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες επιχειρείς να προάγεις ζητήματα που αφορούν κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;
30. Κατά πόσο θεωρείς ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές της παιδαγωγικής του Freinet που εφαρμόζεις συντελούν στο να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.
31. Κατά πόσο θεωρείς ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές Freinet που εφαρμόζεις συντελούν στο να εκπαιδευτούν τα παιδιά σε σχέση με τη συναισθηματική τους έκφραση; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.
32. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι οι τεχνικές της παιδαγωγικής του Freinet προσφέρουν τα επαρκή εργαλεία ώστε τα παιδιά να βοηθηθούν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη;

33. Κατά πόσο θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σου παρέχει τα επαρκή εργαλεία στο πεδίο της ψυχοκοινωνικής και ηθικής μάθησης και ανάπτυξης μέσα στην τάξη σου;
34. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές Freinet βελτιώνεται η ψυχοκοινωνική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.
35. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η κοινωνικο-ηθική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών είναι ένας βασικός στόχος της παιδαγωγικής του Freinet ή προκύπτει τυχαία από τις διαδικασίες που ακολουθούνται; Εξήγησέ μου.
36. Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετωπίσεις και αντιμετωπίζεις στην προσπάθειά σου να εφαρμόσεις την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.
37. Από τη δική σου διδακτική εμπειρία θεωρείς ότι αξιοποιώντας εργαλεία και τεχνικές όπως είναι το μαθητικό συμβούλιο ή το «Τί Νέα» αναδεικνύονται ηθικά ζητήματα μέσα στην ομάδα; Αν ναι με ποιο τρόπο;
38. Ποια είναι τα δικά σου συμπεράσματα/παρατηρήσεις σε σχέση με την εφαρμογή των μεθόδων και εργαλείων της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου;
39. Σε ποιο βαθμό σε καλύπτει σε παιδαγωγικό επίπεδο η παιδαγωγική προσέγγιση (φιλοσοφία) του Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
40. Σε ποιο βαθμό σε καλύπτει σε πολιτικό/ηθικό επίπεδο η παιδαγωγική προσέγγιση (φιλοσοφία) του Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
41. Ποιες αδυναμίες θα εντόπιζες σε θεωρητικό επίπεδο στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
42. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να καλυφθούν αυτές οι αδυναμίες;
43. Ποιες αδυναμίες θα εντόπιζες σε πρακτικό επίπεδο στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;
44. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να καλυφθούν αυτές οι αδυναμίες;
45. Όλα αυτά που μου είπες για την παιδαγωγική του Freinet από που τα γνωρίζεις; Τα διάβασες σε κάποιο βιβλίο ή τα γνωρίζεις από άλλες πηγές; Ανάφερέ μου ποιες είναι αυτές οι άλλες πηγές.

#### **6.4.4.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 6**

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις την εφαρμογή της παιδαγωγικής του Freinet στην εκπαίδευση». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονται) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο αυθόρυμης τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται, όπως περιγράφαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμητα στο μναλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου». Ακολουθεί συνομιλία με το υποκείμενο (η οποία μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια), με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του.

#### **6.4.4.3. Μεταφορικό έργο 3**

Στη φάση αυτή γίνεται ένα μεταφορικό έργο προς τα υποκείμενα, το οποίο γίνεται ως εξής:

Μετά την Κλινική Συνέντευξη 3 δίνεται στο υποκείμενο μια κόλλα μεγέθους A4 με την οδηγία «*O τρόπος που βιώνω την παιδαγωγική του Freinet στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α είναι σαν ... (Ανέφερε τις εικόνες/μεταφορές/αναλογίες που σε εκφράζουν)*». Και πάλι το υποκείμενο αφήνετε να έχει όσο χρόνο κρίνει το ίδιο ότι είναι απαραίτητο για να ολοκληρώσει αυτά που βιώνει και πιστεύει. Τέλος δίνεται η οδηγία: «*Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις την παιδαγωγική του Freinet ως δάσκαλος/α*», γραμμένη επίσης σε μια λευκή κόλλα μεγέθους A4.

## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας

Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 4 άτομα, δύο άντρες (ΥΑ1 και ΥΑ2) και δύο γυναίκες (ΥΓ1 και ΥΓ2) και είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα τρία από τα τέσσερα άτομα είναι αναπληρωτές σε δημόσιο σχολείο του Ρεθύμνου και το ένα άτομο είναι μόνιμος, επίσης σε δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων όπως αυτά αναδύθηκαν από την βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη που μας παραχώρησαν με την οδηγία:

Ας υποθέσουμε ότι από τη στιγμή που πέρασες στην Παιδαγωγική Σχολή μέχρι και σήμερα (αυτή τη στιγμή που μιλάμε) που δουλεύεις ως αναπληρωτής/τρια, η ζωή σου είναι ένα βιβλίο που σχετίζεται με την ιδιότητά σου ως εκπαιδευτικός. Κάθε κομμάτι της ζωής σου αυτής είναι ένα ξεχωριστό κεφάλαιο. Ανάφερε μου σε παρακαλώ και περιέγραψέ μου αναλυτικά όλα τα κεφάλαια του βιβλίου αυτού, όπως εσύ τα βιώνεις, δίνοντας κι έναν τίτλο στο καθένα.

Επιπλέον, αξιοποιούνται τα ιχνογραφικά έργα που πραγματοποίησαν στην πρώτη φάση της έρευνας τα υποκείμενα με την οδηγία:

Κάνε στις δύο κόλλες A4 που σου δίνω δύο ξεχωριστές ζωγραφιές που να αναπαριστούν σημαντικά για σένα σημεία από το βιβλίο της ζωής σου ως εκπαιδευτικός που μου περιέγραψες στην προηγούμενή μας συνάντηση στη σχετική συνέντευξη που κάναμε. Τώρα δώσε τίτλο στην κάθε ζωγραφιά σου και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου.

#### 7.1. Υποκείμενο ΥΑ1

Το ΥΑ1, με το ψευδώνυμο Άρης είναι 34 ετών, αναπληρωτής εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ρέθυμνο. Κατάγεται από την Κοζάνη όπου και μεγάλωσε μέχρι τα 18 του. Ως μαθητής δεν ήταν σίγουρος για το τι θέλει να σπουδάσει αλλά ήθελε σίγουρα να ακολουθήσει ένα επάγγελμα που θα του επιτρέπει να έχει ελεύθερο χρόνο και να ασχολείται με τη μουσική που πάντοτε του άρεσε. Έτσι λοιπόν και έπειτα από μία κουβέντα με τους γονείς του αποφάσισε να σπουδάσει παιδαγωγικά.

Αν η ζωή του από τη στιγμή που πέρασε στην παιδαγωγική σχολή ήταν βιβλίο, το πρώτο κεφάλαιο θα είχε τον τίτλο: «**Παράδεισοι Μουσικοί**». Ο Άρης το πρώτο εξάμηνο των σπουδών του φοιτούσε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης και όπως μας αφηγείται σε εκείνη τη φάση τον ενδιέφερε περισσότερο το να πολιτικοποιηθεί και να ασχοληθεί με τη μουσική και όχι τόσο το να παρακολουθεί μαθήματα στη σχολή του. Το επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου αυτού έχει τίτλο «**Το λάθος**» και αφορά τη σχέση του με τη σχολή του μέχρι το τέλος των σπουδών του. Από το δεύτερο εξάμηνο και μετά ο Άρης συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Μας περιγράφει ότι έζησε μία όμορφη φοιτητική ζωή, ωστόσο μετανιώνει που δεν έδωσε μεγαλύτερη προσοχή στα μαθήματα της σχολής του.

Το 2008 ήταν η πρώτη χρονιά που εργάστηκε ως αναπληρωτής στα Χανιά και το κεφάλαιο αυτό του βιβλίου έχει τον αντίστοιχο τίτλο «**Πρώτη χρονιά- Χανιά**». Δυσκολεύτηκε αρκετά εκείνη τη χρονιά και ανακαλεί ότι κλήθηκε να διαχειριστεί μία τάξη με πολύ έντονα προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, πράγμα για το οποίο αισθανόταν ακατάλληλος. Μας αναφέρει επίσης ότι στην αρχή της καριέρας του φώναζε αρκετά δυνατά στην προσπάθειά του να διαχειριστεί καταστάσεις με τα παιδιά. Ωστόσο, χρησιμοποιούσε παράλληλα αρκετά τη μουσική ως εργαλείο μέσα στην τάξη του, όπως επίσης και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που ήταν από τα λίγα εργαλεία που «κράτησε» από τις σπουδές του. Τη δεύτερη χρονιά εργάστηκε στην Κεφαλλονιά και περνάμε στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου της επαγγελματικής του ζωής με τον τίτλο «**Κεφαλλονιά**». Στο νησί αυτό εργάστηκε για δύο χρόνια. Σε εκείνη τη φάση της καριέρας του ασχολήθηκε αρκετά με το γνωστικό κοινμάτι αλλά πραγματοποίησε και διάφορα πρότζεκτ με τα παιδιά που σχετίζονταν με την ψυχική υγεία. Θεωρεί ότι εκείνη την περίοδο υπήρξε απερίσκεπτα ενθουσιώδης καθώς είχε μεγάλη όρεξη να ασχοληθεί με τα παιδιά ωστόσο δεν υπήρχε ένα θεωρητικό υπόβαθρο ώστε να βρει τους κατάλληλους τρόπους.

Μετά τα πρώτα τέσσερα κεφάλαια του προσωπικού του βιβλίου, ο Άρης συνεχίζει με ενθουσιασμό την αφήγησή του αλλά παραβλέπει την οδηγία της δημιουργίας κεφαλαίων. Στην αφήγησή του υπάρχει μία ομαδοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων του ως δάσκαλος και ακολουθείται χρονολογική σειρά, ωστόσο δεν έχουμε τίτλους κεφαλαίων.

Τα επόμενα 3 χρόνια ο Άρης εργάστηκε ως αναπληρωτής δάσκαλος σε νησιά του Αιγαίου. Όπως μας αναφέρει ο ίδιος παιδαγωγικά δεν είχε διαμορφώσει ακόμα το δικό του στυλ και δεν είχε μία κατασταλαγμένη θέση ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Την τρίτη χρονιά, η συνεργασία και η φιλία του με ένα συνάδελφο ήταν η αφορμή για να αρχίσει να προσεγγίζει εντελώς διαφορετικά την παιδαγωγική. Τότε ήταν που ξεκίνησε να διαβάσει άρθρα και βιβλία σε σχέση με τη δημοκρατική εκπαίδευση και να διαμορφώνει και ένα θεωρητικό υπόβαθρο. Από την επόμενη χρονιά και μέχρι σήμερα ο Άρης εργάζεται σε διάφορα χωριά της Κρήτης. Σταδιακά στη διδασκαλία του άρχισε να ενσωματώνει στοιχεία προς μια πιο δημοκρατική κατεύθυνση.

Ένα σημείο καμπής στην καριέρα του ήταν η εργασία του σε ένα διθέσιο σχολείο στο οποίο όμως για κάποιο διάστημα ήταν ο μόνος εκπαιδευτικός. Μας αναφέρει ότι αυτή η συνθήκη στάθηκε αφορμή για να εμπιστευτεί τα παιδιά σε τεράστιο βαθμό και να περιορίσει το ρόλο του δασκάλου-αυθεντία. Σε σχέση με το κρίσιμο αυτό σημείο στην καριέρα του ο Άρης πραγματοποίησε το παρακάτω ιχνογράφημα με τίτλο: “1,5 μήνα μόνος μου”



Ιχνογράφημα 1: «1,5 μήνα μόνος μου».

Χαρακτηριστικά σε σχέση με την περίοδο εκείνη που περιγράφει το ιχνογράφημα, ο Άρης αναφέρει:

[...]ήταν έτσι μεγάλο δίδαγμα για μένα και εμπειρία, όπου στην αρχή αγχώθηκα αλλά τελικά αναγκάστηκα να εμπιστευτώ τα παιδιά και είδα τον πραγματικό μου ρόλο, δηλαδή η συνθήκη με ανάγκασε πραγματικά να εμπιστευτώ και να συνεργαστώ με τα παιδά[...]( YA1: Ιχνογράφημα 1)

Εκείνη την περίοδο ξεκίνησε να πραγματοποιεί τις πρώτες συνελεύσεις με τα παιδιά επηρεασμένος από την ταινία Summerhill. Τα επόμενα χρόνια άρχισε να συστηματοποιεί τις μεθόδους του και σε συνεργασία πάντοτε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου να εφαρμόζει όλο και περισσότερα εργαλεία στο πνεύμα της δημοκρατικής παιδαγωγικής.

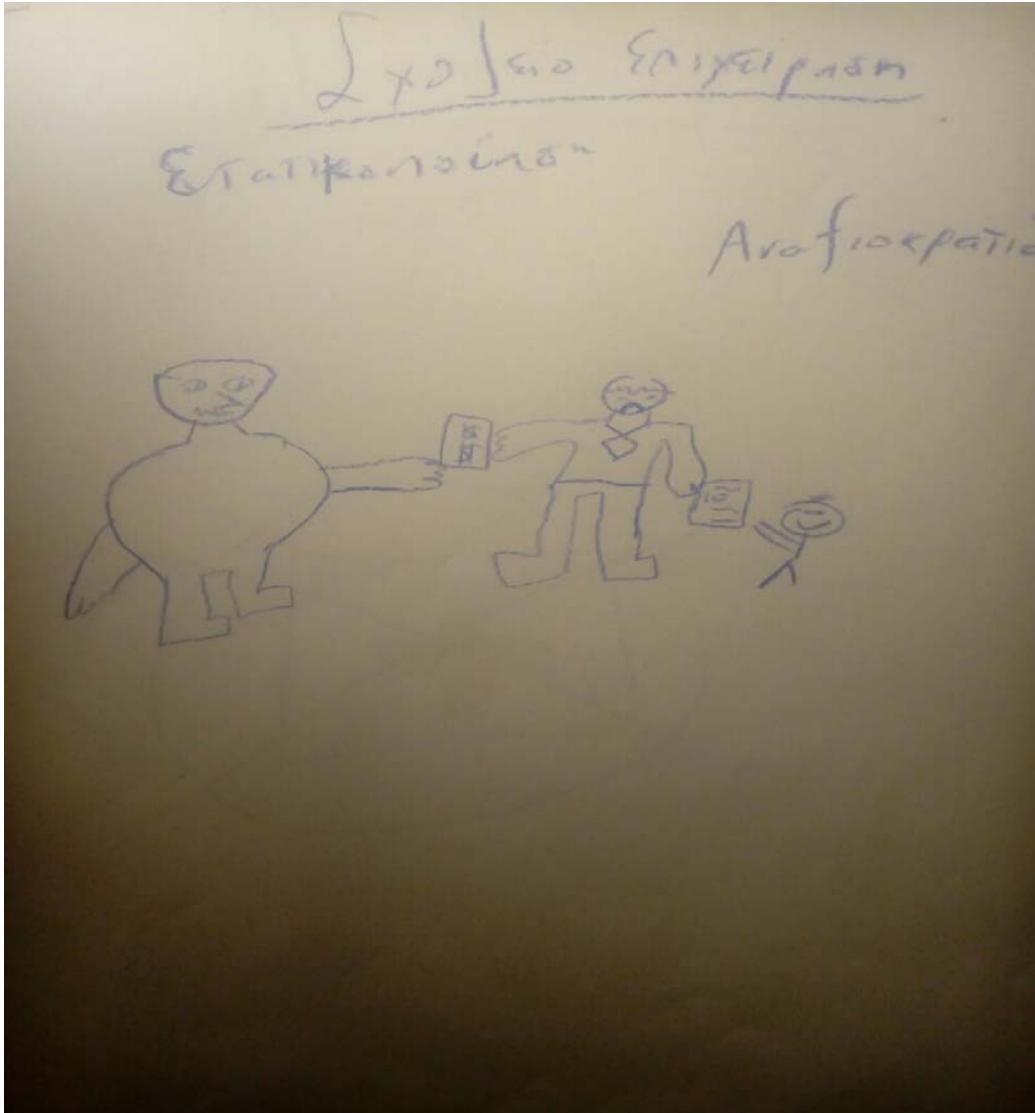
Τα τελευταία 3 χρόνια δραστηριοποιείται στην παιδαγωγική ομάδα «Για ένα δημοκρατικό Σχολείο στο Ρέθυμνο» στην οποία υπήρξε και ιδρυτικό μέλος. Η ομάδα αυτή βρίσκεται σε συνεργασία με την ομάδα «Σκασιαρχείο: Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της Κοινότητας», με στόχο την προώθηση της Θεσμικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής Freinet στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Ο Άρης θεωρεί ότι η δικτύωση μεταξύ εκπαιδευτικών που μοιράζονται κοινές ιδέες και προβληματισμούς είναι απαραίτητη για τη στήριξη τους αλλά και για τη διάδοση των ιδεών της δημοκρατικής εκπαίδευσης σε ευρύτερα πλαίσια.

## **7.2. Υποκείμενο YA2**

Το YA2, με το ψευδώνυμο Παναγιώτης, είναι περίπου 40 ετών και είναι μόνιμος εκπαιδευτικός σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Κατάγεται από τις Σέρρες.

Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του Παναγιώτη σε σχέση με την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός έχει τον τίτλο: «**Ακαδημαϊκός χρόνος**» και αφορά τα χρόνια που σπούδασε στο Πανεπιστήμιο της Αλεξανδρούπολης Παιδαγωγικά στο οποίο εισήλθε έπειτα από κατατακτήριες εξετάσεις. Θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών στη σχολή ήταν καλό και προσέφερε μία γκάμα μαθημάτων αρκετά ευρεία.

Με την ολοκλήρωση των σπουδών περνάμε στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου του Παναγιώτη με τον τίτλο «**Η πρώτη κρυάδα**». Σε αυτή τη φάση της ζωής του, ο Παναγιώτης αποφάσισε να μείνει στην Θεσσαλονίκη και εργάστηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Οι συνθήκες εργασίας εκεί ήταν πολύ πιεστικές για τον εκπαιδευτικό και ως ιδιωτικό σχολείο οι σχέσεις με τους γονείς και το σχολείο βασίζονταν σε μία πελατειακή συνθήκη. Ωστόσο, την εμπειρία του από τα πρώτα εκείνα χρόνια την αποτιμά θετικά καθώς έμαθε χρήσιμα πράγματα για τη σχέση του με τα παιδιά. Την εμπειρία του αυτή απεικονίζει στο παρακάτω ίχνογράφημα που του ζητήθηκε να πραγματοποιήσει στην Α φάση της έρευνας σε σχέση με δύο κομβικές για τον ίδιο στιγμές στην πορεία του στην εκπαίδευση:



1.2: Ιχνογράφημα 1: «Σχολείο Επιχείρηση».

Το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου του Παναγιώτη ονομάζεται «**Δημόσιο ή χωρίς αυταπάτες**» και αφορά την επόμενη πενταετία εργασίας του στην εκπαίδευση. Μετά τα δύο χρόνια που εργάστηκε ο Παναγιώτης ως εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης ήρθε ο διορισμός του σε δημόσιο σχολείο του Ρεθύμνου, το 2008. Ο ίδιος μας αναφέρει ότι ξεκίνησε να εργάζεται στο δημόσιο σχολείο χωρίς να έχει αυταπάτες ότι μπορούσε να αλλάξει και πολλά πράγματα στις ισχύουσες συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συνθήκες που κλήθηκε να αντιμετωπίσει στο δημόσιο σχολείο της επαρχίας του Ρεθύμνου ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές του ιδιωτικού σχολείου μίας μεγάλης πόλης. Σε εκείνη την περίοδο της καριέρας του ο Παναγιώτης δεν εφάρμοζε κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση όπως αυτή που προτείνει η παιδαγωγική Freinet, ωστόσο άτυπα και βάσει ενστίκτου εφάρμοζε δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στην τάξη του.

Ο Παναγιώτης αφού εργάστηκε για μία πενταετία σε σχολεία της επαρχίας του Ρεθύμνου ξεκινά να εργάζεται σε σχολεία της πόλης του νομού και ονομάζει αυτό το κεφάλαιο της αφήγησής του «**Πόλη**». Σύμφωνα με τον Παναγιώτη τα σχολεία της πόλης διαφέρουν σημαντικά από αυτά της

υπαίθρου. Πρόκειται για σχολεία στα οποία το μαθητικό δυναμικό ανήκει σε ανώτερες κοινωνικό-οικονομικές τάξεις και υπάρχει ένας ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων. Στο σημείο αυτό, ο Παναγιώτης μας αναφέρει ότι από το 2009 ήδη έχει ξεκινήσει να μελετά τη δημοκρατική και ελευθεριακή παιδαγωγική, ωστόσο μέχρι και το 2016 αισθάνεται ότι λειτουργεί στο σχολείο ως «παυσίπονο», αφού ναι μεν εφαρμόζει ορισμένες δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στην εκάστοτε τάξη του, όχι όμως με έναν συστηματικό τρόπο.

Από το 2016 μέχρι και σήμερα ξεκινά ένα νέο κεφάλαιο στην ζωή του Παναγιώτη ως εκπαιδευτικού, ωστόσο στην αφήγησή του ξεχνά να μας δώσει έναν σαφή τίτλο. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων, δημιουργήθηκε στο Ρέθυμνο η ομάδα «Για ένα δημοκρατικό σχολείο στο Ρέθυμνο» στην οποία ο Παναγιώτης υπήρξε ένα από τα ιδρυτικά μέλη και η οποία ασχολείται με τη μελέτη και διάδοση της παιδαγωγικής Freinet. Επιπλέον, συμμετέχει στο Σπόρι, μία ομάδα μελέτης της ελευθεριακής εκπαίδευσης, στο Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων στο Ρέθυμνο και πιο πρόσφατα στο Πιλοτικό Πρόγραμμα επιμόρφωσης Κρήτης για την παιδαγωγική Freinet. Ο Παναγιώτης μας αναφέρει πώς ο στόχος του είναι να δώσει τη μάχη ως εκπαιδευτικός ώστε το δημόσιο σχολείο να αλλάξει προς μία δημοκρατική και απελευθερωτική κατεύθυνση και το επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου του θα είχε τον τίτλο **“Αντεπίθεση”**

### 7.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Το ΥΓ1, με το ψευδώνυμο Έλλη, είναι περίπου 30 ετών, αναπληρώτρια δασκάλα πρωτοβάθμιας δασκάλας στο Ρέθυμνο. Κατάγεται από τη Βόρεια Ελλάδα. Το δικό της «παιδαγωγικό» βιβλίο ξεκινά με το κεφάλαιο με τίτλο: **«Μηχανογραφικό»**. Η Έλλη μέχρι και την τελευταία στιγμή δεν ήταν σίγουρη για τη Σχολή που ήθελε να σπουδάσει και αμφιταλαντεύόταν ανάμεσα στην αρχιτεκτονική, τη διακόσμηση και τα παιδαγωγικά. Κατέληξε να επιλέξει το Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης, καθώς πίστευε πως αυτή η δουλειά θα της επέτρεπε να έχει ελεύθερο χρόνο και να είναι δημιουργική.

Το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου της έχει τον τίτλο **«Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης»**. Η Έλλη ως φοιτήτρια δεν παρακολουθούσε με ιδιαίτερη ζέση τα μαθήματα και δεν ήταν απόλυτα σίγουρη για το αν θέλει εν τέλει να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα και μόνο προς το τέλος των σπουδών της ξεκίνησε να παρακολουθεί λίγο περισσότερο τα μαθήματα.

Με την ολοκλήρωση των σπουδών της Έλλης περνάμε στο επόμενο κεφάλαιο που έχει τον τίτλο **«Ταξίδια»**. Την περίοδο εκείνη και μετά από αρκετή ξεκύραση και ταξίδια, η Έλλη δεν αισθανόταν έτοιμη να εργαστεί ως δασκάλα και προγραμμάτιζε να παραμείνει στη Θεσσαλονίκη για να σπουδάσει φωτογραφία. Ωστόσο, τελευταία στιγμή και έπειτα από μία συζήτηση με τον πατέρα της αποφάσισε να κάνει αίτηση για να εργαστεί ως αναπληρώτρια. Έτσι λοιπόν, η επόμενη χρονιά τη βρήκε να εργάζεται στην Κομοτηνή για πρώτη φορά ως δασκάλα. Στο κεφάλαιο αυτό της ζωής της, στο οποίο δίνει και τον τίτλο **«Κομοτηνή»**, εργάστηκε για δύο χρόνια σε μειονοτικά σχολεία και αυτό στάθηκε αφορμή για να ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Την περίοδο εκείνη αισθανόταν μεγάλη ελευθερία στο να πραγματοποιήσει τις ιδέες της μέσα στο σχολείο και να αλληλεπιδράσει σε βάθος με τους μαθητές της. Θεωρεί ότι εκείνα τα πρώτα χρόνια της εργασίας της υπήρξε χαρούμενη, με λιγότερο άγχος και περισσότερη δημιουργικότητα.

Το τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου της Έλλης έχει τον τίτλο **«Περιπλάνηση»**. Τα επόμενα χρόνια η Έλλη εργάστηκε σε διάφορα μέρη της Ελλάδας ως αναπληρώτρια δασκάλα και σε διάφορα πόστα (δασκάλα ολοημέρου, παράλληλη στήριξη, δασκάλα τάξης). Σε εκείνη τη φάση κλήθηκε να εργαστεί σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα και να αντιμετωπίσει ποικίλες προβληματικές

συνθήκες. Εν τέλει, πριν από περίπου 5 χρόνια, η Έλλη έφτασε στο Ρέθυμνο και κάπως έτσι περνάμε στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου της που έχει τον τρίτο «Κρήτη». Τα τελευταία αυτά χρόνια σταδιακά η Έλλη έχει αναπτύξει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, σε συνεργασία με τους συναδέλφους της και να προσπαθεί να προωθεί δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στο σχολείο και στην αλληλεπίδρασή της με τα παιδιά (π.χ. μαθητικά συμβούλια). Γνωρίζει τις τεχνικές και τις μεθόδους της παιδαγωγικής Freinet και εφαρμόζει στην τάξη της αρκετές από αυτές, ωστόσο η διδασκαλία της βασίζεται σε έναν συνδυασμό διάφορων εργαλείων και τεχνικών και δε θα τη χαρακτήριζε παιδαγωγική Freinet αλλά δημοκρατική παιδαγωγική.

Η Έλλη στη διάρκεια αυτών των χρόνων από τη στιγμή που πέρασε στην Παιδαγωγική Σχολή μέχρι και σήμερα, ξεχωρίζει δύο στιγμές ως κομβικές. Πιο συγκεκριμένα, στο Ιχνογράφημα 1 που φαίνεται παρακάτω, η Έλλη αναπαριστά το σημείο καμπής στην αρχή της εκπαιδευτικής της πορείας όπου άρχισε να αντιλαμβάνεται το πόσο της αρέσει η εργασία της και ο πειραματισμός της με παιδαγωγικές που την εκφράζουν.



1.2: Ιχνογράφημα 1: «Σιγουριά, αισιοδοξία, αγάπη».

#### 7.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Το ΥΓ2, με το ψευδώνυμο Μάνια, είναι περίπου 30 ετών, αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου της που σχετίζεται με την ιδιότητα της ως εκπαιδευτικός το ονομάζει: «Εξάρχεια» και αφορά τα φοιτητικά της χρόνια. Σπούδασε Παιδαγωγικά στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από μικρή της άρεσε ο χορός και ένας λόγος που επέλεξε αυτή τη σχολή ήταν το ότι πίστενε ότι θα έχει το χρόνο να ασχολείται

και με το χορό. Τα πρώτα χρόνια δεν παρακολουθούσε πολλά μαθήματα στη σχολή. Όταν έφτασε η ώρα της πρακτικής αισθανόταν αρκετά απροετοίμαστη. Η Μάνια δεν είχε κάποια γνώση εκείνη την εποχή εναλλακτικών προσεγγίσεων μάθησης. Ωστόσο, η εβδομαδιαία της πρακτική ήταν σε ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας όπου οι περισσότεροι μαθητές της τάξης μιλούσαν ελάχιστα ή και καθόλου ελληνικά, επομένως έπρεπε να εφεύρει τρόπους ώστε να επικοινωνήσει μαζί τους, και αυτό το θυμάται ως μία πολύ δυνατή εμπειρία.

Το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου της το ονομάζει «**Πραγματική Ενηλικίωση**». Αμέσως μετά το τέλος της σχολής της η Μάνια αποφάσισε να μείνει για πρώτη φορά μόνη της, σε δικό της σπίτι και ξεκίνησε να εργάζεται ως γραμματέας αλλά και να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά δημοτικού. Εκείνη την περίοδο δεν αισθανόταν καμία δημιουργικότητα σε παιδαγωγικό επίπεδο και δεν ένιωθε καν σίγουρη αν αυτό το επάγγελμα πραγματικά της ταιριάζει.

Το επόμενο και τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου της το ονομάζει «**Έντονοι προβληματισμοί**» και αφορούν την εργασία της πλέον ως δασκάλα. Η Μάνια εργάστηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο σε προάστιο της Αθήνας. Ένιωθε αρκετά περιορισμένη από το τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν τα πράγματα στο σχολείο και από τα εφόδια που είχε η ίδια για τη διδασκαλία της και έτσι άρχισε να διαβάζει παιδαγωγικά άρθρα “εναλλακτικών” παιδαγωγών. Αντιλαμβανόταν ότι οι ιδέες και οι μέθοδοι αυτών των παιδαγωγών είναι πιο κοντά στις ιδέες της, ωστόσο το πλαίσιο του ιδιωτικού σχολείου δεν ήταν το ιδανικότερο για πειραματισμούς. Ωστόσο, την περίοδο εκείνη άρχισε να πείθεται ότι αυτό είναι το επάγγελμα που θέλει να ακολουθήσει και η σχέση της με τα παιδιά είναι για εκείνη το ωραιότερο κομμάτι αυτής της δουλειάς και θέλει να συνεχίσει να το έχει στη ζωή της.

Μετά από δύο χρόνια στο ιδιωτικό σχολείο έρχεται η πρόσληψη στο δημόσιο πλέον σχολείο, στο Ρέθυμνο και έτσι περνάμε στο τέταρτο κεφάλαιο που ονομάστηκε «**Νέες προοπτικές ή υπάρχει ελπίδα**». Το πλαίσιο ήταν εντελώς διαφορετικό από πριν. Στο Ρέθυμνο η Μάνια βρήκε αρκετούς ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονταν κοινούς προβληματισμούς σε σχέση με την εκπαίδευση και δραστηριοποίηση σε διάφορες παιδαγωγικές ομάδες. Σιγά- σιγά, ειδικά μετά τη δημιουργία του Δικτύου Συνεργατικών σχολείων στο Ρέθυμνο, άρχισε να εφαρμόζει διάφορες από τις τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet και ο στόχος της είναι να εξαπλωθεί η παιδαγωγική αυτή και να διευρυνθεί το δίκτυο των εκπαιδευτικών που μοιράζονται αυτή την οπτική σε σχέση με την εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8**

# **Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά**

### **8.1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Στη φάση αυτή, μελετώνται οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με την ποιότητα ζωής, τις αξίες, τις πρακτικές και τα ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τις θεματικές ενότητες και κατηγορίες που διακρίναμε να σχηματίζονται λειτουργικά κατά την θεματική ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού και γίνεται χρήση κάποιων χαρακτηριστικών αποσπασμάτων του συνολικού υλικού.

### **8.2. Η έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση**

Ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση κυρίως προκύπτει από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην πρώτη ερώτηση της Κλινικής Συνέντευξης 1: «Τι είναι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;», αλλά και από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση και τα γεγονότα ή καταστάσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε καλή ή κακή ποιότητα ζωής. Σύμφωνα με τα υποκείμενα η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, το πόσο αισθάνεται κανείς καλά- άνετα- ικανοποίηση- ελευθερία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως οι ανθρώπινες σχέσεις, οι υλικές υποδομές, το βιοτικό επίπεδο κ.α. Από τη θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις εξής κατηγορίες:

#### **8.2.1. Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως αίσθηση χαράς/ ικανοποίησης.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις περιπτώσεις που η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ορίζεται για τα υποκείμενα ως η αίσθηση χαράς και ικανοποίησης που αντλεί κανείς από την εκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν και τα 4 υποκείμενα, που συνιστά το 100% των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρατίθενται ως παραδείγματα τα εξής:

[...] Το απλό: όσοι βρίσκονται εκεί πέρα να νιώθουν καλά με τους τριγύρω και κυρίως με τον εαυτό τους [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

[...] Είναι το πόσο άνετα νιώθει κανείς μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ας πούμε πλαίσιο [...] ( YΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

[...] βασικά να αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση [...] ( YΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

[...] Το κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) αντλούν ικανοποίηση από αυτή τη διαδικασία [...] (YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

### **8.2.2. Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως σεβασμός στην προσωπικότητα.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις περιπτώσεις που η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση συνδέεται για τους συμμετέχοντες άμεσα με τον σεβασμό απέναντι στις ατομικές ανάγκες του κάθε υποκειμένου που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 75% των υποκειμένων αναφέρουν ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη σεβασμού απέναντι στην προσωπικότητα των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, που αναλύεται σε 50% δάσκαλοι και 25% δασκάλες. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα από το ερευνητικό υλικό:

[...] Να υπάρχει χρόνος για σένα σ' αυτό το πράγμα, για τον καθένα ξεχωριστά, να σέβεσαι, να νιώθεις ότι σε σέβονται [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

Η ποιότητα ζωής [...] κατακτάται σε περιβάλλοντα που θα νιώσουμε καλά, που θα νιώσουμε σημαντικοί[...]εκεί που θα βρεις βήμα, εκεί που θα σου δώσουν ρόλο, εκεί που θα υπάρχεις τέλος πάντων [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 18).

[...] Από την πλευρά των μαθητών ένας χώρος εκπαίδευσης με τέτοιο προσανατολισμό, χωρίς αποκλεισμούς, με σεβασμό στο ρυθμό μάθησης και στην παιδική ηλικία είναι λίγα από τα χαρακτηριστικά που θα βελτίωναν την ποιότητα ζωής [...] (YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 4).

[...] να νιώθουν ελεύθεροι/ες να δράσουν με βάση τις επιθυμίες και τις γνώσεις τους στις αρχές της αυτονομίας και συλλογικότητας [...] (YΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 1).

[...] Εννοώ αυτό το σεβασμό, για να είμαι περισσότερο σαφής, έχει να κάνει τόσο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο, δηλαδή των δασκάλων και των μαθητών όσο και ως άτομα το καθένα ξεχωριστά [...] (YΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 4).

### **8.2.3. Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως κοινωνική αναγνώριση.**

Στην κατηγορία αυτή, ένας δάσκαλος, ένα από τα 4 υποκείμενα, δηλαδή το 25%, αναφέρει ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, σχετίζεται άμεσα για τους εκπαιδευτικούς με την αναγνώριση του έργου τους από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα/ αποσπάσματα:

[...] τρως ένα πόλεμο, θεωρείσαι αυτός που κάθεται, αυτός που σιγά μωρέ και τι κάνεις, μπαίνεις μέσα ένα δίωρο και μετράν τις άδειές σου, τις μέρες που κάθεσαι ας πούμε. Δηλαδή ένας τέτοιος παράγοντας ας πούμε που νομίζω σε κάνει μίζερο, να έχεις κακή ποιότητα ας πούμε ζωής [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 4).

[...] η κοινωνική αναγνώριση για τους εκπαιδευτικούς [...] να κάποιες διαστάσεις της ποιότητας ζωής [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 2).

#### **8.2.4 Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως εργασιακή/ μισθολογική συνθήκη.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στη συσχέτιση που γίνεται από τα υποκείμενα της έρευνας της ποιότητας ζωής με τις εργασιακές και μισθολογικές συνθήκες των παιδαγωγών. Και τα 4 υποκείμενα, δηλαδή το 100% των συμμετεχόντων, αναφέρουν πως η καλή ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση εξαρτάται άμεσα από τις συνθήκες εργασίας και αμοιβής των παιδαγωγών. Ακολουθούν ως παράδειγμα ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα:

[...] Οι αλλαγές στις εργασιακή συνθήκη του εκπαιδευτικού: ανασφάλεια αναπληρωτή, διαρκής μετακίνηση, τιμωρητική αξιολόγηση [...] συμβάλουν στην κακή ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση [...] (YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 3).

[...] οι λόγοι για κακή ποιότητα στην εκπαίδευση είναι [...] και οι συνθήκες όταν είναι απαράδεκτες [...] στο εργασιακό περιβάλλον να είναι αποπνικτικές ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. (ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 3).

[...] κοίτα ο μισθός είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στο πώς θα νιώσει ένας άνθρωπος δυστυχώς [...] Ακούς από όλους αυτό που κάνετε είναι λειτούργημα, πολύ σημαντική δουλειά, αυτό μισθολογικά δεν το βλέπεις σε καμία περίπτωση, δηλαδή πληρώνεσαι μπορώ να πω τον κατώτατο σχεδόν [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 4).

[...] Το οικονομικό κομμάτι σίγουρα, το αν πάρνει μισθό αντάξιο αυτού που κάνει ή όχι [...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 3).

#### **8.2.5 Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή.**

Στην κατηγορία αυτή, οι συμμετέχοντες της έρευνας συσχετίζουν την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση με την βελτίωση της κοινωνίας. Τα 2 από τα 4 υποκείμενα (ένας δάσκαλος και μία

δασκάλα), δηλαδή το 50% αναφέρουν ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, είναι μία βασική προϋπόθεση στην προσπάθεια καλυτέρευσης μίας κοινωνίας. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

[...] Αν δεν υπάρχει ποιότητα, αν εκεί μέσα δε ζούμε ποιοτικά εμείς, τέλος, θα βγουν αυτοί οι άνθρωποι, χειρότεροι απ' τους προηγούμενους ή αν όχι χειρότεροι απλά θα βγουν οι ίδιοι [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 5).

[...] αν υπάρχει ποιότητα όντως, να νιώθουν όλοι καλά εκεί μέσα είμαι σίγουρος ότι αυτές οι γενιές που θα βγουν θα φέρουν καλύτερες κοινωνίες [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 6).

[...] Η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τη ζωή. Εάν μεγαλώσουμε με έναν τρόπο που μαθαίνουμε να ακολουθούμε τις επιθυμίες μας, τα βιώματά μας, σε συνδυασμό και με τις γνώσεις που παίρνουμε στην πορεία μας αυτή, ε, τότε το κοινωνικό σύνολο [...] και ολόκληρος ο κόσμος θα μπορούσε να προοδεύσει με τεράστια άλματα [...] (ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 6).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε πιο κάτω στον συγκεντρωτικό Πίνακα 1 όλες τις αναφερόμενες πιο πάνω κατηγορίες που αφορούν την έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 1.** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με την έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	<b>Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως αίσθηση χαράς/ικανοποίησης</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
2	<b>Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως σεβασμός στην προσωπικότητα</b>	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%
3	<b>Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως κοινωνική αναγνώριση</b>	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%
4	<b>Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως εργασιακή/μισθολογική συνθήκη</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
5	<b>Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή</b>	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα συσχετίζουν την έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση με το αίσθημα της χαράς και ικανοποίησης, με το σεβασμό στην προσωπικότητα κάποιου, με την αναγνώριση από το κοινωνικό

σύνολο, με τις εργασιακές και μισθολογικές συνθήκες αλλά και με την αλλαγή της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι το 100% των υποκειμένων, θεωρεί ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με το αίσθημα της χαράς και ικανοποίησης που αντλεί κανείς από το χώρο της εκπαίδευσης. Οι δύο άνδρες και μία από τις γυναίκες, δηλαδή το 75% των συνολικών υποκειμένων, συσχετίζουν την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση με το σεβασμό στις προσωπικότητες των ανθρώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας και των ατομικών τους διαφορών. Ο ένας δάσκαλος, δηλαδή το 25% των συνολικών υποκειμένων, θεωρούν ότι μία διάσταση της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση συνδέεται με την αποδοχή και αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και από την Πολιτεία. Το 100% των υποκειμένων αντιλαμβάνονται τις εργασιακές και μισθολογικές συνθήκες ως μία βασική διάσταση και προϋπόθεση της καλής ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση. Τέλος, ένας άνδρας και μία γυναίκα δηλαδή το 50% των συνολικών υποκειμένων, αντιλαμβάνονται την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση στην προσπάθεια αλλαγής των κοινωνικών συνθηκών και βελτίωσης της κοινωνίας συνολικά.

### **8.3. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ηθικής στην εκπαίδευση**

Ο ορισμός της έννοιας της ηθικής προκύπτει κυρίως από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση της Κλινικής Συνέντευξης 1 “Τι σημαίνει για σένα η έννοια της ηθικής;”, αλλά και από τις ερωτήσεις που συνδέονται με την καλλιέργεια και προώθηση ηθικών αξιών στο πλαίσιο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα υποκείμενα η εκπαίδευση είναι ένας ηθικά φορτισμένος θεσμός και η εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει ηθικές επιλογές από τα εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση υποκείμενα. Σε σχέση με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ηθικής διακρίναμε από τη θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού τις εξής κατηγορίες:

#### **8.3.1 Η ηθική ως κοινωνικοί κανόνες/ όρια:**

Στην κατηγορία αυτή, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την ηθική ως ένα σύστημα κανόνων και ορίων που τίθενται από το κοινωνικό σύνολο προς το άτομο. Το 75% των υποκειμένων, δηλαδή οι δύο δάσκαλοι και η μία δασκάλα, θεωρεί ότι η ηθική αποτελεί, ανάμεσα στις άλλες διαστάσεις της και ένα σύστημα κανόνων που διαμορφώνονται από το κοινωνικό πλαίσιο και απευθύνονται στα άτομα που το αποτελούν. Παρατίθενται παρακάτω ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις σχετικές απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα σε σχέση με τον προσδιορισμό της ηθικής:

[...] Η ηθική είναι τα όρια που έχουμε ώστε να συνυπάρχουμε σε μία κοινωνία, αυτό [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

[...] Ηθική λοιπόν –για να ξεκινήσουμε- είναι ουσιαστικά δύο κουτιά σε σχήμα κύβου. Το πρώτο, διάφανο και φαινομενικά αρραγές, περιέχει όλους εκείνους τους κανόνες της κοινωνίας που καθορίζουν το τι είναι καλό και τι κακό, κοινωνικά αποδεκτό ή κατακριτέο[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

[...] Νομίζω ότι σχετίζεται με τα όρια που τίθενται στην οργανωμένη κοινωνία που ζούμε, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

### 8.3.2. Η ηθική ως προσωπικές ηθικές αξίες

Στην κατηγορία αυτή, οι δάσκαλοι και δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, συσχετίζουν άμεσα την έννοια της ηθικής με ένα σύστημα προσωπικών αντιλήψεων, στάσεων και ηθικών. Το 100% των υποκειμένων θεωρούν πως μία διάσταση της ηθικής είναι οι ηθικές αξίες και στάσεις του κάθε ανθρώπου στην αλληλεπίδραση του με το κοινωνικό σύνολο. Παρατίθενται ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν οι συμμετέχουσες και συμμετέχοντες στην έρευνα, σε σχέση με την έννοια της ηθικής.

[...] Η ηθική είναι οι αξίες που έχεις σαν άνθρωπος, το πώς θα συμπεριφερθείς, το πώς θα σκεφτείς, πώς αναλύεις τις εικόνες και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός σου, τι στάση κρατάς στην οποιαδήποτε κατάσταση που θα βρεθείς μέσα, τι θα παρατηρήσεις[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

[...] Το να πράττω ας πούμε αυτό που θεωρώ πιο καλό για το κοινωνικό σύνολο, είναι ένα κομμάτι της ηθικής, [...] να έχεις ας πούμε αξίες, σκέψεις, απόψεις και τα λοιπά για το κοινό καλό[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

[...] προσωπική αντίληψη και στάση του κάθε ατόμου σε σχέση με τους κανόνες που κοινωνία ονομάζει ως ηθικούς και απαιτεί την ενσωμάτωσή τους από το ίδιο το άτομο[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

[...] η έννοια της ηθικής, σχετίζεται και με τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά και με τα βιώματά του, για εμένα προσωπικά η βασική γραμμή είναι η ειλικρίνεια και η αλήθεια, όπως την αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο ταυτόχρονα με έναν σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 12)

### 8.3.3 Η ηθική ως βασική στόχευση της εκπαίδευσης

Στην κατηγορία αυτή, τα υποκείμενα συσχετίζουν άμεσα την ηθική και την καλλιέργεια αυτής με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Και τα τέσσερα υποκείμενα, δηλαδή το 100%, θεωρεί ότι η ηθική και η ανάπτυξη αυτής σε ένα κοινωνικό πλαίσιο συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση.

Παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα των αντιλήψεων των υποκειμένων για την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης.

[...]Εκεί αποσκοπεί [...], για να αποκτήσουμε αξίες και ηθική οι άνθρωποι.[...] Πόση σημασία; Τεράστια, αυτός είναι πάντα ο στόχος[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 11,13)

[...]Φυσικά έχει να κάνει με το αν πχ ο εκπαιδευτικός , η εκπαιδευτικός είναι συνειδητοποιημένος για το τι πάει να κάνει στο σχολείο, δηλαδή για ποιο λόγο βρίσκεται εκεί;[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 13)

Οπως προκύπτει και από την προηγούμενη απάντηση, εφόσον η ηθική είναι και οι κοινωνικοί κανόνες για το πως παιζέται το παιχνίδι της κοινωνικής ζωής τότε είναι σχεδόν αυταπόδεικτο πως καλλιέργεια ηθικών αξιών είναι και η απόλυτη αποστολή των οργανωμένων κοινωνιών. Τα μέσα καλλιέργειας είναι ποικίλα όμως ανάμεσά τους πρωταγωνιστεί η εκπαίδευση. [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 13)

[...] νομίζω πως η καλλιέργεια ηθικών αξιών έχει τεράστια σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, γιατί όπως είπαμε η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που διαμορφώνει το άτομο και άρα το διαμορφώνει ως ενήλικα άνθρωπο[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 13)

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε πιο κάτω στον συγκεντρωτικό Πίνακα 2 όλες τις αναφερόμενες πιο πάνω κατηγορίες που αφορούν την έννοια της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 2.** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με την έννοια της ηθικής στην εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η ηθική ως κοινωνικοί κανόνες/ όρια:	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%
2	Η ηθική ως προσωπικές ηθικές αξίες	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
3	Η ηθική ως βασική στόχευση της εκπαίδευσης	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας συσχετίζουν την έννοια της ηθικής με τους κανόνες και τα όρια που τίθενται σε μία οργανωμένη κοινωνία, όπως επίσης τις προσωπικές αξίες που φέρει κάθε άτομο και θεωρούν ότι η ηθική είναι μία βασική διάσταση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων, δηλαδή οι δύο δάσκαλοι και οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι η ηθική αποτελεί βασική στόχευση της εκπαίδευσης

και σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές ηθικές αξίες του κάθε ανθρώπου. Παράλληλα, το 75% των υποκειμένων, δηλαδή οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι η ηθική γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα κανόνων και ορίων που τίθενται σε μία οργανωμένη κοινωνία προκειμένου να ρυθμιστούν οι ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές.

#### **8.4. Εννοιολογικός προσδιορισμός του θετικού συναισθηματικού κλίματος στην εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με την έννοια του θετικού συναισθηματικού κλίματος (ατμόσφαιρας) στην εκπαίδευση. Ο ορισμός της έννοιας προκύπτει κυρίως από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση της κλινικής συνέντευξης 1 “Τι σημαίνει για σένα η έννοια του θετικού συναισθηματικού κλίματος(ατμόσφαιρα)” αλλά και από επιπλέον ερωτήσεις της συνέντευξης που συσχετίζουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα με την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση και την ηθική ανάπτυξη και μάθηση. Σύμφωνα με τα υποκείμενα, η θετική ατμόσφαιρα στην εκπαίδευση, δηλαδή το πόσο άνετα- χαρούμενα- ελεύθερα αισθάνονται τα άτομα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι βασική προϋπόθεση για να υπάρχει ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση και να μπορούν να αναπτυχθούν πολύπλευρα οι προσωπικότητες των ατόμων. Από τη θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

##### **8.4.1 Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αίσθημα χαράς/αισιοδοξίας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα προσδιορίζουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως ένα αίσθημα χαράς και αισιοδοξίας. Το 50% των συνολικών υποκειμένων, ένας άνδρας και μία γυναίκα περιγράφουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αίσθημα χαράς και αισιοδοξίας που βιώνουν τα υποκείμενα. Ακολουθούν δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα ως παραδείγματα:

[...] Είναι δηλαδή η βάση, το πρώτο βήμα, ώστε να έρθουν και όλα τα υπόλοιπα , εμ, κλίμα αισιοδοξίας, χαράς,[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 19)

[...] είναι το να περνάνε καλά και να είναι χαρούμενα, να φεύγουν χαρούμενα .Αν πέτυχες αυτό το πενθήμερο ραντεβού 100 παιδιών; 250 ; να φεύγουν τα παιδιά χορτασμένα και έτσι χαλαρά, άνετα, χαρούμενα, ε, τέλος, έχεις κάνει το 95% [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 21)

##### **8.4.2 Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αίσθημα αποδοχής/ σεβασμού της προσωπικότητας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η θετική ατμόσφαιρα στην εκπαίδευση έχει

άμεση σχέση με το να αισθάνονται τα άτομα ότι είναι αποδεκτά από την ομάδα, να εισπράττουν σεβασμό και να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα. Δύο από τα υποκείμενα, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, δηλαδή το 50% θεωρούν ότι το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση προϋποθέτει τον σεβασμό στις προσωπικότητες των ανθρώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα από το συνολικό ερευνητικό υλικό ως παραδείγματα:

[...] Νομίζω το πιο βασικό είναι να υπάρχει ο σεβασμός μεταξύ των ατόμων και να αισθάνονται όλες και όλοι ότι έχουν χώρο και χρόνο μέσα στην τάξη. Δηλαδή, να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα όσο το δυνατό περισσότερο, πιο άνετα χωρίς μα αισθάνονται φόβο [...] (ΥΓ2, κλινική συνέντευξη 1, ερ. 22)

[...] περιβάλλοντα που θα νιώσουμε καλά, που θα νιώσουμε σημαντικοί, δες το και σαν ενήλικες, σε μεγάλους ρε παιδί μου, θα πας σε μία ομάδα ανθρώπων, ε, εκεί που θα σου δώσουν αξία, εκεί που θα βρεις βήμα, εκεί που θα σου δώσουν ρόλο, εκεί που θα υπάρχεις τέλος πάντων [...] Να υπάρχεις, να υπάρχεις, να σε βλέπουν, να σε ακούν, να ακούς [...] (ΥΑ1, κλινική συνέντευξη 1, ερ. 18,19)

#### 8.4.3 Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της συνεργασίας

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα συσχετίζουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση με την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα τρία από τα τέσσερα υποκείμενα, δηλαδή το 75%, διαπιστώνουν ότι προκειμένου να πρωθείται ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα στο πλαίσιο του σχολείου, είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η γόνιμη επικοινωνία. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα, από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Δηλαδή μία τάξη και να μπαίνεις μέσα και να γίνονται έτσι ωραία πράγματα, εντάξει είναι ένα καλό βήμα δε λέω , δεν το απορρίπτω, αλλά το θέμα είναι το σχολείο, όλο, σα μονάδα [...] Δηλαδή το να είμαι εγώ με τους μαθητές μου , με αυτή τη δασκάλα και να είμαστε ωραία, παίρνεις εικόνες αλλά δεν αρκεί γιατί τα παιδιά όπως είπαμε στο διάλειμμα, στην εκδρομή, στη γειτονιά σμίγουν, δηλαδή είναι λειψό ρε παιδί μου [...] Δηλαδή, η κοινωνία, η εκάστοτε κοινωνία που εργαζόμουν, απλά να συμπορευτώ μ' αυτούς, να καταλάβουν γιατί κάνω μερικά πράγματα διαφορετικά απ' το παραδοσιακό σχολείο(ΥΑ1, κλινική συνέντευξη 1, ερ. 18)

[...] θετική ατμόσφαιρα δεν αφορά φυσικά και μόνο μια τάξη αλλά το σύνολο των εμπλεκομένων και αυτοί είναι ο συνάδελφοι , οι γονείς τους, οι υπεύθυνοι για την καθαριότητα, ο δήμος, οι τεχνικοί κτλ. [...] Το θετικό κλίμα στην εκπαίδευση όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτικός- μαθητές- αρχιτεκτονική χώρου συνιστά μια δυναμική που περικλείει μέσα της άγνωστες ποσότητες ενέργειας [...] η «αποσχολειοποίηση» παιδιών και δασκάλων ακολουθώντας το τρίπτυχο : τάξη-αυλή –κοινότητα είναι

λίγα μόνο από τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής που δεν διερωτάται για το πως και γιατί χρειάζεται το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 22,23)

[...] υπάρχει μία δυναμική μέσα στην ομάδα, μέσα σε μία τάξη σχολική, είναι πολυπαραγοντικό, γιατί εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον[...]Ε, καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, χωρίς προστριβές και ίντριγκες, μέσα στο χώρο του σχολείου, ε, καλή συνεργασία με τους γονείς, οπότε θα έρθει το θετικό κλίμα και μέσα στην τάξη, στην ομάδα δασκάλων και μαθητών[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 18,19)

#### **8.4.4. Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα και προϋπόθεση δημοκρατικών πρακτικών**

Στην κατηγορία αυτή, οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση με το κατά πόσο ακολουθούνται δημοκρατικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 75% των υποκειμένων, δύο δάσκαλοι και μία δασκάλα, θεωρεί ότι προκειμένου να προωθηθεί η θετική ατμόσφαιρα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση να ακολουθούνται δημοκρατικές πρακτικές που επιτρέπουν στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποφασίζουν και να συνδιαμορφώνουν τις συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν σε μας τα υποκείμενα της έρευνας:

[...] Εγώ σ' αυτό το σχολείο αναγκάστηκα να εμπιστευτώ τα παιδιά, είχανε χώρο, είχανε χώρο να μιλήσουν, χρόνο να παίξουν, δεν ήμουν συνέχεια παιδιά πρέπει να περνάμε σελίδες, χαλαρώσαμε και άμα χαλαρώσουν, άμα χαλαρώσεις, εργάζεσαι καλύτερα, περνάς καλύτερα, διασκεδάζεις, μαλώνεις καλύτερα, μαλώνεις πιο ήρεμα, θα καυγαδίσεις και καρτεράς, έχεις χρόνο, θα σου έρθει η επόμενη στιγμή που θα το κουβεντιάσεις, που θα λυθεί [...]να κατέβεις κι εσύ επίπεδο, με την καλή έννοια , όχι να γίνεις παιδί, δε γίνεται να γίνεις παιδί και θα είναι και αρρωστημένο να γίνεις παιδί ή να σε βλέπουν τα παιδιά σαν παιδί, αλλά εντάξει να χαλαρώσεις (ΥΑ1, κλινική συνέντευξη 1, ερ.22 )

[...] Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει να μην επιβάλουν οι ενήλικες τις ηθικές τους αξίες αλλά να δώσουμε την επιλογή στα παιδιά να τις υιοθετήσουν τότε αυτόματα πρέπει να εργαστούμε πάνω στη δημιουργία και συντήρηση θετικού παιδαγωγικού κλίματος ως απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της διαλεκτικής. [...]Η αληθινή αγάπη για τα παιδιά, η βαθιά δημοκρατική ατμόσφαιρα εντός τάξης[...] (ΥΑ2, κλινική συνέντευξη 1, ερ.20 )

[...] Δηλαδή, δεν μπορεί να δημιουργηθεί συναισθηματικό κλίμα κατάλληλο και θετικό αν επιβάλλω εγώ όλα αυτά που θέλω να γίνουν εκεί μέσα, θα πρέπει να υπάρξει συνδιαμόρφωση κατά κάποιο τρόπο του πώς θα λειτουργήσει όλη αυτή η ομάδα, αν όχι απόλυτη, τότε σε ένα μεγάλο βαθμό, δηλαδή θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις διαφορετικότητες όλων των ατόμων που βρίσκονται εκεί μέσα και τα θέλω και νομίζω ότι αν είναι όλοι κάπως ευχαριστημένοι μέσα στην ομάδα, υπάρχει ομάδα βασικά αρχικά[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 22)

**Πίνακας 3.** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με την έννοια του θετικού συναισθηματικού κλίματος στην εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αίσθημα χαράς/αισιοδοξίας	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
2	Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αίσθημα αποδοχής/ σεβασμού της προσωπικότητας	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
3	Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της συνεργασίας	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%
4	Το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα και προϋπόθεση δημοκρατικών πρακτικών	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως ένα αίσθημα χαράς, αισιοδοξίας, αποδοχής και σεβασμού της προσωπικότητας. Επιπλέον, θεωρούν ότι η θετική ατμόσφαιρα στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τη συνεργασία και τις δημοκρατικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες αντιλαμβάνονται το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση ως το αίσθημα χαράς και αισιοδοξίας που βιώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το 50% των υποκειμένων, δηλαδή και πάλι ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν ότι η θετική ατμόσφαιρα στην εκπαίδευση έχει να κάνει με το κατά πόσο τα άτομα αισθάνονται ότι είναι αποδεκτά και εισπράττουν σεβασμό. Το 75% των υποκειμένων, δηλαδή δύο δάσκαλοι και μία δασκάλα συσχετίζουν άμεσα το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση με το επίπεδο συνεργασίας που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα της σχολικής κοινότητας. Τέλος, το 75% των υποκειμένων, και πάλι οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι η θετική ατμόσφαιρα στην εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με το επίπεδο της δημοκρατίας που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο.

## 8.5 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή, εξετάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με την

καλλιέργεια ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων κυρίως εκφράζονται ως απάντηση στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 1 “Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;” “Ποιο περιεχόμενο πρέπει να έχει η καλλιέργεια αυτή;”, και “Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν η ηθική και οι ηθικές αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;”. Σύμφωνα με τα υποκείμενα η καλλιέργεια των ηθικών αξιών είναι μία βασική στόχευση της εκπαίδευσης και θα πρέπει να απορρέει ως βίωμα και ως αποτέλεσμα της συνολικής σχολικής κουλτούρας και όχι να αποτελεί ξέχωρο αντικείμενο. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

#### **8.5.1 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως βίωμα**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα συσχετίζουν την ηθική καλλιέργεια των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με τις καθημερινές εμπειρίες και βιώματά τους. Συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, δηλαδή το 50% των συνολικών υποκειμένων θεωρούν ότι η καλλιέργεια των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης πρέπει να προκύπτει από τα βιώματα των παιδιών και όχι να επιβάλλεται από τους ενήλικες:

[...] Βιωματικά, βιωματικά[...]Εσύ στο σχολείο απλά να οργανώσεις αυτές τις συνθήκες που να αναγκάζουν τα παιδιά να συνεργαστούν και ας βγάλουν ότι συμπέρασμα θέλουν τελικά για το αν θα είναι κοινωνικά όντα, αλληλέγγυα, να τους νοιάζει ο συνάνθρωπος, αν μέσα από αυτό θα ανακαλύψουν τα ταλέντα τους ή πράγματα που αγαπούν, πράγματα που δεν αγαπούν(ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 15)

[...] Ε, αν το σχολείο καταφέρει να φτιάξει τέτοιες κοινότητες ας πούμε με τέτοιου είδους κώδικες ώστε όλοι να είναι αγαπημένοι και ευχαριστημένοι και ίσοι και τα λοιπά [...] ε τότε αυτό μπορεί να, αυτό που είπα και πριν, να διαχυθεί παντού και να διευκολύνει και την κοινωνική ζωή γενικότερα, το σχολείο όχι να διδάσκεται, να βιώνεται ίσως καλύτερα, ο σεβασμός στον άλλο, οποιονδήποτε άλλο, τον διαφορετικό, το να έχουμε όλοι ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, και υποχρεώσεις φυσικά, ώστε να πάει η ομάδα μπροστά[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 14)

#### **8.5.2 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα θετικού συναισθηματικού κλίματος**

Στην κατηγορία αυτή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συσχετίζουν την καλλιέργεια ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με το θετικό συναισθηματικό κλίμα στη σχολική καθημερινότητα. Συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, θεωρεί ότι προκειμένου να καλλιεργηθούν στα παιδιά ηθικές αξίες, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η θετική ατμόσφαιρα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρατίθενται παρακάτω ορισμένα αποσπάσματα από το ερευνητικό υλικό ώστε να περιγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:

[...] Όλα αυτά, όλες οι αξίες οι ηθικές που ρωτούσες πριν, η ποιότητα ζωής και η ηθική κατακτάται σε περιβάλλοντα που θα νιώσουμε καλά, που θα νιώσουμε σημαντικοί, δες το και σαν ενήλικες, σε μεγάλους ρε παιδί μου, θα πας σε μία ομάδα ανθρώπων, ε,εκεί που θα σου δώσουν αξία, εκεί που θα βρεις βήμα, εκεί που θα σου δώσουν ρόλο, εκεί που θα υπάρχεις τέλος πάντων, αντή η ομάδα θα σε απορροφήσει και απλά στη σημερινή κοινωνία [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 18)

[...] Σίγουρα ένα μεγάλο κομμάτι για αρχή από μικρές ηλικίες είναι το κομμάτι της συναισθηματικής αγωγής για μένα, άμα μάθουν τα παιδιά να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να τα ονομάζουν, να τα εκφράζουν, να συναισθάνονται τους άλλους και τα λοιπά, μετά θα έρθουν και όλα τα υπόλοιπα πάντα με εξάσκηση φυσικά και με βίωμα και με άλλους τρόπους τέλος πάντων, θα έρθουν και ο σεβασμός και η αλληλοφροντίδα και το ένα και το άλλο,[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 15)

[...] Μπορούν οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιαδήποτε εποχή να αποκτήσουν υγιείς μαθησιακές βάσεις και να νιοθετήσουν τις επιθυμητές ηθικές αξίες μέσα σε ένα αντιπαιδαγωγικό κλίμα που περιγράφεται από φόρο ανασφάλεια και αυταρχισμό; Αν η απάντηση είναι πως αυτό είναι αδύνατο τότε η ερώτηση έχει απαντηθεί. Κοινός τόπος όλων των προσεγγίσεων στην παιδαγωγική είναι η καλλιέργεια θετικής ατμόσφαιρας στους χώρους που τελείται η εκπαίδευτική διαδικασία.[...] Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει να μην επιβάλουν οι ενήλικες τις ηθικές τους αξίες αλλά να δώσουμε την επιλογή στα παιδιά να τις νιοθετήσουν τότε αυτόματα πρέπει να εργαστούμε πάνω στη δημιουργία και συντήρηση θετικού παιδαγωγικού κλίματος ως απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της διαλεκτικής. [...] (YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 20)

### 8.5.3 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα δημοκρατικής ηθικής

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας συσχετίζουν άμεσα την καλλιέργεια ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με το επίπεδο δημοκρατίας που επικρατεί στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα,το 100% των συμμετεχόντων, δηλαδή όλα τα υποκείμενα, θεωρούν ότι η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευτική διαδικασία προκύπτει( ή πρέπει να προκύπτει) ως αποτέλεσμα δημοκρατικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές στη σχολική τους καθημερινότητα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι απόψεις του σε σχέση με το ζήτημα αυτό:

[...] Θεωρώ ότι αυτό, η ηθική καλλιέργεια δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα. Θεωρώ ότι σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευτική διαδικασία και με την παιδαγωγική γραμμή που επιλέγεις να έχεις ως εκπαίδευτικός. Οπότε εγώ προσωπικά, ο στόχος μου είναι, και η προσπάθειά μου έγκειται σε μία παιδαγωγική και μία εκπαίδευση βασισμένη στην ελευθεριακή παιδαγωγική και στις αρχές της ιστονομίας, της αυτονομίας και της αυτάρκειας του ατόμου[...]ε μέσω δημοκρατικών και συμμετοχικών συνθηκών, όπως σου είπα και στην προηγούμενη συνέντευξη με τα συμβούλια θεωρώ πολύ σημαντική διαδικασία[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 14,15)

[...] Κοντολογίς το περιεχόμενο των ηθικών αξιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το επίπεδο της δημοκρατίας των εκάστοτε κοινωνιών και τους θεσμούς εξουσίας ή εκπροσώπησης που τις ορίζουν. [...] Αν μιλάμε όμως για την υπέρβαση που περιέγραψα λίγο πιο πάνω τότε η ηθική της δημοκρατίας και της ευθύνης που προκύπτει από τη σταδιακή ενσωμάτωση της έννοιας του πολίτη θα αποτελούν προτεραιότητα.[...] είμαι βέβαιος πως πρακτικές ελευθεριακής εκπαίδευσης όπως το Συμβούλιο Τάξης ή Σχολείου, η αμεσοδημοκρατική συνέλευση μεταξύ ισότιμων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια καλή αρχή που περιγράφει τον τρόπο.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 14,15)

[...] ο σεβασμός στον άλλο, οποιονδήποτε άλλο, τον διαφορετικό, το να έχουμε όλοι ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, και υποχρεώσεις φυσικά, ώστε να πάει η ομάδα μπροστά, να υπάρχει αλληλεγγύη, ε γενικά, να μην υπάρχει καταπίεση, να υπάρχει ελευθερία ας πούμε για τα άτομα, να μπορούν να εκθέσουν τις απόψεις του και να διεκδικήσουν κάτι που θέλουν ας πούμε, μέσω της ομάδας ,να υπάρχει δημοκρατία, βασικά αν υπάρχει δημοκρατία συμβαίνουν και αυτά [...] ας πούμε εργαλείο είναι οι δημοκρατικές διαδικασίες εννοείται, σε ένα σχολείο, σε μια τάξη ας πούμε, σε μια ομάδα ενός σχολείου, εμ. Ναι φυσικά, δημοκρατικές διαδικασίες βγαίνουν μέσα από τη συζήτηση, ε, και εννοείται με εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να κάνουν αυτό, αλλιώς δεν πρόκειται να γίνει ποτέ. Αυτό[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 14,15)

[...] ο τρόπος είναι η λειτουργία αυτή καθεαυτή του σχολείου, πχ η συνέλευση εκεί πέρα πάλι δεν πας, δεν δίνεις κάτι, εκείνη την ώρα βιωματικά, απλά έχουμε ορίσει έναν κανόνα ότι μιλάει ένας και είμαστε όλοι στους ρόλους της συνέλευσης,(...) κάνεις συνεταιρισμούς, πχ το κυλικείο και άλλα, τα παιδιά εκεί θα λειτουργήσουν και εσύ χωρίς να βγάλεις μιλιά μαθαίνεις την αξία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, [...]( YA1, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 15)

#### 8.5.4 Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αναπαραγωγή της εξουσίας

Στην κατηγορία αυτή, τα υποκείμενα αναφέρονται στην καλλιέργεια ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που προωθεί το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων, θεωρούν ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της δομής και της λειτουργίας του, προωθεί ηθικές αξίες που ουσιαστικά στοχεύουν στη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και υποταγής. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι απόψεις τους:

[...] Όχι η αξία που καλλιεργεί είναι σεβασμός στη θέση του άλλου, πχ είναι ο άλλος δάσκαλος, σεβασμός στο δάσκαλο, είναι ο άλλος ηλικιακά μεγαλύτερος, σεβασμός, τυφλό σεβασμό εκεί[...]Αυτό, η αξία που παίρνει ρε παιδί μου είναι αυτό ότι θα μου πουν τι είμαι, αυτόν τον τίτλο θα βάλουν, θα μου πουν τι είμαι, αν είμαι καλός αν είμαι κακός, τι είμαι, τι θα γίνω [...]( YA1, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 16)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου περιγράφει τους κοινωνικούς/ πολιτικούς στόχους της Πολιτείας. Με προμετωπίδα το «να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις» τα tags δεξιότητες, δια βίου μάθηση, αριστεία και μια μεθοδολογία που προσεγγίζει σπειροειδώς την ύλη στο δημοτικό σχολείο είμαι πεπεισμένος πως το Α.Π το μόνο που εξασφαλίζει είναι τη συνέχεια των αναπτηριών του[...]. Υπάρχει η επίμονη καλλιέργεια αξιών όπως : ο ανταγωνισμός, η ηθική της βίας, η αριστεία, η με όλα τα μέσα επιβίωση και ο άκρατος πρωγματισμός[...]:Το σχολείο καλλιεργεί όπως προείπα τις ηθικές αρχές της κοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας που αυτή περιγράφει. Αν συμφωνήσουμε πως το σύγχρονο ελληνικό σχολείο περιγράφεται πολλάκις από έντονη εντατικοποίηση, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, τυφώνες διαγωνισμάτων, βαθμοθηρία, σχολικό ιδρυματισμό, ταξικούς φραγμούς και ανηλεείς εργασιακές συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς και απαξιώση τους τότε δεν είναι δύσκολο να περιγράψουμε τις ηθικές αξίες τις οποίες καλλιεργεί[...]. Όπως φαίνεται κάτω από το εξαιρετικό λεπτό περιτύλιγμα ηθικών αξιών που εναγγελίζονται πολλοί συνάδελφοι πως καλλιεργούν, εμφορείται η προετοιμασία των παιδιών για την προσωπική επιβίωση σε ένα κόσμο σκληρό, άδικο και βαθιά αντιδημοκρατικό[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 1, ερ. 8,14)

[...] Με τον τρόπο που λειτουργεί ηθικές αξίες; πιο πολύ ανήθικες αξίες, ανταγωνισμό[...] η ίδια του η δομή και η ίδια του η στόχευση είναι άλλη, όχι σίγουρα να καλλιεργεί ηθικές αξίες, είναι το πώς θα γίνουν πιο αποδοτικοί οι μελλοντικοί πολίτες στην αγορά εργασίας και δεν νομίζω ότι χωράει η ηθική εκεί μέσα, η ηθική η δική μου ας πούμε[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 17)

[...]:Το ΑΠ, όπως ανέφερα και παραπάνω, υπηρετεί τα συμφέροντα του εκάστοτε πολιτικού συστήματος[...]ας πούμε το νηπιαγωγείο πια αποτελεί προκαταρκτικό στάδιο για το δημοτικό και η Β'θμια για την ενήλικη ζωή, δηλαδή την παραγωγή εργατών και εργατριών[...]Εγώ θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί αξίες που σχετίζονται με το «πατρις- θρησκεία- οικογένεια». Και άρα και όλο αυτό έχει να κάνει με το πώς συγκροτείται το εθνικό αίσθημα στους πολίτες της Ελλάδας ας πούμε, δε στοχεύουν προφανώς στη δημιουργία αυτόνομων ανθρώπων και σκεφτόμενων αλλά στη διαμόρφωση του Έλληνα και της Ελληνίδας με συντηρητικά χαρακτηριστικά[...]( ΥΓ2. Κλινική συνέντευξη 1, Ερ, 8,10, 16)

**Πίνακας 4.** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με την έννοια της καλλιέργειας ηθικών αξιών στην εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
Α/Α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως βίωμα	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
2	Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα θετικού συναισθηματικού κλίματος	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%

<b>3</b>	<b>Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα δημοκρατικής ηθικής</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
<b>4</b>	<b>Η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση ως αναπαραγωγή της εξουσίας</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αντιλαμβάνονται την καλλιέργεια ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως μία βιωματική διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με το θετικό συναισθηματικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, θεωρούν ότι οι ηθικές αξίες στην εκπαίδευση καλλιεργούνται όταν προωθούνται δημοκρατικές διαδικασίες και πρακτικές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ως φορέας μέσω της δομής και της λειτουργίας του προωθεί ηθικές αξίες που στοχεύουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η ηθική καλλιέργεια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να προκύπτει φυσικά μέσω των εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών στη σχολική τους καθημερινότητα. Το 75% των υποκειμένων, δηλαδή οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι η καλλιέργεια ηθικών αξιών στην εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία εάν δεν υπάρχει ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα στη σχολική κοινότητα. Το 100% των υποκειμένων, θεωρούν ότι η καλλιέργεια ηθικών αξιών που στοχεύει στη βελτίωση της κοινωνίας μπορεί να αναπτυχθεί όταν στο σχολικό πλαίσιο προωθούνται δημοκρατικές πρακτικές. Τέλος, και πάλι το σύνολο των υποκειμένων, αντιλαμβάνεται ότι το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένας κρατικός φορέας προωθεί στην παραδοσιακή του μορφή, μέσω της δομής και λειτουργίας του, ρητά ή άρρητα, ηθικές αξίες που στοχεύουν στην διαιώνιση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας- υποταγής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9**

### **Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά**

#### **9.1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι αντιλήψεις και τα βιώματα των υποκειμένων σε σχέση με την ποιότητα ζωής, τις αξίες, τις πρακτικές και τα ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων σε σχέση με την ποιότητα ζωής στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση ως συνάρτηση πολλών παραγόντων, τα άγχη και οι προβληματισμοί που βιώνουν, αλλά και τα όνειρα και προσδοκίες που έχουν για το μέλλον της εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τις θεματικές ενότητες και κατηγορίες που διακρίναμε να σχηματίζονται λειτουργικά κατά την θεματική ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού και γίνεται χρήση κάποιων χαρακτηριστικών αποσπασμάτων του συνολικού υλικού.

#### **9.2. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία τους στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι προβληματισμοί που απασχολούν τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με την παρουσία τους στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Οι προβληματισμοί των υποκειμένων περιγράφονται κυρίως στις ερωτήσεις της κλινικής συνέντευξης 2, “Πώς αισθάνεσαι γενικότερα αυτήν την συγκεκριμένη περίοδο όσον αφορά την παρουσία σου στο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Τι ενδεχομένως σε απασχολεί ή προβληματίζει;”, “Υπάρχει κάτι στη ζωή σου και στο χώρο εργασίας σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α κατά τα τελευταία χρόνια που σου προκαλεί άγχος;” και “Τι είναι αυτό που σε κάνει να ανησυχείς γενικότερα τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την εκπαίδευση;”. Τα υποκείμενα αναφέρουν ως ζητήματα που τα προβληματίζουν την εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν, την πολιτική που ακολουθείται από την κυβέρνηση σε σχέση με την εκπαίδευση κ.α. Από την ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

### **9.2.1. Το ζήτημα της εργασιακής ανασφάλειας**

Στην κατηγορία αυτή οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα μας εξηγούν ότι ένας βασικός προβληματισμός τους σε σχέση με τη δημόσια ελληνική εκπαίδευση σήμερα είναι το καθεστώς των αναπληρωτών δασκάλων και η εργασιακή ανασφάλεια που προκύπτει από αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων αναφέρει ότι μία βασική προβληματική που τους απασχολεί αυτήν την περίοδο σε σχέση με την δημόσια ελληνική εκπαίδευση και την παρουσία τους εκεί, είναι οι εργασιακές συνθήκες που επικρατούν. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα' από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα, ως παραδείγματα:

[...] Εντάξει προσωπικά η αλήθεια είναι ότι έχω κουραστεί πολύ από την κατάσταση του αναπληρωτή αυτό που... και δεν μπορείς να συνεχίσεις με ένα σχολείο στο οποίο ήσουνα και έχτισες κάτι, έχτισες; τέλος πάντων να συνεχίστεί το έργο που θαρρείς ότι έφτιαξες, αυτό ναι, αυτό είναι το πλην[...]Δηλαδή όσον αφορά τα εργασιακά δεν νοιώθω πολύ.. νοιώθω μεγαλύτερη ανασφάλεια, είναι κουραστικό να το κάνεις αυτό τώρα τόσα χρόνια και πάλι, πάλι έρμαιο, πάλι δεν ησυχάζεις, είσαι έρμαιο κυβερνήσεων, υπουργών, αυτό.(ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.2)

[...] Οι συνεχείς επιθέσεις στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση μέσα από αντιεργατικά νομοσχέδια, [...]η παύση των διορισμών νέων συναδέλφων την τελευταία 10ετία δεν είναι καλοί οιωνοί για τη δεκαετία που έρχεται[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 2,17)

[...] για τις εργασιακές συνθήκες[...] την κούραση, το ψυχολογικό κόστος των συνθηκών, της μη μονιμότητας, της ανασφάλειας κάθε χρόνο, των ελαστικών σχέσεων εργασίας, αυτά κατά βάση (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 17,18)

[...] το καθεστώς του αναπληρωτή είναι ένα τεράστιο θέμα με διαστάσεις τόσο εργασιακές όσο και εκπαιδευτικές.. κυριαρχεί μία αβεβαιότητα και μία πίεση και στους εργαζόμενους που είναι στον αέρα αλλά και στους μαθητές που επίσης μπορεί να αλλάζουν διαρκώς εκπαιδευτικούς και δεν υπάρχει μία συνέχεια, μία σχέση[...](ΥΓ2,Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 18)

### **9.2.2. Το ζήτημα της οικονομικής ανασφάλειας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα μας αναφέρουν το ζήτημα της οικονομικής ανασφάλειας που βιώνουν ως εργαζόμενοι στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις οικονομικές συνθήκες του επαγγέλματός τους και αισθάνονται

ανασφαλείς. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τα υποκείμενα ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας:

[...] Δεν πιστεύω να αντιστοιχίζεται η δουλειά που... η δουλειά αυτή με το οικονομικό με τίποτα δεν αντιστοιχίζεται, δηλαδή είναι πολύ λιγότερα θέλω να πω τα χρήματα. Όχι δε νοιώθω καλά με αυτά τα χρήματα που παίρνω, ναι βιοπορίζομαι, τώρα εγώ προσαρμόζομαι έτσι, είναι και οι δικές μου ανάγκες τέτοιες, βέβαια δεν μπορώ να πω ότι νοιώθω ασφάλεια με αυτά τα χρήματα, δηλαδή όταν σου τυχαίνει κάτι απλό, ας πάρουμε το αμάξι, μην πάρουμε θέματα υγείας, όχι, η απάντηση μου είναι πως όχι. Δηλαδή νομίζω ένας άνθρωπος πρέπει να νιώθει καλά με τα χρήματα που παίρνει αν δε φοβάται να σκοντάψει αύριο, οικονομικά εννοώ να του συμβεί κάτι. Επομένως όχι, τα χρήματα που παίρνω είναι για ένα άτομο υγιές με ένα αμάξι που δε χαλάει ποτέ[...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 21)

[...]Τα οικονομικά μετά βίας φτάνουν για να καλύψουν τις μισές ανάγκες της οικογένειάς μου. Φυσικά και δεν είμαι ικανοποιημένος. Διεκδικώ πιο δίκαιους μισθούς για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους εργαζομένους εκτός από τις εργασιακές κάστες που έχουν παίξει και αυτές το ρόλο τους στην διάσπαση των κοινών μας διεκδικήσεων[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 21)

[...] όχι φυσικά δεν είμαι ικανοποιημένη από τα οικονομικά μου εννοείται. Αυτή τη στιγμή που με ρωτάς είμαι με δανικά απ' τους γονείς μου. Ε, όχι δεν πιστεύω ότι οι οικονομικές απολαβές μας είναι πάρα πολύ αξιοπρεπείς, ε, αν σκεφτείς ότι χρειάζεται κάθε χρόνο να μετακομίζουμε από μέρος σε μέρος, να αλλάζουμε σπίτια, σε μέρη με τουρισμό που τα ενοίκια είναι πάρα πολύ ακριβά, κόστος στις μετακινήσεις, κόστος της μετακίνησης στο σχολείο, όπου δεν υπάρχει συγκοινωνία, βενζίνη, ναι προπληρωμές φυσικά ενοικίων και εγγυήσεων για τα σπίτια, μετακόμιση στη μετακόμιση[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 21)

[...] έτσι όπως είναι το καθεστώς εργασίας του αναπληρωτή, κάθε Ιούνιο είμαι άνεργη και δεν ξέρω αν θα δουλέψω Σεπτέμβρη ή πιο αργά. Ο μισθός επίσης που παίρνουμε φεύγει κατά κύριο λόγο στα ενοίκια ειδικά τα πρώτα που είναι μαζεμένα και μετά φτάνει ίσα- ίσα. ΑΝ δηλαδή χαλάσει ας πούμε το αυτοκίνητο και πρέπει να του κάνεις ένα σέρβις βγαίνεις εκτός. Οπότε όχι δεν είμαι ικανοποιημένη με αυτήν την συνθήκη[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 21)

### 9.2.3 Το ζήτημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου

Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται τα υποκείμενα στον προβληματισμό τους σε σχέση με την υποβάθμιση/ απαξίωση από πλευράς πολιτείας απέναντι στο δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι αναφέρουν ότι τους απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η απαξίωση που καλλιεργείται σε σχέση με το δημόσιο σχολείο. Ακολουθούν αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] με αγχώνουν τώρα και οι πολιτικές αλλαγές πάρα πολύ, οι εξαγγελίες και η διάθεση που έχει αυτή η κυβέρνηση απαξίωσης του σχολείου όσον αφορά αυτό που ακούμε αξιολογήσεις και τα λοιπά,

μεγάλη κουβέντα.[...]. απαξιώνουμε τα δημόσια για να ανθίσουν τα ιδιωτικά, αυτά με αγχώνουν πολύ[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.2,17)

[...] και η συρρίκνωση/υποβάθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαιδευσης δεν είναι καλοί οιωνοί για τη δεκαετία που έρχεται(YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.2)

#### 9.2.4 Το ζήτημα της εντατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στο ζήτημα της εντατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει ως αποτέλεσμα την άσκηση διαρκούς πίεσης τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρουν ότι ένας βασικός τους προβληματισμός απορρέει από τη διαρκή εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατίθενται παρακάτω τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα ως παραδείγματα:

[...] Η εντατικοποίηση και η επιβαρυμένη ύλη από τη μία, η αυξανόμενη αδιαφορία από την άλλη και η αξιολόγηση των παιδιών στο τέλος της διαδρομής διαμορφώνουν ένα αυτιστικό κλίμα στην παιδεία με τραγικά αποτελέσματα[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.17)

[...] Κάτι άλλο που με απασχολεί ιδιαίτερα είναι ότι η εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο τεχνοκρατική και υπάρχει μία διαρκής πίεση για να έχεις “προσόντα” ως εκπαιδευτικός, χαρτιά, μεταπτυχιακά πανάκριβα, για να είσαι πιο μπροστά από τους άλλους.. και τελικά αυτό μαθαίνεις και στα παιδιά... τον ανταγωνισμό...ε δεν ξέρω αυτά θα πω τώρα[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.17)

#### 9.2.5 Το ζήτημα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα μας αναφέρουν ότι κάτι που τους προβληματίζει σε σχέση με τη δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι ο ιδεολογικός προσανατολισμός που έχει σε επίπεδο συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και δύο δασκάλες, δηλώνουν προβληματισμένοι σε σχέση με την ιδεολογική κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος που εξυπηρετεί τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας:

[...] Γενικά ότι το δημόσιο σχολειό επειδή είναι έρμαιο των κυβερνήσεων, οι συντηρητικές σκέψεις, οι νεοφιλελεύθερες σκέψεις, ιδιωτικά σχολεία, απαξιώνουμε τα δημόσια για να ανθίσουν τα ιδιωτικά, αυτά με αγχώνουν πολύ[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.17)

[...] είναι απλά ένα σύστημα που...σίγουρα αναπαράγει ιδεολογία της κυριαρχης ελίτ και εξυπηρετεί συμφέροντα,ε, οικονομικά και τα λοιπά..δεν έχει να κάνει δηλαδή με τα παιδιά ούτε με τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι πλασμένο το σύστημα γι' αυτούς, είναι πλασμένο για τη σύνδεση με την αγορά και τα λοιπά και τα λοιπά.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.17)

[...] με προβληματίζει το κατά πόσο μπορεί κανείς να φέρει πραγματική αλλαγή σε μία εκπαίδευση κρατική, που ελέγχεται δηλαδή από το κράτος και εξυπηρετεί τις εκάστοτε κυβερνήσεις.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.17)

### 9.2.6 Το ζήτημα της κουλτούρας των εκπαιδευτικών

Στην κατηγορία αυτή, τα υποκείμενα μας αναφέρουν ότι ένα από τα ζητήματα που τα απασχολούν σε σχέση με την δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι η κουλτούρα μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, δηλαδή ένας δάσκαλος και μία δασκάλα μας αναφέρουν ότι τους προβληματίζει η κουλτούρα της πλειοψηφίας των συναδέλφων που συχνά είναι αρκετά συντηρητικοί και δέχονται με ηττοπάθεια τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος ή και τις αναπαράγουν. Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα ως παράδειγμα:

[...] Οι συνεχείς επιθέσεις στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση μέσα από αντιεργατικά νομοσχέδια, η αποδοχή με ηττοπάθεια εκ μέρους της μεγάλης πλειοψηφίας των συναδέλφων, ο εγωκεντρισμός και η επιμονή σε ένα αδιέξοδο και απαιτητικό σύστημα διδασκαλίας πάλι από τη μεριά των συναδέλφων, ο τρόπος με τον οποίο μιλούν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους όταν δεν είναι παρούσες και παρόντες είναι πράγματα που με φοβίζουν[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.2.)

[...] Μόνο αφού μπεις στο σχολείο αντιλαμβάνεσαι τι τελικά συμβαίνει.. πόσο συντηρητικός είναι ο κλάδος και πόσο η όλη δομή και λειτουργία του σχολείου αναπαράγει αδικίες και αποκλεισμούς και δεν επιτρέπει στα παιδιά να σκέφτονται και να λειτουργούν ελεύθερα[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 18)

**Πίνακας 1.** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με τους προβληματισμούς των υποκειμένων αναφορικά με την παρουσία τους στην εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το ζήτημα της εργασιακής ανασφάλειας	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
2	Το ζήτημα της οικονομικής ανασφάλειας	25%	25%	50%	25%	25%	25%	100%
3	Το ζήτημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου	25%	25%	50%	00%	00%	00%	50%
4	Το ζήτημα της εντατικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	00%	25%	25%	00%	25%	25%	50%
5	Το ζήτημα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%

<b>6</b>	<b>Το ζήτημα της κουλτούρας των εκπαιδευτικών</b>	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
----------	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 διαπιστώνουμε τους ποικίλους προβληματισμούς που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων, δηλαδή οι δύο δάσκαλοι και οι δύο δασκάλες μας αναφέρουν ότι δύο βασικοί προβληματισμοί τους σε σχέση με την παρουσία τους στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι οι εργασιακές και οικονομικές συνθήκες που βιώνουν και οι οποίες τους δημιουργούν ανασφάλεια. Επιπλέον, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα μας αναφέρουν ότι αισθάνονται προβληματισμένοι τα τελευταία χρόνια παρατηρώντας τη διαρκή απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την πλευρά της πολιτείας. Επίσης το 50% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους και μία δασκάλες προβληματίζονται σε σχέση με την εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την πίεση που αυτή δημιουργεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά. Το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους ανησυχούν σε σχέση με την ιδεολογική κατεύθυνση της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία ακολουθεί και αναπαράγει νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Τέλος, το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους αναφέρει ότι τον προβληματίζει η κουλτούρα της πλειοψηφίας των συναδέλφων του η οποία χαρακτηρίζεται από ηττοπάθεια όσον αφορά την καλυτέρευση των εργασιακών τους συνθηκών και απαξίωση της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους.

### 9.3 Ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού όπως αυτές βιώνονται και νοηματοδοτούνται από τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατηγορία αυτή προκύπτουν κυρίως από την ερώτηση της Κλινικής συνέντευξης 2, “Τι, από ψυχολογικής πλευράς, σημαίνει για σένα προσωπικά να είσαι δάσκαλος/α;”, αλλά και από άλλες ερωτήσεις όπως: “Πόσο ευχαριστημένος είσαι από τον τρόπο που βιώνεις την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί;”. Τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα επάγγελμα που προσφέρει συναισθηματική ποικιλία και εναλλαγή και συχνά μπορεί να είναι αγχογόνο για τους εκπαιδευτικούς. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

#### 9.3.1 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως πηγή ικανοποίησης/χαράς

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στο αίσθημα της ικανοποίησης και χαράς που αντλεί ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δύο δάσκαλοι και η μία από τις δασκάλες, αναφέρουν πως το επάγγελμά τους είναι μία πηγή χαράς και ικανοποίησης.

[...] Πολύ ευχαριστημένος[...] μπορώ να σου πω ότι έχω πολύ καλή καθημερινότητα, διότι έχω εξασφαλίσει αυτήν την ψυχολογική ηρεμία, έχω αποδεχτεί την κατάσταση, ότι πλέον τα καταφέρνω στο σχολείο γι' αυτό είμαι καλά[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 1)

[...] Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι από τις λίγες που σου παρέχουν μεγάλη ικανοποίηση. Έτσι αισθάνομαι από την πρώτη χρονιά μέχρι σήμερα. Είναι στο χέρι σου μέχρι ένα σημείο να πειραματίζεσαι, να αλλάζεις πράγματα και να ξεφεύγεις από τη ρουτίνα.(ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 1)

[...] Από ψυχολογικής πλευράς; Είναι χαρά να είσαι δασκάλα, είναι όμορφο[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

### 9.3.2 Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως βασικό στοιχείο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές διακυμάνσεις ως ένα βασικό συστατικό στοιχείο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Και τα τέσσερα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνουν ότι οι διαρκείς εναλλαγές στην ψυχολογία είναι ένα χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν σε μας τα υποκείμενα:

[...] τις αποτυχίες, τις επιτυχίες, τα άγχη, τέλος πάντων[...]αυτή είναι η φύση αυτής της δουλειάς[...]μια μέρα θα αποτύχουμε, την άλλη θα πηγαίνουν όλα υπέροχα, την άλλη θα έχω αγωνία για κάτι, την άλλη θα είμαι πολύ χαλαρός, κάθε μέρα φεύγεις απ' το σχολείο με άλλη συναισθηματική, ψυχολογική ας πούμε διάθεση και φόρτιση[...]Αυτό που περιέγραψα παραπάνω, το σκαμπανεύασμα [...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 1,24)

[...] Έχει ευθύνη, άγχος, χαρά, ματαίωση και δικαίωση και πολλή πολλή αγάπη! [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

[...] έχει μία πορεία έτσι θα το χαρακτηρίζαμε καρδιογράφημα, αν το σκιτσάραμε, αν σκιτσάραμε την πορεία αυτή της ψυχολογικής κατάστασης [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

[...] για μένα σημαίνει ότι δουλεύεις με ανθρώπους οπότε τα σκαμπανεύασματα τα ψυχολογικά και η φθορά είναι μέσα στο παιχνίδι. Συχνά καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καταστάσεις με τα παιδιά, με τις οικογένειές τους, με τους συναδέλφους που μπορεί να είναι αγχωτικές ή στενάχωρες και μετά την άλλη στιγμή μπορεί να συμβεί κάτι που να σου προκαλέσει χαρά. Γενικά ναι έχει πολλά σκαμπανεύασματα ψυχολογικά[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

### 9.3.3. Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως κάτι θετικό/ ενδιαφέρον στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στις ψυχολογικές εναλλαγές που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κάτι θετικό. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των

υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι αναφέρουν ότι τα ψυχολογικά “σκαμπανευάσματα” που προκύπτουν όταν κανείς εργάζεται ως εκπαιδευτικός είναι μία ευκαιρία να ξεφεύγει κανείς από τη ρουτίνα. Παρακάτω παρατίθεται τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[....] έμαθα, έτσι θα το πω, να νιώθω καλά στο σχολείο, δηλαδή απολαμβάνω τις αποτυχίες, τις επιτυχίες, τα άγχη, τέλος πάντων έμαθα να τα διαχειρίζομαι και τα έχω δεχθεί ότι αυτή είναι η φύση αυτής της δουλειάς, το θεωρώ και τύχη γιατί αυτό είναι που την κάνει διαφορετική από άλλα επαγγέλματα, δημοσιο- υπαλληλίστικης θέσης[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 1)

[...] Η καθημερινότητα στην εκπαίδευση περιέχει όλα τα συναισθήματα μιας υγιούς συναισθηματικής σχέσης: αγάπη, αμφισβήτηση, αγωνία, σιγουριά, χαρά, λύπη, κούραση, δύναμη και λοιπά[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 3)

### **9.3.4 Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως φθορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στις ψυχολογικές διακυμάνσεις που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μία συνθήκη που προκαλεί φθορά σε ψυχολογικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, ένας δάσκαλος και δύο δασκάλες αναφέρουν ότι συχνά οι διαρκείς συναισθηματικές εναλλαγές που βιώνει ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ψυχοφθόρες. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα, ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας:

[...] Νομίζω είναι δύσκολο, είναι ψυχοφθόρο, αυτές οι εναλλαγές που σου δίνει το σχολείο δε βαστιούνται[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 1)

[...] Είναι σίγουρα και ευθύνη, οπότε είναι και λίγο κοστοβόρο ας πούμε, λίγο άγχος παραπάνω που μπορεί να έχεις κάποιες στιγμές για το αν δίνεις όσα θα μπορούσες να δώσεις στα παιδιά, αν δίνεις τον καλύτερό σου εαυτό ή έχεις ενοχές όταν δεν είσαι σε θέση να δώσεις τα πάντα[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

[...] για μένα σημαίνει ότι δουλεύεις με ανθρώπους οπότε τα σκαμπανευάσματα τα ψυχολογικά και η φθορά είναι μέσα στο παιχνίδι. Συχνά καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καταστάσεις με τα παιδιά, με τις οικογένειές τους, με τους συναδέλφους που μπορεί να είναι αγχωτικές ή στενάχωρες και μετά την άλλη στιγμή μπορεί να συμβεί κάτι που να σου προκαλέσει χαρά.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

### **9.3.5 Οι ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως αντίστοιχες της γονεϊκότητας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα παραλληλίζουν τις ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με αυτές που βιώνει ένας γονέας. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος θεωρεί ότι ένας εκπαιδευτικός βιώνει συναισθήματα στην εργασία του παρόμοια με αυτά που βιώνει ένας γονέας μεγαλώνοντας το παιδί του. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο ως παράδειγμα της κατηγορίας αυτής:

[...] Ό,τι ψυχολογικά αισθάνεται ένας γονιός για τον τρόπο που μεγαλώνει το δικό του παιδί, κάτι παρόμοιο αισθάνομαι και εγώ σε σχέση με τη δουλειά μου. Έχει ευθύνη, άγχος, χαρά, ματαίωση και δικαιώση και πολλή πολλή αγάπη![...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 24)

**Πίνακας 2:** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με τις ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως πηγή ικανοποίησης/χαράς	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%
2	Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως βασικό στοιχείο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
3	Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως κάτι θετικό/ ενδιαφέρον στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	25%	25%	50%	00%	00%	00%	50%
4	Οι ψυχολογικές εναλλαγές ως φθορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
5	Οι ψυχολογικές διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως αντίστοιχες της γονεϊκότητας	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα μας αντιλαμβάνονται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα επάγγελμα που επιδρά με ποικίλους τρόπους στην ψυχολογία. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι

το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ψυχολογικές εναλλαγές και διακυμάνσεις. Για το 75% των υποκειμένων, τους δύο δασκάλους αυτές οι διακυμάνσεις στην ψυχολογία καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενδιαφέρον. Το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι το επάγγελμά τους είναι πηγή ικανοποίησης και χαράς στη ζωή τους. Ωστόσο, το 75% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους και οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι τα διαρκή ψυχικά σκαμπανεύσματα στη σχολική καθημερινότητα προκαλούν φθορά στον εκπαιδευτικό. Τέλος, το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος που είναι και ο ίδιος γονέας, αντιλαμβάνεται τις ψυχολογικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού ως αντίστοιχες της γονεϊκότητας.

#### **9.4 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στο ρόλο του άγχους και των διαστάσεών του στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κυρίως φάνηκαν ως απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 2: “Υπάρχει κάτι στη ζωή σου και στο χώρο εργασίας σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α κατά τα τελευταία χρόνια που σου προκαλεί άγχος;”, “Πόσο συχνά θα έλεγες ότι σου συμβαίνει να αγχώνεσαι και πώς το αντιλαμβάνεσαι ;”, “Τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις ή για να μειώσεις το άγχος σου;”, κ.λπ. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται το άγχος ως βασική διάσταση που απορρέει από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τόσο λόγω των εργασιακών συνθηκών όσο και λόγω της φύσης της παιδαγωγικής σχέσης. Τα υποκείμενα βιώνουν το άγχος ως στιγμές έντασης που οδηγούν σε σωματικά συμπτώματα και αντιδράσεις όπως απόσυρση, θυμός κ.λπ. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού δημιουργήσαμε τις παρακάτω κατηγορίες σε σχέση με το ζήτημα του άγχους στην εργασία του εκπαιδευτικού:

##### **9.4.1 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως απόρροια απρόοπτων καταστάσεων**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνά μας αντιλαμβάνονται το άγχος ως ένα συναίσθημα που δημιουργείται στην καθημερινότητα ενός εκπαιδευτικού λόγω απρόοπτων καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν και να προκαλέσουν ένταση. Το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θεωρούν ότι απρόοπτες καταστάσεις στη σχολική καθημερινότητα μπορεί να προκαλέσουν άγχος στον εκπαιδευτικό. Παρατίθενται παρακάτω ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] δεν υπήρξε χρονιά χωρίς άγχος, εννοείται πάντα θα υπάρξει μία κατάσταση, θα δημιουργηθεί στο σχολείο, έτσι είναι όσα επαγγέλματα έχουν να κάνουν με ανθρώπους,[...](YA1. Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

[...] Άγχος, ε, στην καθημερινότητά μου γενικά δεν έχω άγχος , εκτός αν συμβεί κάτι απρόοπτο ας πούμε, κάποιο από τα παραπάνω, που είπα πριν λίγο και για ένα διάστημα μέχρι να λυθεί ας πούμε.. [...]](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8)

[...].Τώρα από κει και πέρα, προφανώς όταν κάνεις ένα επάγγελμα που σχετίζεται με άλλους ανθρώπους και μάλιστα παιδιά εννοείται ότι υπάρχει πάντα το απρόοπτο που μπορεί να σου προκαλέσει άγχος... μπορεί δηλαδή ανά πάσα στιγμή να υπάρξει μία κατάσταση με αυξημένη ένταση, από έναν απλό τσακωμό μεταξύ των παιδιών, μέχρι έναν τραυματισμό σοβαρό και αυτά προφανώς είναι συνθήκες που το άγχος κορυφώνεται ή σου βγαίνει μετά, γιατί συνήθως εκείνη τη στιγμή προσπαθείς ψύχραιμα να διαχειριστείς καταστάσεις[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

#### **9.4.2 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα κακών συναδελφικών σχέσεων**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας συσχετίζουν τι άγχος που μπορεί να βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του στο σχολείο με τις κακές σχέσεις που μπορεί να έχουν αναπτυχθεί με τους συναδέλφους. Πιο συγκεκριμένα, μία δασκάλα, δηλαδή το 25% των υποκειμένων αναφέρει ότι οι εντάσεις στις συναδελφικές σχέσεις μπορεί να είναι αρκετά στρεσογόνες. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Άγχος μου προκαλεί όταν δεν υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ε, άρα κάποιο κενό που μπορεί να φέρει προβλήματα σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών , ε, πιθανές διαφωνίες που θα καταλήξουν σε ομηρικούς καυγάδες και δυσάρεστο κλίμα, αρνητικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

#### **9.4.3 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα συσχετίζουν το άγχος που μπορεί να βιώνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα των πολιτικών που ασκούνται από την κυβέρνηση σε σχέση με την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 50%, οι δύο δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης τους προκαλεί άγχος. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα ως παραδείγματα:

[...] Άγχος μου προκαλεί τώρα η κυβέρνηση[...]Εντάξει, μέχρι το αναπληρωτηλίκι μπορώ να το καταπιώ, αλλά δεν μπορώ να... αυτό, συντηρητισμούς, αυτό δηλαδή τώρα που προαναγγέλεται, επιστρέφουν οι βαθμοί, για μένα αυτό ας πούμε ήταν ένα άλμα της εκπαίδευσης που καταργήθηκαν οι βαθμοί τώρα 3 χρόνια[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7,17)

[...] Οι συνεχείς επιθέσεις στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση μέσα από αντιεργατικά νομοσχέδια, και η επιμονή σε ένα αδιέξοδο και απαιτητικό σύστημα διδασκαλίας[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

#### **9.4.4. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μειωμένο**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως σπάνιο και περιορισμένο. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από προβληματισμούς και έγνοιες αλλά δεν βιώνουν ιδιαίτερο άγχος στην καθημερινότητά τους. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] έγνοια είναι, έγνοιες έχω εννοείται, σ' αυτή τη δουλειά έχεις έγνοιες, [...]δηλαδή δεν θα χαρακτήριζα το δάσκαλο ότι αγχώνεται, ή εγώ τουλάχιστον.[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

[...] Άγχος, ε, στην καθημερινότητά μου γενικά δεν έχω άγχος[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8)

[...] Άλλα γενικά δε θα έλεγα ότι η δουλειά αυτή μου προκαλεί άγχος, μου προκαλεί προβληματισμούς εννοείται,[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8)

#### **9.4.5 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως σύγχυση σκέψης**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται το άγχος ως σύγχυση στη σκέψη τους. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα βιώνουν και σωματοποιούν το άγχος ως σύγχυση. Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Α, το νιώθω, το νιώθω ξέρεις δεν μπορώ να...η σκέψη μου ,μπορεί να μην έχει αρχή, μέση, τέλος, σκέφτομαι λίγο πιο γρήγορα, υπάρχει μια γρήγορη εναλλαγή σκέψεων ας πούμε, δεν μπορώ να αποφασίσω με τη μία ας πούμε ότι θα κάνω αυτό ή με τη δεύτερη αυτό ή το άλλο, ξέρεις να με τρώει το νου![...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8)

[...] επειδή σκέφτομαι πολλά πράγματα ταυτόχρονα και μπερδεύονται όλα στο μυαλό μου και χαδόνομαι, μπορεί να μη θέλω να ακούσω πράγματα, για να μπει ένα στοπ λίγο στις πληροφορίες που δέχομαι, για να προλάβω να επεξεργαστώ ήδη αυτά που έχω στο μυαλό μου ή να τα διώξω τέλος πάντων,[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 9)

#### **9.4.6 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως απομόνωση/ απόσυρση**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν το άγχος τους στην εκπαίδευση επιδιώκοντας να απομονωθούν για κάποια ώρα. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι δύο δάσκαλοι και οι δύο δασκάλες όταν αγχώνονται επιδιώκουν να αποστασιοποιηθούν για κάποιο διάστημα μέχρι να μπορέσουν να διαχειριστούν την ένταση που βιώνουν. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τα υποκείμενα:

[...] Α γενικά σαν άνθρωπος όταν έχω άγχος ψιλο- απομονώνομαι, ψιλο- κατεβάζω έτσι μούτρα , αυτό κάνω [...]ναι γενικά ησυχία, προσπαθώ να έχω ησυχία, δε θέλω πολλά πολλά, κλείνομαι, αυτό κάνω [...] (YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 9,11)

[...] Εξαρτάται από το σχολείο στο οποίο βρίσκομαι. Την περσινή χρονιά επισκεπτόμουν το γραφείο των δασκάλων πολύ πολύ σπάνια.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.15)

[...] προσπαθώ δηλαδή , αν βρίσκομαι σε χώρο με άλλους ανθρώπους μπορεί να απομακρυνθώ, να περπατήσω λίγο[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 10)

[...] Γενικά όταν έχω πολύ άγχος συνήθως σαν άμυνα μου βγαίνει μία απόσυρση..δηλαδή προσπαθώ κάπως να κάνω ένα βήμα πίσω και να μην αναλαμβάνω τόσα πράγματα, να μένω περισσότερο σπίτι [...] (ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 7)

#### **9.4.7 Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως θυμός/ ειρωνεία**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζουν το άγχος που βιώνουν στην καθημερινότητά τους στην εκπαίδευση με θυμό ή με ειρωνεία. Πιο συγκεκριμένα, το 75%, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες μας αναφέρουν ότι κάποιες φορές όταν βιώνουν άγχος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης το εκφράζουν με νεύρα ή ειρωνεία. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις μας με τα υποκείμενα ως παράδειγμα της κατηγορίας αυτής:

[...] Κοίταξε όλα έχουν συμβεί μέσα σε αυτά τα χρόνια, δηλαδή μου έχει τύχει να θυμώσω πολύ, να χρησιμοποιήσω το βροντερό της φωνής μου, γιατί έχω και δυνατή φωνή, ναι εννοείται το έχω κάνει, είδες τι κρίμα; αλλά ναι το έχω κάνει[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 15)

[...]Το ότι έχω άγχος εξαιτίας αυτών το καταλαβαίνω από τον τρόπο που αντιδρώ σε ορισμένες στιγμές: νεύρα , ειρωνεία[...]Συνήθως μου βγαίνει σε νεύρα, γίνομαι εριστικός και είρωνας.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8,15)

[...] ναι είχε τόχει πολλές φορές να αγχωθώ πάρα πολύ και να...ε...και να γίνω απότομη, και να εκνευρίζομαι, και να γκρινιάζω,[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 15)

#### **9.4.8. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αίσθημα κούρασης/ ανάγκης για ύπνο**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα εξηγούν ότι όταν αισθάνονται άγχος συχνά αισθάνονται μία έντονη κούραση και μία ανάγκη για περισσότερο ύπνο. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο δασκάλες, δηλαδή το 50% των υποκειμένων αναφέρουν ότι όταν το άγχος τους αυξηθεί έχουν την ανάγκη για περισσότερο ύπνο προκειμένου να αποφορτιστούν. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Νιώθω κούρασμένη και αυτό ως κούραση, πολύ συχνά έχω την τάση να κοιμάμαι ας πούμε για να αποφορτιστώ, να αποφύγω ας πούμε τις δυσκολίες αυτές, της σωματοποίησης τέλος πάντων [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 10)

[...] μπορεί να μου βγει να κοιμάμαι περισσότερο.. αυτά νομίζω[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 9)

#### **9.4.9. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως σωματικός πόνος**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα βιώνουν το άγχος με σωματικά συμπτώματα όπως πόνος στο κεφάλι ή στο στομάχι. Συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία δασκάλα μας αναφέρει ότι όταν το άγχος της αυξηθεί μπορεί να βιώσει συμπτώματα πόνου και πίεσης στο κεφάλι ή στο στομάχι της. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Το σώμα μου.. ε νομίζω και εκεί υπάρχει μία ένταση.. καμιά φορά άμα είναι ας πούμε πολύ έντονο το άγχος μου μπορεί να με πονέσει το στομάχι μου ή να νιώθω μία πίεση στο κεφάλι,[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 10)

#### **9.4.10. Η σχέση με τα παιδιά ως παράγοντας που μειώνει το άγχος**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ενώ υπάρχουν διάφορες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που μπορεί να τους δημιουργούν άγχος η σχέση τους με τα παιδιά καθεαυτή τους απορροφά από το άγχος και μπορεί να λειτουργεί και θεραπευτικά. Συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες αναφέρουν ότι όταν βρίσκονται με τους μαθητές τους δεν αισθάνονται άγχος καθώς απορροφούνται από την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Τι κάνω ας πούμε όταν χτυπήσει κόκκινο το άγχος; Ε, δε μου συμβαίνει αυτό νομίζω κοντά στα παιδιά γιατί οι εξελίξεις σε προλαβαίνουν, δεν έχεις το χρόνο να αγχωθείς[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 15)

[...]Βέβαια παραδόξως η εκπαίδευση, με όλα τα στραβά της, και η σχέση μου με τα παιδιά είναι μία συνθήκη που με απορροφά αρκετά από το άγχος..συχνά μπορεί να είναι και θεραπευτική[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 8)

#### **9.4.11. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο συζήτησης με συναδέλφους**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα μας αναφέρουν πως συχνά συζητούν ζητήματα που τους απασχολούν ή τους αγχώνουν με συναδέλφους είτε της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται είτε με άλλους με τους οποίους αισθάνονται μία οικειότητα. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων αναφέρει ότι προσπαθεί να συζητά ζητήματα που τους προκαλούν άγχος

με συναδέλφους τους. Ακολουθούν ως παραδείγματα ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Πολύ. Ορμάω σε συναδέλφους [...]Του συλλόγου ( εννοεί τον συλλόγου διδασκόντων). Στο σχολείο λέμε, ναι με όλους, εγώ πιστεύω πολύ στο σύλλογο, προβληματισμούς πάντα κουβεντιάζω, θα το κουβεντιάσω στο σχολείο με κοντινούς..προβληματισμούς με όλους [...]](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 13)

[...] Τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζω το άγχος της σχέσης με συναδέλφους κυρίως μέσα από τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων όπου προσπαθώ να εξηγήσω τη δική μου οπτική όσο καλύτερα μπορώ[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 12)

[...]Άγχη και προβληματισμούς σε σχέση με την εκπαίδευση γενικά, ναι βέβαια και ως προς το κομμάτι των μαθητών ας πούμε, των μαθητριών και ως προς τις συνθήκες ας πούμε εργασίας μας και ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, προβληματισμούς και άγχη για το τι μέλλει γενέσθαι γενικότερα , ναι το συζητάω, δεν έχω θέμα[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 13)

[...]Αν με απασχολεί κάτι που αφορά ας πούμε το σχολείο που δουλεύω, προσπαθώ με όσους συναδέλφους νιώθω μία σύμπνοια να συζητώ αν κάτι με αγχώνει. Το καλό είναι ότι υπάρχουν ευτυχώς στο Ρέθυμνο αρκετοί συνάδελφοι και εκπαιδευτικές ομάδες που σκέφτονται διαφορετικά ας πούμε, είναι άνθρωποι με άποψη και μπορούμε να συζητήσουμε πράγματα που μας απασχολούν, είτε συγκεκριμένα περιστατικά είτε κάτι πιο γενικό που μας προβληματίζει στη δουλειά.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 13)

#### **9.4.12. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο συζήτησης με οικείους/φίλους**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρουν πως όταν αισθάνονται αγχωμένοι με ένα ζήτημα είναι διατεθειμένοι να το συζητήσουν με φίλους και οικεία πρόσωπα που βρίσκονται στη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και οι δύο δασκάλες αναφέρουν πως όταν αισθάνονται άγχος είναι ανοιχτοί στο να το επικοινωνήσουν με φιλικά και οικεία πρόσωπα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] αν εκτιμώ έτσι αυτόν που είναι απέναντί μου, το νου του , είμαι ανοιχτός στο να με πάρει μαζί του, στη σκέψη του, να με βοηθήσει τέλος πάντων [...](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 12)

[...] Το συζητάω γενικά, βασικά φαίνεται κιόλας, δεν είναι ότι χρειάζεται να το πω για να το καταλάβει κάποιος. Ε, και με φίλους, δε θα σου πω τώρα συγκεκριμένα πρόσωπα γιατί...δεν είναι κάτι που το κρύβω ή κρύβεται, οπότε εντάξει με οποιονδήποτε μπορεί να το συζητήσω ων είναι μπροστά σε μια κατάσταση που σου προκαλεί ας πούμε άγχος και συμβεί αυτό[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 12)

[...]Ε, ναι υπάρχουν οι φίλοι μου και οι άνθρωποι που γενικά εμπιστεύομαι.. Τώρα ανά περιόδους το συζητώ και ανάλογα με τα άτομα που μπορεί να νιώθω πιο κοντά εκείνη την περίοδο.. υπάρχουν οι

σταθεροί φίλοι αλλά από κει και πέρα σε αυτή τη δουλειά συνεχώς γνωρίζεις και καινούρια άτομα και κάνεις και νέες φιλίες[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 14)

#### **9.4.13. Η αντιμετώπιση του άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέσω ψυχοθεραπείας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η ψυχοθεραπεία μπορεί να είναι μία καλή λύση απέναντι στο άγχος και να προσφέρει επαρκή εργαλεία στην αντιμετώπισή του. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες, είναι θετικές απέναντι στην ιδέα της ψυχοθεραπείας στην προσπάθεια αντιμετώπισης του άγχους. Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Εμ, καμιά φορά, παλιά, είχα κάνει και ψυχοθεραπεία για το άγχος σε κάποια φάση..ε.. βοηθήθηκα ας πούμε, πήρα κάποια εργαλεία για να μπορώ να τα χρησιμοποιώ, δεν μπορώ να πω ότι δούλεψα αρκετά πάνω σ' αυτό το κομμάτι, ήμουν κακή μαθήτρια, αλλά εντάξει κάποιες κατευθύνσεις τις πήρα[...]Τι μπορεί να προσφέρει; Μπορεί να προσφέρει αυτό, κάποια εργαλεία, ίσως που μπορούν να βοηθήσουν να, ε, να χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου ώστε να μειώνεις το άγχος σου ας πούμε, το καθημερινό και ίσως κάποιες προοπτικές που δεν έχεις σκεφτεί γύρω σου, σαν πρόταση, τροφή για σκέψη, για να ξεμπλέξεις το κουβάρι ας πούμε [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 14,20)

[...] Γενικά θεωρώ ότι ένας ψυχολόγος μπορεί να είναι μία πολύ καλή λύση για έναν άνθρωπο, μπορεί να του προσφέρει διεξόδους και να δει τη ζωή του λίγο πιο σφαιρικά. Φυσικά, είναι απαραίτητο να υπάρχει και μία χρηματική ανάμεσα σε θεραπευτή και θεραπευόμενο για να αναπτυχθεί μία ουσιαστική σχέση. Ναι γενικά είμαι πολύ θετική απέναντι σε αυτή την ιδέα[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 20)

#### **9.4.14. Η συλλογική αντιμετώπιση του άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας εξηγούν ότι κατά τη γνώμη τους οι ανησυχίες και τα άγχη που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ζητήματα συλλογικών διεκδικήσεων και όχι να ψάχνει κανείς ατομικές, προσωρινές λύσεις. Συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και δύο δασκάλες, θεωρούν ότι απέναντι στις ανησυχίες και στους προβληματισμούς που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπάρξουν συλλογικές διεκδικήσεις του κλάδου. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Η απάντηση σε όλα είναι πάντα συλλογική. Αισθάνομαι τυχερός που τα τελευταία χρόνια και στον τομέα της παιδείας δοκιμάζουμε τις απαντήσεις μας στην πράξη κόσμος που μοιράζεται τις ίδιες ανησυχίες[...]Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω προς το παρόν προκαλούν μέσα μου ακόμη περισσότερο αυτή την ανάγκη να αλλάξουμε τα πράγματα, να αντισταθούμε.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.19,20)

[...] Τώρα για τα υπόλοιπα ας πούμε που με ανησυχούνε σε σχέση με τα εκπαιδευτικά πράγματα, ναι νομίζω η συλλογική οργάνωση και η πάλη για διεκδίκηση καλύτερων όρων δουλειάς και μορφωτικών δικαιωμάτων των παιδιών και όλα αυτά, είναι ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει για να καλυτερεύσουν οι συνθήκες[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.19)

[...] Από την άλλη αυτό που βλέπω εγώ είναι ότι τα άτομα της γενιάς μου, ανεξάρτητα με το αν είναι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ άγχος και μεγάλη αβεβαιότητα, είναι μία κατάσταση που ειδικά στις μεγάλες πόλεις είναι διάχυτη..δεν θεωρώ λοιπόν ότι είναι και τόσο προσωπικό το θέμα.. μάλλον τόσο ατομικό.. είναι συλλογικό οπότε συλλογικά αντιμετωπίζεται[...]Νομίζω το ανέφερα και πριν.. για μένα τα άγχη και οι προβληματισμοί αυτοί δεν είναι ατομικοί.. δε θα αντιμετωπίσω τις παθογένειες της εκπαίδευσης ατομικά.. είναι συλλογικό το ζήτημα και μόνο έτσι μπορεί να αντιμετωπιστεί.. Χρειάζεσαι ανθρώπους δίπλα σου αλλιώς υπάρχει μεγάλη ματαίωση και απογοήτευση.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.16,19)

#### **9.4.15. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα ζωής**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μία παράμετρο που επηρεάζει συνολικά την ποιότητα ζωής του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δύο δασκάλες, θεωρούν ότι το άγχος μπορεί και επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους στην εκπαίδευση. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Την ποιότητα ζωής σε κάθε πεδίο, όχι μόνο στην εκπαίδευση. Σίγουρα αν δεν είσαι ήρεμος, ήρεμη, με τον εαυτό σου, πώς μπορείς να είσαι καλά και με τους υπόλοιπους, άρα πώς μπορείς να δώσεις προσοχή σε αυτά που κάνεις με τα παιδιά, πώς μπορείς να έχεις όρεξη και θετική διάθεση και ενθουσιασμό γι' αυτά που κάνεις [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.16)

[...]Ναι, εντάξει σίγουρα.. Γενικά το άγχος επηρεάζει την ποιότητα ζωής μας, ειδικά αν είναι μία μόνιμη ή συχνή κατάσταση.. Σίγουρα ένα περιβάλλον εκπαιδευτικό όπου τα υποκείμενα είναι πιεσμένα έχει δυσκολίες... δε μπορείς να διαχειριστείς τα πράγματα όπως θες όπως τα έχεις σκεφτεί..είσαι σε μία ένταση[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ.16)

**Πίνακας 3:** Ποσοστά κατηγοριών που σχετίζονται με το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως απόρροια απρόοπτων καταστάσεων	25%	00%	25%	25%	25%	25%	75%
2	Το άγχος στο επάγγελμα του	00%	00%	00%	25%	00%	00%	25%

	<b>εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα κακών συναδελφικών σχέσεων</b>							
<b>3</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών</b>	25%	25%	50%	00%	00%	00%	50%
<b>4</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μειωμένο</b>	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
<b>5</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως σύγχυση σκέψης</b>	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
<b>6</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως απομόνωση/ απόσυρση</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
<b>7</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως θυμός/ ειρωνεία</b>	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%
<b>8</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αίσθημα κούρασης/ ανάγκης για ύπνο</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%
<b>9</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως σωματικός πόνος</b>	00%	00%	00%	25%	00%	25%	25%
<b>10</b>	<b>Η σχέση με τα παιδιά ως παράγοντας που μειώνει το άγχος</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%
<b>11</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο συζήτησης με συναδέλφους</b>	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
<b>12</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο συζήτησης με οικείους/φίλους</b>	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
<b>13</b>	<b>Η αντιμετώπιση του άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέσω ψυχοθεραπείας</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%
<b>14</b>	<b>Η συλλογική αντιμετώπιση του άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού</b>	00%	25%	25%	25%	25%	50%	75%
<b>15</b>	<b>Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα ζωής</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να προκληθεί από ποικίλες καταστάσεις και να εκφραστεί με διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι συχνά το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να προκύψει από απρόοπτες καταστάσεις της σχολικής καθημερινότητας που δημιουργούν ένταση. Το 25% των υποκειμένων, μία από τις

δασκάλες θεωρεί ότι η ένταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου είναι μία παράμετρος που μπορεί να δημιουργήσει άγχος στον εκπαιδευτικό. Το 50% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι θεωρούν ότι οι αντιπαιδαγωγικές και αντεργατικές πολιτικές σε κεντρικό επίπεδο μπορούν να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θεωρούν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα που το άγχος δεν είναι τόσο συχνό σε επίπεδο καθημερινότητας.

Το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, βιώνουν το άγχος ως σύγχυση στη σκέψη τους, ενώ το σύνολο των υποκειμένων, δηλαδή το 100% επιλέγουν όταν αισθάνονται αγχωμένοι να απομονωθούν μέχρι να αισθανθούν πιο ήρεμοι. Το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες όταν αγχώνονται τείνουν να έχουν περισσότερο εκνευρισμό ή και ειρωνεία στη συμπεριφορά τους. Οι δύο δασκάλες, δηλαδή το 50% του συνόλου των υποκειμένων, συχνά όταν βιώνουν άγχος αισθάνονται σωματική κούραση και ανάγκη για περισσότερο ύπνο. Επιπλέον, επίσης οι δύο δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τα παιδιά ως μία συνθήκη που ελαττώνει το άγχος στη σχολική καθημερινότητα. Το 25% των υποκειμένων, μία από τις δασκάλες βιώνει συχνά πόνο στο σώμα της (στο στομάχι ή στο κεφάλι) όταν το άγχος της είναι αυξημένο.

Το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, προσπαθούν να συζητούν το άγχος τους με τους συναδέλφους τους προκειμένου να το αντιμετωπίσουν. Το 75% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους και οι δύο δασκάλες επιλέγουν να συζητούν το άγχος τους που σχετίζεται με την παρουσία τους στην εκπαίδευση και με οικεία και φιλικά τους πρόσωπα. Οι δύο δασκάλες, δηλαδή το 50% των υποκειμένων, είναι θετικές στην ιδέα της ψυχοθεραπείας ως μεθόδου που προσφέρει εργαλεία στην αντιμετώπιση του άγχους, το οποίο σύμφωνα και πάλι με τις δύο δασκάλες επηρεάζει τη συνολική ποιότητα της ζωής τους. Τέλος, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας εκ των δασκάλων θεωρούν ότι το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι μία ατομική υπόθεση αλλά αφορά συλλογικά των κλάδο και τις διεκδικήσεις του.

## 9.5. Ποιότητα ζωής και σχέσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στο κατά πόσο η ποιότητα ζωής τους στην εκπαίδευση επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους γονείς τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη δημιουργία οικογένειας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν κυρίως ως απαντήσεις σε ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 2: “Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις σχέσεις σου με τους γονείς σου; Περιέγραψε.”, Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις διαπροσωπικές σου σχέσεις; Περιέγραψε.”, Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην

εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει την εργασία και τις σχέσεις σου στο σχολείο (με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τη διδασκαλία κτλ.); Περιέγραψε” “.Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τη δημιουργία σχέσης ή οικογένειας ή τη γέννηση και μεγάλωμα των παιδιών;”. Σύμφωνα με τα υποκείμενα η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση και οι συνθήκες της καθημερινότητάς τους ως εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις σχέσεις τους σε όλα τα επίπεδα, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

#### **9.5.1. Η οικονομική συνθήκη των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας αναφέρουν ότι η οικονομική συνθήκη που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ως μία βασική παράμετρος που επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους, έχει αντίκτυπο και στη σχέση τους με τους γονείς τους. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι το γεγονός ότι συχνά, λόγω της εργασιακής τους συνθήκης, δεν μπορούν να είναι αυτόνομες οικονομικά, επηρεάζει τη σχέση τους με τους γονείς τους. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Τη σχέση με τους γονείς μου.. Δεν έριξα εγώ τα μούτρα μου και τους ζήτησα τις προάλλες 300 ευρώ επειδή δεν είχα χρήματα; και μαλώναμε γιατί ήθελα να τους τα δώσω και μου λένε όχι, γονείς είμαστε, θέλουμε να προσφέρουμε, άμα δεν το κάνουμε εμείς για σένα ποιος θα το κάνει; φυσικά και επηρεάζονται οι σχέσεις των ανθρώπων. Χωρίς πλάκα τώρα αυτό είναι αληθινό[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 27)

[...] βασικά το γεγονός ότι μπορεί να χρειαστεί ακόμα και τώρα να μου δώσουν κάποια δανεικά, ειδικά τους μήνες που δεν εργάζομαι ναι είναι ένα γεγονός που έχει επηρεάσει τη σχέση μας κυρίως γιατί εγώ νιώθω άσχημα με αυτή τη συνθήκη, οι γονείς μου είναι πολύ υποστηρικτικοί.. Αυτό.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 27)

#### **9.5.2. Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας αναφέρουν πως η συνθήκη των διαρκών μετακινήσεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία δασκάλα μας εξηγεί ότι η αναγκαστική συνθήκη της μετακίνησής της σε διάφορα μέρη της Ελλάδας ως αναπληρώτρια

επηρεάζει σε ένα βαθμό τη σχέση της με τους γονείς της. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] αλλά κάποτε ας πούμε υπήρχε το ζήτημα και γιατί να φεύγεις μακριά; Να δηλώνεις εδώ κοντά ας πούμε, δίπλα, αλλά έχει να κάνει αυτό και με την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, δηλαδή, δεν έχεις επιλογή να κάνεις αυτό που θέλεις εσύ, σε πάει το σύστημα ας πούμε, οπότε ναι και έτσι επηρεάζεται η ποιότητα ζωής[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 27)

### **9.5.3. Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας εξηγούν πως οι αναγκαστικές μετακινήσεις που επιβάλλει η συνθήκη του αναπληρωτή εκπαιδευτικού είναι μία παράμετρος που επηρεάζει τη σταθερότητα και διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος αναφέρει πως λόγω της διαρκούς μετακίνησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πολλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται είναι αναγκαστικά εφήμερες. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...].κοίτα ναι..τις έχει επηρεάσει, βαρέθηκα να χαιρετώ κόσμο γι' αυτό είμαι τώρα Ρέθυμνο, προσπαθώ να σταθώ κάπως, στέκομαι, δηλαδή κι εγώ είμαι από τους τυχερούς που μπορώ να διαλέξω Νομό. Πώς δε με έχει επηρεάσει, τελευταία φορά που έφυγα από το Ηράκλειο έλεγα εκεί με το φίλο, το συγκάτοικο εντάξει, φτάνει, δηλαδή, αυτό κουράστηκα να αποχαιρετώ και να γνωρίζω κόσμο ρε παιδί μου, ακόμα και οι σχέσεις μου οι διαπροσωπικές όλα αυτά τα χρόνια ήτανε εφήμερες και αυτές, που είχαν ποιότητα, φαινόταν ρε παιδί μου, αλλά ξέρεις τώρα, τι σχέση να είναι αυτή εννιαμηνήτικη[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 28)

### **9.5.4. Η παιδαγωγική σχέση και εμπειρίες ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς του**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στη θετική επίδραση που έχει η καθημερινή παιδαγωγική εμπειρία και σχέση στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς του. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους, θεωρεί ότι το μοίρασμα των παιδαγωγικών του εμπειριών με τον πατέρα του έχει βελτιώσει τη μεταξύ τους σχέση. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Προς το καλύτερο μιας και ο πατέρας μου χαίρεται να ακούει τα παιδαγωγικά μου νέα και να μαθαίνει από τις εμπειρίες μου καλύτερα τα παιδιά. Έτσι καταφέρνει και αυτός να γεφυρώσει ευκολότερο το χάσμα ηλικίας με τα εγγόνια του.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 27)

### **9.5.5. Οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα μας αναφέρουν πως τα καθημερινά άγγη και ανησυχίες που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορούν συχνά να επιδράσουν αρνητικά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στην προσωπική του ζωή. Συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία από τις δασκάλες μας εξηγεί πως οι προβληματισμοί και η πίεση που βιώνει στη σχολική της καθημερινότητα συχνά επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές της σχέσεις. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Ναι, όταν κουβαλάς το βάρος από τα εκπαιδευτικά πράγματα, με οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην αίθουσα ας πούμε, στο χώρο του σχολείου ή μεταξύ των συναδέλφων ή μεταξύ εμάς ας πούμε και των γονέων, είναι πολύ δύσκολο να το αποβάλλεις ας πούμε και ότι βάζεις ένα τείχος και ξεχωρίζεις τη ζωή σε δύο ζωές, από όως το σπίτι και από κει η δουλειά μου, οπότε σίγουρα μεταφέρεις πράγματα από τις αρνητικές εμπειρίες από το χώρο της δουλειάς και στις προσωπικές σου σχέσεις, είτε απλά συζητώντας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις και τα άγγη σου, είτε μεταφέροντας την αρνητική διάθεση[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 28)

### **9.5.6. Η ευχαρίστηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα μας αναφέρουν πως η ικανοποίηση και ευχαρίστηση που μπορεί να αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του είναι παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους, θεωρεί ότι η ευχαρίστηση που αντλεί από το επάγγελμά του έχουν επιδράσει θετικά στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Όντας ευχαριστημένος από την καθημερινή μου ενασχόληση με τα παιδιά αυτό αντανακλάται πιστεύω και στις διαπροσωπικές μου σχέσεις. Κάνω ένα ευχάριστο επάγγελμα, χωρίς ρουτίνα. (ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 28)

### **9.5.7. Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εργασία του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας αναφέρουν ότι οι διαρκείς μετακινήσεις που συνοδεύουν το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού είναι μία παράμετρος που επιδρά αρνητικά στην εργασία του και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι οι διαρκείς μετακινήσεις μετακινήσεις που επιβάλλονται στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οδηγούν στην ανάπτυξη εφήμερων σχέσεων του εκπαιδευτικού στο εκάστοτε

σχολείο. Ακολουθούν τα αντίστοιχα απόσπασματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Μα και τα ίδια τα παιδιά τώρα, επειδή είναι πολλά χρόνια αυτή η κατάσταση, εγώ το ζω, δηλαδή τα ίδια τα παιδιά ξέρουν ότι είσαι.. ότι ήρθες τώρα, δεν ξέρεις αν θα σαι του χρόνου ή του χρόνου ποιοι θα είναι..βλέπεις, έχουν δει κι αυτοί πλέον ότι το σύστημα λειτουργεί έτσι, περιμένουν κι αυτοί τους επισκέπτες, κατάλαβες; Με τα παιδιά εμείς δεν έχουμε να αφηγηθούμε: “α, ρε πρόπερσι, ο τάδε που είχε αυτό, θυμάσαι;”. Πας, καινούργιος [...]](YA1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 29)

[...] Εεε, κοίτα είναι άμεσα συνδεδεμένα όλα αυτά. Οι συνθήκες εργασίας προφανώς επηρεάζουν και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον. Συχνά ας πούμε έχω βιώσει από τους μόνιμους μία υποτίμηση απέναντι σε μας που είμαστε αναπληρωτές και δεν είμαστε σταθερά σε ένα σχολικό περιβάλλον και αυτό δημιουργεί εντάσεις. Επίσης, προφανώς όταν μαθαίνεις ότι σε πήραν κάπου να εργαστείς δύο μέρες πριν δεν προλαβαίνεις να είσαι επαρκώς προετοιμασμένος για να διδάξεις[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 29)

#### **9.5.8. Οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εργασία του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα άγχη και οι ανησυχίες που βιώνει στην καθημερινότητά του ένας εκπαιδευτικός είναι παράμετροι που επιδρούν αρνητικά στις καθημερινές του σχέσεις μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία από τις δασκάλες, θεωρεί ότι οι ανησυχίες που μπορεί να βιώνει ένας εκπαιδευτικός έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συναδέλφους ή/και τους μαθητές του. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Ναι όπως νομίζω είπαμε και πριν, όταν δεν είναι κανείς ήρεμος και δεν περνάει καλά με απλά λόγια, φυσικά και επηρεάζονται όλες οι πτυχές της ζωής του, λογικό είναι να επηρεαστεί και η σχέση με τους μαθητές και η σχέση με τους συναδέλφους συναδέλφισσες και με τους γονείς και με όλους τους τριγύρω [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 29)

#### **9.5.9. Η παιδαγωγική ικανοποίηση ως παράγοντας που επιδρά θετικά στην εργασία του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους και τους μαθητές**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στη θετική επίδραση που μπορεί να έχει η ικανοποίηση από την παιδαγωγική διαδικασία στις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας εκ των δασκάλων θεωρεί ότι η ικανοποίηση που βιώνει από την παιδαγωγική διαδικασία έχει επηρεάσει θετικά την εργασία του και τις σχέσεις που αναπτύσσει στο πλαίσιο του σχολείου. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] νομίζω πως οι επιλογές που έχω κάνει τα τελευταία χρόνια στρίβοντας το τιμόνι προς μια άλλη παιδαγωγική λειτουργούν θετικά ακόμη και με τους συναδέλφους σε αρκετές περιπτώσεις. Η ανταπόκριση είναι προς το παρόν θετική και τα προσκόμιματα δεν είναι ακόμη φράκτες που μπορούν να ανακόψουν την πορεία της παιδαγωγικής που μου αρέσει. [...](YA2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 29)

### 9.5.10. Οι εργασιακές συνθήκες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως παράμετρος που επιδρά αρνητικά στη δημιουργία οικογένειας

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στην αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στη δημιουργία οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους μας αναφέρουν πως παρ' ότι μέχρι στιγμής δεν τους έχει απασχολήσει προσωπικά αντιλαμβάνονται ότι το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών δασκάλων μπορεί να δράσει ανασταλτικά στη δημιουργία οικογένειας. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Εντάξει θα το κανα άμα ήταν, δηλαδή εμένα δε με έχει κόψει, αλλά το έχω δει γύρω μου, εννοείται, συναδέλφους να αποτραβιούνται από αυτή τη σκέψη τέλος πάντων, να την απομακρύνουν εξαιτίας αυτής της συνθήκης, για μένα προσωπικά όχι, [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 30)

[...] Ε, επειδή δεν είχα την ανάγκη ακόμα ή δεν προέκυψε τέλος πάντων να θέλω να δημιουργήσω οικογένεια, να θέλω να κάνω παιδιά, μιλάω λίγο εκ του ασφαλούς, αλλά όσοι είχαν αυτή την ανάγκη ή τους προέκυψε τέλος πάντων, ε, σαφώς και επηρεάζονται απ' την ποιότητα ζωής, δηλαδή, δεν είναι τώρα συνθήκες αυτές να ζει κανείς και να εργάζεται και να μπορεί εύκολα να κάνει παιδί και οικογένεια, δηλαδή τη μία είσαι εδώ, την άλλη είσαι εκεί, τη μία είσαι, την άλλη δεν είσαι, τα χρήματα δεν επαρκούν, οι συνθήκες είναι δύσκολες, [...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 30)

[...] Προσωπικά δεν με έχει επηρεάσει αυτή η συνθήκη. Γνωρίζω και βλέπω καθημερινά συναδέλφους να αντιμετωπίζουν τέτοια ζητήματα αλλά για μένα προσωπικά δεν έχει έρθει αυτή η στιγμή της δημιουργίας οικογένειας για άλλους λόγους. [...] (ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 30)

**Πίνακας 4:** Ποιότητα ζωής και σχέσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η οικονομική συνθήκη των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%
2	Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του	00%	00%	00%	25%	00%	25%	25%
3	Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%

	<b>διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού</b>						
<b>4</b>	<b>Η παιδαγωγική σχέση και εμπειρίες ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς του</b>	00%	25%	25%	00%	00%	00%
<b>5</b>	<b>Οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις</b>	00%	00%	00%	25%	00%	25%
<b>6</b>	<b>Η ευχαρίστηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις</b>	00%	25%	25%	00%	00%	25%
<b>7</b>	<b>Οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εργασία του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές</b>	25%	00%	25%	00%	25%	50%
<b>8</b>	<b>Οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εργασία του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές</b>	00%	00%	00%	25%	00%	25%
<b>9</b>	<b>Η παιδαγωγική ικανοποίηση ως παράγοντας που επιδρά θετικά στην εργασία του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους και τους μαθητές</b>	00%	25%	25%	00%	00%	25%
<b>10</b>	<b>Οι εργασιακές συνθήκες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως παράμετρος που επιδρά αρνητικά στη δημιουργία οικογένειας</b>	25%	00%	25%	25%	25%	75%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι η ποιότητα ζωής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζει με διάφορους τρόπους τις σχέσεις που αναπτύσσει με την οικογένειά του, τους φίλους, τους συναδέλφους, τους μαθητές κ.λπ. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δηλαδή το 50% των συνολικών υποκειμένων, διαπιστώνουν ότι η οικονομική ανασφάλεια που συνοδεύει την εργασιακή συνθήκη του αναπληρωτή δασκάλου έχει επηρεάσει τη σχέση τους με τους γονείς τους, αφού μπορεί να χρειαστεί κατά καιρούς να συνδράμουν οικονομικά. Επιπλέον, μία από τις δασκάλες, το 25% των υποκειμένων, αναφέρει ότι οι διαρκείς μετακινήσεις του αναπληρωτή εκπαιδευτικού επίσης επιδρούν στη σχέση με τους γονείς

του, αφού υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό συχνά να βρίσκεται μακριά από το σπίτι των γονέων του. Ένας από τους δασκάλους, δηλαδή το 25% του συνόλου των υποκειμένων, διαπιστώνει ότι εξαιτίας και πάλι των διαρκών μετακινήσεων των αναπληρωτών δασκάλων είναι δύσκολο να αναπτυχθούν διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες δε θα είναι εφήμερες. Το 25% των υποκειμένων, ένας εκ των δασκάλων, θεωρεί ότι το επάγγελμα του και οι παιδαγωγικές του εμπειρίες έχουν επιδράσει θετικά στη σχέση του με τον πατέρα του, γεφυρώνοντας το ηλικιακό χάσμα. Επίσης, ο ίδιος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ευχαρίστηση που αντλεί από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά και στις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές και τους συναδέλφους μέσα στη σχολείο στο οποίο εργάζεται. Μία από τις δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα μας, δηλαδή το 25% των υποκειμένων, διαπιστώνει ότι τα άγχη και οι ανησυχίες που βιώνει μία αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές της σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσει εντός του σχολείου με τους μαθητές και τους συναδέλφους της. Το 50% των υποκειμένων, μία δασκάλα και ένας δάσκαλος θεωρούν ότι οι διαρκείς μετακινήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι μία συνθήκη που επιδρά αρνητικά και στις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός εντός του σχολείου, με τους συναδέλφους και τους μαθητές του, καθώς καταλήγουν να είναι εφήμερες. Τέλος, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ο ένας δάσκαλος διαπιστώνουν ότι οι εργασιακές συνθήκες των αναπληρωτών είναι μία παράμετρος που μπορεί να δράσει ανασταλτικά στην απόφαση του εκπαιδευτικού να αποκτήσει οικογένεια.

## 9.6. Νόημα και ευτυχία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με το πως νοηματοδοτούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι απόψεις των υποκειμένων κυρίως φανερώνονται στις απαντήσεις των ερωτήσεων της Κλινικής συνέντευξης 2: “Τι είναι αυτό που δίνει νόημα στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;” και “Από πού αντλείς δύναμη και ευτυχία στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;”. Τα υποκείμενα της έρευνας αυτής θεωρούν ότι η σχέση τους με τα παιδιά, η εξέλιξη των παιδιών, η περιπέτεια της γνώσης είναι στοιχεία που δίνουν νόημα στη ζωή τους μέσα στην εκπαίδευση και τους προσφέρουν ευτυχία. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε για την ενότητα αυτή τις παρακάτω κατηγορίες:

### 9.6.1. Το αίσθημα του να βοηθάς

Τα υποκείμενα στην κατηγορία αυτή θεωρούν ότι το να βοηθάς τους μαθητές να εξελίσσονται δίνει νόημα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους, θεωρεί ότι το να αισθάνεται ότι βοηθάει άλλους ανθρώπους νοηματοδοτεί την εργασία του. Ακολουθεί ένα απόσπασμα ως παράδειγμα από την συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Εντάξει νιώθω ωραία εγώ ρε παιδί μου εκεί , τι να σου πω; ταίριαξε, ναι, ξυπνώ, πάω, πώς να το πω; είναι σημαντικό , βοηθάει, κάποιους ανθρώπους, όχι ότι είναι σώνει και ντε ο κανόνας, αλλά εγώ είμαι ένας απ' αυτούς που με βοηθάει να έχω έτσι ένα νόημα. Τέλος πάντων νιώθω ότι παίρνω, παίρνω κι εγώ σαν άνθρωπος από αυτή τη διαδικασία[...]( ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 32)

#### 9.6.2 Η προσωπική εξέλιξη μέσα από τη σχέση με τα παιδιά

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του ως μία ευκαιρία για προσωπική εξέλιξη και αναθεώρηση. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους θεωρεί ότι η διαρκής εξέλιξη του μέσω της ειλικρινούς επικοινωνίας του με τους μαθητές του είναι μία συνθήκη που προσφέρει νόημα και δύναμη στον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί ένα απόσπασμα ως παράδειγμα από την συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] από τις σχέσεις μου με τα παιδιά, από μένα, δηλαδή πώς μεταλλάσσομαι εγώ, η συνύπαρξη και η επικοινωνία με τέτοιες ηλικίες και τόσο συχνή, εντάξει, σε αναγκάζει κι εσένα να βρεθείς σε καταστάσεις, να δεις τον εαυτό σου διαφορετικό ρε παιδί μου και εξωτερικά αλλά και εσωτερικά, να αναθεωρήσεις πράγματα, να είσαι πιο επιεικής, αλλάζεις τέλος πάντων , τα οποία τα θεωρώ καλά ρε παιδί μου, τι να σου πω, αυτό είναι το νόημα,[...]( ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 33)

#### 9.6.3. Η εξερεύνηση της γνώσης με τους μαθητές

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της εξερεύνησης της γνώσης μαζί με τα παιδιά ως μία διαδικασία που προσδίδει νόημα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας εκ των δασκάλων, θεωρεί ότι η παιδαγωγική διαδικασία προς την κατάκτηση καινούργιας γνώσης σε συνεργασία με τα παιδιά είναι αυτό που δίνει νόημα στο επάγγελμά του. Ακολουθεί ένα απόσπασμα ως παράδειγμα από την συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Είναι το ακαταμάχητο συναίσθημα να βλέπεις τον εαυτό σου στα παιδιά και τα παιδιά στον εαυτό σου να μοιραζόμαστε από κοινού το μαγικό ταξίδι της εξερεύνησης στη γνώση. Κάθε σχολική χρονιά είναι μια ενδιαφέρουσα περιπέτεια με τους καλύτερους συντρόφους.[...]( ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 33)

#### 9.6.4. Η εξέλιξη/χειραφέτηση των παιδιών

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντλούν νόημα από την εργασία τους στην εκπαίδευση όταν οι μαθητές τους εξελίσσονται ως άνθρωποι. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι η εξέλιξη και χειραφέτηση των μαθητών τους προσφέρει νόημα στην εργασία τους. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα ως παραδείγματα της κατηγορίας αυτής:

[...] Ε, το να βλέπω τα παιδιά να εξελίσσονται, να συνεργάζονται, να γίνονται όμορφοι άνθρωποι τέλος πάντων γενικότερα και συλλογικά όντα. [...]να βλέπεις να πάνε μπροστά ρε παιδί μου, τώρα το

μπροστά είναι σχετικό βέβαια, τι θα πει μπροστά να πηγαίνουν τα παιδιά ; από αυτό αντλώ δύναμη όμως εντάξει, το να είναι άνθρωποι[...]( ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 32, 33)

[...] Το να εφαρμόζω παιδαγωγικές μεθόδους που σταδιακά χειραφετούν το παιδί και το κάνουν να σκέφτεται κριτικά και να διεκδικεί τις δημοκρατικές διαδικασίες σε όλο το φάσμα της ζωής του[...] ( ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 32)

#### **9.6.5. Η συμβολή στην ευτυχία των παιδιών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι το να συμβάλουν στο να αισθάνονται ευτυχισμένοι οι μαθητές τους είναι μια διαδικασία που δίνει νόημα στην παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις δασκάλες, δηλαδή το 25% των υποκειμένων θεωρεί ότι η συμβολή της στο να αισθάνονται χαρά οι μαθητές της δίνει νόημα στην εργασία της. Ακολουθεί ένα απόσπασμα ως παράδειγμα από την συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Ε από τα παιδιά. Όταν βλέπεις παιδιά χαρούμενα και ξέρεις ότι έχεις σε ένα βαθμό συμβάλει σε αυτό νομίζω αισθάνεσαι μία πληρότητα[...]( ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 33)

#### **9.6.6. Η αγάπη/θετική ανταπόκριση των παιδιών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντλούν δύναμη και νόημα από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί όταν βιώνουν αγάπη και θετικοί ανταπόκριση από τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν ότι η αγάπη και η έκφραση αυτής από τα παιδιά προσφέρουν νόημα στην εργασία τους στην εκπαίδευση. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...]Από την ειλικρινή αγάπη των παιδιών(εννοεί αντλεί δύναμη και ευτυχία) όσο κοινότοπο και να ακούγεται. ( ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 33)

[...] Δύναμη και ευτυχία, εντάξει και ένα χαμόγελο αρκεί μερικές φορές και μία αγκαλιά ας πούμε και μια καλή κουβέντα ενίστε..αυτό, μια θετική ανταπόκριση[...] ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 33)

#### **9.6.7. Η δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η δυνατότητα που υπάρχει μέσω της εκπαίδευσης να δημιουργηθούν οι συνθήκες για τη βελτίωση της κοινωνίας είναι αυτό που δίνει νόημα στην εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία από τις δασκάλες θεωρεί ότι το γεγονός ότι μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να υπάρξει κοινωνική αλλαγή είναι αυτό που δίνει νόημα στην εργασία της ως εκπαιδευτικός:

[...] Γενικά, αυτό που με κάνει να θέλω να δουλεύω στην εκπαίδευση είναι η πίστη μου ότι είναι ένας φορέας κοινωνικής αλλαγής(ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 32)

**Πίνακας 5:** Νόημα και ευτυχία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	<b>Το αίσθημα του να βοηθάς</b>	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%
2	<b>Η προσωπική εξέλιξη μέσα από τη σχέση με τα παιδιά</b>	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%
3	<b>Η εξερεύνηση της γνώσης με τους μαθητές</b>	00%	25%	25%	00%	00%	00%	25%
4	<b>Η εξέλιξη/χειραφέτηση των παιδιών</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%
5	<b>Η συμβολή στην ευτυχία των παιδιών</b>	00%	00%	00%	00%	25%	25%	25%
6	<b>Η αγάπη/θετική ανταπόκριση των παιδιών</b>	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
7	<b>Η δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή</b>	00%	00%	00%	00%	25%	25%	25%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντλούν νόημα και ευτυχία από την εργασία τους στην εκπαίδευση για διάφορους λόγους. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος, αισθάνεται ότι η εργασία του έχει νόημα καθώς βοηθάει ανθρώπους να εξελιχθούν αλλά εξελίσσεται και ο ίδιος μέσα από τη σχέση του με τους μαθητές του. Επίσης το 25% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους, διαπιστώνει ότι η διαδικασία της εξερεύνησης της γνώσης από κοινού με τους μαθητές του είναι κάτι που νοηματοδοτεί την εργασία του ως εκπαιδευτικός. Το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες, αισθάνονται ότι η εργασία τους αποκτά νόημα όταν οι μαθητές τους σταδιακά εξελίσσονται συλλογικά όντα και χειραφετημένους ανθρώπους. Επιπλέον, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, αντλούν νόημα και ευτυχία από την εργασία τους όταν αισθάνονται την ειλικρινή αγάπη και θετική συναισθηματική ανταπόκριση από τους μαθητές τους. Τέλος, το 25% των υποκειμένων, μία δασκάλα, θεωρεί ότι η εργασία της έχει νόημα καθώς πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι ένας φορέας κοινωνικής αλλαγής και ένα μέσω για την καλυτέρευση των κοινωνικών συνθηκών.

## **9.7. Προσδοκίες/ στόχοι για την εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν τις αντιλήψεις σε σχέση με την κατεύθυνση προς την οποία θα έπρεπε να εξελιχθεί η εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων κυρίως περιγράφονται από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 2: “Τι πιστεύεις πώς θα σε βοηθούσε περισσότερο για να έχεις μία πιο καλή ποιότητα ζωής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;”, “Τι θα ήθελες ή επιθυμούσες να αλλάξεις ή να κάνεις για να είναι η επαγγελματική και η προσωπική σου ζωή γεμάτη ή πλήρης νοήματος;” και “:Ποια είναι τα όνειρά σου για το μέλλον γενικότερα και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ειδικότερα;” Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνά μας, στοχεύουν σε μία πιο δημοκρατική, ριζοσπαστική εκπαίδευση. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού σε σχέση με τους στόχους και τις προσδοκίες των υποκειμένων από την εκπαίδευση, διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

### **9.7.1. Συνάδελφοι με κοινό όραμα**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν συνάδελφοι με κοινό όραμα και στόχους προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θεωρούν ότι η συνεργασία με συναδέλφους που μοιράζονται ένα κοινό όραμα για την εκπαίδευση θα βοηθούσε στο να βελτιωθεί η ποιότητα της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Θα βοηθούσε σημαντικά η παρουσία συναδέλφων και γονέων που να μοιραζόμαστε τα ίδια οράματα για την παιδεία. Αυτό θα επιτάχυνε τα πράγματα και θα βελτίωνε το κλίμα[...] (ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 31)

[...].θα βοηθούσε να έχουμε και ίδιους στόχους οι άνθρωποι, ώστε να πάνε καλύτερα τα πράγματα στην εκπαίδευση και να έρθουν.. αλλά αυτό δεν μπορώ να το ελέγξω εγώ εκατό τοις εκατό[...] σίγουρα συλλογικότητα και κοινό όραμα για κάτι καλύτερο[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 31)

[...] να εργάζομαι με συναδέλφους που τους αρέσει αυτό που κάνουν[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 31)

### **9.7.2. Σταθερή εργασία/διορισμοί**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση θα μπορούσε να βελτιωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να έχουν καλύτερες εργασιακές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, ότι η σταθερή εργασία με καλύτερες συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς, είναι βασικό ζητούμενο για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] είναι σημαντικό για την εκπαίδευση να διοριστεί κόσμος. Είναι αυτό που, δεν ξέρω αν το χουμε πει και στην πρώτη συνέντευξη, είναι... τρύπες κάνουμε ρε παιδί μου, εγώ τώρα όλα αυτά τα χρόνια κάνω τρύπες, πάω για 9 μήνες σε διαφορετικούς τόπους με διαφορετική κουλτούρα, να μπω για 9 μήνες όπου τους δυο, τον πρώτο θα ψάχνω σπίτι, τον τελευταίο μεταφορική, πέθαναν δηλαδή αυτοί οι δυο μήνες, θέλω μέχρι τα Χριστούγεννα να γνωρίσω τα παιδιά και την κοινωνία και έχεις μετά κάποιους μήνες, δηλαδή τίποτα, δε χτίζεις τίποτα, δεν αποκτά το σχολείο ποδάρια να περπατήσει, μια κουλτούρα να κάνει έτσι πράγματα του χρόνου, σα σχολείο, εμείς είμαστε ένα τέτοιο σχολείο, δημοκρατικό σχολείο ας πούμε... όχι μόνο μυρωδιές, μόνο πασαλείμματα γεύομαι, δώδεκα χρόνια, με εξαίρεση μία χρονιά που ανέλαβα στο ίδιο σχολείο που εκεί όντως ρε παιδί μου πήρα μια τζούρα, αλλά και πάλι άλλαζε η σύνθεση... να πάμε σε ένα σχολείο να είμαστε 5 άνθρωποι για μια πενταετία,[...] Εντάξει αυτό, θα βοηθούσε σίγουρα, ναι νιώθεις μέρος της κοινωνίας ενός σχολείου [...]](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 26, 31)

[...] εννοείται είναι σημαντικό και για την εκπαίδευση γενικότερα γιατί δε θα υπάρχουν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων όπως τώρα και δε ξεκινάει η σχολική χρονιά με κενά και αυτήν την ανακατωσούρα που υπάρχει τώρα που μέχρι και έναν μήνα πριν κλείσουν τα σχολεία έρχονται καινούργιοι εκπαιδευτικοί.[...]Κοίταξε σίγουρα το να υπάρχουν καλύτερες εργασιακές συνθήκες είναι ένα ζητούμενο, που προφανώς επηρεάζει την ποιότητα ζωής[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 26, 31)

### 9.7.3. Περισσότερη χαρά και ελευθερία

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να δημιουργεί περισσότερη χαρά και περιθώρια ελευθερίας προκειμένου να βαδίσει σε μία πιο θετική κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι χρειάζεται περισσότερη χαρά και ελευθερία στην εκπαίδευση στο μέλλον. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] τώρα για την εκπαίδευση περισσότερη χαρά, ελευθερία και ανθρωπιά θα έλεγα στην εκπαίδευση[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 37)

### 9.7.4. Περισσότερη αυτονομία και λιγότερη πίεση

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι χρειάζεται η εκπαίδευση να είναι λιγότερο εντατικοποιημένη και να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέγει τον τρόπο διδασκαλίας του. Συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό να αισθάνεται πιο αυτόνομη και με λιγότερη πίεση στον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να διδάξει. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Πέρα από αυτό θα με βοηθούσε να αισθάνομαι ότι έχω περισσότερα περιθώρια αυτονομίας στο πώς επιλέγω να διδάξω και να μην αισθάνομαι αυτήν την πίεση της ύλης που με περιορίζει[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 31)

### 9.7.5 Απο-ιδρυματοποίηση των σχολείων προς μία δημοκρατική κατεύθυνση

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν πολύ σημαντικό για τη βελτίωση της εκπαίδευσης το να αλλάξει η κουλτούρα που υπάρχει στην εκπαίδευση των σχολείων- ιδρυμάτων, με μεγάλο αριθμό μαθητών και περιορισμένες ελευθερίες. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν απαραίτητη την αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων ιδρυμάτων. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] θα έλεγα ότι θα άλλαζα την κουλτούρα που υπάρχει αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση και σε κεντρικό επίπεδο αλλά και στη σχολική καθημερινότητα και θα την ήθελα πιο δημοκρατική και με σεβασμό απέναντι στις ανάγκες όλων των υποκειμένων που εμπλέκονται.[...] επίσης αυτό που ονειρεύομαι είναι να πάψουν τα σχολεία να είναι ιδρύματα- φυλακές όπως είναι τώρα και να είναι ένα ευχάριστο, δίκαιο και δημοκρατικό περιβάλλον για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και να λειτουργούν χειραφετητικά..(ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 36,37)

[...] καταρχήν να αλλάξει αυτή η κουλτούρα του σχολείου, η ισχύουσα, τα σχολεία ιδρύματα, με έναν, με κάποιο τρόπο, πιο γρήγορα απ' όσο φαντάζομαι θα αλλάξει αν αλλάξει, να πάψουν να υπάρχουν σχολεία μεγάλα, δωδεκαθέσια ή δεκαθέσια, μικρά σχολεία, δημόσια οπωσδήποτε[...], δηλαδή τα σχολεία να μην είναι ιδρύματα ρε παιδί μου[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 2, ερ. 37)

**Πίνακας 6:** Προσδοκίες/ στόχοι για την εκπαίδευση

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Συνάδελφοι με κοινό όραμα	00%	25%	25%	25%	25%	50%	75%
2	Σταθερή εργασία/διορισμοί	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
3	Περισσότερη χαρά και ελευθερία	00%	00%	00%	25%	00%	25%	25%
4	Περισσότερη αυτονομία και λιγότερη πίεση	00%	00%	00%	00%	25%	25%	25%
5	Απο-ιδρυματοποίηση των σχολείων προς μία δημοκρατική κατεύθυνση	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 6, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ποικίλες προσδοκίες και στόχους ως εργαζόμενοι στην εκπαίδευση προκειμένου η τελευταία να αποκτήσει ποιότητα και ουσία. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θα ήθελαν να συνεργάζονται με συναδέλφους που έχουν παρόμοιο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση. Επιπλέον, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν ότι είναι απαραίτητο στο κοντινό μέλλον να πραγματοποιηθούν διορισμοί στην εκπαίδευση ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να έχουν μία σταθερή εργασία και να αισθάνονται οργανικά μέλη της εκπαίδευσης. Μία από τις δασκάλες, δηλαδή το 25% του συνόλου των υποκειμένων, θα ήθελε μία εκπαίδευση που θα προσφέρει περισσότερη χαρά στα άτομα της σχολικής κοινότητας και περισσότερη ελευθερία. Επίσης, η

δεύτερη δασκάλα της έρευνάς μας και άρα το 25% των υποκειμένων, προσδοκά και διεκδικεί περισσότερα περιθώρια αυτονομίας και λιγότερη πίεση στον τρόπο που οργανώνει την παιδαγωγική διαδικασία. Τέλος, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, οραματίζονται μία εκπαίδευση όπου τα σχολεία δε θα θυμίζουν ιδρύματα, αλλά θα είναι χώροι δημοκρατικοί και χειραφετητικοί για τα υποκείμενα.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10**

### **Η έννοια της παιδαγωγικής Freinet και οι προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση**

#### **10.1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet και οι εμπειρίες τους από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τις θεματικές ενότητες και κατηγορίες που διακρίναμε να σχηματίζονται λειτουργικά κατά την θεματική ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού και γίνεται χρήση κάποιων χαρακτηριστικών αποσπασμάτων του συνολικού υλικού.

#### **10.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet**

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σχέση με την παιδαγωγική προσέγγιση του Celestin Freinet και τις βασικές έννοιες και παραδοχές της. Ο προσδιορισμός της προσέγγισης Freinet προκύπτει κυρίως από τις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 3 “Ποιες θεωρείς ότι είναι οι βασικές παραδοχές ή αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet;”, “Ποιες θεωρείς ότι είναι οι βασικές έννοιες της προσέγγισης Freinet;” και “Ποια βασικά σημεία θεωρείς ότι διαφοροποιούν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet από άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;”. Τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την προσέγγιση αυτή ως μία δημοκρατική, συνεργατική και παιδοκεντρική προσέγγιση. Από την ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες:

##### **10.2.1. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδαγωγική της δημοκρατίας/ισοτιμίας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet είναι μία προσέγγιση βασισμένη στην δημοκρατία και τις ισότιμες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, δύο δάσκαλοι και μία δασκάλα αναφέρουν ότι η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση είναι μία δημοκρατική προσέγγιση βασισμένη στην ισοτιμία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα

από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα και στα οποία παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων:

[...] εντάξει πάνω απ' όλα είναι η δημοκρατία, η αμεσοδημοκρατία συγκεκριμένα, ότι ο λόγος, λόγο έχουνε όλοι ισότιμα,[...]οριζόντιες σχέσεις τέλος πάντων, οριζόντιες υπάρξεις στο σχολειό[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

[...] είναι η βασική αρχή της δημοκρατίας: η παιδαγωγική Φρενέ έχει πολύ σημαντικά εργαλεία να προσθέσει ,Τι νέα; Συμβούλιο;Τυπογραφείο, ελεύθερο κείμενο, στην ανάπτυξή της.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

[...] Βασική αρχή, παραδοχή, θα έλεγα επίσης ότι είναι η ισοτιμία, οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής κοινότητας, που θα πρέπει να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους με ευθύνη όμως απέναντι στη συλλογικότητα και μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.[...](YG2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

### **10.2.2. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδοκεντρική προσέγγιση**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία προσέγγιση όπου το παιδί και τα ενδιαφέροντά του βρίσκονται στο κέντρο της παιδαγωγικής πράξης. Συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, μία δασκάλα και ένας δάσκαλος, αναφέρουν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet βασίζεται στο ίδιο το παιδί και τα πραγματικά του ενδιαφέροντα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα και στα οποία παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων:

[...] η μάθηση, το αντικείμενο που θα ασχοληθούμε κάθε φορά, οπωσδήποτε να ενδιαφέρει τα παιδιά, να γεννιέται μέσα απ' αυτούς, να πηγάζει[...]το παιδί είναι στην αρχή όλων[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8,9)

[...] Σίγουρα η παιδαγωγική Freinet, όπως και γενικά οι προσεγγίσεις του κινήματος της Νέας Αγωγής, είναι παιδοκεντρική, η μάθηση δηλαδή βασίζεται στις ανάγκες του παιδιού και των ενδιαφερόντων του.[...](YG2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

### **10.2.3. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως λαϊκή παιδαγωγική**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στην παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία προσέγγιση λαϊκή που απευθύνεται στα παιδιά της εργατικής τάξης. Συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet, ως προσέγγιση με ρητά πολιτικά χαρακτηριστικά είναι μία προσέγγιση που απευθύνεται στα παιδιά της λαϊκής και εργατικής τάξης. Παρατίθενται ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα από το ερευνητικό υλικό ως παραδείγματα:

[...] Ισως η πιο σημαντική διαφορά του είναι ο ξεκάθαρος προσανατολισμός της παιδαγωγικής του προς το συμφέρον των παιδιών της εργατικής τάξης , του λαού.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 10)

[...] διαφοροποιείται και από άλλες προσεγγίσεις γιατί ο ίδιος ο Freinet είχε ρητά πολιτικά χαρακτηριστικά στο έργο του, μιλούσε για σχολείο του λαού, της εργατικής τάξης που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή.[...](YG2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 10)

#### **10.2.4. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως συστηματοποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα περιγράφουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία συστηματοποιημένη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα περιγράφουν την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση ως μία προσέγγιση που συστηματικά έχει καταγράψει τις τεχνικές και τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του σχολείου. Παρακάτω ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] το εργαλειοποίησε όλο αυτό , γι αυτό και λέμε συνέχεια, κάνω Φρενέ κάνω Φρενέ, είναι ο μοναδικός απ' όσο ξέρω εγώ που έχει κάνει, σου λέει συγκεκριμένα, θα μπεις στην τάξη, θα κάνεις αυτό , εκείνο και τ' άλλο,[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 10)

[...] Βασικά, απ' όσα έχω διαβάσει διαπιστώνω ότι διαφοροποιείται από άλλες προσεγγίσεις γιατί είναι πιο συστηματοποιημένη η καταγραφή. Είναι ένα έργο που δεν εξαντλείται σε θεωρητικά προτάγματα για την εκπαίδευση αλλά περνά στην πράξη και φτάνει να προτείνει συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους[...](YG2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 10)

#### **10.2.5. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία παιδαγωγική πειραματισμού**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet ως μία προσέγγιση που βασίζεται στον πειραματισμό στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρουν ότι μία βασική διάσταση της παιδαγωγικής Freinet είναι η πειραματική διαδικασία μέσω της οποίας κατακτάται η γνώση. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που παραχώρησαν σε μας τα υποκείμενα:

[...] πειραματικός ψηλαφισμός[...]Η αρχή του ψηλαφισμού είναι η ίδια σε παιδιά και ενήλικες: δοκιμάζουμε, αναλύουμε, υποθέτουμε και επαληθεύουμε. Με αυτή τη σειρά μαθαίνουμε, μέσα από τον πειραματισμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

[...] Βασικές έννοιες της παιδαγωγικής αυτής είναι η έννοια του πειραματικού ψηλαφισμού, της δοκιμής και του λάθους, που ουσιαστικά σημαίνει ότι όλοι μαθαίνουμε μέσα από τον πειραματισμό μας με το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δεχόμαστε, δοκιμάζοντας, κάνοντας λάθη και βρίσκοντας λύση στα προβλήματα που προκύπτουν, εφόσον βέβαια αυτά έχουν νόημα για μας, είναι στα κέντρα του ενδιαφέροντός μας[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 9)

#### **10.2.6. Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία παιδαγωγική της κοινότητας και της συνεργασίας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet ως μία παιδαγωγική που βασίζεται στη συνεργασία και το πνεύμα της κοινότητας εντός και εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και οι δύο δασκάλες, θεωρούν ότι η έννοια της συνεργασίας και της κοινότητας είναι βασικές στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής Freinet. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Η βάση είναι ότι το σχολείο είναι, προσπαθούμε να είναι μία κοινότητα, όλοι να δουλεύουνε για όλους και όλοι για τον έναν και ο ένας για όλους τους υπόλοιπους, το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι κάπως συγκεκριμένα στημένο όλο αυτό το πράγμα για να λειτουργήσει. Από τη στιγμή που όλοι είναι για όλους και για τη μάθηση και για τη χαρά και για όλα τα άλλα όμορφα πράγματα, ε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, θα πρέπει να υπάρχει υπευθυνότητα, να υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων, ε, όλοι να προσφέρουν με το δικό τους τρόπο ας πούμε σε κάθε τι συμβαίνει σε αυτήν την κοινότητα. Άρα το σχολείο ως κοινότητα ας πούμε. Ένα δεύτερο συνεργασία ας πούμε σίγουρα, αφού η κοινότητα προκύπτει από τη συνεργασία και επίσης η συνεργασία δίνει ώθηση στην κοινότητα.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.8)

[...] Συνεργατική τάξη και πρακτική, ανοιχτό σχολείο[...] είναι κάποιες βασικές έννοιες που μου έρχονται πρώτες στο μυαλό. [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 9)

[...] βασίζεται στη συνεργασία, στην ευθύνη του ατόμου απέναντι στη συλλογικότητα. Εεε, η έννοια της κοινότητας είναι μία βασική έννοια όπως είπα και πιο πάνω, το σχολείο δεν είναι απομονωμένο από την κοινότητα αλλά είναι ανοιχτό σε αυτή αλληλεπιδρά με αυτή ενεργά(ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 9)

#### **10.2.7. Η παιδαγωγική Freinet ως παιδαγωγική της εργασίας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν την εργασία ως μία βασική έννοια στην παιδαγωγική Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρουν την εργασία στη σχολική κοινότητα ως βασική έννοια της παιδαγωγικής Freinet. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] είναι το σχολείο εργασίας, μάλλον θα το έλεγα εγώ συνεργασίας, του συνεταιρισμού που αυτό εφαρμόζουμε, δηλαδή οι μαθητές να παράγουν κάτι στο σχολείο, να πηγαίνουν σχολείο και να δημιουργούν και να παράγουν, είτε υλικά και όχι μόνο.[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

[...] Επιπλέον, είναι μία παιδαγωγική που βασίζεται στην εργασία με την έννοια της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τα υποκείμενα και όχι στην αναπαραγωγή στείρων γνώσεων.  
[...] (ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

#### 10.2.8. Η παιδαγωγική Freinet ως παιδαγωγική της ελεύθερης έκφρασης

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στην ελεύθερη έκφραση ως μία από τις βασικές διαστάσεις της παιδαγωγικής Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρουν ότι η ελεύθερη έκφραση είναι ένα στοιχείο στο οποίο βασίζεται η παιδαγωγική Freinet. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Η ελεύθερη έκφραση είναι η βασική αρχή της δημοκρατίας και η παιδαγωγική Freinet έχει πολύ σημαντικά εργαλεία να προσθέσει ,Τι νέα; Συμβούλιο,Τυπογραφείο, ελεύθερο κείμενο, στην ανάπτυξη της.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 8)

[...] ελευθερία σίγουρα, να μπορεί ο καθένας να εκφράζεται με τρόπο που να του αρέσει αρκεί βέβαια να μην καταλήγει να μην αφήνει τον άλλο να εκφράζεται, εντάξει, ελευθερία όχι αναρχία. Ε, να μπορεί να έχει τη δυνατότητα μέσα σε αυτό το πλαίσιο να εκφράσει τα δικά του τα θέλω και να δει πράγματα ας πούμε που το ίδιο το παιδί και ο ίδιος ο συνάδελφος, όποιος συμμετέχει σε αυτήν την κοινότητα, αυτά που έχει στο μυαλό του ας πούμε και στην καρδιά του, να μπορεί να έχει τη δυνατότητα τουλάχιστον να εισακουστούν αυτά που θέλει και εν μέρει να μπορέσουν να γίνουν κιόλας[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.8)

**Πίνακας 1:** Εννοιολογικός προσδιορισμός της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδαγωγική της δημοκρατίας/ ισοτιμίας	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%
2	Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδοκεντρική προσέγγιση	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
3	Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως λαϊκή παιδαγωγική	00%	25%	25%	00%	25%	25%	50%
4	Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως συστηματοποιημένη	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%

	<b>παιδαγωγική προσέγγιση</b>							
<b>5</b>	<b>Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία παιδαγωγική πειραματισμού</b>	00%	25%	25%	00%	25%	25%	50%
<b>6</b>	<b>Η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία παιδαγωγική της κοινότητας και της συνεργασίας</b>	00%	25%	25%	25%	25%	50%	75%
<b>7</b>	<b>Η παιδαγωγική Freinet ως παιδαγωγική της εργασίας</b>	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
<b>8</b>	<b>Η παιδαγωγική Freinet ως παιδαγωγική της ελεύθερης έκφρασης</b>	00%	25%	25%	25%	00%	25%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική Freinet ως μία παιδαγωγική που βασίζεται σε έννοιες και αρχές όπως η δημοκρατία, ο παιδοκεντρισμός, η ελεύθερη έκφραση κ.λπ. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική Freinet ως μία δημοκρατική παιδαγωγική που βασίζεται στις ισότιμες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αντιλαμβάνονται την προσέγγιση Freinet ως μία παιδοκεντρική παιδαγωγική που βασίζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Επίσης, το 50% των υποκειμένων, ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία λαϊκή παιδαγωγική με ξεκάθαρη πολιτική στόχευση. Ακόμη, το 50% των συνολικών υποκειμένων, και πάλι ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρονται στην παιδαγωγική Freinet ως μία συστηματοποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση με συγκεκριμένα εργαλεία. Ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες, και πάλι το 50% των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν τη διάσταση του πειραματισμού στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης ως ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet. Το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους μας εξηγούν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet είναι μία προσέγγιση που βασίζεται στη συνεργασία εντός του σχολείου και στη δημιουργία μίας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας που αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία βρίσκεται. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, δηλαδή το 50% των συνολικών υποκειμένων αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδαγωγική της εργασίας η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας. Τέλος, και πάλι το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα μας εξηγούν ότι η παιδαγωγική Freinet στηρίζεται στην ελεύθερη έκφραση όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα.

### **10.3. Κίνητρα/ Λόγοι για την επιλογή της παιδαγωγική προσέγγισης Freinet**

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα επεξηγούν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να εφαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας

εκπαίδευσης. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών περιγράφοντα κυρίως στις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Ποια είναι τα προσωπικά σου κίνητρα ώστε να θέλεις να ασχοληθείς με την παιδαγωγική αυτή;”, Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι σου ταιριάζει αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση και γιατί;”, “Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης ενισχύει τα κίνητρά σου να εφαρμόσεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; Εξήγησέ μου.”, “Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που σε οδήγησαν στο να επιλέξεις να εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;” Τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση γιατί τους καλύπτει σε πολιτικό επίπεδο και γιατί δεν έβρισκαν νόημα στην παραδοσιακή διδασκαλία. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

#### **10.3.1. Η επιλογή της προσέγγισης Freinet για πολιτικούς λόγους**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας αναφέρουν ότι η επιλογή της εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στο πλαίσιο του δημοσίου σχολείου είναι μία ηθική και πολιτική επιλογή. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων μας εξηγούν ότι η προσέγγιση αυτή τους καλύπτει πολιτικά και ηθικά καθώς είναι μία προσέγγιση που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή σε μία πιο δημοκρατική κατεύθυνση. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Πολιτικά εντάξει απόλυτα, πιστεύω σε αυτές τις μεθόδους, της αμεσοδημοκρατίας τέλος πάντων, ε, ναι και ηθικά,[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 40)

[...] Είναι ίσως η μόνη πειστική απάντηση στο έλλειμμα δημοκρατίας που όσο περνάει ο καιρός διογκώνεται[...]Η παιδαγωγική Freinet και άλλες προσεγγίσεις της ελευθεριακής σκοπιάς συμβάλλουν καθοριστικά στο να οικοδομήσουμε μια παιδεία δημοκρατική και κοινωνικά απελευθερωτική. Είναι μια απάντηση στην πράξη μπροστά στη νεοφιλελεύθερη λαϊλατα.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 40, 5)

[...] ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον είναι και πολιτικό ον, θα έπρεπε να είναι για μένα και μέσα από αυτές τις διαδικασίες ας πούμε της παιδαγωγικής Freinet, σίγουρα μαθαίνει το πώς να είναι ένας δημοκρατικός ας πούμε πολίτης και πώς να ζει μέσα σε μία κοινωνία με τα δικαιώματα του, με όση ελευθερία μπορεί να έχει ας πούμε και τις υποχρεώσεις φυσικά που απορρέουν από τους διάφορους ρόλους που ασκεί μέσα σε αυτήν την κοινότητα ή την κοινωνία γενικότερα ας πούμε[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 40)

[...] Η κοινωνική αλλαγή προς μία δημοκρατική και πιο δίκαιη και ελεύθερη κοινωνία.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 40)

### **10.3.2. Η επιλογή της προσέγγισης Freinet ως νέα προοπτική /νόημα**

Τα υποκείμενα της έρευνας στην κατηγορία αυτή μας εξηγούν πως επέλεξαν να εφαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στην εκπαίδευση γιατί δεν έβρισκαν νόημα στην παραδοσιακή διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, δεν έβρισκαν νόημα στο παραδοσιακό σχολείο και έψαχναν μία νέα προοπτική στην εκπαίδευση. Ακολουθούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Ε, εντάξει πρώτο και βασικό δεν έβρισκα ρόλο και δε μου άρεσε το σχολείο το παραδοσιακό όπως λέμε αυτό το σχολείο που αντάμωσα όταν μπήκα στην εκπαίδευση, αυτή η παθητική ας πούμε μάθηση, η πειθαρχία, οι ηγετισμοί, δεν έβρισκα κανένα λόγο εκεί μέσα ας πούμε, δεν έβλεπα τι παράγει αυτό το σχολείο. Δηλαδή, εφάρμοζα κι εγώ, μιμούμοντας συναδέλφους, δεν έβρισκα δηλαδή γιατί; ποιο είναι το αποτέλεσμα; [...]](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 5)

[...] Τα προσωπικά μου κίνητρα είναι ότι θα ήθελα να δω μια άλλη όψη της εκπαίδευσης, κάτι άλλο το οποίο να μην υπάρχει. Να δω μια άλλη πρακτική της εκπαίδευσης η οποία κατά γενική πρακτική και ομολογία δεν υφίσταται πολύ συχνά στο σχολείο εκτός από κάποια έτσι λαμπρά παραδείγματα με προσωπικά πάλι, με προσωπικές φιλοδοξίες σε εισαγωγικά, που προσπάθησαν να δοκιμάσουν πράγματα, ε, να δω μια άλλη οπτική η οποία σίγουρα θα δίνει κίνητρα στα παιδιά για να θέλουν να είναι σε αυτήν την εκπαίδευση και σε εμένα φυσικά για να θέλω να συνεχίσω να είμαι μέσα σε αυτήν, καθώς δε μου ταιριάζει πάρα πολύ το πλαίσιο που υπάρχει αυτή τη στιγμή και θα ήθελα να δω κάτι άλλο, να υπάρχει κάτι άλλο[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 5)

[...] Η προσέγγιση αυτή με κάνει να αισθάνομαι ότι έχει νόημα η εργασία μου στην εκπαίδευση, έναν σκοπό και επίσης ότι μπορώ να είμαι πιο πολύ ο εαυτός μου μέσα στο σχολείο και επειδή έχω κάνει και άλλες δουλειές ξέρω ότι είναι δύσκολο να αισθάνεσαι ότι η εργασία σου έχει ένα σκοπό πέραν της επιβίωσης[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 5)

### **10.3.3. Η συγκυρία της κρίσης ως παράμετρος που ενισχύει τα κίνητρα για την επιλογή της προσέγγισης Freinet**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώνουν ότι η κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης ενίσχυσε τα κίνητρα τους να εφαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων αντίλαμβάνονται ότι η συγκυρία της κρίσης επέδρασε ενισχυτικά στα κίνητρα τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Εντάξει η κρίση σίγουρα μας τόνωσε, όχι τόνωσε, μας τσίγκλισε στην Ελλάδα, δηλαδή χρειάστηκε, όπως έγινε και στην Αθήνα, δεν έκαναν συνελεύσεις; εντάξει εκεί υπήρξε σίγουρα ένας

σπινθήρας, και σε μένα, σίγουρα θα με επηρέασε[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 11)

[...] Η ανάγκη για μια λαϊκή παιδαγωγική, το έλλειμμα δημοκρατίας, η αναγκαιότητα για αυτοοργάνωση των μαθητών, ο πειραματισμός με την αυτοδιαχείριση και η πολιτειότητα είναι κάποια από τα διαχρονικά προστάγματα. Σε περιόδους κρίσης σε όλα τα επίπεδα όπως αυτή που ζούμε η ανάγκη μας φουντώνει.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 11)

[...] Σίγουρα αυτή η ατμόσφαιρα επειδή αντανακλάται στο σχολείο ξεκάθαρα, το κοινωνικό πολιτικό οικονομικό χάος, ε, φαίνεται στα παιδιά επειδή το κουβαλούν μαζί τους από το σπίτι, προφανώς και τα πράγματα χειροτερεύουν όσο περνάν τα χρόνια περισσότερο και μέσα στο σχολείο και στις ίδιες τις διαδικασίες και στο πως αντιλαμβάνονται τα άτομα τα ίδια τον εαυτό τους μέσα στο σύνολο και οι αρνητικές ας πούμε για μένα έννοιες ανταγωνισμός, που προάγει το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό που ήταν όλα τα χρόνια τέλος πάντων, ανταγωνισμός, ατομισμός και τα λοιπά, φυσικά τείνουν να εντείνονται.. υπάρχουν που υπάρχουν, τώρα με την κρίση ας πούμε τη γενικότερη εντείνονται, οπότε είναι για μένα.... χτυπάει το καμπανάκι του κινδύνου ότι όπα πρέπει ακόμα περισσότερο τώρα να κάνουμε κάτι παραπάνω για να εμποδίσουμε τουλάχιστον το να φτάσουν τα πράγματα στο χειρότερο.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 11)

[...] Γενικά βέβαια νομίζω ότι σε περιόδους κρίσης χρειαζόμαστε το διαφορετικό, κάτι που να μας δίνει νέες προοπτικές, προοπτικές αλλαγής[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 11)

**Πίνακας 2:**Κίνητρα/ Λόγοι για την επιλογή της παιδαγωγική προσέγγισης Freinet

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η επιλογή της προσέγγισης Freinet για πολιτικούς λόγους	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
2	Η επιλογή της προσέγγισης Freinet ως νέα προοπτική /νόμα	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
3	Η συγκυρία της κρίσης ως παράμετρος που ενισχύει τα κίνητρα για την επιλογή της προσέγγισης Freinet	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν να εφαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet για πολιτικούς αλλά και προσωπικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων επιλέγει να εφαρμόζει τη δημοκρατική προσέγγιση Freinet στην καθημερινή διδακτική πράξη καθώς πιστεύει ότι η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές αυτής της προσέγγισης μπορούν να καταστήσουν την εκπαίδευση ένα φορέα κοινωνικής αλλαγής προς μία δημοκρατική και ελεύθερη κατεύθυνση. Επίσης το σύνολο των υποκειμένων αντιλαμβάνονται ότι η ιστορικό- πολιτικό- οικονομική και κοινωνική συγκυρία της κρίσης εντείνει

ακόμη περισσότερο την ανάγκη για μια πιο δημοκρατική στροφή στην κοινωνία και επομένως ενισχύει και τα κίνητρα των υποκειμένων να επιλέγουν μεθόδους δημοκρατικής παιδαγωγικής όπως αυτή του Freinet. Τέλος, το 75% των υποκειμένων της έρευνας, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους, θεωρούν ότι ένας βασικός λόγος που τους οδήγησε στην επιλογή της προσέγγισης αυτής ήταν ότι δεν έβρισκαν νόημα και ρόλο στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές.

#### **10.4. Η κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη και μάθηση μέσω της εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet**

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας περιγράφουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγική προσέγγισης Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου και κατά πόσο θεωρούν ότι μέσω αυτών προωθείται η κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών. Οι εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περιγράφονται κυρίως στις απαντήσεις που μας έδωσαν στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Πόσο συχνά εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;”, “Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σχετίζεται με ζητήματα ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών μέσα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.”, “Με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές και τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική του Freinet ώστε να συντελέσουν στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών;” “Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες επιχειρείς να προάγεις ζητήματα που αφορούν κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;” “Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές Freinet βελτιώνεται η ψυχοκοινωνική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.” Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν ενσωματώσει στην παιδαγωγική τους πρακτική τεχνικές όπως αυτή της σχολικής εφημερίδας, του σχολικού συμβουλίου κ.α και προσπαθούν η φιλοσοφία της προσέγγισης Freinet να διέπει συνολικά τη σχολική τους καθημερινότητα. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις εξής κατηγορίες:

##### **10.4.1. Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών ως στόχος της παιδαγωγικής Freinet**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία προσέγγιση που στοχεύει συνειδητά στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων θεωρούν ότι η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet έχει ως στόχο την ηθική ανάπτυξη και μάθηση και αυτές δεν προκύπτουν τυχαία από την εφαρμογή των μεθόδων και εργαλείων της. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[....] Ε απόλυτα, απόλυτα σχετίζεται. Η ηθική, η δημοκρατία, της κοινότητας, του διπλανού, της συνεργασίας, ε αυτό.[...] Είναι βασικός στόχος, αφού είπαμε τις αρχές [...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 27,35)

[...] Οι τεχνικές Freinet έχουν επιτυχία όταν βρίσκονται σε άμεση συνομιλία με το πνεύμα της προσέγγισης Freinet Αυτό δεν είναι άλλο από την καλλιέργεια της ηθικής εκείνης που βασίζεται στη συνεργασία, στην πολιτειότητα, στη δημοκρατία.[...] Όπως εξήγησα και πιο πάνω είναι στόχος της παιδαγωγικής Freinet η κοινωνικό-ηθική μάθηση και γίνεται μεθοδευμένα και καθόλου τυχαία[...] (ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 27,35)

[...] Άλλα ηθική με την έννοια προς την καλή ανάπτυξη των πλευρών ας πούμε της προσωπικότητας του ατόμου σε σεβασμό πάντα προς τους άλλους, ναι φυσικά και συντελείται[...] Θεωρώ ότι είναι βασικός στόχος[...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 27,35)

[...] Σε τεράστιο. Όπως σου είπα και κάπου παραπάνω η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση δεν είναι συνταγές μαγειρικής, δεν είναι αποπλαισιωμένες τεχνικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη κάποιες στιγμές.. Είναι μία διαφορετική κουλτούρα και αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης, μια διαφορετική ηθική. Η παιδαγωγική Freinet είναι μία δημοκρατική παιδαγωγική με όλη τη σημασία της έννοιας επομένως είναι μία ηθική στάση, φέρει αξίες[...] Θεωρώ ότι είναι βασικός στόχος και δεν προκύπτει καθόλου τυχαία.. μπορεί να προκύπτει πηγαία αλλά όχι τυχαία.. Η παιδαγωγική Freinet είναι μία προσέγγιση που στοχεύει όχι απλά σε μία καλύτερη εκπαίδευση αλλά και σε μία καλύτερη, πιο δίκαιη και πιο δημοκρατική κοινωνία. Επομένως, κι αυτό διαπερνά το θεωρητικό και πρακτικό έργο του ίδιου του Freinet είναι μία προσέγγιση που παίρνει ξεκάθαρη θέση, που αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες και τάσσεται με το μέρος του λαού, δεν προσπαθεί να χρυσώσει απλώς το χάπι απέναντι σε αυτές τις παθογένειες. Άρα μιλάμε για μία προσέγγιση που στοχεύει σε μία ριζική, ολιστική αλλαγή και απελευθέρωση των ανθρώπων και επομένως η ηθική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση σε μία δημοκρατική και αλληλέγγυα κατεύθυνση είναι κατά βάση ο στόχος αυτών των τεχνικών... τουλάχιστον εγώ έτσι το αντιλαμβάνομαι όσο το μελετάω[...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 27,35)

#### **10.4.2. Η φιλοσοφία της προσέγγισης Freinet ως διαρκώς παρούσα στη σχολική καθημερινότητα.**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet κατά κύριο λόγο ως την υιοθέτηση μίας δημοκρατικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας που διέπει τη σχολική καθημερινότητα. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων προσπαθούν ώστε η φιλοσοφία και το πνεύμα της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet να είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο χτίζεται η σχολική καθημερινότητα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] κάθε μέρα. Αυτή είναι η κυρίαρχη φιλοσοφία παύλα παιδαγωγική σκέψη και εφαρμογή. [...] γενικά ο στόχος μου είναι πέρα από τη δική μου τάξη να εφαρμόζεται, πάντα δηλαδή ο αγώνας

μου σε ένα σχολείο είναι και η συμπεριφορά μου, δηλαδή ακόμα και στο διάλειμμα κάτι να προκύψει πάλι δημοκρατικά θα πάω να λυθεί αυτό, δίνοντας λόγο σε όλους, ποτέ, δηλαδή, δε θέλω να υπάρχει ηγέτης ρε παιδί μου, να μην υπάρχει αυτή η μορφή καθόλου στο σχολείο, διότι εγώ κατέχω αλήθεια, πέρα απ' τις ανάγκες που είπαμε, περιπτώσεις. Επομένως, καθημερινώς. [...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 13, 14)

[...] Το Συμβούλιο Τάξης, το Τι νέα είναι τα θεμέλια μιας τάξης Freinet και γι αυτό διέπουν την καθημερινότητα της τάξης μου. Τα υπόλοιπα εργαλεία συμβαίνουν ύστερα από απόφαση των παιδιών στο Συμβούλιο. Αυτό που πρέπει, ωστόσο να κατανοήσουμε είναι πως αν το πνέυμα Freinet δεν διέπει τα εργαλεία του τότε η παιδαγωγική Freinet δεν θα μας φανερώσει ποτέ τις πραγματικές διαστάσεις της. [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 13.)

[...] Λοιπόν γενικά οκ ναι ε τα τελευταία 4 χρόνια που είχα τις τάξεις μου και ήμουνα και στο ίδιο σχολείο οπότε το περιβάλλον ήταν πιο σταθερό και μου επέτρεπε, το έκανα εγώ να μου επιτρέπει να χρησιμοποιήσω εργαλεία ας πούμε Freinet και τα σχετικά, ήταν σε καθημερινή βάση. Μπορεί να μην χρησιμοποιούσα κάθε εργαλείο καθημερινά αλλά η φιλοσοφία, οι βασικές αρχές εννοείται ότι διέπνεαν όλη τη διαδικασία όλο το... καθημερινά [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 13.)

[...] Λοιπόν..το πνεύμα της παιδαγωγικής αυτής, η δημοκρατία, η συνεργασία, η ισοτιμία διαπνέουν όλη τη σχολική καθημερινότητα, η τουλάχιστον προσπαθώ. Από κει και πέρα δυστυχώς υπάρχουν φορές που δεν μπορείς να αποφύγεις την πιο παραδοσιακή διδασκαλία.. Ε τι να σου πω, θα πω καθημερινά, με κάποιους συμβιβασμούς αλλά καθημερινά.

#### 10.4.3. Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών ως βίωμα

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι εφαρμόζοντας την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους αναπτύσσονται ηθικά. Πιο συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, δηλαδή το 50% των υποκειμένων, θεωρεί ότι μέσω της εφαρμογής της προσέγγισης Freinet τα παιδιά αναπτύσσονται ηθικά και καλλιεργούν ηθικές αξίες, οι οποίες απορρέουν από τα ίδια τους τα βιώματα και όχι από διδακτισμό που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Απλά εφαρμόζοντάς τες. Άμα έχουν τέτοιες εμπειρίες τα παιδιά, τέτοια βιώματα, είναι πάρα πολύ πιθανό, για να μη λέμε απόλυτα ότι είμαι σίγουρος, ότι θα τις εφαρμόσουν, ότι κάτι θα έχει πάρει η ψυχούλα τους κι ο νους τους, θα θέλουν να τις εφαρμόσουν και αργότερα στη ζωή τους στην εξωσχολική, και όχι μόνο αργότερα αλλά και τώρα στην τωρινή καθημερινότητα, δηλαδή ας πούμε το απόγευμα με τα παιδιά της γειτονιάς ότι και εκεί θα αλλάξει ο τρόπος δηλαδή στο σχολείο αυτές οι μέθοδοι σκοτώνουν τον ηλικιακό ρατσισμό, την ηλικιακή ανισοτιμία, αυτό το έχω δει γι' αυτό το λέω σαν παράδειγμα, ότι ο απόχοις στο παιχνίδι πάλι μπορεί να εφαρμοστεί. Επομένως, ένα παιδί που θα μεγαλώσει σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι πάρα πολύ πιθανό ότι κάτι αντίστοιχο θα εφαρμόσει και σα σκέψη

τουλάχιστον και στην κοινωνία και στον εργασιακό του χώρο, στην οικογένειά του, αυτό[...] (ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 28)

[...] Αυτές οι αξίες μεταφέρονται στα παιδιά όχι με έναν διδακτικό όμως τρόπο αλλά μέσα από το βίωμά τους, τις ανακαλύπτουν, είναι δική τους κατάκτηση. [...].Μαθαίνουν βιωματικά- κι εμείς εννοείται μαζί τους- ότι όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν στην ομάδα και όλοι αξίζουν το σεβασμό μας... Αυτό δεν είναι κάτι που απλά το λέει ο δάσκαλος και τα παιδιά το ακούνε... είναι κάτι που το ζούνε[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 27, 38)

#### 10.4.4. Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση μέσω συλλογικών πρακτικών

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στην ανάδειξη και διαχείριση ηθικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή εργαλείων και μεθόδων που προτείνει η παιδαγωγική Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων θεωρούν ότι μέσα από την εφαρμογή ποικίλων εργαλείων και μεθόδων της παιδαγωγικής αυτής αναδεικνύονται ηθικά ζητήματα στη σχολική κοινότητα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα, ως παραδείγματα αυτής της κατηγορίας:

[...] Απλά εφαρμόζοντάς τες[...]στρέφομαι στο πρόβλημα, κατ' αρχήν η ευθύνη, η υπευθυνότητα, παίρνω την ευθύνη των πράξεων μου, αλλά ξέρω ότι εκεί που θα ψάξουμε όλοι μια λύση δεν υπήρχε η τιμωρία ας πούμε από τον ενήλικα δάσκαλο.[...]Τέλος πάντων, δημιουργείται αυτή η υπευθυνότητα, είσαι υπεύθυνος για κάτι, αλλά αυτό είναι πηγαίο, δεν είναι ότι σου όρισε κάποιος να κάνεις κάτι και πρέπει να το κάνεις για να πάρεις καλό βαθμό, δηλαδή πάλι απ' τον ένα ηγέτη να βραβευτείς. Διαμορφώνονται έτσι οι καταστάσεις που έχεις ένα ρόλο εκεί μέσα, που άμα δεν τον φέρεις εις πέρας το ρόλο σου, δεν τον υπηρετήσεις, θα δεις το σύνολο, θα δεις τους συμμαθητές σου να.. ή αυτό που συναποφάσισες κι εσύ να μην προχωράει, χωρίς να χρειάζεται ο δάσκαλος να πει, να βάλει τιμωρία ας πούμε στην έσχατη ή σε χαμηλότερο βαθμό να κάνει μία απλή επίπληξη. Εντάξει υπευθυνότητα είναι ας πούμε ο συνεταιρισμός ή η εφημερίδα, έχεις αναλάβει την εφημερίδα ας πούμε, να φέρεις ένα άρθρο, περιμένει όλο το σχολείο ας πούμε εσένα να φέρεις το άρθρο για να εκτυπωθεί επιτέλους, εκεί χωρίς ο δάσκαλος πάλι να αναλάβει να γράφει κανονισμούς, μέχρι πχ 13/6, υπάρχουν οι συλλογικές διαδικασίες [...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 37)

[....] Μέσα από τα Συμβούλια, το πρότζεκτ , τη συλλογική δουλειά και την ευθύνη αναπτύσσεται το ηθικό μοντέλο του αυριανού πολίτη σε μικροκλίμακα. Συμμετοχικός, αυτόνομος και με διάθεση αλλαγής των κοινωνικών συνθηκών που τον ορίζουν. [...]Να μιλάς στο χρόνο που σου έχει δοθεί, να μαθαίνεις να ακούς τον άλλο, να είσαι συνεπής στην υλοποίηση των αποφάσεων, να μη φοβάσαι την έκθεση , να αισθάνεσαι ασφάλεια να μοιράζεσαι προβλήματα και λύσεις , να διαμορφώνεις και να σέβεσαι τους κανόνες της τάξης και του σχολείου σου, να διεκδικείς αλλά και να παραδέχεσαι το λάθος σου... όλα αυτά συμβαίνουν μέσα στις τεχνικές και έχουν καθαρά ηθική βάση.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.28, 37)

[...] Ε, ηθικά και μόνο η συνεργασία και το σχολικό συμβούλιο ας πούμε, γίνονται και πέρα από το να πάρουμε αποφάσεις για το τι δραστηριότητες θα κάνουμε και όλα αυτά, έχει και λόγο λίγο ρυθμιστικό

ας πούμε, να προσπαθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν μόνα τους τις καταστάσεις που τους αφορούν, τις διενέξεις, μαλώματα, άσχημες καταστάσεις που μπορούν να συμβούν μέσα στο σχολείο, σίγουρα αυτό βοηθάει πάρα πολύ ώστε να μάθουν τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία ας πούμε για να λύσουμε τα θέματά μας.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 29)

[...] Νομίζω ότι όταν δημιουργείται ο χρόνος και ο χώρος αυτός μέσα στην τάξη για ουσιαστική συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων αναπόφευκτα αναδύονται με έναν φυσικό τρόπο ηθικά ζητήματα.[...]Νομίζω ότι όταν τα υποκείμενα της σχολικής κοινότητας μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δεν αισθάνονται φόβο ή ντροπή, αισθάνονται και βιώνουν ότι ακούγονται και ότι η άποψή τους έχει αξία και σημασία τότε προάγεται η κοινωνικο- ηθική τους ανάπτυξη και μάθηση. Δεν μπορώ να σου αναφέρω μία συγκεκριμένη τεχνική μέσω της οποίας στοχεύω στην ηθική μάθηση..Προσπαθώ στην όλη μου προσέγγιση να δίνω το χώρο και το χρόνο εκείνο ώστε να συζητούνται ηθικά και κοινωνικά ζητήματα από τα παιδιά και με τα παιδιά και να δημιουργώ τις προϋποθέσεις εκείνες για ουσιαστική συνεργασία, σεβασμό στον εαυτό και στους γύρω..(ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 28,29)

#### **10.4.5. Η ανάγκη για διαρκή εξέλιξη/αναπροσαρμογή των μεθόδων και εργαλείων στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η παιδαγωγική Freinet παρέχει χρήσιμα εργαλεία και μεθόδους που στοχεύουν στην κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη των μαθητών, ωστόσο χρειάζεται διαρκώς τα εργαλεία αυτά να προσαρμόζονται στο εκάστοτε πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα το 100% των υποκειμένων δεν αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική Freinet ως μία έτοιμη παιδαγωγική “συνταγή” αλλά μια βάση πάνω στην οποία μπορεί κανείς διαρκώς να εξελίσσει τα εργαλεία και τις μεθόδους που αξιοποιεί. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Τίποτα δεν αρκεί και τίποτα δε... όλα αυτά πρέπει να εξελίσσονται, να αναδιαμορφώνονται, αλλά ναι τα εργαλεία αυτά είναι μία καλή αρχή θα πω εγώ αλλά οπωσδήποτε να εξελίσσονται και να διαμορφώνονται αναλόγως[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 32)

[...] Προσφέρει μια σειρά από δοκιμασμένα και εξελιγμένα εργαλεία τα οποία συνδυάζω με δικές μου τεχνικές. Είναι μια διαδικασία που συνεχώς αξιολογείται, αναμορφώνεται και πρέπει να συζητιέται με συναδέλφους, παιδιά και τους γονείς τους. Δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές αλλά μια πολύ δυνατή βάση υλικών που με φαντασία και πολλή δουλειά μπορεί να σου προσφέρει πολλαπλάσιους συνδυασμούς.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 32)

[...] Τίποτα δεν αρκεί. Ότι παραπάνω μπορείς να κάνεις και να συνδυάσεις και όποιον άλλο τρόπο μπορεί ο καθένας να βρει, το δοκιμάζει, εννοείται ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμα εργαλεία, αλλά δεν σταματάει ποτέ αυτό το πράγμα, δε θα πεις α τα έκανα αυτά τέλος και θέλει συνέχεια και ψάξιμο και πειραματισμό πάνω σε πολλά πράγματα, γιατί μπορεί να είναι και άλλα πράγματα που λειτουργούν

καλύτερα και ανάλογα με την ομάδα πάντα. Μπορεί κάποια από αυτά τα εργαλεία σε μία ομάδα να μη λειτουργούν, σε μία άλλη να λειτουργούν καλύτερα και να λειτουργεί και κάτι άλλο διαφορετικό. Υπάρχει μία δυναμική ας πούμε σε μία τάξη, σε ένα σχολείο: δοκιμάζεις κάτι μπορεί να μην πιάνει, δοκιμάζεις κάτι διαφορετικό[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 32)

[...] Κοίτα πιστεύω ότι καμία προσέγγιση παιδαγωγική δεν πρέπει να ακολουθείται σαν εναγγέλιο.. Θέλω να πω, οκ, εφαρμόζω εργαλεία και τεχνικές από την παιδαγωγική Freinet, με εμπνέει η φιλοσοφία της αλλά από κει και πέρα έχω και άλλα εργαλεία στη φαρέτρα μου..Στη σχολική ζωή το πλαίσιο είναι πάντα διαφορετικό, σε κάθε τάξη υπάρχουν άλλες δυναμικές μεταξύ των ανθρώπων..Θεωρώ, για να μη μακριγιορά ότι η παιδαγωγική αυτή προσφέρει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να αναπτυχθούν τα παιδιά συναισθηματικά, αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντοτε να ελίσσεται και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε πλαίσιο με έναν κριτικό τρόπο και σεβόμενος τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε φορά των μαθητών του...δεν ξέρω.. αυτά[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 32)

**Πίνακας 3:** Η κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη και μάθηση μέσω της εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών ως στόχος της παιδαγωγικής Freinet	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
2	Η φιλοσοφία της προσέγγισης Freinet ως διαρκώς παρούσα στη σχολική καθημερινότητα.	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
3	Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών ως βίωμα	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
4	Η ηθική ανάπτυξη και μάθηση μέσω συλλογικών πρακτικών	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
5	Η ανάγκη για διαρκή εξέλιξη/αναπροσαρμογή των μεθόδων και εργαλείων στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία προσέγγιση που στοχεύει στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας

θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη και μάθηση είναι ένας βασικός αν όχι ο βασικότερος στόχος της παιδαγωγικής Freinet και δεν προκύπτει καθόλου τυχαία. Γι' αυτό το λόγο, επίσης το σύνολο των υποκειμένων προσπαθούν να ενσωματώσουν τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής Freinet στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών συντελείται όταν εφαρμόζεται η παιδαγωγική Freinet με έναν τρόπο βιωματικό και εμπειρικό στα παιδιά και χωρίς να χρειάζεται η διαρκής ενήλικη παρέμβαση. Το σύνολο των υποκειμένων, θεωρεί ότι μέσω των συλλογικών διαδικασιών που προτείνει η παιδαγωγική Freinet δημιουργείται ο χώρος και ο χρόνος εκείνος ώστε να αναδειχθούν και να γίνουν αντικείμενο ζύμωσης ηθικά ζητήματα. Τέλος, το 100% των υποκειμένων θεωρεί ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προτείνει η παιδαγωγική Freinet προσφέρουν μία στέρεη βάση στην κατεύθυνση της ηθικής ανάπτυξης και μάθησης των μαθητών, ωστόσο χρειάζεται διαρκής αναπροσαρμογή και εξέλιξη ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και τη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτό.

## 10.5. Οφέλη και πλεονεκτήματα της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων κυρίως περιγράφονται στις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Ποια θεωρείς ότι είναι τα οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;”. Τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία προσέγγιση που επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται χαρά και ελευθερία στη σχολική τους καθημερινότητα και να μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε στην ενότητα αυτή τις παρακάτω κατηγορίες:

### 10.5.1. Αίσθημα χαράς στο σχολείο

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται ότι ένα από τα οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής Freinet είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται χαρούμενα στη σχολική τους καθημερινότητα. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους, θεωρούν ότι είναι πολύ βασικό όφελος αυτής της προσέγγισης το ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται χαρά για την παιδαγωγική διαδικασία. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παροχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] τα παιδιά να είναι χαρούμενα στο σχολείο, δεν εννοώ φυσικά το να μη γίνει καυγάς ή να μη φύγει

ακόμα και κλαμένο ένα παιδί από το σχολείο, το λέω με μια πιο βαθιά έννοια, με μια πιο σε απόσταση ρε παιδί μου, αυτό που μετά από ένα καιρό βλέπεις στο σχολείο, βλέπεις τα παιδιά αν τελικά είναι χαρούμενα ή όχι, το νιώθεις αυτό σε ένα σχολείο[...](ΥΑ1,Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] Είναι πιο χαρούμενοι (εννοεί οι μαθητές) στο σχολείο, περνάνε πιο όμορφα, πάρα πολύ βασικό, οπότε το νούμερο ένα που έχεις να παλέψεις ώστε να μπεις τη διαδικασία να έχεις και μαθησιακά αποτελέσματα και όλα αυτά και κοινωνικά και συναισθηματικά, είναι αυτό, τα παιδιά να νιώθουν ότι περνάνε όμορφα[...](ΥΓ1,Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] Μπορεί να ακουστεί απλοϊκό αλλά νομίζω το βασικότερο όφελος είναι ότι τα παιδιά έρχονται χαρούμενα στο σχολείο. Όταν έχεις χαρούμενα παιδιά είναι πιο πιθανό να έχεις αργότερα χαρούμενους ενήλικες, με λιγότερα απωθημένα...Αντό[...](ΥΓ2,Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

### **10.5.2. Προώθηση της δημοκρατίας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται ως όφελος από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet το ότι προωθείται η δημοκρατία και οι δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες αναφέρουν ως όφελος και πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου της προώθηση με τρόπο βιωματικό της δημοκρατίας. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Άλλο όφελος είναι ότι ακούς πολλές φορές τα παιδιά να μη δέχονται το λόγο του ενήλικα ή το λόγο του νταή του σχολείου και να αναζητούν δημοκρατικές διαδικασίες για να αποφασιστεί κάτι, το βλέπεις αυτό, ένα άλλο όφελος λοιπόν είναι ότι από τώρα αυτά τα παιδιά σκοτώνουν αυτόν τον ηγέτη ρε παιδί μου, δηλαδή ψάχνω έναν ηγέτη, ένα που ξέρει να με οδηγήσει και μένα, αυτό τώρα εμείς το βλέπουμε στην καθημερινότητα του σχολειού αλλά είναι νομίζω και απότερος στόχος αυτό το σχολείο να παράξει[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] Ένα φιλόξενο σχολείο που να τους περιλαμβάνει όλους, ένα υγιές και δημοκρατικό περιβάλλον[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν[...] να είναι ουσιαστικά δημοκρατικοί άνθρωποι γιατί η δημοκρατία είναι για αυτά βίωμα.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

### **10.5.3. Καλλιέργεια/ ανάπτυξη της προσωπικότητας**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ως πλεονέκτημα της προσέγγισης Freinet την ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες αναφέρουν ότι ένα από τα βασικά οφέλη από την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας του κάθε

παιδιού. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] θα συνεργαστούν, θα φτιάξουν τον εαυτό τους, θα κάνουν μπράτσα οι ίδιοι ατομικά αλλά και θα γυρίσουν μετά στην κοινότητά τους, στους γύρω για να βρουν τη λύση στη ζωή τους. Νομίζω αυτή η παιδαγωγική ενθαρρύνει πολύ και να φτιάξεις το εγώ σου, να το ενισχύσεις αλλά και ταυτόχρονα να κοιτάς τους γύρω σου για να βρεις λύση στα προβλήματά σου, να εφαρμόσεις τις ιδέες σου ας πούμε, δηλαδή νιώθεις και ατομικά δυνατός αλλά και συλλογικά[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] η προετοιμασία στην πράξη αυτόνομων προσωπικοτήτων, να κάποια από τα οφέλη που μου έρχονται στο μυαλό.[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] μπορεί σε οποιαδήποτε κοινότητα μετά να σταθεί και να λειτουργήσει και πάλι ταιριάζει στο πώς θα σταθεί σε οποιαδήποτε ομάδα ή κοινωνία και τα λοιπά[...] μπορεί μόνος του να ρυθμιστεί και να δράσει για δικό του όφελος και για των άλλων ας πούμε[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

#### **10.5.4. Καλλιέργεια υπευθυνότητας/ αυτοπειθαρχίας**

Τα υποκείμενα της έρευνας στην κατηγορία αυτή αναφέρουν πως ένα ακόμη πλεονέκτημα της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet είναι η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρουν πως η προσέγγιση Freinet καλλιεργεί στα παιδιά το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] τα σχολεία αυτά δε βασίζονται στην αναρχία, βασίζονται στην ελευθερία και στη δημοκρατία όχι όμως στην αναρχία, ναι βασικά υπάρχει η έννοια της αυτοπειθαρχίας και της συλλογικής πειθαρχίας, [...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] μαθαίνει φυσικά για τα δικαιώματά του και τις υποχρεώσεις του έτσι; που και πάλι ταιριάζει στο πώς θα σταθεί σε οποιαδήποτε ομάδα ή κοινωνία και τα λοιπά... ναι υπευθυνότητα, φυσικά, πάρα πολύ σπουδαίο πράγμα, υπευθυνότητα και αυτονομία, μπορεί μόνος του να ρυθμιστεί και να δράσει για δικό του όφελος και για των άλλων ας πούμε, εμ, τι άλλο. [...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

#### **10.5.5. Απελευθερωτική κοινωνικοποίηση**

Τα υποκείμενα της έρευνας στην κατηγορία αυτή αντιλαμβάνονται ως πλεονέκτημα της μεθόδου Freinet το γεγονός ότι προωθεί διαδικασίες κοινωνικοποίησης που είναι απελευθερωτικές για την προσωπικότητα του ατόμου και με σεβασμό στη συλλογικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων αναφέρουν ως όφελος από την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet την κοινωνικοποίηση που στόχο έχει τη χειραφέτηση των μαθητών:

[...], να παράξει τέτοιους ανθρώπους που δε θα καρτερούν τον ανώτερο που θα τους βρει τη λύση, απλά παρακαλώντας τον ή πολεμώντας τον, θα συνεργαστούν, θα φτιάξουν τον εαυτό τους, θα κάνουν μπράτσα οι ίδιοι ατομικά αλλά και θα γυρίσουν μετά στην κοινότητά τους, στους γύρω για να βρουν τη λύση στη ζωή τους. Νομίζω αυτή η παιδαγωγική ενθαρρύνει πολύ και να φτιάξεις το εγώ σου, να το ενισχύσεις αλλά και ταυτόχρονα να κοιτάς τους γύρω σου για να βρεις λύση στα προβλήματά σου, να εφαρμόσεις τις ιδέες σου ας πούμε, δηλαδή νιώθεις και ατομικά δυνατός αλλά και συλλογικά.[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] Μια κοινωνικοποίηση που μπορεί να αποβεί απελευθερωτική[...]να κάποια από τα οφέλη που μου έρχονται στο μυαλό. (ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...] κοινωνικοποιείται όμορφα και ομαλά, σωστά και μαθαίνει να συνεργάζεται οπότε μπορεί σε οποιαδήποτε κοινότητα μετά να σταθεί και να λειτουργήσει και να δείξει και σε άλλους μετά πως είναι αυτό το πράγμα, δηλαδή να διαχέονται κιόλας αυτά τα όμορφα πράγματα που έχει πάρει ως αξίες ας πούμε από το σχολείο, από αυτές τις διαδικασίες[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

#### 10.5.6. Απόκτηση γνώσεων με νόημα

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα διαπιστώνουν ότι ένα πλεονέκτημα της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet είναι ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο να αποκτήσουν νέες γνώσεις καθώς αυτές τα αφορούν και έχουν νόημα για εκείνα. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι ένα όφελος από την εφαρμογή της προσέγγισης Freinet στο σχολείο είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς η διαδικασία απόκτησης γνώσης γίνεται πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές:

[...] τα παιδιά να νιώθουν ότι περνάνε όμορφα και είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον με συνεργασία και ανθρώπους που τους καταλαβαίνουν και μπορούν να εμπιστευτούν και να περάσουν ωραία χρόνο μαζί και να μάθουν ο ένας απ' τον άλλο και η μία απ' την άλλη, [...]σε μαθησιακά αποτελέσματα έτσι, από τη στιγμή που το παιδί θέλει, εμπλέκεται το ίδιο μέσω της δικής του ανάγκης για να μάθει πράγματα, να δει, να συνεργαστεί με μαθησιακούς ας πούμε στόχους, ε, είναι ότι μαθαίνει φυσικά[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

[...].Αυτό.. Νομίζω ότι αποκτά νόημα η μάθηση, γίνεται ενδιαφέρουσα.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 16)

**Πίνακας 4:** Οφέλη και πλεονεκτήματα της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΔΑΣΚΑΛΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο

<b>1</b>	<b>Αίσθημα χαράς στο σχολείο</b>	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
<b>2</b>	<b>Προώθηση της δημοκρατίας</b>	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%
<b>3</b>	<b>Καλλιέργεια/ ανάπτυξη της προσωπικότητας</b>	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%
<b>4</b>	<b>Καλλιέργεια υπευθυνότητας/ αυτοπειθαρχίας</b>	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
<b>5</b>	<b>Απελευθερωτική κοινωνικοποίηση</b>	25%	25%	50%	25%	00%	25%	75%
<b>6</b>	<b>Απόκτηση γνώσεων με νόημα</b>	00%	00%	00%	25%	25%	50%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας εντοπίζουν πολλαπλά οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θεωρούν ότι ένα βασικό όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της προσέγγισης Freinet στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται χαρούμενα με την εκπαίδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι ένα βασικό όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet είναι η προώθηση της δημοκρατίας και των δημοκρατικών αξιών με έναν τρόπο βιωματικό. Τα ίδια υποκείμενα, αντιλαμβάνονται ως όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής στο σχολείο την καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας είναι επίσης οφέλη που προκύπτουν όταν εφαρμόζεται στη σχολική καθημερινότητα η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες, δηλαδή το 75% των υποκειμένων, διαπιστώνουν ότι μέσα από την εφαρμογή εργαλείων και μεθόδων που προτείνει η παιδαγωγική Freinet τα παιδιά κοινωνικοποιούνται με έναν τρόπο που τα απελευθερώνει και τα βοηθά να χειραφετηθούν και να γίνουν ανεξάρτητα. Τέλος, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι η εφαρμογή στο σχολείο της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα καθώς τα παιδιά μαθαίνουν με έναν φυσικό τρόπο και σύμφωνα με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα.

## 10.6. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet σήμερα: Το πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με τη διάδοση της παιδαγωγικής Freinet σήμερα στην Ελλάδα μέσω των παιδαγωγικών ομάδων και του Πιλοτικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΙΕΠ. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων κυρίως περιγράφονται στις απαντήσεις που δίνουν στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη του πιλοτικού προγράμματος παιδαγωγικής Freinet από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την προώθηση των ιδεών του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Γιατί ναι ή γιατί όχι;”, “Για ποιους λόγους θεωρείς ότι το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα δημιουργήθηκε στη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική συγκυρία και όχι νωρίτερα ή αργότερα;”

Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν απαραίτητες τις ομαδοποιήσεις και δικτυώσεις των παιδαγωγών που εφαρμόζουν ανά την Ελλάδα αυτήν την παιδαγωγική και χρήσιμες για την εξάπλωσή της. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού καταλήξαμε στις παρακάτω κατηγορίες:

#### **10.6.1. Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως απαραίτητο για τη δικτύωση και επικοινωνία των εκπαιδευτικών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως απαραίτητο για την δικτύωση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στα σχολεία τους την παιδαγωγική Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν πολύ χρήσιμη την ύπαρξη του προγράμματος αυτού για τη δικτύωση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών που μοιράζονται μία κοινή παιδαγωγική προσέγγιση. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Εντάξει πολύ χρήσιμο, μόνο και μόνο που θα μαζεύονται άνθρωποι και θα μιλούν γι ' αυτό[...].νομίζω ότι βιοηθάει να μαζευτούν οι άνθρωποι σε ένα χώρο, να επικοινωνήσουν, να γνωρίσουν άλλοι , δηλαδή στην όλη διαδικασία, από τους επιμορφωτές , από τις επιμορφώσεις αλλά και από τα διαλείμματα, το πάρε δώσε και ότι θα βρεθούν άνθρωποι, που θα συζητάνε πάνω σε αυτή την παιδαγωγική φιλοσοφία[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

[...] Κατ' αρχάς είναι σημαντικό να επιμορφώνεται κανείς από συναδέλφους που εφαρμόζουν στις τάξεις τους αυτήν την παιδαγωγική, στην πράξη, διαφέρει πολύ από το να διαβάσεις απλώς ένα βιβλίο. Επίσης, είναι μία ευκαιρία να δικτυωθούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και να μειωθεί κάπως η παιδαγωγική μοναξιά που μπορεί να νιώθουν σε ένα σύλλογο διδασκόντων παραδοσιακό.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

#### **10.6.2. Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως απαραίτητο για τη διάδοση της παιδαγωγικής Freinet**

Τα υποκείμενα σε αυτήν την κατηγορία αντιλαμβάνονται ως απαραίτητη την ύπαρξη του Πιλοτικού προγράμματος προκειμένου να διαδοθεί η παιδαγωγική φιλοσοφία της προσέγγισης Freinet στους κόλπους της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, δύο δάσκαλοι και μία δασκάλα, θεωρούν χρήσιμο το πρόγραμμα αυτό ώστε η παιδαγωγική Freinet να γίνει ευρύτερα γνωστή στους εκπαιδευτικούς του δημοσίου σχολείου. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] πιο πολύ νομίζω ότι βιοηθάει στη διάχυση της ιδέας,[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

[...] Το πιλοτικό που ξεκίνησε πρόσφατα και την Κρήτη θα δώσει ιδιαίτερη ώθηση στο να γίνει

γνωστή η παιδαγωγική Φρενέ σε μια μεγάλη μερίδα των συναδέλφων. Ο επίσημος χαρακτήρας του κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

[...] Ναι...ο μόνος λόγος νομίζω για τον οποίο βρίσκω χρησιμότητα, στον οποίο βρίσκω μία χρησιμότητα είναι για να μαθευτεί όπου δεν έχει φτάσει[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

#### **10.6.3. Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως “νομιμοποίηση” της παιδαγωγικής Freinet σε θεσμικό πλαίσιο**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα διαπιστώνουν ότι το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για την παιδαγωγική Freinet, εκτός των άλλων προσφέρει και μία αναγνώριση της παιδαγωγικής Freinet σε θεσμικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες, θεωρεί ότι το γεγονός ότι το ΙΕΠ στηρίζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet μπορεί να σημαίνει ότι προσφέρει μία αναγνώριση στην προσέγγιση αυτή και μία “νομιμοποίηση” στην εφαρμογή της στο πλαίσιο του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Κι αυτό είναι χρήσιμο γιατί παίρνει και λίγο κύρος βασικά η όλη διαδικασία, αποκτά κύρος, όταν υπάρχει ένα κάπως πιο επίσημο όργανο ας πούμε που εκφράζει όλους αυτούς τους ανθρώπους που ασχολούνται με την παιδαγωγική Freinet, σίγουρα δεν είναι ένα- δύο μεμονωμένα περιστατικά που σε κάποιους μαθεύτηκαν και σε κάποιους δε μαθεύτηκαν ποτέ που γίνονται σε ένα χωριό στο βουνό ή σε ένα χωριό στην πόλη παραπέρα, στη μία άκρη της Ελλάδας και στην άλλη παίρνει πιο επίσημο χαρακτήρα και στα μάτια και στα αυτιά του κόσμου γίνεται κάτι πιο σημαντικό περισσότερο γι' αυτό, εκτός από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων και την ουσία[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

[...] Άλλα νομίζω ότι είναι σημαντικό και για έναν ακόμη λόγο, αυτόν της «νομιμοποίησης». Δυστυχώς, είναι διαφορετικό αυτό που κάνεις να έχει και μία θεσμική σφραγίδα πάνω, υπάρχει κόσμος που δεν πίθεται διαφορετικά, οπότε διευκολύνει κάπως στο άνοιγμα αυτών των ιδεών προς τον κόσμο, τους γονείς ή τους άλλους συναδέλφους το να λες ότι αυτά που εφαρμόζω τα έχει «εγκρίνει» το ΙΕΠ, και να το στο δείχνω ας πούμε[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

#### **10.6.4. Ο κίνδυνος αφομοίωσης της παιδαγωγικής Freinet από το εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν τον προβληματισμό τους σε σχέση με τον κίνδυνο που υπάρχει η παιδαγωγική Freinet να αφομοιωθεί από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και να χάσει τη ριζοσπαστικότητά της λόγω του Πιλοτικού Προγράμματος Επιμόρφωσης που έχει εγκρίνει το ΙΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία εκπαιδευτικός δηλώνει προβληματισμένη σε σχέση με το κατά πόσο μπορεί το ΙΕΠ, ως θεσμικό όργανο να προωθεί μία ριζοσπαστική παιδαγωγική προσέγγιση χωρίς να θέλει να την αφομοιώσει. Ακολουθεί το σχετικό απόσπασμα από τη συνέντευξη με το υποκείμενο:

[...] κατά τα άλλα η μία ένσταση που έχω πάνω σε αυτό, από τη στιγμή που πιλοτικά γίνεται μέσω του κράτους και το ίδιο το κράτος το οποίο είναι αντίθετο σε όλο αυτό στην ουσία και στην πράξη, πώς μπορεί να δέχεται και για ποιο λόγο επικροτεί ένα τέτοιο εγχείρημα, να συμβεί αυτό στα δημόσια σχολεία; και το κάνει κιόλας, τείνει να το αφομοιώσει και μέσα από αυτήν την ενσωμάτωση, την αφομοίωση ελπίζω τουλάχιστον, γιατί αυτό έγκειται στον κάθε ένα ξεχωριστά και στην κάθε μία, να μην αρχίσουμε να κάνουμε εκπτώσεις στο τέλος ή χειραγωγηθεί το πώς θα γίνεται και μέχρι που θα φτάνει όλο αυτό.. και καταλήξει να έχει αρνητικό πρόσημο εν τέλει[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.17)

#### **10.6.5. Η ιστορικό- πολιτική συγκυρία έναρξης διεξαγωγής του Πιλοτικού Προγράμματος ως διευκολυντική**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας συσχετίζουν την έναρξη του Πιλοτικού Προγράμματος με την ιστορικό-πολιτική συγκυρία της διακυβέρνησης του Σύριζα. Το των υποκειμένων θεωρούν ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης ενδεχομένως να ξεκίνησε το 2015, καθώς στην κυβέρνηση βρισκόταν ο Σύριζα που ενδεχομένως αντιμετώπιζε με περισσότερη συμπάθεια τέτοιου είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Θεωρώ ότι έπαιξε ρόλο το ότι ήταν μία άλλη κυβέρνηση, ήταν ο Σύριζα στην κυβέρνηση, τώρα αριστερή δεν ξέρω αν θα τη χαρακτηρίζαμε , αλλά πιο.. ,με μεγαλύτερη αγκαλιά προς αυτήν την κατεύθυνση με ναι.. τοποθετήθηκαν άνθρωποι π.χ στο ΙΕΠ που εντάξει είχαν άλλη σκέψη προς την εκπαίδευση[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 18)

[...] Η συγκυρία ήταν κατάλληλη λοιπόν για την ομάδα Σκασιαρχείο που προτείνει το πιλοτικό σε μια κυβέρνηση που έτυχε να έχει τα αυτιά να ακούσει. Υποθέτω πως σχέσεις μελών του Σκασιαρχείου με τη συγκεκριμένη κυβέρνηση διαδραμάτισαν το ρόλο τους. [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 18)

[...] Τώρα νομίζω ότι το θεσμικό κομμάτι σχετίζεται με την αλλαγή της κυβέρνησης, με το ότι ήταν ο Σύριζα στην κυβέρνηση[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 18)

**Πίνακας 5:** Η διάδοση της παιδαγωγικής Freinet σήμερα: Το πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως απαραίτητο για τη δικτύωση και επικοινωνία των εκπαιδευτικών	25%	00%	25%	00%	25%	25%	50%
2	Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως απαραίτητο για	25%	25%	00%	25%	00%	25%	75%

	<b>τη διάδοση της παιδαγωγικής Freinet</b>							
<b>3</b>	<b>Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως “νομιμοποίηση” της παιδαγωγικής Freinet σε θεσμικό πλαίσιο</b>	00%	00%	00%	25%	25%	25%	50%
<b>4</b>	<b>Ο κίνδυνος αφομοίωσης της παιδαγωγικής Freinet από το εκπαιδευτικό σύστημα</b>	00%	00%	00%	25%	00%	25%	25%
<b>5</b>	<b>Η ιστορικό- πολιτική συγκυρία έναρξης διεξαγωγής του Πιλοτικού Προγράμματος ως διευκολυντική</b>	25%	25%	00%	00%	25%	25%	75%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του Πιλοτικού Προγράμματος Επιμόρφωσης για την Παιδαγωγική Freinet για διάφορους λόγους. Κατ' αρχάς το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν απαραίτητο το πρόγραμμα αυτό για τη δικτύωση και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών που μοιράζονται μία κοινή παιδαγωγική φιλοσοφία. Το 75% των υποκειμένων οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες, θεωρούν χρήσιμο το πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης ώστε να διαδοθεί περαιτέρω η παιδαγωγική Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης. Το 50% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι το γεγονός ότι το ΙΕΠ ενέκρινε τη διεξαγωγή αυτού του προγράμματος προσφέρει ενδεχομένως μία αναγνώριση της παιδαγωγικής αυτής σε θεσμικό επίπεδο. Η μία ωστόσο από τις εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 25% αναφέρει ότι την προβληματίζει αυτή η θεσμική αναγνώριση της παιδαγωγικής Freinet από το ΙΕΠ, καθώς ενέχει τον κίνδυνο να αφομοιωθεί και να χάσει το ριζοσπαστικό της στοιχείο. Τέλος, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες, θεωρούν ότι ενδεχομένως το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2015 καθώς η κυβέρνηση του Σύριζα μάλλον υπήρξε πιο “ανοιχτή” σε προτάσεις εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

#### **10.7. Δυσκολίες και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα της έρευνας περιγράφουν τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων φανερώνονται κυρίως ως απάντηση στην ερώτηση της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετώπισες και αντιμετωπίζεις στην προσπάθειά σου να εφαρμόσεις την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.” Τα υποκείμενα της

έρευνας θεωρούν ότι το καθεστώς του αναπληρωτή με τις διαρκείς μετακινήσεις που επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς, η συντηρητική κουλτούρα που επικρατεί στην εκπαίδευση είναι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού δημιουργήσαμε τις παρακάτω κατηγορίες:

#### 10.7.1. Το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών δασκάλων

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την εργασιακή συνθήκη των αναπληρωτών δασκάλων ως ένα βασικό εμπόδιο στην προσπάθεια εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ένας δάσκαλος, θεωρεί ότι οι διαρκείς μετακινήσεις και αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος που επιβάλλονται στους αναπληρωτές δεν επιτρέπουν την ομαλή συνέχεια και τον αναστοχασμό σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής αυτής προσέγγισης. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Πρώτη και κύρια είναι το καθεστώς του αναπληρωτή, για μένα τώρα θα μιλήσω που είμαι αναπληρωτής, ότι κάθε χρόνο, μπορώ να εφαρμόσω αυτές τις παιδαγωγικές ανά εννιάμηνο, το άλλο εννιάμηνο πρέπει πάλι από την αρχή, δηλαδή δεν έχω δει να γεννιέται η κουλτούρα σε ένα σχολείο και να προχωράει και να δω τι βγαίνει τελικά, να γεννηθεί, να ζυμώσει αυτό, να ωριμάσει σε ένα σχολείο, επομένως είναι εφήμερες οι σχέσεις, είναι γρήγορες, βιαστικές, και πάντα μπορούν να φτάσουν μέχρι ένα συγκεκριμένο επίπεδο, δεν έχω δει ποτέ την εξέλιξη[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] Το καθεστώς ναι φυσικά των εργασιακών σχέσεων παίζει πάρα, ένα πάρα πολύ μεγάλο ρόλο καθώς στα σχολεία δεν υπάρχει μόνιμο προσωπικό που να μπορεί να ξεκινήσει κάτι και να το ολοκληρώσει και να το συνεχίσει και να δει αποτελέσματα, στην καλή περίπτωση που θα ήθελε να κάνει κάτι τέτοιο. Ναι, αλλά τέλος πάντων άμα έχεις τη δυνατότητα, τους ίδιους συναδέλφους κι ένα πλαίσιο στο οποίο θα σε εμπιστευτούν μετά από κάποιο καιρό και νιώσουν ασφάλεια και νιώσουν και σιγουριά μπορείς σίγουρα να κάνεις πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που θα έκανες άμα δεν είχες αυτό το ασφολές πλαίσιο, άμα αλλάζεις κάθε τόσους μάνες ή αν είσαι για τη μισή χρονιά σ' ένα σχολείο, επειδή δουλεύεις με σύμβαση φυσικά, δε δουλεύεις... η μισή εκπαίδευση είναι με σύμβαση ας πούμε και η αλλάζεις σχολείο κάθε χρόνο και περιοχή και όλα αυτά.. και τα παιδιά το ίδιο, μέσα στην τρέλα, δασκάλουνς και φυσικά δεν ξέρουν με ποιον τρόπο να φερθούν[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] Άλλη μεγάλη δυσκολία είναι η ίδια η συνθήκη του αναπληρωτή και της αναπληρώτριας που διαρκώς αλλάζει σχολικό περιβάλλον και δεν προλαβαίνει να εμβαθύνει στο έργο του/της[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

#### 10.7.2. Οι διαφορετικές αντιλήψεις των συναδέλφων

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα αναφέρονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου όταν οι συνάδελφοι με τους οποίους καλούνται να συνεργαστούν πολλές φορές φέρουν πιο παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων, διαπιστώνουν ότι συχνά είναι δύσκολο να εφαρμόσουν την δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο σχολικό πλαίσιο όταν οι συνάδελφοι τους έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] η αποδοχή αυτών των πρακτικών από τους συναδέλφους κατ' αρχάς, αυτό το σχολειό, να το πω πάλι έτσι, ε, δεν μπορεί να πάει ένας δάσκαλος να πει κάνω, εφαρμόζω δημοκρατική εκπαίδευση, οπωσδήποτε χρειάζεται συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, μια δυσκολία λοιπόν είναι αυτή ότι αυτές οι παιδαγωγικές δεν είναι τόσο γνωστές τέλος πάντων, διαδεδομένες στον εκπαιδευτικό κόσμο[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] Υπάρχουν μερικές αντικειμενικές δυσκολίες που ξεκινούν από το ατομικό και επεκτείνονται στους θεσμούς[...] επιφυλακτική στάση [...]συναδέλφων[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] οπότε μία κατάσταση που μπορεί να είναι παγιωμένη σε ένα σχολείο , πολύ παραδοσιακό ας πούμε ή με πολύ συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας και ιεραρχία και τα σχετικά δεν είναι πολύ εύκολο να το αλλάξεις ξαφνικά, θα πρέπει να υπάρχει από όλη την ομάδα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς εννοώ, τον σύλλογο διδασκόντων, η διάθεση για α γίνουν κάποιες αλλαγές, οπότε ένα σίγουρο είναι ο σύλλογος διδασκόντων κατά πόσο επιτρέπει[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] Οι γονείς ή οι συνάδελφοι που έχουν πιο παραδοσιακές αντιλήψεις και δεν είναι ανοικτοί σε αλλαγή.. αυτά τώρα μου έρχονται[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

### 10.7.3. Οι διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων/της κοινωνίας

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια να εφαρμόσουν την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet λόγω των συντηρητικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση που μπορεί να φέρουν ορισμένοι γονείς και μία μερίδα της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων διαπιστώνουν ότι είναι δύσκολο να εφαρμόσεις την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση όταν ένα μέρος της κοινωνίας ή των γονέων αντιλαμβάνονται εντελώς διαφορετικά το ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] είναι οι γονείς, η κοινωνία δηλαδή, το πόσο μπορεί να αποδεχτεί αυτές τις παιδαγωγικές, δηλαδή ότι εδώ δεν έχουμε το παραδοσιακό σχολειό της πειθαρχίας, της αξιολόγησης, της επίπληξης και των επαίνων, τους τίτλους σπουδών, πρέπει να γίνει σιγά και επιπλέον πρέπει να κάνεις και πολλές πολλές εκπτώσεις , δηλαδή ελεύθερα ποτέ δεν μπήκα κάπου έτσι ελεύθερα και με ορμή να τα εφαρμόσω αυτά. Πάντα πρέπει να κάνω εκπτώσεις, να θυμίζουν το παραδοσιακό σχολειό, στην κοινωνία κατ' αρχάς, στους γονείς, αλλά και στους συναδέλφους.[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.36)

[...] Υπάρχουν μερικές αντικειμενικές δυσκολίες που ξεκινούν από το ατομικό και επεκτείνονται στους θεσμούς[...]η επιφυλακτική στάση γονέων[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.36)

[...] Οι γονείς, ένα δεύτερο, ότι δεν δέχονται πολύ διαφορετικά πράγματα από αυτά που έχουν συνηθίσει, που στην ουσία τους άμα τα χρησιμοποιήσεις και μέσα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό πλαίσιο, δεν κάνεις και κάτι αμαν και ντε ας πούμε εκτός τόπου και χρόνου, απλά αυτά που έχεις προσπαθείς να τα ρυθμίσεις έτσι ώστε να πετύχεις δικούς σου στόχους άλλους, της παιδαγωγικής ας πούμε Freinet για την οποία μιλάμε τώρα. Ε, αλλά υπάρχουν προβλήματα με τους γονείς, αντιστάσεις, εμ, πώς το λένε; δεν μπορώ να το εκφράσω τώρα .όχι γκρίνιες.. ναι αντιστάσεις, παράπονα και προβληματισμοί το λιγότερο[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

[...] Οι γονείς ή οι συνάδελφοι που έχουν πιο παραδοσιακές αντιλήψεις και δεν είναι ανοικτοί σε αλλαγή.. αυτά τώρα μου έρχονται[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3,ερ.36)

#### **10.7.4. Τα διαφορετικά προηγούμενα βιώματα/ εμπειρίες των παιδιών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώνουν ότι μία δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου είναι οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών από το σχολείο. Το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η μετάβαση από το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας σε μία προσέγγιση βασισμένη στη δημοκρατία και την αυτοδιαχείριση δεν είναι πάντοτε εύκολη για τους μαθητές. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα ως παραδείγματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Δηλαδή αυτό έρχεται σιγά- σιγά με το χρόνο, δηλαδή εφαρμόζω παραδοσιακές μεθόδους και για να μην κλονίσω τα παιδιά με ένα: “Καλημέρα αυτά που ξέρατε ξεχάστε τα” κι εκεί δε θα ναι λειτουργικό[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 15)

[...] είναι τα παιδιά τα οποία έχουν συνηθίσει σε ένα τελείως διαφορετικό τρόπο, οπότε παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να πειστούν ότι αυτό που κάνουμε τώρα είναι μάθημα και δεν είναι ας πούμε τριαλαλι, τριαλαλο, παίζονμε και γελάμε. Δεν είναι έτοιμα, από το να συνεργαστούν ανά δύο ας πούμε σε μία ομάδα που δεν είναι συνήθως ή από το να μπορούνε απλά να πούνε τη γνώμη τους για κάτι χωρίς να .. κάνουν μπάχαλο την τάξη.. χωρίς να διαλυθεί ας πούμε η ισορροπία εκεί μέσα, οπότε πρέπει να ξεκινήσεις από πάρα πολύ βασικά πράγματα και δεν υπάρχει το υπόβαθρο συνήθως οπότε είναι ένα στοίχημα, θα προλάβεις μέχρι το τέλος της χρονιάς να καταφέρεις κάτι πάνω σ' αυτά,[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.36)

#### **10.7.5. Τα διαφορετικά προηγούμενα βιώματα/ εμπειρίες των εκπαιδευτικών**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα διαπιστώνουν ότι μία από τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στο πλαίσιο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης είναι τα ίδια τους τα βιώματα και οι εμπειρίες από την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία από τις δασκάλες θεωρεί ότι οι εμπειρίες και τα βιώματα του εκπαιδευτικού από την παραδοσιακή

εκπαίδευση συχνά είναι τόσο ισχυρά που ακόμα κι αν επιλέγει μία άλλη παιδαγωγική προσέγγιση στην εργασία του, αυθόρμητα μπορεί να αναπαράγει συμπεριφορές και αντιλήψεις πιο παραδοσιακές και συντηρητικές. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Μπορεί να έχεις θεωρητικά πειστεί ως εκπαιδευτικός για την αξία αυτής της προσέγγισης αλλά η μετάβαση από τη θεωρία στην καθημερινή πράξη δεν είναι εύκολη.. Το βίωμα είναι πολύ ισχυρό που φέρεις και σε στιγμές κρίσιμες κάπως αυτόματα μπορεί να αναπαράγεις συμπεριφορές που μπορεί να μην τις πιστεύεις. Ας πούμε σε στιγμές έντασης μέσα στην τάξη, που δεν είναι και λίγες μπορεί να υψώσεις τη φωνή ή να βγάλεις μία αυταρχική συμπεριφορά γιατί το βίωμα σου από την εκπαίδευση αυτό ήταν.. και θέλει πολύ δουλειά για να «κατέβεις» από το βάθρο σου και να μην αναπαράγεις εξουσιαστικές συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.36)

#### **10.7.6. Η δυσκολία συνδυασμού της προσέγγισης Freinet με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώνουν ότι στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης, αναγκάζονται να συνδυάσουν μεθόδους και εργαλεία της παιδαγωγικής Freinet με αυτά της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων δηλώνει προβληματισμένο και δυσκολεύεται να συνδυάσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με αυτές της παιδαγωγικής Freinet. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] δηλαδή εφαρμόζω παραδοσιακές μεθόδους και για να μην κλονίσω τα παιδιά με ένα: “Καλημέρα αυτά που ξέρατε ξεχάστε τα” κι εκεί δε θα ναι λειτουργικό, αλλά κυρίως να μην κλονίσω την κοινωνία στην οποία εργάζομαι, τους γονείς εννοώ. [...] κλοτσάει γενικά, πολλές φορές είμαι δαγκωμένος, σκέψουν έχω δώσει εργασίες στο σπίτι που δε χρειαζόντουσαν για να πάρουν οι γονείς στα χέρια τους εργασίες και να πουν εντάξει το σχολείο λειτουργεί, γιατί αλλιώς τι γίνεται στο σχολείο δεν έχουν για το σπίτι διάβασμα, εκεί θα είχε θέμα, δηλαδή σίγουρα θα γινόταν θέμα όπως έχουμε τέτοια παραδείγματα[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.15)

[...] τα διαγωνίσματα, η βαθμολογία κ.ά. Έρχονται σε αντίφαση με όσα θέλουμε να κάνουμε στην τάξη. Το τελευταίο καιρό μελετάω εναλλακτικές, καταργώντας ουσιαστικά τους βαθμούς τριμήνου. [...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.15)

[...] Δεν είναι πάντα εύκολο. Υπάρχει μία σύγκρουση και πρακτική αλλά βασικά αξιακή. Ας πούμε η βαθμολογία ή η ώλη που προβλέπεται είναι προφανώς σε άλλο πνεύμα από αυτό της παιδαγωγικής Freinet[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ.15)

**Πίνακας 5:**Δυσκολίες και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		
------------	--	--

Α/Α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
		ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών δασκάλων	25%	00%	25%	25%	25%	50%	75%
2	Οι διαφορετικές αντιλήψεις των συναδέλφων	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
3	Οι διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων/της κοινωνίας	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
4	Τα διαφορετικά προηγούμενα βιώματα/ εμπειρίες των παιδιών	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%
5	Τα διαφορετικά προηγούμενα βιώματα/ εμπειρίες των εκπαιδευτικών	00%	00%	00%	00%	25%	25%	25%
6	Η δυσκολία συνδυασμού της προσέγγισης Freinet με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες και προβληματισμούς σε σχέση με την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων, θεωρούν ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις που συχνά έχουν κάποιοι συναδέλφοι τους και κάποιοι από τους γονείς και βασίζονται σε μια παραδοσιακή/ συντηρητική αντίληψη του ρόλου του σχολείου, μπορεί να καταστήσουν δύσκολη την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων όπως αυτά που προτείνει η παιδαγωγική Freinet. Επιπλέον, το 75% των υποκειμένων, οι δύο δασκάλες και ο ένας δάσκαλος που είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού, που τον υποχρεώνει σε διαρκείς μετακινήσεις και αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος, δυσχεραίνει την εμβάθυνση και τον αναστοχασμό σε σχέση με την εφαρμογή της προσέγγισης Freinet. Επίσης το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες διαπιστώνουν ότι συχνά είναι δύσκολο να συνδυαστούν μέθοδοι και εργαλεία της παιδαγωγικής Freinet με αυτά του παραδοσιακού σχολείου, αφού προέρχονται από διαφορετικές αξιακά και φιλοσοφικά αντιλήψεις για την εκπαίδευση και το ρόλο της. Το 50% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν ότι μία ακόμη δυσκολία στην εφαρμογή της προσέγγισης Freinet στη σχολική καθημερινότητα είναι οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών από την παραδοσιακή διδασκαλία που έχουν διαμορφώσει μία διαφορετική αντίληψη και σχολική κουλτούρα η οποία χρειάζεται χρόνο για να αλλάξει. Τέλος, η ίδια δασκάλα, δηλαδή το 25% του συνόλου των υποκειμένων, διαπιστώνει ότι συχνά τα ίδια τα βιώματα και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού από την παραδοσιακή εκπαίδευση είναι βαθιά ριζωμένα και επίσης χρειάζονται χρόνο για να τροποποιηθούν.

## **10.8. Η εξάπλωση/διάδοση της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στο Ρέθυμνο**

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με το αν και με ποιους τρόπους μπορεί να εξαπλωθεί περαιτέρω η παιδαγωγική Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων κυρίως περιγράφονται στις απαντήσεις που δίνουν τα υποκείμενα στις ερωτήσεις της Κλινικής Συνέντευξης 3: “Ποιο νομίζεις ότι είναι το μέλλον της παιδαγωγικής αυτής του Freinet γενικά στην Ελλάδα και ειδικότερα στο Ρέθυμνο;”, “Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι θα άξιζε η παιδαγωγική αυτή του Freinet να εξαπλωθεί περισσότερο στον κόσμο της εκπαίδευσης; Γιατί ναι ή γιατί όχι; Αν ναι πως νομίζεις ότι θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί;”. Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι παιδαγωγική Freinet μπορεί και πρέπει να εξαπλωθεί περαιτέρω στον κόσμο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω δικτύων εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών ομάδων, κλπ τα επόμενα χρόνια. Από τη θεματική ανάλυση του συνολικού ερευνητικού υλικού διακρίναμε τις παρακάτω κατηγορίες:

### **10.8.1. Η εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet ως αναγκαία απέναντι στο παραδοσιακό και νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν αναγκαία την εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης καθώς πιστεύουν ότι είναι μία ουσιαστική “απάντηση” στην παραδοσιακή εκπαίδευση από τη μία και στις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές από την άλλη. Συγκεκριμένα το 75% των υποκειμένων, οι δύο δάσκαλοι και η μία δασκάλα, θεωρούν απαραίτητη τη διάδοση της παιδαγωγικής Freinet τα επόμενα χρόνια σε μία κατεύθυνση αλλαγής της κατάστασης στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Νομίζω είναι η μόνη σωτηρία άμα θέλουμε αλλαγή της κοινωνίας μας πιο συλλογική σκέψη, πιο ανθρώπινη σκέψη, πιο φιλάνθρωπη σκέψη, πιο οικολογική σκέψη, τέλος πάντων να ανοίξουμε λίγο να φύγουμε από το καβούκι μας, αυτό το φόβο, ότι το σχολείο το μόνο που θρέφει είναι ο φόβος και η υπακοή ας πούμε, ε αυτό το είδαμε να εφαρμόζεται, έχει αποτύχει πλήρως, η μόνη μας ελπίδα είναι να αλλάξει το σχολείο για να δούμε τα αποτελέσματα, εγώ δε λέω ότι άμα γίνουν όλα τα σχολειά δημοκρατικά ότι είναι σίγουρο αλλά ας το δούμε, εγώ πιστεύω ότι θα είναι αλλά πρέπει να το δούμε κι αυτό[...](YA1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 25)

[...] Προσωπικά θα ήθελα να δω να ανοίγει με αφορμή την παιδαγωγική Φρενέ στα σοβαρά μια συζήτηση για το μέλλον και την ουσία της παιδείας σε υψηλό επίπεδο. Θα ήθελα να έχω την ευκαιρία να εργαστώ με συναδέλφους που βλέπουν θετικά αυτή την πρόκληση και είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν αναγνωρίζοντας παράλληλα το έλλειμμα δημοκρατίας ως το σημαντικότερο πρόβλημα της παιδείας μας.[...]Είναι ίσως η μόνη πειστική απάντηση στο έλλειμμα δημοκρατίας που όσο περνάει ο καιρός διογκώνεται[...](YA2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24,40)

[...] Σε μεγάλο βαθμό. Προφανώς, για να ασχολούμαι με αυτήν την παιδαγωγική σημαίνει ότι πιστεύω σε αυτή και θεωρώ ότι μπορεί και πρέπει να αποτελέσει ένα αντιπαράδειγμα στην εκπαίδευση

απέναντι στην παραδοσιακή διδασκαλία από τη μία και στις νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις από την άλλη.[...](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 25)

### 10.8.2 Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet μέσω παιδαγωγών/ παιδαγωγικών ομάδων

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν την αντίληψη πως η παιδαγωγική Freinet θα αρχίσει να εξαπλώνεται τα επόμενα χρόνια μέσω των ανθρώπων και των ομάδων που ήδη ασχολούνται και λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές. Πιο συγκεκριμένα, το 100% των υποκειμένων, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγικές ομάδες που ήδη δραστηριοποιούνται στην εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet μπορούν να διαδώσουν στον κόσμο της εκπαίδευσης την προσέγγιση αυτή. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα και στα οποία φαίνονται αυτές τους οι αντιλήψεις:

[...] το βλέπω αισιόδοξα γιατί ήδη είναι αρκετοί άνθρωποι, και οι αυτοοργανωμένες ομάδες, όλες αυτές, σε όλη την Ελλάδα εννοώ, ήδη κάνουν δουλειά, δηλαδή έχει μπει η σπίθα σε αρκετό κόσμο και έχουν όλοι αυτό το στόχο της διάδοσης, να επικοινωνηθεί αυτό το πράγμα, με αυτή την έννοια το βλέπω θετικά[....](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24)

[...]Είναι κάτι που έχει ξεκινήσει ήδη να συμβαίνει με την ομάδα Σκασιαρχείο , το πιλοτικό πρόγραμμα του ΙΕΠ αλλά και τοπικές πρωτοβουλίες όπως το Δίκτυο Ρεθύμνου, πρόσφατα το Δίκτυο Χανίων. Η παιδαγωγική Φρενέ φαίνεται να έχει απήχηση και σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου (Μυτιλήνη, Πάρος, Θεσσαλονίκη κ.α). Το ενδιαφέρον αυξάνεται σταδιακά και αυτό είναι πολύ ελπιδοφόρο[...](ΥΑ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 25)

[...] Εμ, βλέπω ήδη ότι αρχίζει να υπάρχει μία κινητικότητα περισσότερη απ' ότι υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια και ακόμα και οι ιδέες, οι όποιες απόπειρες γίνονταν που δεν ήταν γνωστές αρχίζουν να βγαίνουν στην επιφάνεια να συζητιούνται και να γίνονται και παράδειγμα ας πούμε για παραπέρα εφαρμογή από άλλους[...]ας πούμε τα επόμενα, ένα, δύο, τρία, πέντε χρόνια, θεωρώ πως πάει καλά, θα μπορούσε δηλαδή να διεισδύσει σε πολλές μεριές του εκπαιδευτικού συστήματος,[...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24)

[...]αυτή η συσπείρωση που έχει υπάρξει και η δουλειά που έχει γίνει όλα αυτά τα χρόνια πάνω στην εφαρμογή και εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet είναι ένα κεκτημένο που δε θα αφήσουμε εύκολα να χαθεί γιατί έχουμε δει στην πράξη τα αποτελέσματα που έχει.. Τώρα ειδικά για το Ρέθυμνο θεωρώ ότι η παιδαγωγική αυτή θα έχει μέλλον γιατί γνωρίζω τους ανθρώπους που «τρέχουν» αυτά τα εγχειρήματα και πιστεύω ότι θα συνεχίσουν να το κάνουν και να εμπνέουν και άλλους συναδέλφους[....](ΥΓ2, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24)

### 10.8.3. Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet μέσω μαθητών

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι οι ίδιοι οι μαθητές που έχουν έρθει σε επαφή στη σχολική τους κοινότητα με την παιδαγωγική Freinet, μπορούν επικοινωνώντας με άλλες μαθητικές κοινότητες να διαδώσουν την παιδαγωγική αυτή φιλοσοφία. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, μία δασκάλα, θεωρεί ότι οι μαθητές μπορούν να αποτελέσουν μία “εστία”

διάδοσης της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] Ομάδες παιδιών δηλαδή επικοινωνία που αυτό θα μπορούσε να γίνει και μέσα από έντυπα, αλληλογραφία και πολλά άλλα τέτοια εργαλεία, η επικοινωνία των παιδιών σε παιδιά για το τι κάνουμε και πώς είναι αυτό που κάνουμε στο σχολείο διάχυνση έτσι και σε άλλα σχολεία. Περνάμε ωραία ας πούμε στην τάξη μας, στο σχολείο μας εμείς; γιατί περνάμε ωραία; τι μας κάνει να περνάμε τόσο ωραία; έχουμε ας πούμε συνεργασία, μπορούμε να συμμετέχουμε και να αποφασίζουμε πράγματα για εμάς και ακόμη και για αυτό που θέλουμε να μάθουμε ρε παιδί μου ή για το οτιδήποτε έχουμε να κάνουμε ή θέλουμε να κάνουμε; μας αρέσει αυτός ο τρόπος; ναι. Θα θέλαμε να το δείξουμε σε πέντε φίλους μας για να πάρουν ιδέα μήπως τυχόν θέλουν κι αυτοί να είναι πιο χαρούμενοι στο σχολείο; ωραία ας κάνουμε μια απόπειρα ας πούμε να στείλουμε γράμματα στα σχολεία της Ελλάδας, λέω εγώ τώρα.[...](ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 26)

#### 10.8.4. Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet σε ακαδημαϊκό επίπεδο

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα θεωρούν ότι η εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet μπορεί και πρέπει να εξαπλωθεί περαιτέρω και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος, θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να υπάρξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet σε ακαδημαϊκό επίπεδο σε μία απόπειρα συνδυασμού της πρακτικής εφαρμογής με τη θεωρία. Ακολουθεί το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο:

[...] οπωσδήποτε, φυσικά και τα Πανεπιστήμια αλλά σε συνδυασμό [...] συνδυασμός Πανεπιστήμιο, με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν, με ομάδες που ασχολούνται με αυτά τα πράγματα[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 26)

#### 10.8.5. Περιορισμένη εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης

Στην κατηγορία αυτή τα υποκείμενα εκφράζουν τον προβληματισμό τους σε σχέση με την ευρεία εξάπλωση της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, δηλαδή το 50% των υποκειμένων θεωρεί ότι η εξάπλωση αυτή της προσέγγισης μπορεί να συμβεί σε περιορισμένο βαθμό τα επόμενα χρόνια. Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα:

[...] Τώρα ότι θα γίνει έκρηξη και θα γεμίσουν τα σχολεία νομίζω αυτό δε θα συμβεί ποτέ, δηλαδή τουλάχιστον όσο ζούμε εμείς δε θα το δούμε, με βάση τους ρυθμούς δηλαδή που βλέπουμε αυτή τη... η παιδαγωγική εκπαίδευση πώς εξελίσσεται στο χρόνο εντάξει είναι λόγο απαισιόδοξη η σκέψη μου αν θα είναι τέτοια η εξάπλωση, θα είναι τέτοια έτσι, μονάδες, δυάδες ή κάποια σχολεία που θα εφαρμόζουν έτσι τέτοιες μεθόδους[...](ΥΑ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24)

[...] το άμεσο ας πούμε τα επόμενα, ένα, δυο, τρία, πέντε χρόνια, θεωρώ πως πάει καλά, θα μπορούσε δηλαδή να διεισδύσει σε πολλές μεριές του εκπαιδευτικού συστήματος, έστω μεμονωμένα και

αποσπασματικά, δεν πειράζει μεμονωμένα και αποσπασματικά, [...] (ΥΓ1, Κλινική συνέντευξη 3, ερ. 24)

**Πίνακας 6:**Η εξάπλωση/διάδοση της παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στο Ρέθυμνο

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ		ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΔΑΣΚΑΛΕΣ			ΣΥΝΟΛΟ
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΑ1	ΥΑ2	Σύνολο	ΥΓ1	ΥΓ2	Σύνολο	
1	Η εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet ως αναγκαία απέναντι στο παραδοσιακό και νεοφιλελένθερο εκπαιδευτικό σύστημα	25%	25%	50%	00%	25%	25%	75%
2	Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet μέσω παιδαγωγών/ παιδαγωγικών ομάδων	25%	25%	50%	25%	25%	50%	100%
3	Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet μέσω μαθητών	00%	00%	00%	25%	00%	25%	25%
4	Εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet σε ακαδημαϊκό επίπεδο	25%	00%	25%	00%	00%	00%	25%
5	Περιορισμένη εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης	25%	00%	25%	25%	00%	25%	50%

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν διάφορες αντιλήψεις σε σχέση με τη μελλοντική εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα γενικά και πιο ειδικά στο Ρέθυμνο. Πιο συγκεκριμένα, το 75% των υποκειμένων, δύο δάσκαλοι και μία δασκάλα θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης τα επόμενα χρόνια, καθώς είναι η μόνη απάντηση στο παραδοσιακό, συντηρητικό σχολείο από τη μία και στις νεοφιλελένθερες εκπαιδευτικές πολιτικές από την άλλη. Το σύνολο των υποκειμένων θεωρεί ότι η εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet στον εκπαιδευτικό κόσμο, μπορεί να επιτευχθεί μέσω των παιδαγωγικών ομάδων και των εκπαιδευτικών που ήδη εφαρμόζουν αυτήν την παιδαγωγική στις τάξεις τους. Μία από τις δασκάλες, το 25% των υποκειμένων, θεωρεί ότι η εξάπλωση αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω μαθητικών ομάδων που θα ανταλλάσσουν τις σχολικές τους εμπειρίες. Επίσης το 25% των υποκειμένων, ένας δάσκαλος, θεωρεί απαραίτητη την εξάπλωση της παιδαγωγικής Freinet σε ακαδημαϊκό επίπεδο σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της πράξης που εφαρμόζουν την προσέγγιση αυτή. Τέλος, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, το 50% των συνολικών υποκειμένων, θεωρούν ότι η διάδοση της παιδαγωγικής Freinet στον κόσμο της εκπαίδευσης, μπορεί να συμβεί σε περιορισμένο βαθμό τα επόμενα χρόνια στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11**

### **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα**

#### **11.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά υποκείμενο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 6 του ερευνητικού σχεδιασμού. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μία προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ξεχωριστά για κάθε υποκείμενο που συμμετείχε στην έρευνα. Στην παρουσίαση αυτή αξιοποιούνται τα ιχνογραφικά και μεταφορικά έργα που πραγματοποίησαν τα υποκείμενα και που αξιοποιήθηκαν ερευνητικά για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

#### **11.2. Ποια είναι τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας και η ιστορία τους όσον αφορά τη σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση γενικά και σε σχέση με την ενασχόληση και εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Celestin Freinet;**

Τα βιογραφικά στοιχεία των υποκειμένων παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 7 της παρούσας εργασίας, με βάση την αφηγηματική- βιογραφική συνέντευξη που μας παραχώρησαν τα υποκείμενα στην πρώτη φάση της έρευνας. Συνοπτικά τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή είναι τα εξής:

- Το υποκείμενο YA1, με το ψευδώνυμο Άρης, είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Ο Άρης αξιοποιεί εργαλεία και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet τα τελευταία τρία περίπου χρόνια και συμμετέχει σε μία παιδαγωγική ομάδα δημοκρατικής παιδαγωγικής που ονομάζεται “Για ένα δημοκρατικό σχολείο στο Ρέθυμνο” αλλά και στο δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet στο Ρέθυμνο καθώς και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Κρήτης για την παιδαγωγική Freinet.
- Το υποκείμενο YA2, με το ψευδώνυμο Παναγιώτης, είναι μόνιμος εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Ο ίδιος ήρθε σε επαφή πριν τρία περίπου χρόνια με την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet και έκτοτε εφαρμόζει εργαλεία και τεχνικές της προσέγγισης αυτής. Ο Παναγιώτης

συμμετέχει σε μία παιδαγωγική ομάδα για την μελέτη της ελευθεριακής παιδαγωγικής, που ονομάζεται “Το Σπόρι”, καθώς και στο δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στα σχολεία τους στο Ρέθυμνο την παιδαγωγική Freinet, αλλά και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Κρήτης για την παιδαγωγική Freinet.

- Το υποκείμενο ΥΓ1, με το ψευδώνυμο Έλλη, είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Η Έλλη αξιοποιεί εργαλεία και μεθόδους της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet περίπου τα τρία τελευταία χρόνια στις τάξεις που διδάσκει. Η ίδια συμμετέχει στο δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στα σχολεία τους στο Ρέθυμνο την παιδαγωγική Freinet.
- Το υποκείμενο ΥΓ2, με το ψευδώνυμο Μάνια, είναι επίσης αναπληρώτρια εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου. Η Μάνια είναι μέλος της παιδαγωγικής ομάδας μελέτης της ελευθεριακής εκπαίδευσης “Το Σπόρι”, καθώς και στο δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στα σχολεία τους στο Ρέθυμνο την παιδαγωγική Freinet, αλλά και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Κρήτης για την παιδαγωγική Freinet.

### **11.3 Πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται (κατανοούν) και βιώνουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά και προσωπικά;**

#### **11.3.1. Υποκείμενο ΥΑ1**

Ο Άρης μας αναφέρει πώς για εκείνον η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση γενικά σχετίζεται με το πόσο άνετα νιώθει ένα άτομο, πόση ψυχολογική και συναισθηματική ελευθερία έχει. Πιο συγκεκριμένα, δίνοντας έναν δικό του ορισμό σε σχέση με την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, ο Άρης μας αναφέρει:

[...] όσοι βρίσκονται εκεί πέρα να νιώθουν καλά με τους τριγύρω και κυρίως με τον εαυτό τους, δηλαδή όλοι που υπάρχουν σ' αυτό το χώρο να μπορούν να τοποθετηθούν, να δείξουν το χαρακτήρα τους χωρίς φόβο. Γενικά να μην υπάρχει ο φόβος και ένα έτσι κλίμα συναισθηματικής-ψυχολογικής ελευθερίας ας πούμε και σωματικής εννοείται. Να υπάρχει χρόνος για σένα σ' αυτό το πράγμα, για τον καθένα ξεχωριστά, να σέβεσαι, να νιώθεις ότι σε σέβονται αλλά όχι επειδή πρέπει, επειδή το γράψαμε σε ένα συννεφάκι στον πίνακα, αυτό να είναι έτσι η δομή του, μόνο έτσι λειτουργεί αυτό το σχολείο (2.1: 1).<sup>4</sup>

Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, για τον Άρη είναι βασική προϋπόθεση όχι μόνο για να είναι καλύτερη η σχολική ζωή για τα υποκείμενα, αλλά και για να μπορέσει να βελτιωθεί η κοινωνία. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

<sup>4</sup> Στην παρένθεση εμφανίζεται αρχικά ο αριθμός της κλινικής συνέντευξης και μετά την άνω και κάτω τελεία ο αριθμός της αντίστοιχης ερώτησης

[...] Αν δεν υπάρχει ποιότητα, αν εκεί μέσα δε ζούμε ποιοτικά εμείς, τέλος, θα βγουν αυτοί οι άνθρωποι, χειρότεροι απ' τους προηγούμενους ή αν όχι χειρότεροι απλά θα βγουν οι ίδιοι και αν είμαστε εκεί μέσα και υπηρετούμε απλά το αναλυτικό πρόγραμμα αυτοί όλοι που υπάρχουν και θα ενηλικιώθουν αύριο-μεθαύριο που θα μεγαλώσουν απλά θα είναι πολύ καλά στρατιωτάκια για το σύστημα που θα του δώσει όλες τις φοβίες του, θα του.. δηλαδή άμα κάνουμε μόνο τα βιβλία και τις ασκήσεις αυτές εντάξει το χουμε χαμένο [...]

[...] Ένας άνθρωπος που θα έχει καλά παιδικά χρόνια θα γίνει και καλός άνθρωπος. Ένας άνθρωπος που θα έχει πιεστικά χρόνια, αυταρχικά, να έχει φάει bullying, τρομοκρατία, θα γίνει κάτι αντίστοιχο. Άμα έχεις χαρούμενα παιδιά στο σχολείο, γεμάτα, να γεμίσουν, δηλαδή αν πετύχεις αυτό το στόχο, να υπάρχει ποιότητα όντως, να νιώθουν όλοι καλά εκεί μέσα είμαι σίγουρος ότι αυτές οι γενιές που θα βγουν θα φέρουν καλύτερες κοινωνίες [...] (2.1:5,6)

Για εκείνον ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα ζωής στο περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Όπως μας εξηγεί:

[...] Μπορεί να έχεις εργαστήριο, μπορεί να έχεις τεχνολογικά μέσα, μπορεί ειδικότητες, να έχεις δασκάλους σε κάθε τι, ε όχι εντάξει είναι δεύτερα.. τελευταία. Ο ανθρώπινος παράγοντας και οι σχέσεις μεταξύ τους αυτό [...] (2.1:2).

Σύμφωνα με τον Άρη, ο οικονομικός παράγοντας και οι υποδομές είναι σίγουρα παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των υποκειμένων που εμπλέκονται σε μία σχολική κοινότητα, όμως η ποιότητα ζωής είναι και μία ηθική επιλογή. Μας εξηγεί σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Εκεί αποσκοπεί η ποιότητα ζωής, για να αποκτήσουμε αξίες και ηθική οι άνθρωποι. Άμεσα συνδέεται.. Η ποιότητα ζωής δεν είναι να έχουμε υγεία, να περνάμε καλά. Να περνάμε καλά, όπως είπα πριν για να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι, κι αυτό γενικόλογο αλλά νομίζω καταλαβαίνουμε. [...] (2.1:11)

Ο ίδιος θεωρεί πώς παρά τους περιορισμούς που μπορεί να θέτει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στην εκπαίδευση, υπάρχουν τα περιθώρια αυτά ώστε να ενισχυθεί η κριτική σκέψη των υποκειμένων που είναι για τον ίδιο ένα από τα βασικά ζητούμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαδικασία με την οποία μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης είναι για εκείνον μία διαδικασία που πρέπει να βασίζεται στο βίωμα των παιδιών και όχι στην κατήχηση από τους ενήλικες καθώς έτσι το μόνο που τελικά εμπεδώνουν τα παιδιά είναι η υποταγή στον μεγαλύτερο, δυνατότερο και λοιπά. Σε ένα σχετικό απόσπασμα μας αναφέρει:

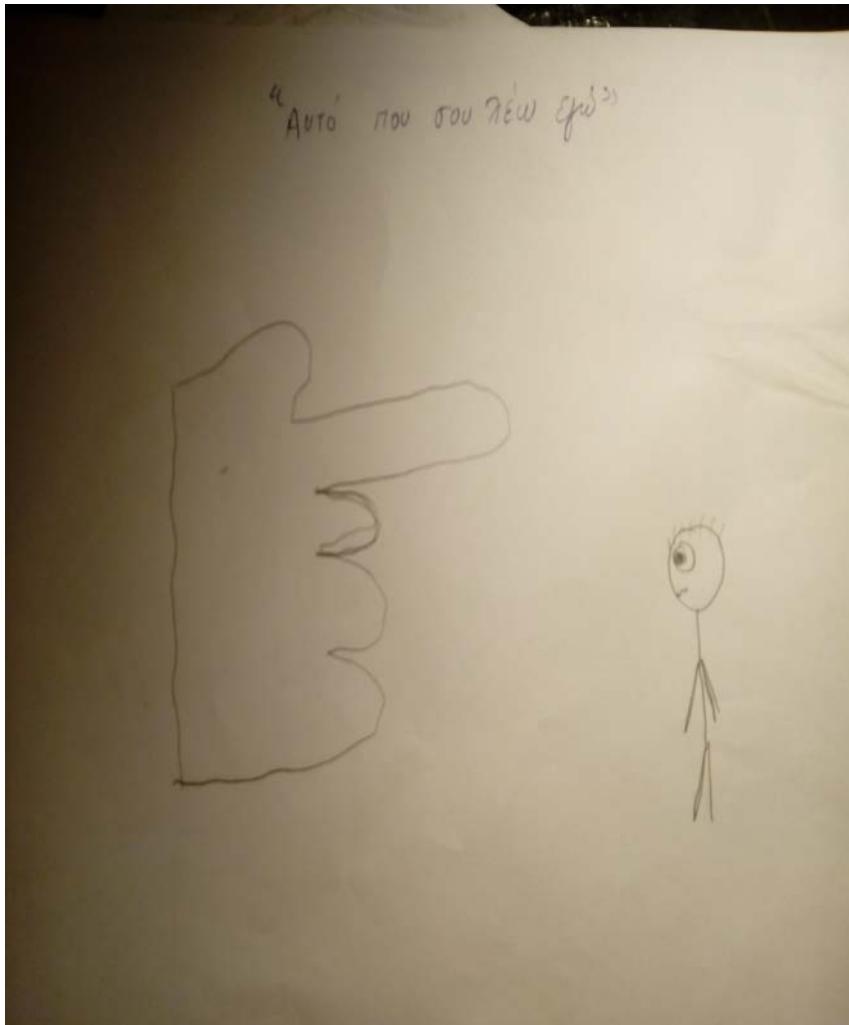
[...] κάνεις συνεταιρισμούς, π.χ. το κυλικείο και άλλα, τα παιδιά εκεί θα λειτουργήσουν και εσύ χωρίς να βγάλεις μιλιά μαθαίνεις την αξία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, [...] (2.1:15)

Το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην παραδοσιακή του μορφή, παρά τα όσα μπορεί θεωρητικά να προτάσσει προωθεί στους μαθητές, σύμφωνα με τον Άρη την αξία της υποταγής απέναντι σε αυτόν που έχει τη μεγαλύτερη εξουσία. Μας εξηγεί σε αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Όταν σε αντιμετωπίζουν τα παιδιά σα φρουρό, το παιδί παίρνει: θα μας πει ο μεγάλος να το λύσουμε να φύγει η μέρα, παίρνει τις ταμπέλες: εγώ είμαι καλός μαθητής, μέτριος, καλός και

πορεύονται, και με τους βαθμούς ο καθένας παίρνει το ρόλο του. Αυτό, η αξία που παίρνει ρε παιδί μου είναι αυτό ότι θα μου πουν τι είμαι, αυτόν τον τίτλο θα βάλουν, θα μου πουν τι είμαι, αν είμαι καλός αν είμαι κακός, τι είμαι, τι θα γίνω.[...](2.1:17)

Χαρακτηριστικό είναι το ιχνογράφημα που δημιούργησε ο Άρης σε σχέση με τις αξίες που προωθούνται περισσότερο στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση με τον τίτλο «Αυτό που σου λέω εγώ».



ΥΑ1:Ιχνογράφημα 4: «Αυτό που σου λέω εγώ».

Στην περιγραφή του παραπάνω ιχνογραφήματος ο Άρης αναφέρει:

[...] είναι αυτό ότι ο μεγάλος ξέρει ή αυτός που έχει την τάδε θέση εκείνη την ώρα, αυτός που έχει μια θέση σ' αυτό το χώρο ή μια ηλικιακή διαφορά αυτός θα σου πει, δε χρειάζεται να σκεφτείς, να κρίνεις..[...](2.3)

Μία απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση αποτελεί, για τον Άρη, η δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

[...] Όλα αυτά, όλες οι αξίες οι ηθικές που ρωτούσες πριν, η ποιότητα ζωής και η ηθική κατακτάται σε περιβάλλοντα που θα νιώσουμε καλά, που θα νιώσουμε σημαντικοί, δες το και σαν ενήλικες, σε μεγάλους ρε παιδί μου, θα πας σε μία ομάδα ανθρώπων, ε, εκεί που θα σου δώσουν αξία, εκεί που θα βρεις βήμα, εκεί που θα σου δώσουν ρόλο, εκεί που θα υπάρχεις τέλος πάντων[...](2.1: 18)

Σε προσωπικό επίπεδο, ο Άρης απολαμβάνει πολύ τη δουλειά του και προσπαθεί να «αγκαλιάζει» τα ψυχολογικά σκαμπανεύσματα που συνοδεύουν αυτή τη δουλειά και να μη την αντιμετωπίζει ως ρουτίνα. Μας εξηγεί:

[...] κοίταξα να αποδεχτώ ότι αυτή είναι η δουλειά, να το αγκαλιάσω αυτό και επομένως μπορώ να σου πω ότι έχω πολύ καλή καθημερινότητα, διότι έχω εξασφαλίσει αυτήν την ψυχολογική ηρεμία, έχω αποδεχτεί την κατάσταση, ότι πλέον τα καταφέρνω στο σχολείο γι' αυτό είμαι καλά.(3.1:1)

Παρ' όλα αυτά, ο Άρης δηλώνει προβληματισμένος σε σχέση με τις εξελίξεις που ενδέχεται να ακολουθήσουν στον τομέα της εκπαίδευσης άλλα και σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Μας αναφέρει:

[...] δεν μπορείς να συνεχίσεις με ένα σχολείο στο οποίο ήσουνα και έχτισες κάτι, έχτισες; Τέλος πάντων να συνεχιστεί το έργο που θαρρείς ότι έφτιαξες, αυτό ναι, αυτό είναι το πλην. Ε, με αγχώνουν τώρα και οι πολιτικές αλλαγές πάρα πολύ, οι εξαγγελίες και η διάθεση που έχει αυτή η κυβέρνηση απαξίωσης του σχολειού όσον αφορά αυτό που ακούμε αξιολογήσεις και τα λοιπά, μεγάλη κουβέντα. Δηλαδή όσον αφορά τα εργασιακά δεν νοιώθω πολύ.. νοιώθω μεγαλύτερη ανασφάλεια, είναι κουραστικό να το κάνεις αυτό τώρα τόσα χρόνια και πάλι, πάλι έρμαιο, πάλι δεν ησυχάζεις, είσαι έρμαιο κυβερνήσεων, υπουργών, αυτό.[...]( 3.1:2)

Ο Άρης είναι ένας άνθρωπος που θεωρεί τον ελεύθερο χρόνο στην καθημερινότητά του απαραίτητο για την ποιότητα της ζωής του. Είναι ένας άνθρωπος που θεωρεί ότι αρκείται σε μία «απλή» ζωή, η οποία είναι και αυτή που του εξασφαλίζει την ηρεμία του. Ακόμα και τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντά στο επάγγελμά του έχει μάθει να τις διαχειρίζεται και δεν του προκαλούν έντονο άγχος. Για εκείνον η ενασχόληση με τη μουσική είναι πέρα από τα παιδαγωγικά ζητήματα μία βασική του προτεραιότητα στην καθημερινότητά του.

Αυτό που δίνει νόημα στη ζωή του Άρη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι η ίδια η σχέση του με τα παιδιά. Μας αναφέρει στο σχετικό απόσπασμα:

[...] από τη σχέση μου με τα παιδιά, από μένα, δηλαδή πώς μεταλλάσσομαι εγώ, η συνύπαρξη και η επικοινωνία με τέτοιες ηλικίες και τόσο συχνή, εντάξει, σε αναγκάζει κι εσένα να βρεθείς σε καταστάσεις, να δεις τον εαυτό σου διαφορετικό ρε παιδί μου και εξωτερικά αλλά και εσωτερικά, να αναθεωρήσεις πράγματα, να είσαι πιο επιεικής, αλλάζεις τέλος πάντων, τα οποία τα θεωρώ καλά ρε παιδί μου, τι να σου πω, αυτό είναι το νόημα.[...](3.1:33).

### 11.3.2. Υποκείμενο ΥΑ2

Ο Παναγιώτης, στη σχετική συνέντευξη που μας παραχώρησε μας αναφέρει πώς για εκείνον ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση είναι το κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι αντλούν ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να ικανοποιούν τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Η ποιότητα αυτή έχει άμεση σχέση με το βιωτικό επίπεδο των υποκειμένων, την κοινωνική αναγνώριση που βιώνουν, το επίπεδο των σπουδών τους σε ένα προσωπικό επίπεδο αλλά και με την ευρύτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτική συνθήκη που βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση, μας αναφέρει στο σχετικό απόσπασμα:

[...]Το βιωτικό επίπεδο και η κοινωνική αναγνώριση για τους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο σπουδών και ο ρυθμός μάθησης, το επίπεδο δημοκρατίας και το θετικό κλίμα για τους μαθητές, οι υποδομές και το αίσθημα ασφάλειας για όλους, να κάποιες διαστάσεις της ποιότητας ζωής, αν κατάλαβα καλά την ερώτηση. Παράλληλα, όλα τα παραπάνω θεωρώ πως επηρεάζουν την ποιότητα ζωής μαζί με άλλα ευρύτερης κλίμακας όπως: η οικονομική κρίση, ο πόλεμος, η πατριαρχία, η πολιτειακή κατάσταση, το επίπεδο της δημοκρατίας και η περιβαλλοντική κατάσταση μιας περιοχής.[...] (2.1:2)

Για τον Παναγιώτη, η ποιότητα της ζωής στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να αναπτυχθούν ομαλά οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα. Οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να εξασφαλιστεί αυτή η ποιότητα σχετίζονται τόσο με τις υλικές προϋποθέσεις όσο και με το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο σχετικό απόσπασμα μας αναφέρει:

[...] Εκτός από τα αυτονόητα προαπαιτούμενα που αφορούν τις υλικές υποδομές, την αρχιτεκτονική του μαθησιακού περιβάλλοντος, τον μικρό αριθμό μαθητών ανά τμήμα και τους υλικά και ηθικά δικαιωμένους εκπαιδευτικούς απαραίτητη κρίνεται μια εκ βαθέων συζήτηση ή ριζική αλλαγή στη φιλοσοφία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα. Σίγουρα τα εκπαιδευτικά συστήματα του ευρωπαϊκού βορρά έχουν πολλά να μας διδάξουν, όμως η αποσπασματική υιοθέτηση μεθόδων και εργαλείων συνιστά παιδαγωγικό μηρυκασμό και υποκρισία. Πιστεύω όμως πως τις προσεγγίσεις που θα μας εξασφαλίσουν μια ποιότητα ζωής θα τις βρούμε πολύ πιο κοντά μας αναδεύοντας την ιστορία της εγχώριας εκπαίδευσης την οποία κανείς δεν έχει ακόμη καταγράψει συνολικά αλλά και ανάμεσα σε πρωτοπόρους για την εποχή μας εκπαιδευτικούς που κάνουν θαυμάσια δουλειά αλλά επιμένουν ατομικά.[...] (2.1:7)

Σε σχέση με το δημόσιο ελληνικό σχολείο, ο Παναγιώτης μας αναφέρει ότι οι αλλαγές που απαιτούνται, πέρα από την αυτονόητα απαραίτητη υλικοτεχνική βελτίωση, πρέπει να αφορούν μία ριζική αλλαγή της φιλοσοφίας που υπάρχει για την εκπαίδευση. Οι όποιες αλλαγές συντελούνται τα τελευταία χρόνια στο δημόσιο σχολείο είναι κατά τον Παναγιώτη αποσπασματικές και στην καλύτερη περίπτωση λειτουργούν ως παυσίπονα για τους μαθητές και όχι ως ουσιαστική αλλαγή. Στο αντίστοιχο απόσπασμα μας εξηγεί:

Οι εξαγγελίες των τελευταίων χρόνων που αφορούν στη μείωση της ύλης, στην κατάργηση της απομνημόνευσης και των πολλών εργασιών για το σπίτι, η πρόσφατη εφαρμογή του μέτρου «τσάντα το σχολείο» είναι μέτρα που φανερώνουν την παραδοχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πως η ποιότητα ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα. Εκτός του ότι όλα τα παραπάνω δηλώνουν μια πρόθεση παρά μια αποφασιστική στάση μοιάζουν περισσότερο με τη

διάγνωση που συνταγογραφεί ήπια παυσίπονα για ένα αυτοάνοσο νόσημα. Στο άμεσο μέλλον προγράμματα όπως αυτό που εφαρμόστηκε πρόσφατα στο σχολείο μου υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Κρήτης και αφορά την «Ψυχική Ανθεκτικότητα» θα αποτελούν την καλύτερη απόδειξη παραδοχής του αδιεξόδου στο οποίο παλινδρομεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα (2.1:10)

Για τον Παναγιώτη, η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση έχει ξεκάθαρα ηθικές διαστάσεις. Η ηθική ανάπτυξη των μαθητών και η καλλιέργεια ηθικών αξιών είναι για τον Παναγιώτη αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο παρακάτω απόσπασμα μας εξηγεί:

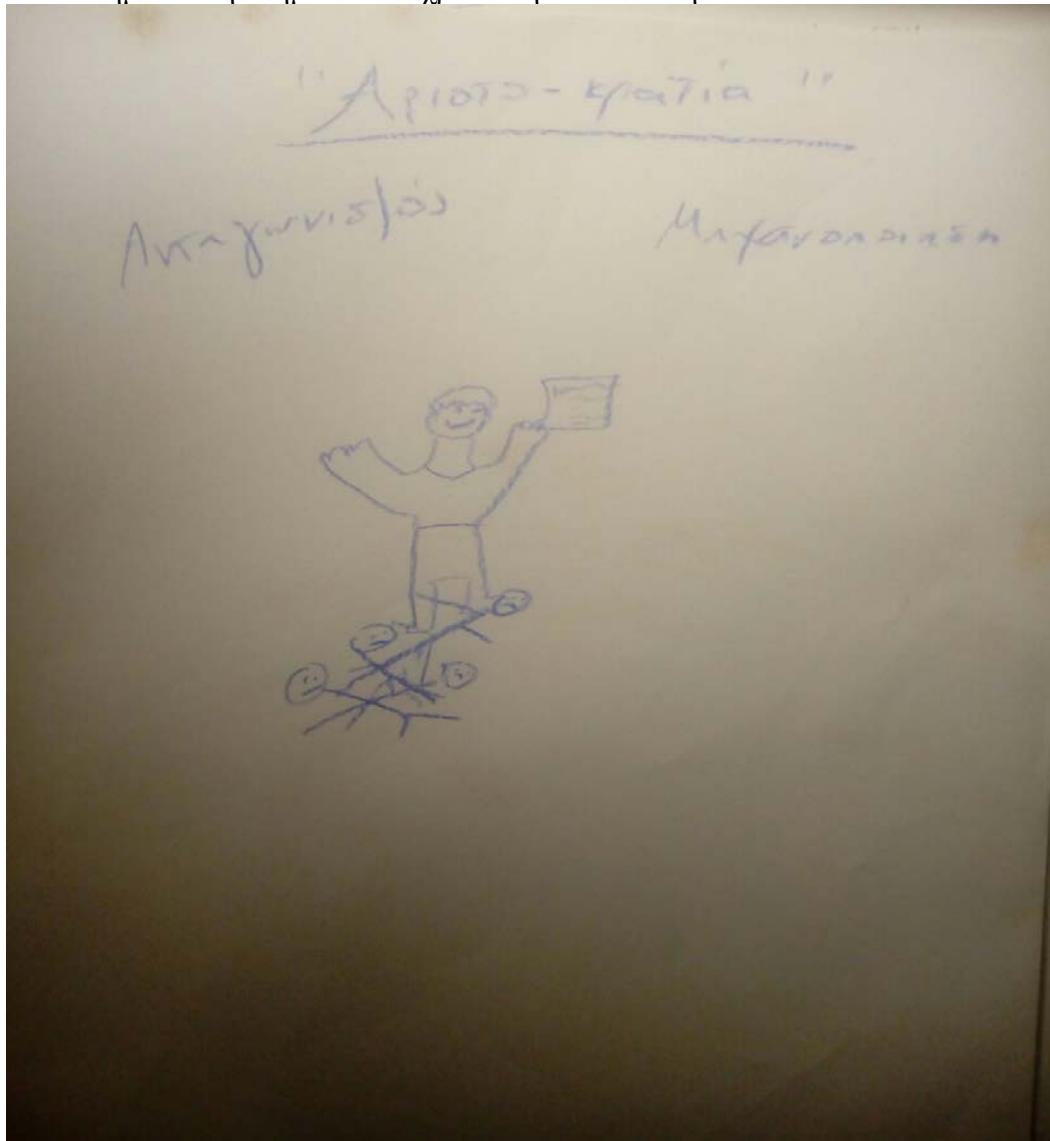
[...] εφόσον η ηθική είναι και οι κοινωνικοί κανόνες για το πως παίζεται το παιχνίδι της κοινωνικής ζωής τότε είναι σχεδόν αυταπόδεικτο πως καλλιέργεια ηθικών αξιών είναι και η απόλυτη αποστολή των οργανωμένων κοινωνιών. Τα μέσα καλλιέργειας είναι ποικίλα όμως ανάμεσά τους πρωταγωνιστεί η εκπαίδευση. Αν λοιπόν – για να συνεχίσω το συλλογισμό μου- οι ηθικές αξίες διαποτίζουν ολόκληρη τη διαδικασία της εκπαίδευσης τότε μοιραία και εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε επιφορτισμένοι να τις μεταφυτέψουμε στο σώμα των μαθητών μας. Η σημασία λοιπόν είναι θεμελιακή για το.. την κοινωνία και τη συνέχισή της. Ωστόσο πρέπει να αναρωτηθούμε ποιες ηθικές αξίες είναι αυτές που καλούμαστε να υπερασπιστούμε ή να καλλιεργήσουμε. Η συζήτηση περί ηθικής ξεκινάει από αυτό το σημείο πάντα. Τι είναι καλό και τι κακό για την εκάστοτε κοινωνία; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις ηθικές αξίες ; Πόσο διαχρονικές ή ευάλωτες στο χρόνο είναι οι αξίες αυτές; Και κυρίως... ποιος ορίζει τις ηθικές αξίες που προωθούνται μέσα από την εκπαίδευση και έξω από αυτή;(2.1:13)

Για τον Παναγιώτη οι ηθικές αξίες που προωθεί το ελληνικό δημόσιο σχολείο, ουσιαστικά αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία και οι οποιεσδήποτε προσπάθειες για την εμφύσηση αξιών όπως αυτή του σεβασμού στη διαφορετικότητα, την καταπολέμηση του εκφοβισμού, γίνονται με τρόπο αποσπασματικό. Στο αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης που μας παραχώρησε, μας εξηγεί:

Το σχολείο καλλιεργεί όπως προείπα τις ηθικές αρχές της κοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας που αυτή περιγράφει. Αν συμφωνήσουμε πως το σύγχρονο ελληνικό σχολείο περιγράφεται πολλάκις από έντονη εντατικοποίηση, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, τυφώνες διαγωνισμάτων, βαθμοθηρία, σχολικό ιδρυματισμό, ταξικούς φραγμούς και ανηλεείς εργασιακές συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς και απαξίωση τους τότε δεν είναι δύσκολο να περιγράψουμε τις ηθικές αξίες τις οποίες καλλιεργεί. Συχνά στα προγράμματα ευέλικτης ζώνης ή στα διάφορα πρότζεκτ συναντούμε έννοιες όπως διαφορετικότητα, εκφοβισμό, ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα κ.ά που περιγράφουν ηθικές αξίες στις οποίες είμαι σύμφωνος όμως με τρόπο αποσπασματικό, ετοιματζίδικο και σχεδόν υποχρεωτικό. Άλλες φορές πάλι η συζήτηση και πρακτική περί ηθικών αξιών εξαντλείται στον εθελοντισμό και στη φιλανθρωπία. Όπως φαίνεται κάτω από το εξαιρετικό λεπτό περιτύλιγμα ηθικών αξιών που ευαγγελίζονται πολλοί συνάδελφοι πως καλλιεργούν, εμφορείται η προετοιμασία των παιδιών για την προσωπική επιβίωση σε ένα κόσμο σκληρό, άδικο και βαθιά αντιδημοκρατικό. Φυσικά δεν λείπουν και οι φωτεινές εξαιρέσεις δασκάλων που πασχίζουν να αντεπεξέλθουν με αξιοπρέπεια στο λειτούργημα που ασκούμε.(2.1:16)

Σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται από το δημόσιο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, ο Παναγιώτης, κατασκεύασε ένα ιχνογράφημα μετά από αντίστοιχη οδηγία, στο

οποίο περιγράφει με έναν αναπαραστατικό τρόπο το ανταγωνιστικό και μηχανιστικό πνεύμα που προωθείται συστημικά στην δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση.



2.2: Ιχνογράφημα 4: «Αριστο-κρατία».

Μια από τις βασικές διαστάσεις και προϋποθέσεις για να υπάρχει ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με τον Παναγιώτη, η ύπαρξη θετικού συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη. Όπως μας εξηγεί:

[...]Μπορούμε άραγε να έχουμε ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο μέσα σε ένα συναισθηματικό κλίμα αρνητικό; Μπορούν οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και σε οποιαδήποτε εποχή να αποκτήσουν υγιείς μαθησιακές βάσεις και να νιοθετήσουν τις επιθυμητές ηθικές αξίες μέσα σε ένα αντιπαιδαγωγικό κλίμα που περιγράφεται από φόβο ανασφάλεια και αυταρχισμό; Αν η απάντηση είναι πως αυτό είναι αδύνατο τότε η ερώτηση έχει απαντηθεί. Κοινός τόπος όλων των προσεγγίσεων

στην παιδαγωγική είναι η καλλιέργεια θετικής ατμόσφαιρας στους χώρους που τελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζητούμενο είναι με ποιον τρόπο και το επίδικο για ποιο σκοπό.(2.1:18)

Ο ίδιος απαντά παρακάτω σε σχέση με τον τρόπο και το σκοπό δημιουργίας θετικού συναισθηματικού κλίματος με το εξής:

[...] Η αληθινή αγάπη για τα παιδιά, η βαθιά δημοκρατική ατμόσφαιρα εντός τάξης, η «αποσχολειοποίηση» παιδιών και δασκάλων ακολουθώντας το τρίπτυχο: τάξη-αυλή –κοινότητα είναι λίγα μόνο από τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής που δεν διερωτάται για το πως και γιατί χρειάζεται το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην εκπαίδευση[...](2.1:22)

Σε προσωπικό επίπεδο, για τον Παναγιώτη, η εργασία του ως εκπαιδευτικός του παρέχει μεγάλη ικανοποίηση. Παρ' όλο που έχει περιορισμένο χρόνο στην καθημερινότητά του, θεωρεί ότι τον αφιερώνει σε δραστηριότητες που τον γεμίζουν. Ωστόσο, υπάρχουν ζητήματα που τον προβληματίζουν σε σχέση με την εκπαίδευση και σχετίζονται τόσο με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, όσο και με το ίδιο το παιδαγωγικό περιεχόμενο. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...]Η εντατικοποίηση και η επιβαρυμένη ύλη από τη μία, η αυξανόμενη αδιαφορία από την άλλη και η αξιολόγηση των παιδιών στο τέλος της διαδρομής διαμορφώνουν ένα αυτιστικό κλίμα στην παιδεία με τραγικά αποτελέσματα. Επιπλέον η παύση των διορισμών νέων συναδέλφων την τελευταία 10ετία και η συρρίκνωση/υποβάθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης δεν είναι καλοί οιωνοί για τη δεκαετία που έρχεται... [...] (3.1:17)

[...]Οι συνεχείς επιθέσεις στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση μέσα από αντεργατικά νομοσχέδια, η αποδοχή με ηττοπάθεια εκ μέρους της μεγάλης πλειοψηφίας των συναδέλφων, ο εγωκεντρισμός και η επιμονή σε ένα αδιέξοδο και απαιτητικό σύστημα διδασκαλίας πάλι από τη μεριά των συναδέλφων, ο τρόπος με τον οποίο μιλούν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους όταν δεν είναι παρούσες και παρόντες είναι πράγματα που με φοβίζουν.(3.1:7)

Για τον Παναγιώτη οι προβληματισμοί που τον απασχολούν σε σχέση με την εκπαίδευση χρήζουν συλλογικής αντιμετώπισης και δράσης προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή. Συγκεκριμένα αναφέρει:

[...] Η απάντηση σε όλα είναι πάντα συλλογική. Αισθάνομαι τυχερός που τα τελευταία χρόνια και στον τομέα της παιδείας δοκιμάζουμε τις απαντήσεις μας στην πράξη κόσμος που μοιράζεται τις ίδιες ανησυχίες [...] (3.1:19)

[...] Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω προς το παρόν προκαλούν μέσα μου ακόμη περισσότερο αυτή την ανάγκη να αλλάξουμε τα πράγματα, να αντισταθούμε. Όσο υπάρχει αυτή η φλόγα και άνθρωποι να τη συντηρούν, τα αδιέξοδα είναι καλά φωτισμένα και κατά συνέπεια ορατά από το δρόμο που βαδίζω[...](3.1:20)

Σε ψυχολογικό επίπεδο, ο Παναγιώτης παρομοιάζει την εργασία του ως εκπαιδευτικός με το ρόλο του γονέα:

[...] Ό,τι ψυχολογικά αισθάνεται ένας γονιός για τον τρόπο που μεγαλώνει το δικό του παιδί, κάτι παρόμοιο αισθάνομαι και εγώ σε σχέση με τη δουλειά μου. Έχει ευθύνη, άγχος, χαρά, ματαίωση και δικαίωση και πολλή πολλή αγάπη!(3.1:24)

Ο ίδιος αντλεί νόημα και ικανοποίηση στην εργασία του ως εκπαιδευτικός από την ίδια τη σχέση του με τους μαθητές του και μας αναφέρει:

Είναι το ακαταμάχητο συναίσθημα να βλέπεις τον εαυτό σου στα παιδιά και τα παιδιά στον εαυτό σου να μοιραζόμαστε από κοινού το μαγικό ταξίδι της εξερεύνησης στη γνώση. Κάθε σχολική χρονιά είναι μια ενδιαφέρουσα περιπέτεια με τους καλύτερους συντρόφους.(3.1:32)

### 11.2.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Η Έλλη στη σχετική συνέντευξη που μας παραχώρησε μας εξηγεί ότι για εκείνη η ποιότητα ζωής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με το πόσο άνετα μπορεί να νιώθει κανείς και να αναπτύσσει όλες του τις δυνατότητες.

Σε ένα γενικότερο επίπεδο, η Έλλη θεωρεί ότι η ποιότητα ζωής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ανθρώπινο παράγοντα αλλά έχει σχέση και με τις υλικές υποδομές που υπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα μας αναφέρει:

[...] Ωραία, ο ανθρώπινος σίγουρα, ο υλικός σίγουρα, εννοείται η στάση ή η θέληση του υπουργείου και οι νόμοι που ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, το χρονοδιάγραμμα[...](2.1:2)

Για την Έλλη, η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να έχει νόημα η εκπαιδευτική διαδικασία και να μπορεί να βελτιώνεται. Στο αντίστοιχο απόσπασμα της σχετικής συνέντευξης μας αναφέρει:

[...] νομίζω είναι η βάση η ποιότητα ζωής για να ξεκινήσει οτιδήποτε και να πάει παραπέρα στην εκπαίδευση, είναι το να νιώθεις καλά μέσα σ' αυτό, ξέρω 'γω είναι σαν η απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί να υπάρχει και αποτέλεσμα σε ότι κάνεις(2.1:6)

Η ίδια πιστεύει ότι για να μπορέσει να υπάρξει μία καλύτερη ζωή για τα υποκείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνουν σε ένα συλλογικό επίπεδο που συνδέεται με βασικές πολιτικές αλλαγές και όχι να αποτελούν μία ατομική λύση. Συγκεκριμένα αναφέρει στο αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Το θέμα είναι ότι δεν μπορεί να απαντηθεί νομίζω ατομικά σίγουρα. Γιατί μπορεί ατομικά να προσπαθήσεις να δώσεις πρόσκαιρες λύσεις για το τι θα κάνει σε εσένα, πώς θα γίνει για σένα πιο βολικό, πιο βολική η συνθήκη ας πούμε για να μπορείς να ανταπεξέλθεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, σίγουρα θα πρέπει να είναι συλλογικό, τουλάχιστον να μπορείς να συνεργαστείς με κάποιους ανθρώπους ώστε να το πετύχετε αυτό πιο συλλογικά και, αλλά γενικότερα πάλι δεν πιστεύω ότι είναι στο επίπεδο π.χ. μιας σχολικής μονάδας, ενός σχολείου το να πετύχεις κάτι τέτοιο δεν αλλάζει τίποτα, το ζήτημα είναι συνολικά στην εκπαίδευση, μέσω νόμων και μέσω της δομής της και των διαδικασιών να έρθουν αλλαγές, ώστε να μπορέσουν να, έχει να κάνει δηλαδή με την πολιτική, είναι πολιτικές οι επιλογές που θα φέρουν αλλαγές και στην ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, ξεκάθαρα ξεκινάει από κει δηλαδή, γιατί εντάξει γίνονται καθημερινές προσπάθειες από όλους να

βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής αλλά δεν οδηγεί κάπου το να βελτιωθεί εδώ και όχι αλλού, είναι θέμα συνόλου για να γίνει παντού ας πούμε, για να βελτιωθεί η εκπαίδευση γενικότερα.(2.1:7)

Στη σημερινή ελληνική εκπαίδευτική πραγματικότητα, η Έλλη θεωρεί πως η ποιότητα ζωής δεν προωθείται, καθώς από τη μία πλευρά υπάρχει υποχρηματοδότηση και ελαστικές εργασιακές σχέσεις για τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη ένα ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα που ασκεί διαρκή πίεση στην ελεύθερη ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικά σε σχέση με τους μαθητές η Έλλη μας αναφέρει:

[...] Κοίταξε σίγουρα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί την ποιότητα ζωής, αλλιώς δε θα θέλαμε να αλλάξουμε κάτι, θα 'ταν όλα τέλεια και θα περνούσαμε όλοι καλά και τα παιδιά θα μάθαιναν και δε θα θεωρούταν το σχολείο φυλακή, ούτε καταναγκαστικό έργο.(2.1:10)

Η έλλειψη στήριξης της εκπαίδευσης και προώθησης της ποιότητας ζωής σε ένα κεντρικό επίπεδο, μας εξηγεί η Έλλη, ουσιαστικά μεταφέρει όλο το βάρος και την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Η Έλλη σε απόσπασμά της μας αναφέρει:

[...] Αυτό (εννοεί την ποιότητα ζωής) εναπόκειται στην καλή θέληση ορισμένων εκπαιδευτικών, γονέων, το αν θα γίνει κάποια μικρή κοινότητα ας πούμε που θα καταφέρει να πετύχει κάποια πράγματα όσον αφορά την ποιότητα ας πούμε της ζωής στο συγκεκριμένο σχολείο γιατί η ευθύνη πέφτει πάνω μας στην ουσία.(2.1:10)

Για την Έλλη η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας φορέας ηθικής μάθησης και θα έπρεπε να προωθεί αξίες όπως αυτή της αλληλεγγύης, της ισοτιμίας, του σεβασμού στο διαφορετικό. Ως εκ τούτου για την Έλλη, η ποιότητα ζωής σχετίζεται άμεσα και με ηθικά ζητήματα. Σε απόσπασμα από τη σχετική συνέντευξη μας αναφέρει:

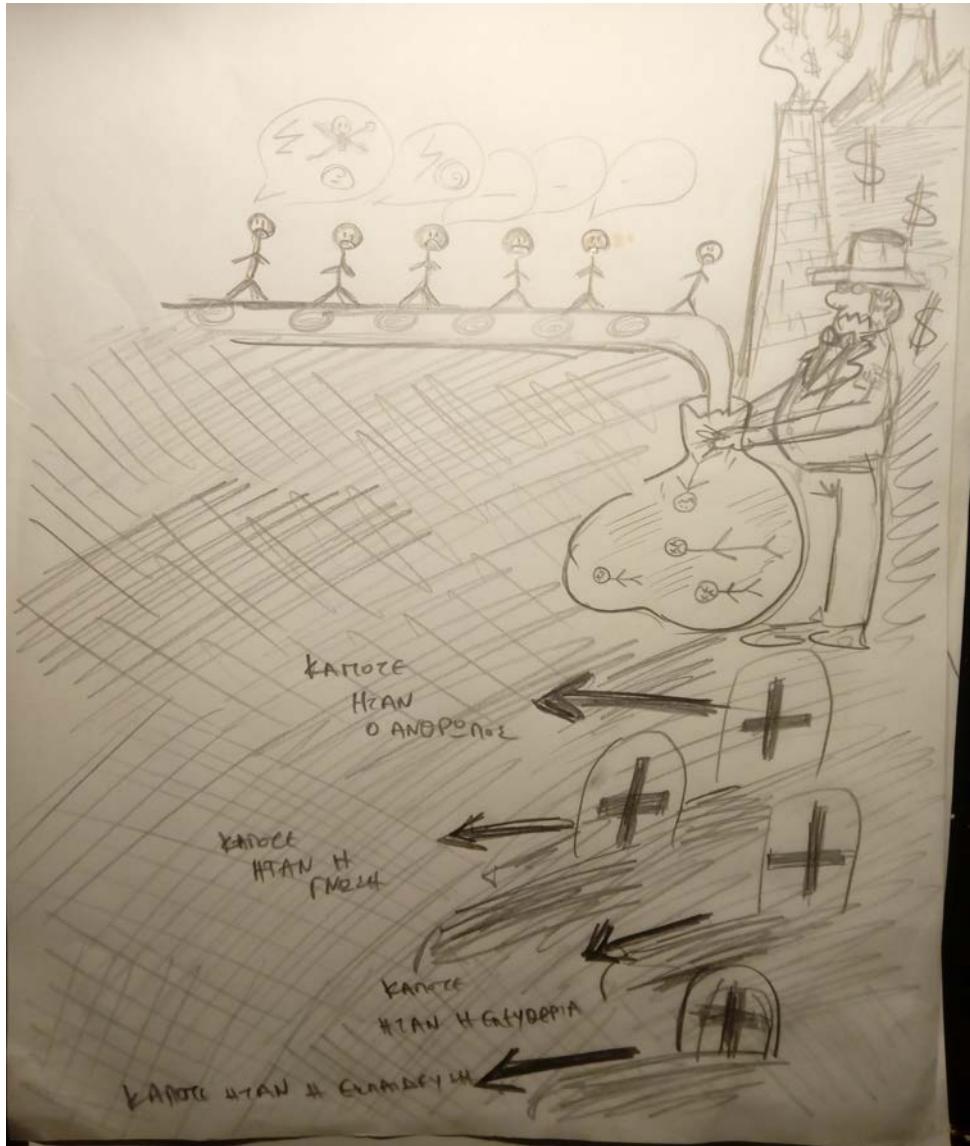
[...] Από κει νομίζω ξεκινάει για μένα το ζήτημα οπότε ναι εν μέρει έχει να κάνει με το κατά το πόσο γίνεται εργαλείο η εκπαίδευση στα χέρια μας για να μπορούμε να έχουμε μια άνεση, μια ποιότητα ζωής εκτός της εκπαίδευσης ή αν είναι και ένα μέσο για να καταφέρουμε να καλυτερεύσουμε τον κόσμο γύρω και εκτός σχολείου[...](2.1:11)

Η ίδια θεωρεί ότι ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί να προτάσσει την εμφύσηση αυτών των αξιών στους μαθητές, στην πραγματικότητα, οι αξίες που προωθεί σχετίζονται με τον ανταγωνισμό και τη δημιουργία μελλοντικά αποδοτικών εργατών και καταναλωτών.

Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω ιχνογράφημα που η Έλλη δημιούργησε σε σχέση με τις αξίες που προωθούνται περισσότερο στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην περιγραφή του ιχνογραφήματος, η Έλλη μεταξύ άλλων αναφέρει:

[...] ο άνθρωπος, ρε παιδί ας πούμε, ξεκινώντας την πορεία του στην εκπαίδευση ε αρχίζει με μια αμφισβήτηση, μία αντίδραση ως προς αυτό που του επιβάλλεται [...](2.3)

[...] καταλήγει ο άνθρωπος αυτός να είναι ένας τυποποιημένος, μαζικοποιημένος άνθρωπος, με πολύ συγκεκριμένα πράγματα στις σκέψεις του, στο μυαλό του, ε και προς το τέλος της πορείας να μην έχει σχεδόν τίποτα, ένα κενό περιεχομένου, μία κενή περιεχομένου εκπαίδευση[...](2.3)



2.3: Ιχνογράφημα 4: «Κάποτε ήταν ο άνθρωπος».

Φυσικά, η ποιότητα ζωής σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξηγεί η Έλλη, έχει άμεση και άρρηκτη σχέση με το συναισθηματικό κλίμα που αναπτύσσεται. Σε σχέση με το δημοτικό σχολείο, μας αναφέρει, οι ηθικές αξίες και οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν και να οδηγήσουν σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής μέσα από παρεμβάσεις συναισθηματικής αγωγής και δημοκρατικών, συμμετοχικών διαδικασιών. Χωρίς τη δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος σε ένα σχολικό πλαίσιο είναι αδύνατο τα υποκείμενα να έχουν μία καλή ποιότητα ζωής. Για να δημιουργηθεί όμως η απαραίτητη θετική συναισθηματική ατμόσφαιρα εντός της σχολικής

κοινότητας, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στο τι θέλει το κάθε άτομο. Χαρακτηριστικά η Έλλη αναφέρει:

[...] για να δημιουργηθεί αυτό, σίγουρα θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στο τι θέλει ο καθένας και η κάθε μία από την ομάδα αυτή. Δηλαδή, δεν μπορεί να δημιουργηθεί συναισθηματικό κλίμα κατάλληλο και θετικό αν επιβάλλω εγώ όλα αυτά που θέλω να γίνουν εκεί μέσα, θα πρέπει να υπάρξει συνδιαμόρφωση κατά κάποιο τρόπο του πώς θα λειτουργήσει όλη αυτή η ομάδα[...](2.1:22)

Τώρα, σε προσωπικό επίπεδο, η Έλλη προσπαθεί να μοιράσει το χρόνο της ανάμεσα στις υποχρεώσεις που έχει για το σχολείο, την πολιτική και συνδικαλιστική της δράση και τον προσωπικό, ελεύθερο χρόνο τον οποίο θεωρεί απαραίτητο για να έχει μία καλύτερη ποιότητα ζωής.

Σε σχέση με την εργασία της ως εκπαιδευτικός, η Έλλη μας αναφέρει ότι πρόκειται για ένα επάγγελμα το οποίο έχει διαρκή ψυχικά σκαμπανευάσματα και ψυχολογική κούραση. Σε αντίστοιχο απόσπασμα η Έλλη μας αναφέρει σε σχέση με την ψυχολογική διάσταση της εργασίας ενός εκπαιδευτικού:

[...] Είναι χαρά να είσαι δασκάλα, είναι όμορφο, αλλά είναι σίγουρα και ευθύνη, οπότε είναι και λίγο κοστοβόρο ας πούμε, λίγο άγχος παραπάνω που μπορεί να έχεις κάποιες στιγμές για το αν δίνεις όσα θα μπορούσες να δώσεις στα παιδιά, αν δίνεις τον καλύτερό σου εαυτό ή έχεις ενοχές όταν δεν είσαι σε θέση να δώσεις τα πάντα, εμ, ναι έχει μία πορεία έτσι θα το χαρακτηρίζαμε καρδιογράφημα, αν το σκιτσάραμε, αν σκιτσάραμε την πορεία αυτή της ψυχολογικής κατάστασης.(3.1:24)

Η ίδια προσπαθεί να συζητά το άγχος της ανοιχτά με τα οικεία της πρόσωπα και με τους συναδέλφους ώστε να το αντιμετωπίσει αν και όπως μας αναφέρει έχει κάποιες φορές σκεφτεί ακόμα και να αλλάξει καριέρα.

Ένας βασικός προβληματισμός της Έλλης σε σχέση με την εκπαίδευση είναι η κατεύθυνση που έχει πάρει και η οποία θεωρεί ότι εξυπηρετεί την αναπαραγωγή και ενδυνάμωση μιας κυρίαρχης ελίτ. Στο αντίστοιχο απόσπασμα, η Έλλη μας αναφέρει:

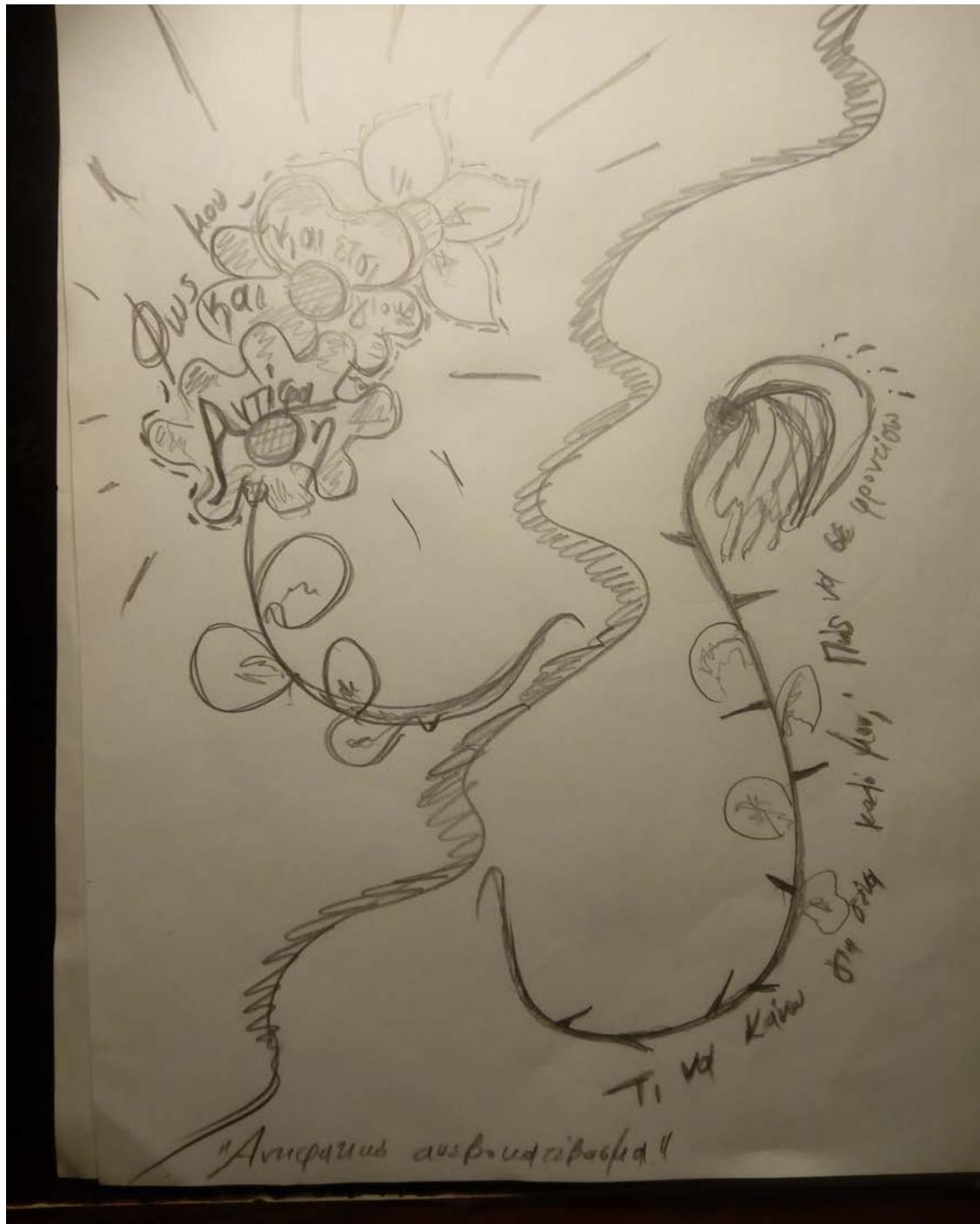
[...] Ναι, δεν είναι ποιοτική σίγουρα η εκπαίδευση που έχουμε εδώ στην Ελλάδα τουλάχιστον και δεν έχει καθόλου μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, είναι απλά ένα σύστημα που...σίγουρα αναπαράγει ιδεολογία της κυρίαρχης ελίτ και εξυπηρετεί συμφέροντα, ε, οικονομικά και τα λοιπά.. δεν έχει να κάνει δηλαδή με τα παιδιά ούτε με τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι πλασμένο το σύστημα γι' αυτούς, είναι πλασμένο για τη σύνδεση με την αγορά και τα λοιπά και τα λοιπά.[...]

[...] Αυτή η κατεύθυνση έχει οδηγήσει τους ανθρώπους που εργάζονται στην εκπαίδευση να βιώνουν μια εργασιακή αλλά και ψυχολογική ανασφάλεια η οποία επηρεάζει με τη σειρά της όλους τους τομείς της ζωής τους[...](3.1:17)

Αν και οι προβληματισμοί της Έλλης σε σχέση με την ποιότητα ζωής στην ελληνική εκπαίδευση είναι αρκετοί, καταλήγει ότι αυτό που τελικά δίνει νόημα στην όλη διαδικασία είναι η εξέλιξη των παιδιών σε δημοκρατικούς και ευτυχισμένους πολίτες. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει:

[...] Ε, το να βλέπω τα παιδιά να εξελίσσονται, να συνεργάζονται, να γίνονται όμορφοι άνθρωποι τέλος πάντων γενικότερα και συλλογικά όντα.(3.1:32)

Η Έλλη σε μία προσπάθεια να αναπαραστήσει γραφικά, έπειτα από την αντίστοιχη οδηγία που της δόθηκε, το πώς βιώνει την ποιότητα της ζωής της στην εκπαίδευση, κατέληξε στη δημιουργία του παρακάτω ιχνογραφήματος. Σε αυτήν την αναπαράσταση προσπάθησε να συνδυάσει όλες τις διαστάσεις που επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής της και για τις οποίες συζητήσαμε αναλυτικά στην αντίστοιχη συνέντευξη αναδεικνύοντας με έναν δημιουργικό τρόπο το δικό της βίωμα.



3.2: Ιχνογράφημα5: «Αντιφατικό ανεβοκατέβασμα».

#### 11.3.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Η Μάνια στη σχετική συνέντευξη που μας παραχώρησε μας εξηγεί ότι για εκείνη η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση σχετίζεται με τη χαρά, την ικανοποίηση και την ελευθερία που αισθάνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο αυτής. Η ίδια θεωρεί ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο στοιχείο, χωρίς το οποίο μπορούμε να μιλάμε για ελλειπή εκπαίδευση που δε θα καταφέρει να πραγματοποιήσει και τον αληθινό σκοπό της που είναι μία καλύτερη κοινωνία. Μας αναφέρει:

[...] Η εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με τη ζωή. Εάν μεγαλώνουμε ως άνθρωποι που μαθαίνουν να ακολουθούν τις επιθυμίες και τα βιώματά τους σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκομίζουν στην πορεία, τότε το κοινωνικό σύνολο και ολόκληρος ο κόσμος θα μπορούσε να προοδεύσει με τεράστια άλματα.[...](4.1:6)

Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, για τη Μάνια είναι δομημένο έτσι ώστε να μπορεί να διαιωνίζει την υπάρχουσα κοινωνικό-οικονομική κατάσταση. Έτσι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και δε λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Αναφέρει σε σχέση με αυτό:

Λοιπόν όπως καταλαβαίνουμε το ΑΠ δεν είναι παιδοκεντρικό κατά την άποψη μου οπότε αυτό το καθιστά ανίκανο να προωθήσει με σωστό τρόπο τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Το κάθε παιδί χρειάζεται τον προσωπικό του χρόνο για να αναπτυχθεί με το δικό του τρόπο. Το ΑΠ αναγκάζει τις εκπαιδευτικούς να προχωράνε την ύλη με βάση συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και τις οθεί αναγκαστικά να αγνοήσουν τα παιδιά που αδυνατούν να ακολουθήσουν αυτή την πορεία. Το παιδί μαθαίνει να αναπαράγει μηχανικά τη γνώση και δεν αντιλαμβάνεται πως φτάνει σ' αυτήν[...](2.1:9)

Η Μάνια θεωρεί ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση σχετίζεται πέρα από τις υλικές προϋποθέσεις και με την έννοια της ηθικής, ως κώδικα αξιών και φιλοσοφία ζωής, αλλά και με το θετικό συναισθηματικό κλίμα στο καθημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα αναφορικά με την ηθική:

[...] νομίζω πως η καλλιέργεια ηθικών αξιών έχει τεράστια σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, γιατί όπως είπαμε η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που διαμορφώνει το άτομο και άρα το διαμορφώνει ως ενήλικα άνθρωπο.[...](2.1:13)

Πιο συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενο της ηθικής καλλιέργειας που οφείλει να προωθεί η εκπαίδευση, η Μάνια αναφέρει:

[...] Ε, άρα ο στόχος της εκπαίδευσης δε θα έπρεπε να είναι η παραγωγή εργατικών χεριών, αλλά ανθρώπων που να έχουν ένα αναπτυγμένο το αίσθημα του σεβασμού τόσο προς τους άλλους ανθρώπους αλλά και ως προς το περιβάλλον και τη φύση[...](4.1:13)

Το περιεχόμενο όμως της ηθικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των παιδιών σχετίζεται άμεσα και με τις ίδιες τις διαδικασίες από τις οποίες προκύπτει, οι οποίες οφείλουν να είναι δημοκρατικές και να βασίζονται στη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ως προς το θετικό συναισθηματικό κλίμα, η Μάνια το θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική

διαδικασία να μπορούν να αισθάνονται ευχάριστα και άνετα και άρα να αναπτύσσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς μας αναφέρει:

[...] νομίζω ότι όταν είσαι ευτυχισμένη με την καθημερινότητά σου, νομίζω πως αυτό επηρεάζει και την εκπαιδευτική διαδικασία, τη ζωή μέσα στην τάξη. Μπορείς, δηλαδή, να είσαι πιο «ανοιχτή» στα ερεθίσματα που φέρνουν τα παιδιά και να βρίσκεις διαφορετικούς τρόπους να τα συζητήσεις, να τα εντάξεις, ε και να σχεδιάσεις εσύ την εκπαιδευτική διαδικασία με έναν τρόπο που να σχετίζονται με αυτά[...](2.1:20)

Σε σχέση με τις αξίες που προωθούνται και καλλιεργούνται περισσότερο στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση, η Μάνια με ένα μεταφορικό τρόπο μας αναφέρει φανερώνοντας το αδιέξοδο που βιώνει στη σχολική πραγματικότητα σε σχέση με το τι τελικά προωθεί στους μαθητές αξιακά:

Ο τρόπος που βιώνω τη ζωή μου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση ως δασκάλα είναι σαν να είμαι σε ένα κλουβί, πολλές φορές πολύχρωμο, αλλά πάντα κλειστό (σχεδόν πάντα). (2.4: Μεταφορικό έργο 1)

Σε προσωπικό επίπεδο, η Μάνια είναι ευτυχής που επέλεξε τελικά να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα, ωστόσο είναι πολλά αυτά που την προβληματίζουν στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ίδια μας εξηγεί ότι αισθάνεται σε γενικές γραμμές ήρεμη και χαρούμενη όταν βρίσκεται με τους μαθητές της και δε βιώνει άγχος, τουλάχιστον σε καθημερινό επίπεδο. Προσπαθεί επίσης στην καθημερινότητά της να εξασφαλίζει κάποιον ελεύθερο χρόνο για τον εαυτό της, για να αισθάνεται μία ισορροπία. Μας αναφέρει σχετικά με αυτό:

[...] Τον ελεύθερο χρόνο τον διεκδικώ γενικά, τον δημιουργώ, αλλιώς είμαι δυσλειτουργική σε ότι κάνω. Δεν είμαι άνθρωπος που θα πει ότι ζω για να δουλεύω αλλά ότι δουλεύω για να ζω.[...](3.1:4)

Η Μάνια, όπως αναφέρθηκε αγαπά τη δουλειά της όμως αυτό δε σημαίνει ότι δεν εντοπίζει σε αυτή διάφορες προβληματικές. Την περίοδο της συνέντευξης, ένας από τους προβληματισμούς που την απασχολούν είναι όπως μας αναφέρει:

[...] το κατά πόσο μπορεί κανείς να φέρει πραγματική αλλαγή σε μία εκπαίδευση κρατική, που ελέγχεται δηλαδή από το κράτος και εξυπηρετεί τις εκάστοτε κυβερνήσεις.(3.1:2)

Ενώ αισθάνεται τυχερή που έχει βρεθεί και με άλλους ανθρώπους που εφαρμόζουν εναλλακτικές-δημοκρατικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, δεν αισθάνεται σίγουρη ότι στη δημόσια εκπαίδευση υπάρχουν μεγάλα περιθώρια αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Η Μάνια, όπως αναφέρθηκε εργάζεται ως αναπληρώτρια. Το εργασιακό αυτό καθεστώς είναι ένας προβληματισμός που την απασχολεί από όταν πρώτο-ξεκίνησε την εργασία της ως δασκάλα. Μας αναφέρει σε ένα απόσπασμα της συνέντευξης:

[...]Ας πούμε σίγουρα το καθεστώς του αναπληρωτή είναι ένα τεράστιο θέμα με διαστάσεις τόσο εργασιακές όσο και εκπαιδευτικές.. κυριαρχεί μία αβεβαιότητα και μία πίεση και στους εργαζόμενους που είναι στον αέρα αλλά και στους μαθητές που επίσης μπορεί να αλλάζουν διαρκώς εκπαιδευτικούς και δεν υπάρχει μία συνέχεια, μία σχέση. Κάτι άλλο που με απασχολεί ιδιαίτερα είναι

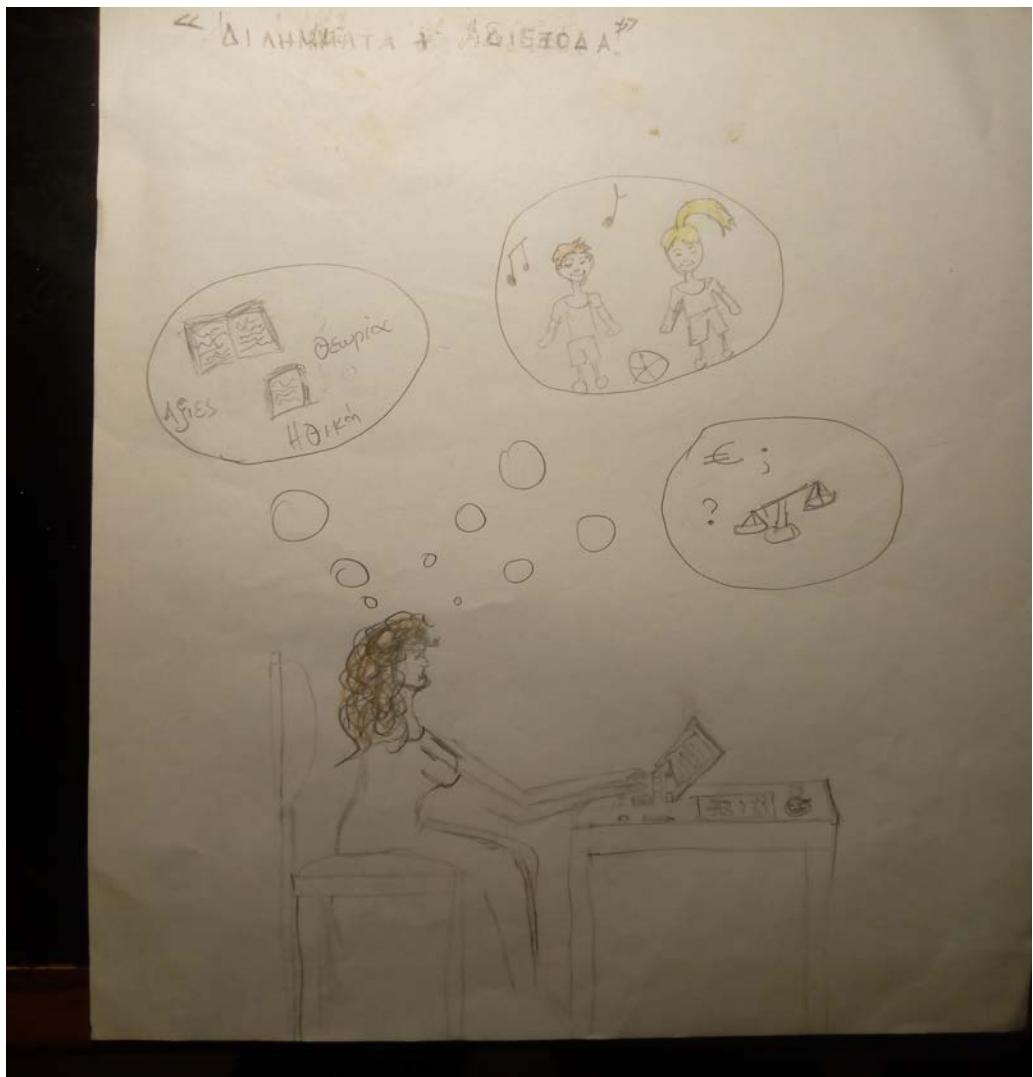
ότι η εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο τεχνοκρατική και υπάρχει μία διαρκής πίεση για να έχεις «προσόντα» ως εκπαιδευτικός, χαρτιά, μεταπτυχιακά πανάκριβα, για να είσαι πιο μπροστά από τους άλλους.. και τελικά αυτό μαθαίνεις και στα παιδιά... τον ανταγωνισμό(3.1:17)

Τις δυσκολίες αυτές και τους προβληματισμούς σε σχέση με την καθημερινότητά της στο σχολείο είναι ανοιχτή στο να τα συζητά με συναδέλφους και δικούς της ανθρώπους και να δέχεται συμβουλές και θεωρεί ότι έχει βρει τους ανθρώπους εκείνους με τους οποίους μπορεί να μοιραστεί κοινούς παιδαγωγικούς προβληματισμούς και να την καταλάβουν.

Για τη Μάνια, σε ψυχολογικό επίπεδο, η δουλειά ενός εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από σκαμπανευάσματα. Πιο συγκεκριμένα, στο σχετικό απόσπασμα της συνέντευξης μας αναφέρει :

[...] για μένα σημαίνει ότι δουλεύεις με ανθρώπους οπότε τα σκαμπανευάσματα τα ψυχολογικά και η φθορά είναι μέσα στο παιχνίδι. Συχνά καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καταστάσεις με τα παιδιά, με τις οικογένειές τους, με τους συναδέλφους που μπορεί να είναι αγχωτικές ή στενάχωρες και μετά την άλλη στιγμή μπορεί να συμβεί κάτι που να σου προκαλέσει χαρά[...](3.1:24)

Σε σχέση με το πώς βιώνει η Μάνια προσωπικά την ποιότητα ζωής της μέσα στην εκπαίδευση δημιούργησε το παρακάτω ιχνογράφημα με τίτλο: «Διλήμματα και Αδιέξοδα».



3.2: Ιχνογράφημα 5: «Διλήμματα και Αδιέξοδα».

Στο πίσω μέρος του ιχνογραφήματος επέλεξε να γράψει τις λέξεις: ανεργία, δημιουργία, ευλογία, κωμωδία, αϋπνία, αγγαρεία, ώστε να μας περιγράψει το βίωμά της στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

**11.4. Πώς τα υποκείμενα της έρευνας κατανοούν και νοηματοδοτούν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet (τα οφέλη και τα πλεονεκτήματά της) και τη διαφοροποιούν από άλλες προσεγγίσεις όσον αφορά τις κοινωνικό-ηθικές της διαστάσεις και δυνατότητες εφαρμογής τους στο πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών;**

#### **11.4.1. Υποκείμενο ΥΑ1**

Ο Άρης εφαρμόζει στη διδασκαλία του εργαλεία και μεθόδους της παιδαγωγικής Freinet συστηματικά τα τελευταία τρία περίπου χρόνια. Η βασική πηγή άντλησης γνώσεων για εκείνον ήταν οι συζητήσεις του με συναδέλφους με τους οποίους μοιράζονταν κοινούς προβληματισμούς.

Για εκείνον η προσέγγιση αυτή έχει ως βασικές της αρχές την αμεσοδημοκρατία, τη συνεργασία, την ισοτιμία μεταξύ των ατόμων. Αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] εντάξει πάνω απ' όλα είναι η δημοκρατία, η αμεσοδημοκρατία συγκεκριμένα, ότι ο λόγος, λόγο έχουν όλοι ισότιμα, και η ισοτιμία φυσικά, ο...δεν υπάρχει ηλικιακός διαχωρισμός, κανένας, ο ενήλικας, το εκτάκι μέχρι το πρωτάκι, στην καθημερινότητα στις περισσότερες περιπτώσεις, στα περισσότερα συμβάντα νιώθουν ισότιμοι ή τουλάχιστον στις αποφάσεις, 'η στις διαμαρτυρίες τους ή στις χαρές τους. [...] Ωραία ένα είναι η ισοτιμία, η αμεσοδημοκρατία, ότι όλοι έχουν λόγο, όλοι υπάρχουν σε αυτό το σχολείο[...](4.1:8)

Βασικές έννοιες αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι όπως ο ίδιος μας εξηγεί:

[...] Δημοκρατία, συνεργασία, ισοτιμία, ότι όλοι έχουν λόγο και υπόσταση στο σχολείο, το παιδί είναι στην αρχή όλων[...](4.1:9).

Όσον αφορά τη μέθοδο του Freinet, ο Άρης θεωρεί ότι σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με αντίστοιχες προσεγγίσεις της δημοκρατικής, αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Αυτό που ουσιαστικά τη διαφοροποιεί είναι η συστηματοποίηση των εργαλείων και των τεχνικών που υπάρχει στην προσέγγιση αυτή και που λείπει από τις υπόλοιπες. Μας αναφέρει σε σχετική ερώτηση της συνέντευξης:

[...] είναι ο μοναδικός απ' όσο ξέρω εγώ που έχει κάνει, σου λέει συγκεκριμένα, θα μπεις στην τάξη, θα κάνεις αυτό, εκείνο και τ' άλλο, και άλλοι, ακόμα και άλλοι θεωρητικοί που μέσα από το κατηγορώ της υπάρχουσας ας πούμε εκπαίδευσης, της κυρίαρχης, πάλι κι αυτοί παράγονταν μια φιλοσοφία η οποία είναι παρόμοια με αυτή του Φρενέ απλά δεν το' χουν εργαλειοποιήσει,[...](4.1:10)

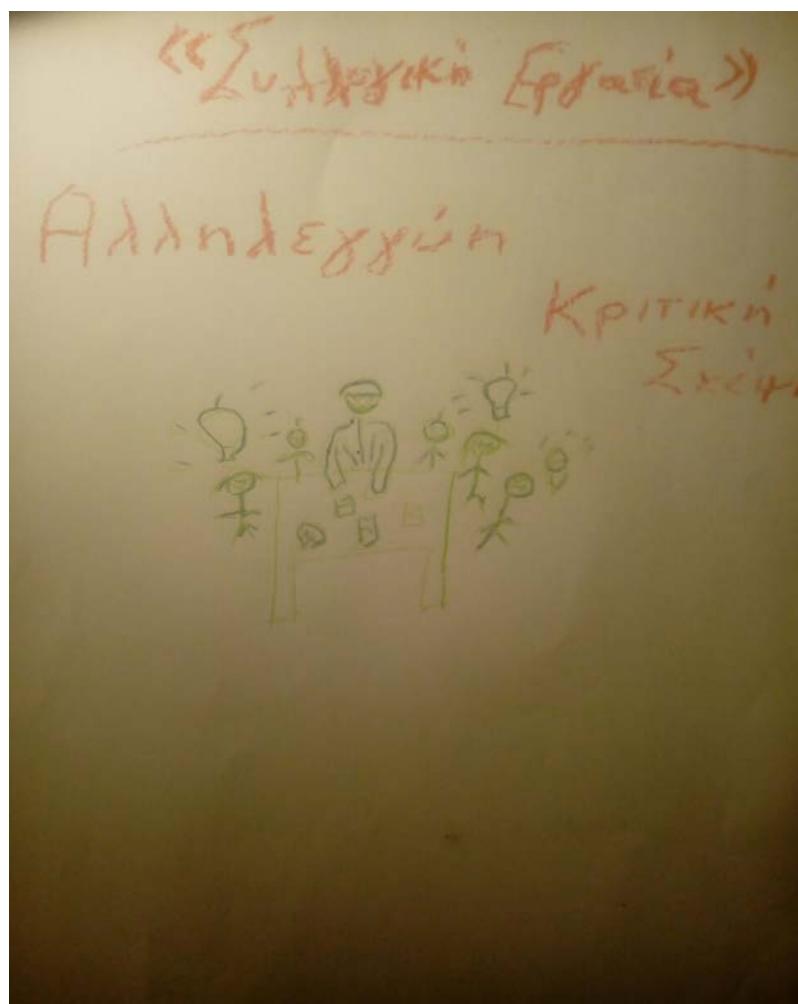
Ο Άρης από την εμπειρία του θεωρεί ότι ένα από τα βασικότερα οφέλη αυτής της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά είναι ευτυχισμένα στο χώρο του σχολείου και η εκπαιδευτική διαδικασία έχει για αυτά νόημα. Μας εξηγεί:

[...] τα παιδιά να είναι χαρούμενα στο σχολείο, δεν εννοώ φυσικά το να μη γίνει καυγάς ή να μη φύγει ακόμα και κλαμένο ένα παιδί από το σχολείο, το λέω με μια πιο βαθιά έννοια, με μια πιο σε απόσταση ρε παιδί μου, αυτό που μετά από ένα καιρό βλέπεις στο σχολείο, βλέπεις τα παιδιά αν τελικά είναι χαρούμενα ή όχι, το νιώθεις αυτό σε ένα σχολείο(4.1:16)

Επιπλέον, παρατηρεί ότι μέσα από τις δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες που ακολουθούνται οι μαθητές αποκτούν μία κριτική συνείδηση απέναντι στα πράγματα, μαθαίνουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και να αμφισβητούν την έννοια της αυθεντίας και του ηγέτη. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

[...] Νομίζω αυτή η παιδαγωγική ενθαρρύνει πολύ και να φτιάξεις το εγώ σου, να το ενισχύσεις αλλά και ταυτόχρονα να κοιτάς τους γύρω σου για να βρεις λύση στα προβλήματά σου, να εφαρμόσεις τις ιδέες σου ας πούμε, δηλαδή νιώθεις και ατομικά δυνατός αλλά και συλλογικά.[...](4.1:16)

Ο Άρης προσπαθώντας να αναπαραστήσει γραφικά το πώς ο ίδιος βιώνει ως δάσκαλος την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet στις τάξεις στις οποίες εργάζεται, κατασκεύασε το παρακάτω ιχνογράφημα:



4.2: Ιχνογράφημα 6: «Συλλογική Εργασία».

Στο ιχνογράφημα αυτό φαίνεται η ομάδα μαθητών και δασκάλου γύρω από ένα τραπέζι όπου από κοινού συζητούν για όσα τους απασχολούν σε σχέση με την σχολική τους καθημερινότητα και

οι λέξεις κλειδιά που χαρακτηρίζουν αυτή τη διαδικασία είναι αλληλεγγύη και κριτική σκέψη, έννοιες που ο Άρης θεωρεί βασικές αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με τον Άρη, η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει τις ισότιμες σχέσεις μεταξύ τους, την οριοθέτηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τους ίδιους για τους ίδιους και δεν καλλιεργεί την ανταγωνιστικότητα και τον εγκλωβισμό των ατόμων μέσα σε προκαθορισμένους ρόλους όπως αυτός του καλού μαθητή ή του νταή και τα λοιπά. Σε γνωστικό επίπεδο, ο Άρης θεωρεί ότι η γνώση όταν βασίζεται ή τουλάχιστον συνδέεται με τα πραγματικά ενδιαφέροντα του παιδιού μπορεί να εμπεδωθεί καλύτερα και να μην παραμείνει στείρα απομνημόνευση .

#### 11.4.2. Υποκείμενο ΥΑ2

Ο Παναγιώτης ξεκίνησε να μελετά σε βάθος την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet πριν από περίπου τρία χρόνια. Στην πορεία αυτή επιμορφώθηκε μέσω προσωπικής μελέτης, συμμετοχής του σε παιδαγωγικές ομάδες, δίκτυα σχολείων αλλά και μέσω του πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης. Μας αναφέρει:

[...] Με προσωπική μελέτη αρχικά. Έπειτα με τη συμμετοχή μου σε μια παιδαγωγική ομάδα εκπαιδευτικών και ακολούθησε η εξάσκηση στις τεχνικές μέσα από το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων Κρήτης, το Σύλλογο για τη μελέτη της ελεύθεριακής εκπαίδευσης το Σπόρι και πρόσφατα το πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΙΕΠ για την Κρήτη[...].(4.1:3)

Ο ίδιος πιστεύει ότι βρίσκεται περίπου στα μισά της θεωρητικής του κατάρτισης.

Ο Παναγιώτης μας αναφέρει ότι η προσέγγιση που προτείνει ο Freinet, βασίζεται στον πειραματικό ψηλαφισμό και την ελεύθερη έκφραση. Προκρίνει δηλαδή την δοκιμή και το λάθος στη διαδικασία της μάθησης και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού ως βασική αρχή της δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, στο αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης μας εξηγεί:

[...] Υπάρχουν αρχές στην παιδαγωγική Freinet που αφορούν τους στόχους ενός σχολείου που την ακολουθεί και αρχές που συμπυκνώνουν τον τρόπο μάθησης. Θα μιλήσω για τη μάθηση. Οι αρχές είναι δύο οι βασικές: πειραματικός ψηλαφισμός και ελεύθερη έκφραση Η αρχή του ψηλαφισμού είναι η ίδια σε παιδιά και ενήλικες: δοκιμάζουμε, αναλύουμε, υποθέτουμε και επαληθεύουμε. Με αυτή τη σειρά μαθαίνουμε, μέσα από τον πειραματισμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων...Η ελεύθερη έκφραση είναι η βασική αρχή της δημοκρατίας: η παιδαγωγική Freinet έχει πολύ σημαντικά εργαλεία να προσθέσει -Τι νέα; Συμβούλιο; Τυπογραφείο, ελεύθερο κείμενο στην ανάπτυξή της.[...](4.1:8)

Οι βασικές έννοιες της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης είναι όπως μας αναφέρει:

Συνεργατική τάξη και πρακτική, εξατομίκευση μαθήματος, δημιουργικότητα, ελεύθερη έκφραση, ανοιχτό σχολείο σχολική εργασία είναι κάποιες βασικές έννοιες που μου έρχονται πρώτες στο μυαλό. (4.1:9)

Για τον Παναγιώτη, αυτό που διαφοροποιεί την προσέγγιση του Freinet από άλλες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι ο ξεκάθαρος προσανατολισμός που έχει προς το συμφέρον

των παιδιών της εργατικής τάξης, του λαού. Χαρακτηριστικά μας αναφέρει σε ένα απόσπασμα της συνέντευξης:

[...] Ο Freinet είχε μια τύχη και μια ατυχία. Τύχη γιατί ήταν ο νεότερος παιδαγωγός του κύματος της νέας αγωγής οπότε είχε την ευκαιρία να τρυγήσει σαν τη μέλισσα από τους καρπούς των άλλων και να αναπλάσει. Άτυχος γιατί όταν το έργο του ολοκληρώθηκε και αποτυπώθηκε από τον ίδιο ήταν το κίνημα της νέας αγωγής έπνεε τα λοισθια... Ίσως η πιο σημαντική διαφορά του είναι ο ξεκάθαρος προσανατολισμός της παιδαγωγικής του προς το συμφέρον των παιδιών της εργατικής τάξης, του λαού.(4.1:10)

Όλες οι τεχνικές που προτείνει ο Freinet, έχουν σύμφωνα με τον Παναγιώτη ως στόχο την ηθική μάθηση με έναν τρόπο μεθοδευμένο και καθόλου τυχαίο. Η ηθική αυτή καλλιέργεια βασίζεται στη συνεργασία, την πολιτειότητα, τη δημοκρατία και πραγματώνεται μέσα από τις αμεσοδημοκρατικές, συμμετοχικές μεθόδους που προτείνονται. Σύμφωνα με τον Παναγιώτη η κοινωνικό- ηθική μάθηση είναι ο πρωταρχικός στόχος αυτής της παιδαγωγικής.

Τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου Freinet στο δημόσιο σχολείο, είναι για τον Παναγιώτη, η δημιουργία ενός σχολείου φιλόξενου και συγκεκριμένα:

Ένα φιλόξενο σχολείο που να τους περιλαμβάνει όλους, ένα υγιές και δημοκρατικό περιβάλλον για τους εργάζομενους εκπαιδευτικούς, μια κοινωνικοποίηση που μπορεί να αποβεί απελευθερωτική, η προετοιμασία στην πράξη αυτόνομων προσωπικοτήτων, να κάποια από τα οφέλη που μου έρχονται στο μυαλό.(4.1:16)

#### 11.4.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Η Έλλη ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και τη δημοκρατική εκπαίδευση περίπου 12 χρόνια πριν, όταν ήταν ακόμα φοιτήτρια, χωρίς όμως να εμβαθύνει ιδιαίτερα τις γνώσεις της σε εκείνη τη φάση.

Αργότερα, όταν πλέον ξεκίνησε να εργάζεται ως δασκάλα, οι συζητήσεις της με συναδέλφους αλλά και η προσωπική της μελέτη γύρω από τη δημοκρατική εκπαίδευση την οδήγησαν στο να έχει ένα αρκετά καλό θεωρητικό επίπεδο και να πειραματίζεται πρακτικά στις εκάστοτε τάξεις που δίδασκε.

Από τη μελέτη της αλλά και την εμπειρία της, η Έλλη, μας εξηγεί τις βασικές αρχές στις οποίες για εκείνη στηρίζεται η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet. Πρώτα απ' όλα, μας αναφέρει τον κοινοτικό χαρακτήρα του σχολείου αυτού. Πιο συγκεκριμένα μας αναφέρει:

Η Βάση είναι ότι το σχολείο είναι, προσπαθούμε να είναι μία κοινότητα, όλοι να δουλεύουνε για όλους και όλοι για τον έναν και ο ένας για όλους τους υπόλοιπους, το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι κάπως συγκεκριμένα στημένο όλο αυτό το πράγμα για να λειτουργήσει. Από τη στιγμή που όλοι είναι για όλους και για τη μάθηση και για τη χαρά και για όλα τα όλλα όμορφα πράγματα, ε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, θα πρέπει να υπάρχει υπευθυνότητα, να υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων, ε, όλοι να προσφέρουν με το δικό τους τρόπο ας πούμε σε κάθε τι συμβαίνει σε αυτήν την κοινότητα. Άρα το σχολείο ως κοινότητα ας πούμε[...](4.1:8)

Επιπλέον, συνεχίζει με τη βασική αρχή της συνεργασίας πάνω στην οποία στηρίζεται η παιδαγωγική προσέγγιση και μας εξηγεί:

[...] Ένα δεύτερο συνεργασία ας πούμε σίγουρα, αφού η κοινότητα προκύπτει από τη συνεργασία και επίσης η συνεργασία δίνει ώθηση στην κοινότητα[...](4.1:8)

Για την Έλλη μία βασική έννοια πάνω στην οποία στηρίζεται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet είναι αυτή της ελευθερίας και αναφέρει:

[...] ελευθερία σίγουρα, να μπορεί ο καθένας να εκφράζεται με τρόπο που να του αρέσει αρκεί βέβαια να μην καταλήγει να μην αφήνει τον άλλο να εκφράζεται, εντάξει, ελευθερία όχι αναρχία[...](4.1:8)

Για την Έλλη οι βασικές έννοιες στις οποίες βασίζεται και τις οποίες προωθεί η δημοκρατική εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet είναι η συνεργασία, η ελευθερία, η έκφραση, η επικοινωνία και η αλληλεγγύη. Η ίδια θεωρεί ότι αυτό που διαφοροποιεί την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις είναι ο κοινοτικός, συλλογικός χαρακτήρας δόμησης και οργάνωσης της σχολικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει στο αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Ένα βασικό σημείο σίγουρα είναι ότι το άτομο αντιμετωπίζεται ως μέρος του όλου, της κοινότητας, του συνόλου, της ομάδας, ενώ σε άλλες παιδαγωγικές ας πούμε, για να μην πούμε για την κυριαρχη που αντιμετωπίζει το άτομο ως μονάδα, άτομο βασικά ακριβώς αυτό, ε που προχωράει ευθεία και παράλληλα κινούνται οι υπόλοιποι[...](4.1:10)

Κατά καιρούς η Έλλη έχει ενσωματώσει διάφορα εργαλεία και τεχνικές της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στις τάξεις της και γενικότερα προσπαθεί η διδασκαλία της να είναι δημοκρατική και να βασίζεται στη συνεργασία της σχολικής κοινότητας. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Έχω χρησιμοποιήσει αρκετά εργαλεία και για πολύ καιρό ας πούμε, τα έχω δοκιμάσει αρκετά, σίγουρα το σχολικό συμβούλιο εμ και έντυπα έχουμε φτιάξει, εφημερίδες με τα παιδιά και μικρά βιβλία έχουμε κάνει [...] (4.1:14)

[...] Το σχολείο φυσικά ως κοινότητα ότι είχαμε τις αρμοδιότητες μας, καταμερισμός εργασιών για κάθε δραστηριότητα που κάναμε στο σχολείο είτε σταθερή εβδομαδιαία πχ, τους κήπους, τα ζώα, την καθαριότητα ή το μαγείρεμα κάθε βδομάδα, από μία μάστιθων ας πούμε .. ναι λειτουργούσε αρκετά ως κοινότητα και μαζί με το νηπιαγωγείο ας πούμε, ήμασταν όντως... η έννοια αυτή συμπεριελάμβανε όντως όλο το σχολείο, κάναμε κοινές δραστηριότητες τάξη με τάξη, αλληλογραφία με άλλα σχολεία στο πλαίσιο της επικοινωνία[...](4.1:14)

Το βασικότερο όφελος και πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής, παρατηρεί η Έλλη είναι ότι οι μαθητές αισθάνονται χαρά και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Είναι πιο χαρούμενοι (εννοεί οι μαθητές) στο σχολείο, περνάνε πιο όμορφα, πάρα πολύ βασικό, οπότε το νούμερο ένα που έχεις να παλέψεις ώστε να μπεις τη διαδικασία να έχεις και μαθησιακά

αποτελέσματα και όλα αυτά και κοινωνικά και συναισθηματικά, είναι αυτό, τα παιδιά να νιώθουν ότι περνάνε όμορφα και είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον με συνεργασία και ανθρώπους που τους καταλαβαίνουν και μπορούν να εμπιστευτούν και να περάσουν ωραία χρόνο μαζί και να μάθουν ο ένας απ' τον άλλο και η μία απ' την άλλη, ε, οπότε ναι έχει σίγουρα αντίκτυπο και στην ψυχολογία και σε μαθησιακά αποτελέσματα έτσι, από τη στιγμή που το παιδί θέλει, εμπλέκεται το ίδιο μέσω της δικής του ανάγκης για να μάθει πράγματα, να δει, να συνεργαστεί με μαθησιακούς ας πούμε στόχους, ε, είναι ότι μαθαίνει φυσικά, κοινωνικοποιείται όμορφα και ομαλά[...](4.1:16)

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την κοινωνικό-ηθική ανάπτυξη των μαθητών, η Έλλη θεωρεί ότι τα εργαλεία που προσφέρει η παιδαγωγική Freinet, όπως είναι για παράδειγμα το μαθητικό συμβούλιο είναι μία πολύ καλή ευκαιρία τα παιδιά μέσω της συνεργασίας τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να διαπραγματευτούν ηθικά ζητήματα. Μας αναφέρει σε απόσπασμα από αντίστοιχη ερώτηση:

[...] ηθικά και μόνο η συνεργασία και το σχολικό συμβούλιο ας πούμε, γίνονται και πέρα από το να πάρουμε αποφάσεις για το τι δραστηριότητες θα κάνουμε και όλα αυτά, έχει και λόγο λίγο ρυθμιστικό ας πούμε, να προσπαθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν μόνα τους τις καταστάσεις που τους αφορούν, τις διενέξεις, μαλώματα, άσχημες καταστάσεις που μπορούν να συμβούν μέσα στο σχολείο, σίγουρα αυτό βοηθάει πάρα πολύ ώστε να μάθουν τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία ας πούμε για να λύνουμε τα θέματά μας[...](4.1:29)

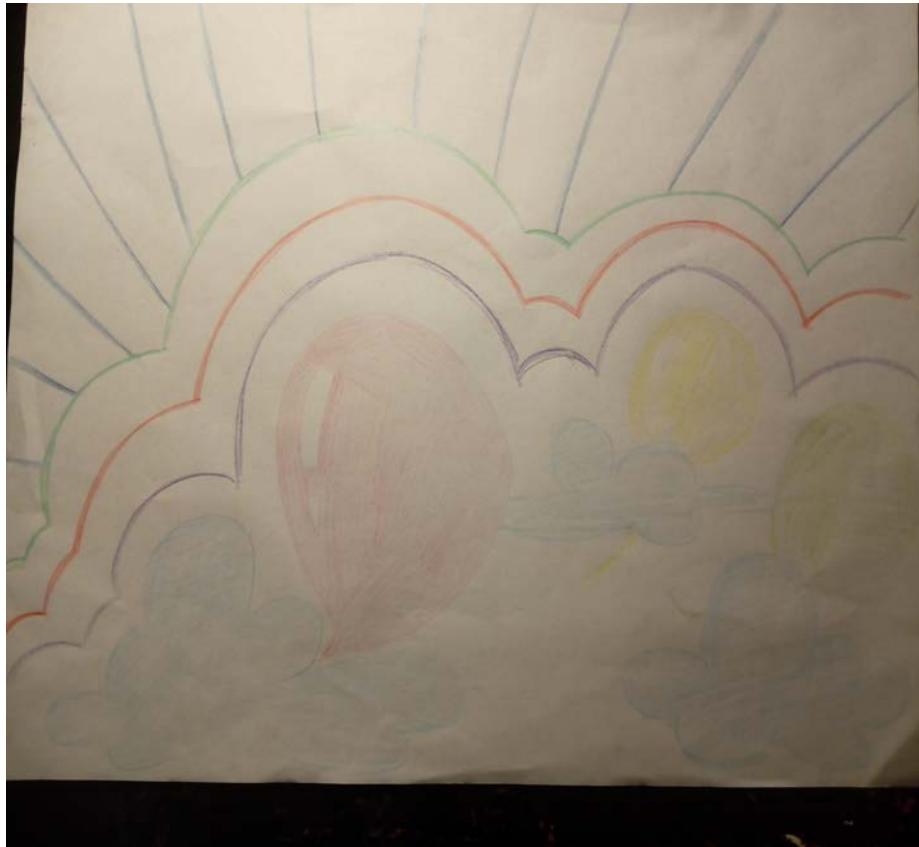
Όσον αφορά τη συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, η Έλλη μας εξηγεί ότι η δημοκρατική εκπαίδευση επιτρέπει στο παιδί να εκφραστεί ελεύθερα και να αισθανθεί άνετα μέσα στην ομάδα και αυτό αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα μπορέσει να αναπτυχθεί ομαλά συναισθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει:

[...] το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το σχολικό συμβούλιο φυσικά, είναι το α και το ω ας πούμε της ελεύθερης έκφρασης, εκεί έχεις το χρόνο σου και μπορείς να πεις πραγματικά ότι θες. Α και το «Τι Νέα» κάποια στιγμή είχα δοκιμάσει, αλλά για πολύ λίγο αυτό, δεν το έχω εφαρμόσει, τώρα μου ρθε γιατί αντίστοιχα και σε αυτή τη διαδικασία ας πούμε η ελεύθερη έκφραση είναι το πρώτο πράγμα ας πούμε που θα αποκτήσει το παιδί .(4.1:30)

Παρ' όλα αυτά, για την Έλλη τα εργαλεία και οι τεχνικές από μόνα τους δεν αρκούν ώστε να προαχθεί με επιτυχία η κοινωνικό- ηθική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών και ο παιδαγωγός οφείλει πάντοτε να εξελίσσει τα εργαλεία αυτά και να τα προσαρμόζει στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Ότι παραπάνω μπορείς να κάνεις και να συνδυάσεις και όποιον άλλο τρόπο μπορεί ο καθένας να βρει, το δοκιμάζει, εννοείται ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμα εργαλεία, αλλά δεν σταματάει ποτέ αυτό το πράγμα, δε θα πεις α τα έκανα αυτά τέλος και θέλει συνέχεια και ψάξιμο και πειραματισμό πάνω σε πολλά πράγματα, γιατί μπορεί να είναι και άλλα πράγματα που λειτουργούν καλύτερα και ανάλογα με την ομάδα πάντα. Μπορεί κάποια από αυτά τα εργαλεία σε μία ομάδα να μη λειτουργούν, σε μία άλλη να λειτουργούν καλύτερα και να λειτουργεί και κάτι άλλο διαφορετικό. Υπάρχει μία δυναμική ας πούμε σε μία τάξη, σε ένα σχολείο: δοκιμάζεις κάτι μπορεί να μην πιάνει, δοκιμάζεις κάτι διαφορετικό.(4.1:31)

Στο παρακάτω ιχνογράφημα η Έλλη μας περιγράφει με έναν παραστατικό τρόπο το πώς η ίδια βιώνει την εφαρμογή της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης στις σχολικές στις σχολικές τάξεις στις οποίες διδάσκει.



4.2: Ιχνογράφημα 6: «Πάνω από τα σύννεφα».

Το ιχνογράφημα έχει τίτλο: «Πάνω από τα σύννεφα» και συμβολίζει για την Έλλη το ξεπέρασμα των ορίων που τίθενται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσα από την εφαρμογή προσεγγίσεων όπως αυτή που προτείνει ο Freinet.

#### 11.4.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Η Μάνια, όπος και τα υπόλοιπα υποκείμενα της έρευνας ξεκίνησε να μελετά σε βάθος της παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet πριν από τρία περίπου χρόνια. Όπως μας αναφέρει, γνώριζε το όνομα του Freinet, αλλά αφορμή για να γνωρίσει την παιδαγωγική αυτή περισσότερο και να επιλέξει να εμβαθύνει σε αυτή, στάθηκε μία συναδέλφισσα, μέλος της ομάδας του Σκασιαρχείου, που βρισκόταν εκείνη την εποχή στο Ρέθυμνο.

Η ίδια επιμορφώθηκε μέσα από τις ταινίες που υπάρχουν σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet, σχετικά άρθρα και φυσικά μέσω του Δικτύου Συνεργατικών Σχολείων στο Ρέθυμνο αλλά

και το Πιλοτικό Πρόγραμμα του ΙΕΠ. Όπως μας αναφέρει σε σχέση με το επίπεδο της κατάρτισής της:

[...] Θα έλεγα ότι εξαιτίας και των γενικότερων διαβασμάτων μου σε σχέση με τη δημοκρατική και ελευθεριακή εκπαίδευση και με τα όσα έχω μάθει από τις επιμορφώσεις είμαι σε ένα καλό επίπεδο.. φυσικά πάντα υπάρχει περιθώριο να εμβαθύνει κανείς.[...](4.1:4)

Η ίδια αντιλαμβάνεται την προσέγγιση του Freinet ως μία δημοκρατική παιδαγωγική πρόταση που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Για τη Μάνια η προσέγγιση αυτή είναι μία συστηματοποιημένη πρόταση δημοκρατικής εκπαίδευσης που απευθύνεται στα παιδιά όλου του λαού μιας κοινωνίας και έχει ως στόχο τη δημιουργία ελεύθερων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Μας αναφέρει στο αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

[...] Σίγουρα η παιδαγωγική Freinet, όπως και γενικά οι προσεγγίσεις του κινήματος της Νέας Αγωγής, είναι παιδοκεντρική, η μάθηση δηλαδή βασίζεται στις ανάγκες του παιδιού και των ενδιαφερόντων του. Επιπλέον, είναι μία παιδαγωγική που βασίζεται στην εργασία με την έννοια της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τα υποκείμενα και όχι στην αναπαραγώγη στείρων γνώσεων. Βασική αρχή, παραδοχή, θα έλεγα επίσης ότι είναι η ισοτιμία, οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής κοινότητας, που θα πρέπει να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους με ευθύνη όμως απέναντι στη συλλογικότητα και μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.. Άλλη βασική αρχή είναι ότι το σχολείο είναι ενεργό κομμάτι της κοινωνίας και θα πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινότητα, να την επηρεάζει και να επηρεάζεται από αυτή[...](4.1:8)

Περιγράφοντας την παιδαγωγική Freinet, η Μάνια μας αναφέρει:

[...] Βασικές έννοιες της παιδαγωγικής αυτής είναι η έννοια του πειραματικού ψηλαφισμού, της δοκιμής και του λάθους, που ουσιαστικά σημαίνει ότι όλοι μαθαίνουμε μέσα από τον πειραματισμό μας με το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δεχόμαστε, δοκιμάζοντας, κάνοντας λάθη και βρίσκοντας λύση στα προβλήματα που προκύπτουν, εφόσον βέβαια αυτά έχουν νόημα για μας, είναι στα κέντρα του ενδιαφέροντός μας. Επιπλέον, η έννοια της συνεργασίας είναι από τις βασικές έννοιες της προσέγγισης. Η δημοκρατία στο σχολείο Freinet δεν εννοείται ως ατομική υπόθεση, βασίζεται στη συνεργασία, στην ευθύνη του ατόμου απέναντι στη συλλογικότητα. Εες, η έννοια της κοινότητας είναι μία βασική έννοια όπως είπα και πιο πάνω, το σχολείο δεν είναι απομονωμένο από την κοινότητα αλλά είναι ανοιχτό σε αυτή αλληλεπιδρά με αυτή ενεργά[...](4.1:9)

Για τη Μάνια, αυτό που διαφοροποιεί την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet από άλλες «εναλλακτικές» παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι η συστηματοποίηση με την οποία έχουν καταγραφεί οι βασικές αρχές και τα εργαλεία, όπως επίσης και το ότι δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Αναφέρει σε σχέση με το παραπάνω:

[...] Είναι ένα έργο που δεν εξαντλείται σε θεωρητικά προτάγματα για την εκπαίδευση αλλά περνά στην πράξη και φτάνει να προτείνει συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους. Επίσης, διαφοροποιείται και από άλλες προσεγγίσεις γιατί ο ίδιος ο Freinet είχε ρητά πολιτικά χαρακτηριστικά στο έργο του, μιλούσε για σχολείο του λαού, της εργατικής τάξης που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή.(4.1:10)

Σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας η Μάνια προσπαθεί να ενσωματώσει τεχνικές και μεθόδους Freinet, όσο πιο συχνά μπορεί και την ενδιαφέρει να διατηρείται πάντοτε μία συνθήκη δημοκρατίας και ισοτιμίας στην παιδαγωγική διαδικασία. Μας αναφέρει σχετικά:

[...] Το πνεύμα της παιδαγωγικής αυτής, η δημοκρατία, η συνεργασία, η ισοτιμία διαπνέουν όλη τη σχολική καθημερινότητα[...](4.1:13)

Το βασικότερο όφελος που διακρίνει η Μάνια στην εφαρμογή αυτής της μεθόδου είναι η ευτυχία των μαθητών και η δημιουργία κριτικής συνείδησης. Σε σχέση με αυτό μας αναφέρει:

[...] Όταν έχεις χαρούμενα παιδιά είναι πιο πιθανό να έχεις αργότερα χαρούμενους ενήλικες, με λιγότερα απωθημένα.. Αυτό.. Νομίζω ότι αποκτά νόημα η μάθηση, γίνεται ενδιαφέρουσα. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς να συμμετέχουν και να μην είναι απλοί παρατηρητές της ζωής τους, μαθαίνουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους γύρω, να συνεργάζονται και να είναι ουσιαστικά δημοκρατικοί άνθρωποι γιατί η δημοκρατία είναι για αυτά βίωμα.(4.1:16)

### **11.5. Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που οδήγησαν τα υποκείμενα της έρευνας στο να επιλέξουν να εφαρμόζουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

#### **11.5.1. Υποκείμενο ΥΑ1**

Σύμφωνα με τον Άρη, αυτό που τον οδήγησε στο να επιλέξει αυτήν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση είναι ότι αισθανόταν εγκλωβισμένος στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία οδηγούσε σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που για τον ίδιο στερούταν νοήματος. Στο αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης μας αναφέρει:

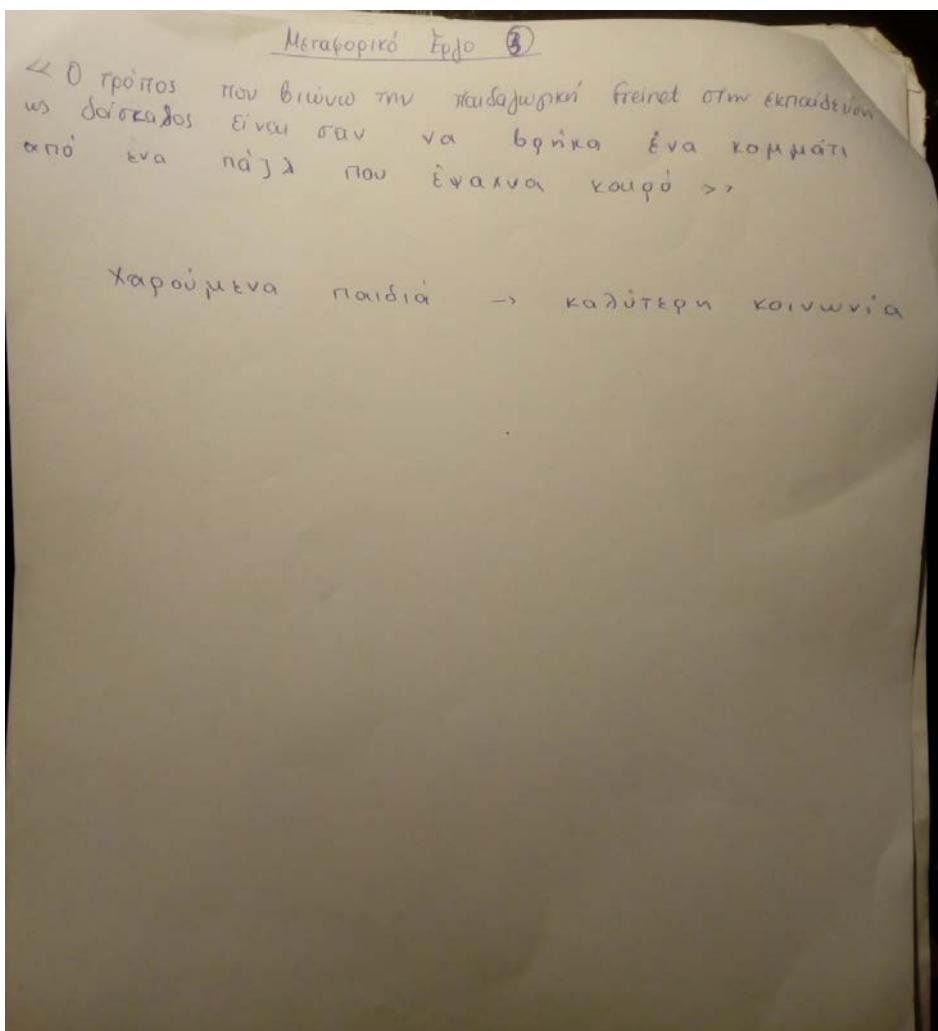
[...] Εντάξει πρώτο και βασικό δεν έβρισκα ρόλο και δε μου άρεσε το σχολείο το παραδοσιακό όπως λέμε αυτό το σχολείο που αντάμωσα όταν μπήκα στην εκπαίδευση, αυτή η παθητική ας πούμε μάθηση, η πειθαρχία, οι ηγετισμοί, δεν έβρισκα κανένα λόγο εκεί μέσα ας πούμε, δεν έβλεπα τι παράγει αυτό το σχολείο. Δηλαδή, εφάρμοζα κι εγώ, μιμούμουν συναδέλφους, δεν έβρισκα δηλαδή γιατί; ποιο είναι το αποτέλεσμα; το κανα σήμερα, με άκουσαν και τι παράχθηκε από όλη αυτή τη διαδικασία; όχι σώνει και ντε τι θα πούμε αύριο μεθαύριο, που αυτός είναι ο απότερος στόχος, αλλά τι ζήσαν ρε παιδί μου, τι αποκόμισαν από μένα στην τελική; συναισθηματικά; γνωστικά; και γνωστικά τρομερές απογοητεύσεις. Μπορεί να είχα καταφέρει με τον α ή β τρόπο, ενώ είχαν ένα αρνητικό πρόσημο ο α και ο β τρόπος, να μου έρχονται γραμμένα τα παιδιά αλλά ξέρεις το έβλεπες μπροστά σου ότι υπήρχαν άδεια μυαλά, μια γύμνια ας πούμε όσον αφορά τη νεότερη γνώση, πολύ επιφανειακά, για τα μάτια, μια βιτρίνα ας πούμε, για τα μάτια[...].(4.1:5)

Στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet, ο Άρης εντόπισε τα στοιχεία εκείνα που τον κάνουν να αισθάνεται ο εαυτός του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μας εξηγεί:

[...] Ναι, γενικά πιστεύω ότι όλοι μας, οι εκπαιδευτικοί εννοώ, πρέπει να εφαρμόζουμε παιδαγωγικές και τρόπους διδασκαλίας, μεθόδους που μας ταιριάζουν, οποιαδήποτε μίμηση ενός, ξέρω 'γω ενός

θεωρητικού εργαλείου, αν πάω να μιμηθώ έναν άλλο συνάδελφο που με γοήτευσε η διδασκαλία του, αν πάω να μιμηθώ εννοώ αυστηρά, να αντιγράψω, για μένα είναι αποτυχία 1000%, είναι πλήρης αποτυχία. Πρέπει οπωσδήποτε να εφαρμόζεις αυτό που είσαι ρε παιδί μου. Τώρα όσον αφορά αυτή τη φιλοσοφία τη δημοκρατική και τις μεθόδους, μου ταιριάζει απόλυτα νομίζω, πάρα πολύ.. βέβαια προσαρμοσμένη στο δικό μου εαυτό, στον δικό μου τρόπο ομιλίας, συμπεριφοράς, όχι μόνο και στων παιδιών.(4.1:7)

Ο Άρης παρομοιάζει το βίωμα του ως δάσκαλος σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet με ένα κομμάτι ενός παζλ που έψαχνε και επιτέλους βρήκε. Παρακάτω φαίνεται το μεταφορικό έργο που κατασκεύασε ο Άρης με την οδηγία: “*O τρόπος που βιώνω την παιδαγωγική freinet στην εκπαίδευση είναι σαν ένα κομμάτι παζλ που έψαχνα καιρό*”



ΥΑ1: Μεταφορικό έργο 3.

[ «*O τρόπος που βιώνω την παιδαγωγική του Freinet στην εκπαίδευση ως δάσκαλος είναι σαν να βρήκα ένα κομμάτι από ένα παζλ που έψαχνα καιρό..*”

- χαρούμενα παιδιά → καλύτερη κοινωνία]

### 11.5.2. Υποκείμενο ΥΑ2

Ο Παναγιώτης ξεκίνησε να μελετά επισταμένα την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet πριν από περίπου τρία χρόνια. Όπως μας ανέφερε στις συνεντεύξεις που μας παραχώρησε για αρκετά χρόνια αισθανόταν ότι η εργασία του ως εκπαιδευτικός λειτουργεί ως παυσίπονο για τους μαθητές.

Τα κίνητρα του Παναγιώτη στο να εφαρμόσει την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που προτείνει ο Freinet είναι κυρίως ιδεολογικά. Όπως μας αναφέρει σε αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Η παιδαγωγική Freinet και άλλες προσεγγίσεις της ελευθεριακής σκοπιάς συμβάλλουν καθοριστικά στο να οικοδομήσουμε μια παιδεία δημοκρατική και κοινωνικά απελευθερωτική. Είναι μια απάντηση στην πράξη μπροστά στη νεοφιλελεύθερη λαϊλαπα.[...](4.1:5)

Τα κίνητρά του Παναγιώτη, όπως ο ίδιος εξηγεί ενισχύθηκαν στη συγκυρία της κρίσης. Αναφέρει:

[...] Η ανάγκη για μια λαϊκή παιδαγωγική, το έλλειμμα δημοκρατίας, η αναγκαιότητα για αυτοοργάνωση των μαθητών, ο πειραματισμός με την αυτοδιαχείριση και η πολιτειότητα είναι κάποια από τα διαχρονικά προστάγματα. Σε περιόδους κρίσης σε όλα τα επίπεδα όπως αυτή που ζούμε η ανάγκη μας φουντώνει.(4.1:11,12)

### 11.5.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Η Έλλη όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με τη δημοκρατική εκπαίδευση και συγκεκριμένα την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στα φοιτητικά της χρόνια, ασχολήθηκε όμως σε βάθος με αυτήν όταν ξεκίνησε να εργάζεται ως δασκάλα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Τα προσωπικά κίνητρα που οδήγησαν την Έλλη στο να επιλέξει αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση ήταν η ανάγκη της να αλλάξει το τοπίο της δημόσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει στο σχετικό απόσπασμα:

[...] Τα προσωπικά μου κίνητρα είναι ότι θα ήθελα να δω μια άλλη όψη της εκπαίδευσης, κάτι άλλο το οποίο να μην υπάρχει. Να δω μια άλλη πρακτική της εκπαίδευσης η οποία κατά γενική πρακτική και ομολογία δεν υφίσταται πολύ συχνά στο σχολείο εκτός από κάποια έτσι λαμπρά παραδείγματα με προσωπικά πάλι, με προσωπικές φιλοδοξίες σε εισαγωγικά, που προσπάθησαν να δοκιμάσουν πράγματα, ε, να δω μια άλλη οπτική η οποία σίγουρα θα δίνει κίνητρα στα παιδιά για να θέλουν να είναι σε αυτήν την εκπαίδευση και σε εμένα φυσικά για να θέλω να συνεχίσω να είμαι μέσα σε αυτήν, καθώς δε μου ταιριάζει πάρα πολύ το πλαίσιο που υπάρχει αυτή τη στιγμή και θα ήθελα να δω κάτι άλλο, να υπάρχει κάτι άλλο[...].(4.1:5)

Για την Έλλη το δημόσιο σχολείο αποτελούσε μονόδρομο σε σχέση με την εργασία της, καθώς την ενδιαφέρει να απευθύνεται και να αλληλεπιδρά με τα παιδιά του λαού. Όπως η ίδια μας εξηγεί:

[...] Οπότε αυτά τα παιδιά θεωρώ ότι είναι ανάγκη να δούνε κάτι άλλο και αυτή είναι και η μάζα των παιδιών έτσι.. είναι ο μεγάλος πληθυσμός του λαού[...](4.1:12)

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet, είναι μια προσέγγιση που ταιριάζει στις επιθυμίες και τους στόχους της Έλλης κυρίως γιατί προάγει ένα συλλογικό τρόπο δράσης και οργάνωσης της σχολικής καθημερινότητας. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] θα έλεγα ότι μου ταιριάζει πάρα πολύ γιατί οι άνθρωποι ζούμε σε κοινότητες και αυτό το πράγμα ξαφνικά δεν μπορούμε να το βγάλουμε από πάνω μας, να διαχωριστούμε από αυτές ούταν βρισκόμαστε στο σχολικό πλαίσιο όπου καλείσαι να είσαι μόνος σου απέναντι σε έναν άλλο και να μαθαίνεις μόνος για σένα και για σκοπούς που δεν έχουν να κάνουν βασικά με εσένα. Οπότε ναι πιστεύω ας πούμε στην κοινότητα ως τρόπο ζωής μέσα στο σχολείο και στις αξίες που βγαίνουν μέσα από αυτό και προάγονται ας πούμε.(4.1:7)

Η Έλλη όπως μας αναφέρει καλύπτεται σε παιδαγωγικό επίπεδο από την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και τις μεθόδους και τα εργαλεία που έχει ενσωματώσει στη διδασκαλία της, αν και όπως εξηγεί δεν έχει εφαρμόσει άλλες εναλλακτικές μεθόδους ώστε να μπορεί να συγκρίνει επαρκώς. Ως προς την πολιτική διάσταση της προσέγγισης αυτής, η Έλλη αισθάνεται καλυμμένη καθώς, όπως μας εξηγεί, προάγει τη δημοκρατία και τη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει:

[...] γιατί ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον είναι και πολιτικό ον, θα έπρεπε να είναι για μένα και μέσα από αυτές τις διαδικασίες ας πούμε της παιδαγωγικής Freinet, σίγουρα μαθαίνει το πώς να είναι ένας δημοκρατικός ας πούμε πολίτης και πώς να ζει μέσα σε μία κοινωνία με τα δικαιώματα του, με όση ελευθερία μπορεί να έχει ας πούμε και τις υποχρεώσεις φυσικά που απορρέουν από τους διάφορους ρόλους που ασκεί μέσα σε αυτήν την κοινότητα ή την κοινωνία γενικότερα ας πούμε[...](4.1:40)

#### 7.5.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Η Μάνια στη σχετική συνέντευξη μας εξέφρασε ότι η παραδοσιακή διδασκαλία ήταν κάτι που δεν την εξέφραζε. Από τα πρώτα χρόνια που ξεκίνησε να εργάζεται διαπίστωσε ότι δεν μπορεί να ταυτιστεί με το πρότυπο της αυταρχικής εκπαιδευτικού και ξεκίνησε να μελετά ελευθεριακούς και δημοκρατικούς παιδαγωγούς.

Τα προσωπικά κίνητρα της Μάνιας για να ασχοληθεί και να εμβαθύνει στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet ήταν αφενός η κοινωνική αλλαγή και αφετέρου η νοηματοδότηση της εργασίας της. Μας αναφέρει σε σχέση με αυτό:

[...] Η κοινωνική αλλαγή προς μία δημοκρατική και πιο δίκαιη και ελεύθερη κοινωνία.. Η προσέγγιση αυτή με κάνει να αισθάνομαι ότι έχει νόημα η εργασία μου στην εκπαίδευση, έναν σκοπό και επίσης ότι μπορώ να είμαι πιο πολύ ο εαυτός μου μέσα στο σχολείο και επειδή έχω κάνει και άλλες δουλειές

ξέρω ότι είναι δύσκολο να αισθάνεσαι ότι η εργασία σου έχει ένα σκοπό πέραν της επιβίωσης[...]  
(4.1:5)

Η Μάνια θεωρεί ότι η προσέγγιση Freinet, την καλύπτει τόσο παιδαγωγικά όσο και πολιτικά.  
Συγκεκριμένα μας αναφέρει:

[...] Είναι μία προσέγγιση που με καλύπτει παιδαγωγικά αλλά και πολιτικά. Είναι μία προσέγγιση που αφορά τα παιδιά όλου του λαού και ως τέτοια μπορεί και κατά τη γνώμη μου χρειάζεται να εφαρμοστεί στα πλαίσια του δημοσίου σχολείου.(4.1:12)

## 11.6. Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας στην προσπάθεια εφαρμογής της εναλλακτικής ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου;

### 11.6.1. Υποκείμενο ΥΑ1

Ο Άρης είναι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει μία ξεκάθαρη θέση υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου και μέσα στο πλαίσιο αυτό προσπαθεί να αναπτύξει τη δική του παιδαγωγική προσέγγιση. Όπως ο ίδιος μας αναφέρει έχει πλήρη επίγνωση ότι στο πλαίσιο ενός δημόσιου σχολείου υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολίες οι οποίες μπορεί να διαφέρουν αρκετά ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής κοινότητας.

Μία πρώτη δυσκολία που υπάρχει στην εφαρμογή της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης του Freinet είναι το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που διαρκώς αλλάζουν σχολική μονάδα και άρα δεν υπάρχει το περιθώριο εμβάθυνσης και συνέχειας της οποιασδήποτε προσπάθειας. Μας αναφέρει σχετικά με αυτό:

[...] Πρώτη και κύρια είναι το καθεστώς του αναπληρωτή, για μένα τώρα θα μιλήσω που είμαι αναπληρωτής, ότι κάθε χρόνο, μπορώ να εφαρμόσω αυτές τις παιδαγωγικές ανά εννιάμηνο, το άλλο εννιάμηνο πρέπει πάλι από την αρχή, δηλαδή δεν έχω δει να γεννιέται η κουλτούρα σε ένα σχολειό και να προχωράει και να δω τι βγαίνει τελικά, να γεννηθεί, να ζυμώσει αυτό, να ωριμάσει σε ένα σχολειό, επομένως είναι εφήμερες οι σχέσεις, είναι γρήγορες, βιαστικές, και πάντα μπορούν να φτάσουν μέχρι ένα συγκεκριμένο επίπεδο, δεν έχω δει ποτέ την εξέλιξη[...].(4.1:36)

Ένα ακόμη εμπόδιο στην όλη αυτή προσπάθεια εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας που μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Όπως μας εξηγεί ο Άρης:

[...] η αποδοχή αυτών των πρακτικών από τους συναδέλφους κατ' αρχάς, αυτό το σχολειό, να το πω πάλι έτσι, ε, δεν μπορεί να πάει ένας δάσκαλος να πει κάνω, εφαρμόζω δημοκρατική εκπαίδευση, οπωσδήποτε χρειάζεται συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, μια δυσκολία λοιπόν είναι

αυτή ότι αυτές οι παιδαγωγικές δεν είναι τόσο γνωστές τέλος πάντων, διαδεδομένες στον εκπαιδευτικό κόσμο[...](4.1:36)

Μία τρίτη δυσκολία που εντοπίζει ο Άρης είναι η αποδοχή εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών από τους γονείς μιας σχολικής κοινότητας, αλλά και την κοινωνία ευρύτερα. Όπως αναφέρει:

[...] είναι οι γονείς, η κοινωνία δηλαδή, το πόσο μπορεί να αποδεχτεί αυτές τις παιδαγωγικές, δηλαδή ότι εδώ δεν έχουμε το παραδοσιακό σχολείο της πειθαρχίας, της αξιολόγησης, της επίπληξης και των επαίνων, τους τίτλους σπουδών, πρέπει να γίνει σιγά και επιπλέον πρέπει να κάνεις και πολλές εκπτώσεις, δηλαδή ελεύθερα ποτέ δεν μπήκα κάπου έτσι ελεύθερα και με ορμή να τα εφαρμόσω αυτά. Πάντα πρέπει να κάνω εκπτώσεις, να θυμίζουν το παραδοσιακό σχολείο, στην κοινωνία κατ' αρχάς, στους γονείς, αλλά και στους συναδέλφους.(4.1:36.)

### 11.6.2. Υποκείμενο ΥΑ2

Για τον Παναγιώτη, η εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο δημόσιο ελληνικό σχολείο μπορεί να έρθει αντιμέτωπη με ποικίλες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι από ατομικές μέχρι θεσμικές. Στη σχετική ερώτηση της συνέντευξης μας απαντά:

[...]Υπάρχουν μερικές αντικειμενικές δυσκολίες που ξεκινούν από το ατομικό και επεκτείνονται στους θεσμούς. Η απαίτηση για πολύωρη προετοιμασία στο σπίτι τον πρώτο καιρό, η επιφυλακτική στάση γονέων και συναδέλφων, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η ύλη του, οι εσωτερικές συγκρούσεις για το αν βαδίζεις σωστά.[...](4.1:36)

Επίσης, ο συνδυασμός των μεθόδων και των τεχνικών που προτείνει η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet με αυτές τις παραδοσιακής διδασκαλίας είναι κάτι που προβληματίζει τον Παναγιώτη. Όπως εξηγεί ο ίδιος:

[...] Για καθεμία από τις τεχνικές υπάρχουν κατάλληλα κεφάλαια των βιβλίων με τα οποία συνδυάζονται. Στις παραδοσιακές διδακτικές τεχνικές πλέον θα λέγαμε πως εντάσσεται και το σχέδιο εργασίας το οποίο τυχάνει να είναι πατέντα του Φρενέ. Ωστόσο τα διαγωνίσματα, η βαθμολογία κ.α. έρχονται σε αντίφαση με όσα θέλουμε να κάνουμε στην τάξη. Το τελευταίο καιρό μελετάω εναλλακτικές, καταργώντας ουσιαστικά τους βαθμούς τριμήνου.(4.1:15)

### 11.6.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Η Έλλη από τα πρώτα χρόνια εργασίας της ως εκπαιδευτικός στο ελληνικό δημόσιο σχολείο προσπαθεί να ενσωματώσει στις τάξεις της εργαλεία και τεχνικές δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως αυτά που προτείνει η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet. Στην πορεία αυτή, η ίδια εντοπίζει ποικίλες δυσκολίες και εμπόδια.

Ένα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ενσωματώσει εναλλακτικές μεθόδους στη διδασκαλία του είναι, σύμφωνα με την Έλλη, η έλλειψη ευελιξίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης και αρκετούς

εκπαιδευτικούς που ακολουθούν πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μας αναφέρει σε αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Μια δυσκολία σίγουρα είναι ότι πρώτον δεν είμαστε ευέλικτοι κανένας, δεν είμαστε ευέλικτοι πολύ οι άνθρωποι, οπότε μία κατάσταση που μπορεί να είναι παγιωμένη σε ένα σχολείο, πολύ παραδοσιακό ας πούμε ή με πολύ συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας και ιεραρχία και τα σχετικά δεν είναι πολύ εύκολο να το αλλάξεις ξαφνικά, θα πρέπει να υπάρχει από όλη την ομάδα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς εννοώ, τον σύλλογο διδασκόντων, η διάθεση για α γίνουν κάποιες αλλαγές, οπότε ένα σίγουρο είναι ο σύλλογος διδασκόντων κατά πόσο επιτρέπει[...](4.1:36)

Πέραν όμως από το σχολικό περιβάλλον και τις διαφορετικές νοοτροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, μία άλλη δυσκολία που συναντά κανείς στην προσπάθειά του να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του από την κυρίαρχη είναι, όπως εξηγεί η Έλλη και οι γονείς, οι οποίοι έχουν συνηθίσει σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και συχνά αντιστέκονται απέναντι σε μία προσπάθεια αλλαγής αυτού. Επιπλέον, και τα ίδια τα παιδιά, συχνά έχουν συνηθίσει σε ένα παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, σύμφωνα με την Έλλη σε κάτι διαφορετικό. Όπως αναφέρει η ίδια:

[...] Είναι τα παιδιά τα οποία έχουν συνηθίσει σε ένα τελείως διαφορετικό τρόπο, οπότε παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να πειστούν ότι αυτό που κάνουμε τώρα είναι μάθημα και δεν είναι ας πούμε τριαλαλι, τριαλαλο, παίζουμε και γελάμε. Δεν είναι έτοιμα, από το να συνεργαστούν ανά δύο ας πούμε σε μία ομάδα που δεν είναι συνήθως ή από το να μπορούνε απλά να πούνε τη γνώμη τους για κάτι χωρίς να .. κάνουν μπάχαλο την τάξη.. χωρίς να διαλυθεί ας πούμε η ισορροπία εκεί μέσα, οπότε πρέπει να ξεκινήσεις από πάρα πολύ βασικά πράγματα και δεν υπάρχει το υπόβαθρο συνήθως οπότε είναι ένα στοίχημα, θα προλάβεις μέχρι το τέλος της χρονιάς να καταφέρεις κάτι πάνω σ' αυτά, γιατί την άλλη χρονιά που θα' σαι; Άλλού.[...](4.1:36)

Μία δυσκολία που εντοπίζει η Έλλη στην όλη προσπάθεια της να εφαρμόσει τεχνικές και εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet, είναι πέραν των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, και το ίδιο το καθεστώς εργασίας ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού, ο οποίος διαρκώς αλλάζει σχολικό περιβάλλον και δεν έχει τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να εμβαθύνει στα εργαλεία αυτά. Όπως μας εξηγεί στο παρακάτω απόσπασμα:

[...] Το καθεστώς ναι φυσικά των εργασιακών σχέσεων παίζει πάρα, ένα πάρα πολύ μεγάλο ρόλο καθώς στα σχολεία δεν υπάρχει μόνιμο προσωπικό που να μπορεί να ξεκινήσει κάτι και να το ολοκληρώσει και να το συνεχίσει και να δει αποτελέσματα, στην καλή περίπτωση που θα ήθελε να κάνει κάτι τέτοιο. Ναι, αλλά τέλος πάντων άμα έχεις τη δυνατότητα, τους ίδιους συναδέλφους κι ένα πλαίσιο στο οποίο θα σε εμπιστευτούν μετά από κάποιο καιρό και νιώσουν ασφάλεια και νιώσουν και σιγουριά μπορείς σίγουρα να κάνεις πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που θα έκανες άμα δεν είχες αυτό το ασφαλές πλαίσιο, άμα αλλάζεις κάθε τόσους μήνες ή αν είσαι για τη μισή χρονιά σ' ένα σχολείο, επειδή δουλεύεις με σύμβαση φυσικά, δε δουλεύεις... η μισή εκπαίδευση είναι με σύμβαση ας πούμε και η αλλάζεις σχολείο κάθε χρόνο και περιοχή και όλα αυτά.. και τα παιδιά το ίδιο, μέσα στην τρέλα, δασκάλους και φυσικά δεν ξέρουν με ποιον τρόπο να φερθούν[...](4.1:36)

Όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet, η Έλλη μας αναφέρει ότι την προβληματίζει η πρόταση για λειτουργία σχολικών συνεταιρισμών και

η οικονομική διαχείριση από τη σχολική κοινότητα, ωστόσο ομολογεί ότι δεν είναι κάτι που έχει προσωπικά εξετάσει σε βάθος. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

[...] Αυτό λίγο με το συνεργατισμό, τα συνεργατικά, τα οικονομικά ας πούμε που δεν, θεωρητικά δεν το έχω πολύ ψάξει το πώς, με ποιον τρόπο.. βέβαια θα μου πεις άλλες κοινωνίες αλλιώς ήταν τότε που ο Freinet χρησιμοποιούσε τα συγκεκριμένα εργαλεία, αλλιώς ήταν τότε οι συνθήκες ας πούμε, αλλιώς είναι τώρα οι κοινωνικές, οικονομικές και τα λοιπά.. Δε με ψήνει πάρα πολύ η ιδέα του να κάνω, να γίνει η σχολική μονάδα και οικονομική μονάδα, στη βάση ότι παράγουμε φτιάχνουμε κάποια δικά μας πράγματα ας πούμε και τα πουλάμε.[...](4.1:46)

Όσον αφορά τέλος, το πρακτικό κομμάτι της εφαρμογής, η Έλλη θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό προκειμένου να υπάρξουν αποτελέσματα, να προσαρμόζονται κάθε φορά τα εργαλεία και οι τεχνικές της προσέγγισης αυτής στο εκάστοτε παιδαγωγικό πλαίσιο και τις δικές του, μοναδικές ανάγκες. Μας αναφέρει:

[...] Το πρακτικό επίπεδο βέβαια είναι αυτό που εσύ θα κάνεις κιόλας έτσι, εσύ το διαμορφώνεις δεν είναι κάτι που στο δίνει και το παίρνεις έτοιμο και το εφαρμόζεις. [...](4.1:43)

[...] Η προσαρμογή και στο υπάρχον πλαίσιο κάθε φορά στο εκάστοτε πλαίσιο και η προσθήκη ίσως κάποιων λεπτομερειών που μπορεί να είναι και καθοριστικές[...](4.1:44)

#### 11.6.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Η Μάνια όπως αναφέρθηκε εφαρμόζει τεχνικές και εργαλεία της παιδαγωγικής Freinet στην καθημερινή παιδαγωγική της πρακτική και θεωρεί ότι είναι μία προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτή, όπως, η ίδια αναφέρει, ενέχει δυσκολίες.

Μία πρώτη δυσκολία που διαπιστώνει η Μάνια είναι τα ίδια τα βιώματα του εκπαιδευτικού και οι αυτοματισμοί που έχει οι οποίοι απέχουν πρακτικά από τη δημοκρατική παιδαγωγική, όσο κι αν θεωρητικά είναι υπέρμαχος. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

[...] Μπορεί να έχεις θεωρητικά πειστεί ως εκπαιδευτικός για την αξία αυτής της προσέγγισης αλλά η μετάβαση από τη θεωρία στην καθημερινή πράξη δεν είναι εύκολη.. Το βίωμα είναι πολύ ισχυρό που φέρεις και σε στιγμές κρίσιμες κάπως αυτόματα μπορεί να αναπαράγεις συμπεριφορές που μπορεί να μην τις πιστεύεις. Ας πούμε σε στιγμές έντασης μέσα στην τάξη, που δεν είναι και λίγες μπορεί να υψώσεις τη φωνή ή να βγάλεις μία αυταρχική συμπεριφορά γιατί το βίωμα σου από την εκπαίδευση αυτό ήταν.. και θέλει πολύ δουλειά για να «κατέβεις» από το βάθρο σου και να μην αναπαράγεις εξουσιαστικές συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά[...](4.1:36)

Ένα άλλο εμπόδιο που προκύπτει σε μία προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε μία σχολική τάξη του δημόσιου σχολείου, είναι σύμφωνα πάντοτε με τη Μάνια, το εργασιακό καθεστώς πολλών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα μας αναφέρει στο αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Άλλη μεγάλη δυσκολία είναι η ίδια η συνθήκη του αναπληρωτή και της αναπληρώτριας που διαρκώς αλλάζει σχολικό περιβάλλον και δεν προλαβαίνει να εμβαθύνει στο έργο του/της[...](4.1:36)

Μια ακόμα δυσκολία στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων στο δημόσιο σχολείο είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο φόρτος της διδακτέας ύλης που πρέπει να διαχειριστεί ένας εκπαιδευτικός.

Μας αναφέρει επίσης, πώς συχνά στην προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μία εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση, έρχεται αντιμέτωπος με γονείς ή συναδέλφους που είναι υπέρμαχοι πιο «παραδοσιακών» αντιλήψεων.

Ο συνδυασμός τώρα, της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet με την παραδοσιακή διδασκαλία είναι για τη Μάνια μία δύσκολη διαδικασία. Η ίδια μας εξηγεί:

[...]Υπάρχει μία σύγκρουση και πρακτική αλλά βασικά αξιακή. Ας πούμε η βαθμολογία ή η ύλη που προβλέπεται είναι προφανώς σε άλλο πνεύμα από αυτό της παιδαγωγικής Freinet αλλά νομίζω ότι υπάρχει τρόπος, σιγά- σιγά και με πολλή υπομονή κάτι γίνεται.(4.1:15)

**11. 7. Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες τα υποκείμενα της έρευνας επιχειρούν να προάγουν ζητήματα που αφορούν συναισθηματικές και κοινωνικό-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;**

### **11.7.1. Υποκείμενο ΥΑ1**

Ο Άρης τα τελευταία χρόνια έχει ενσωματώσει στη διδασκαλία του διάφορες τεχνικές και μεθόδους που προτείνει η παιδαγωγική Freinet, αλλά το βασικό του μέλημα είναι η όλη του στάση μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία να διέπεται από τη φιλοσοφία αυτής της προσέγγισης. Στην ερώτηση πόσο συχνά εφαρμόζει εργαλεία της προσέγγισης Freinet, ο Άρης μας απαντά:

[...]Κάθε μέρα. Αυτή είναι η κυρίαρχη φιλοσοφία παύλα παιδαγωγική σκέψη και εφαρμογή. Καθημερινώς, το παραμικρό, δε χρειάζεται να πεις πάμε τώρα να κάνουμε το κυλικείο ή πάμε... Μέσα απ' το «Τι Νέα;» μπορείς να κάνεις Γλώσσα, την ώρα της Γλώσσας μια ασκησούλα να γίνει αυτοδιόρθωση ας πούμε στους μαθητές χωρίς να μπεις με τις κοκκινίλες σου, χίλια δύο πράγματα. [...](4.1:13)

[...]Γενικά ο στόχος μου είναι πέρα από τη δική μου τάξη να εφαρμόζεται, πάντα δηλαδή ο αγώνας μου σε ένα σχολείο είναι και η συμπεριφορά μου, δηλαδή ακόμα και στο διάλειμμα κάτι να προκύψει πάλι δημοκρατικά θα πάω να λυθεί αυτό, δίνοντας λόγο σε όλους, ποτέ, δηλαδή, δε θέλω να υπάρχει ηγέτης ρε παιδί μου, να μην υπάρχει αυτή η μορφή καθόλου στο σχολείο, διότι εγώ κατέχω αλήθεια, πέρα απ' τις ανάγκες που είπαμε, περιπτώσεις. Επομένως, καθημερινώς[...](4.1:14)

Ο Άρης σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων που μας παραχώρησε, επαναλαμβάνει παραδείγματα και οφέλη σε ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο για τους μαθητές που προκύπτουν από τις διαδικασίες και τις τεχνικές που ακολουθούνται. Για τον ίδιο, όλες οι τεχνικές και μέθοδοι που προτείνει η παιδαγωγική αυτή, αλλά και οι παραλλαγές που μπορεί να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να διέπονται από το πνεύμα της ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των

μελών της ομάδας, αλλά και την ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά μέσα από το βίωμά τους και όχι την κατήχηση από τον ενήλικα μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να αποδέχονται το διαφορετικό. Ο Άρης μας αναφέρει ότι όταν τα παιδιά πραγματοποιούν εργασίες που έχουν νόημα για αυτά σταδιακά καταφέρνουν και αυτορρυθμίζονται και προάγουν τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη με έναν τρόπο “φυσικό” και αβίαστο. Σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο πνεύμα αυτής της προσέγγισης προκύπτουν ηθικά ζητήματα που αναδύονται από τους ίδιους τους μαθητές και που συζητούνται σε βάθος από αυτούς αφού είναι κομμάτι της ζωής τους και όχι “μάθημα” που αποφασίζει να κάνει ένας ενήλικας.

Χαρακτηριστικά μας αναφέρει ο Άρης το παράδειγμα του συνεργατικού κυλικείου που λειτουργούσε σε ένα από τα σχολεία που εργάστηκε:

[...] π.χ. το κυλικείο και άλλα, τα παιδιά εκεί θα λειτουργήσουν και εσύ χωρίς να βγάλεις μιλιά μαθαίνεις την αξία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, οι οικονομικές σχέσεις ότι δεν είναι πάνω από μας, ότι εμείς τις νικάμε τις οικονομικές σχέσεις όταν δηλαδή υπάρχει αυτός ο συνεταιρισμός και έχεις μερίδα ας πούμε.[...](1.1)

Για την τεχνική «Τι Νέα» ο Άρης μας αναφέρει σε απόσπασμά του:

[...] Το «Τι Νέα;» το πρωί δίνει βήμα, ο καθένας έχει βήμα, να πει πώς πέρασε άρα και πώς ένιωσε. Παντού, δηλαδή σε αυτό το σχολείο πάντα υπάρχει ρε παιδί μου, σε αυτά τα σχολεία εννοώ όχι... Σε αυτό το σχολείο είναι αυτό, κανένας δεν είναι στην αφάνεια, ξέρεις ότι άμα εκφραστείς θα υπάρξουν αυτιά γύρω σου, επίσης μαθαίνεις και να χεις αυτιά για τους άλλους, χωρίς αυτό να επιβάλλεται, χωρίς να πρέπει, γίνεται βιωματικά και μόνο[...](4.1:30)

Άλλα μας αναφέρει και ως παράδειγμα ένα ζήτημα πειθαρχίας και συνέπειας που διευθετήθηκε από τα ίδια τα παιδιά στο απόσπασμα:

[...] Εντάξει είχαμε ένα περιστατικό ας πούμε πέρσι, όπου μαθήτρια έκοψε με ψαλίδι, ψαλίδισε όλη την τσάντα της συμμαθήτριάς της..... μέσα από την κουβέντα μετά, αποφασίσαμε από το κοινό ταμείο που είχαμε από το αυτοδιαχειριζόμενο κυλικείο, να καλύψουμε τα έξοδα της τσάντας, ε, νιώσαμε το θάρρος της μαθήτριας που το' πε και κατευθείαν ας πούμε η κοινότητα, το σχολείο, το αγκάλιασε αυτό το θάρρος, και βρήκαμε όλοι μαζί λύση και έτσι αναπόφευκτα, χωρίς να φτάσει το νέο ας πούμε, να βγει έξω από το σχολείο και να γίνει ο χαμός, ενημερώθηκαν βέβαια οι γονείς, αλλά με πολύ καθησυχαστικό τρόπο ότι θα το λύσουμε μόνοι μας, χωρίς να φωνάξουμε γονείς, χωρίς να φύγει το πρόβλημα έξω, μια οικογένεια να ψάξει χρήματα γι' αυτή την τσάντα, λύθηκε τέλος πάντων έτσι. Δηλαδή εκεί υπήρξε κατευθείαν αυτό το... στρέφομαι στο πρόβλημα, κατ' αρχήν η ευθύνη, η υπευθυνότητα, παίρνω την ευθύνη των πράξεων μου, αλλά ξέρω ότι εκεί που θα πω θα ψάξουμε όλοι μια λύση δεν υπήρχε η τιμωρία ας πούμε από τον ενήλικα δάσκαλο[...](4.1:37)

### 11.7.2. Υποκείμενο YA2

Για τον Παναγιώτη, η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet προάγει την κοινωνικό-ηθική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών με έναν τρόπο μεθοδικό και καθόλου τυχαίο. Μας εξηγεί σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Οι τεχνικές Freinet έχουν επιτυχία όταν βρίσκονται σε άμεση συνομιλία με το πνεύμα της προσέγγισης Freinet. Αυτό δεν είναι άλλο από την καλλιέργεια της ηθικής εκείνης που βασίζεται στη συνεργασία, στην πολιτειότητα, στη δημοκρατία.[...](4.1:27)

Ο ίδιος στην διδασκαλία του έχει κατά καιρούς εφαρμόσει διάφορες τεχνικές που προτείνει η προσέγγιση αυτή, όπως είναι τα Μαθητικά Συμβούλια και το «Τι Νέα», το Τυπογραφείο και ο σχολικός κήπος.

Ειδικά το Μαθητικό Συμβούλιο και το «Τι Νέα» είναι για τον Παναγιώτη Θεμελιακά εργαλεία αυτής της προσέγγισης με την προϋπόθεση όμως ότι διέπονται από την όλη φιλοσοφία της προσέγγισης του Freinet:

[...] Το Συμβούλιο Τάξης, το Τι νέα είναι τα θεμέλια μιας τάξης Freinet και γι' αυτό διέπουν την καθημερινότητα της τάξης μου. Τα υπόλοιπα εργαλεία συμβαίνουν ύστερα από απόφαση των παιδιών στο Συμβούλιο. Αυτό που πρέπει, ωστόσο να κατανοήσουμε είναι πως αν το πνεύμα Freinet δεν διέπει τα εργαλεία του τότε η παιδαγωγική Freinet δεν θα μας φανερώσει ποτέ τις πραγματικές διαστάσεις της.[...](4.1:13)

Όπως μας εξηγεί ο Παναγιώτης τα εργαλεία αυτά δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να αναδειχθούν ηθικά ζητήματα. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...]Η οριοθετημένη χρονικά και θεματικά συζήτηση, η ισοτιμία στις σχέσεις, οι συλλογικές και ατομικές εργασίες, το σχολικό έντυπο ως πεδίο έκφρασης αλλά και εξόδου των μαθητών προς την υποκειμενικότητα άρα και την αυτονομία τους, η συλλογική επίλυση διαφορών μέσα από τη συνέλευση και η διάδραση με τους ενήλικες, η υιοθέτηση χώρων της κοινότητας του σχολείου και της γειτονιάς είναι μερικά από τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε προς αυτή την κατεύθυνση που ανέφερες. [...](4.1:29)

[...]Να μιλάς στο χρόνο που σου έχει δοθεί, να μαθαίνεις να ακούς τον άλλο, να είσαι συνεπής στην υλοποίηση των αποφάσεων, να μη φοβάσαι την έκθεση, να αισθάνεσαι ασφάλεια να μοιράζεσαι προβλήματα και λύσεις, να διαμορφώνεις και να σέβεσαι τους κανόνες της τάξης και του σχολείου σου, να διεκδικείς αλλά και να παραδέχεσαι το λάθος σου... όλα αυτά συμβαίνουν μέσα στις δύο τεχνικές και έχουν καθαρά ηθική βάση[...].(4.1:37)

Επιπλέον, σε σχέση με τη συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet, ο Παναγιώτης θεωρεί ότι αυτή συντελείται μεθοδικά μέσα από όλες τις τεχνικές και μεθόδους που προτείνει αυτή η προσέγγιση. Μας εξηγεί στο αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

[...] Προσφέρει μια σειρά από δοκιμασμένα και εξελιγμένα εργαλεία τα οποία συνδυάζω με δικές μου τεχνικές. Είναι μια διαδικασία που συνεχώς αξιολογείται, αναμορφώνεται και πρέπει να συζητιέται με συναδέλφουντ, παιδιά και τους γονείς τους. Δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές αλλά μια πολύ δυνατή βάση υλικών που με φαντασία και πολλή δουλειά μπορεί να σου προσφέρει πολλαπλάσιους συνδυασμούς[...].(4.1:33)

Από τη δική του εμπειρία η εφαρμογή των μεθόδων και τεχνικών έχουν μία φανερή επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μας αναφέρει σε ένα απόσπασμα:

[...] Το βλέπεις καθημερινά από τη διάθεση με την οποία έρχονται οι μαθητές στο σχολείο, από τη διάθεση με την οποία πηγαίνω εγώ να τους βρω και κυρίως από τους γονείς οι οποίοι βλέπουν για πρώτη φορά ίσως τα παιδιά τους να είναι ενθουσιασμένα με ό,τι συμβαίνει τις ώρες που δεν τα βλέπουν.(4.1:34)

Ο Παναγιώτης καταλήγει στα συμπεράσματα του ότι όλα τα εργαλεία και οι τεχνικές που προτείνει η προσέγγιση Freinet χρειάζεται να δοκιμαστούν και να γίνουν αντικείμενο πειραματισμού από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να φανούν τα όποια αποτελέσματά τους. Μας αναφέρει:

[...] Χρειάζεται συνεχής προσαρμογή, τριβή και συζήτηση προκειμένου να καταφέρουμε να πάρουμε από τα εργαλεία το μέγιστο της αξίας τους.(4.1:38)

### 11.7.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Σύμφωνα με την Έλλη, η κοινωνικό-ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση είναι ένας βασικός ( ίσως ο βασικότερος) στόχος της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet και γενικότερα των δημοκρατικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, και άρα δεν προκύπτει τυχαία.

Όσον αφορά, την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, η Έλλη θεωρεί ότι τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική Freinet, ακριβώς επειδή βασίζονται στην συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινότητα αποτελούν ιδανικές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα εργαλεία, η Έλλη αναφέρει:

[...] το κοινωνικό σίγουρα κάνοντας δράσεις όπως η αλληλογραφία ας πούμε ή ένα έντυπο που το διαδίδουν τα ίδια τα παιδιά, το μοιράζουν στον κόσμο, στην κοινότητα έξω, στους ανθρώπους του χωριού ας πούμε ή επικοινωνούν αυτά που έχουν να επικοινωνήσουν αλληλογραφώντας με αντίστοιχους μαθητές ενός άλλου σχολείου ας πούμε ή με έναν άνθρωπο οποιονδήποτε με τον οποίο έχουν κάτι να του πουν ή να ζητήσουν κάτι από αυτόν, θα μπορούσε να είναι ο οποιοσδήποτε ας πούμε έναν συγγραφέα, δεν ξέρω εγώ τι, που βρίσκεται εκτός σχολείου[...](4.1:29)

Σε σχέση με την ηθική διάσταση της προσέγγισης, η Έλλη διαπιστώνει πως εργαλεία, όπως είναι το «Τί Νέα» ή το Μαθητικό συμβούλιο, συντελούν στο να αναδειχθούν ηθικά ζητήματα μέσα στην ομάδα και προάγεται η ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως μας αναφέρει:

[...] Ε, ηθικά και μόνο η συνεργασία και το σχολικό συμβούλιο ας πούμε, γίνονται και πέρα από το να πάρουμε αποφάσεις για το τι δραστηριότητες θα κάνουμε και όλα αυτά, έχει και λόγο λίγο ρυθμιστικό ας πούμε, να προσπαθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν μόνα τους τις καταστάσεις που τους αφορούν, τις διενέξεις, μαλώματα, άσχημες καταστάσεις που μπορούν να συμβούν μέσα στο σχολείο, σίγουρα αυτό βιοθάει πάρα πολύ ώστε να μάθουν τον αλληλοεργασιακό και τη συνεργασία ας πούμε για να λύσουμε τα θέματά μας[...](4.1:29)

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και οι τεχνικές και τα εργαλεία που προτείνει, βασίζονται και προάγουν την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και άρα συντελούν στη συναισθηματική τους μάθηση και ανάπτυξη. Μας αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα:

[...] Σίγουρα, το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το σχολικό συμβούλιο φυσικά, είναι το α και το ω ας πούμε της ελεύθερης έκφρασης, εκεί έχεις το χρόνο σου και μπορείς να πεις πραγματικά ότι θες. Α και το «Τι Νέα» κάποια στιγμή είχα δοκιμάσει, αλλά για πολύ λίγο αυτό, δεν το έχω εφαρμόσει, τώρα μου ρθε γιατί αντίστοιχα και σε αυτή τη διαδικασία ας πούμε η ελεύθερη έκφραση είναι το πρώτο πράγμα ας πούμε που θα αποκτήσει το παιδί[...].(4.1:30)

Από την εμπειρία της, η Έλλη παρατηρεί πως μέσα από την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και τα εργαλεία που η ίδια έχει κατά καιρούς εφαρμόσει, τα παιδιά βελτιώνονται και αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικά και ηθικά, και μας δίνει ένα παράδειγμα:

[...] Ναι, ναι μου ρθε τώρα ένα παράδειγμα, ας πούμε τα περσινά μου παιδιά, πρωτάκια τώρα ας πούμε που είχαμε μία δύο περιπτώσεις παιδιών μέσα στην τάξη που δεν μπορούσαν σε καμία περίπτωση να συνεργαστούν με κανένα και κατέληξε η ομάδα να αυτορρυθμίζεται ας πούμε και να μπορούν τα παιδιά να επικοινωνήσουν ακριβώς τα συναισθήματα τους πάνω σε αυτόν που τους ενοχλούσε, με επιχειρήματα και για ποιους λόγους δε θέλουν να συμβαίνει αυτή η κατάσταση ας πούμε και να καταλήγουν να βρίσκουν μόνα τους λύση για το πώς μπορούμε να το αλλάξουμε αυτό το πράγμα και φυσικά να συνειδητοποιούν ότι όλο αυτό δεν είναι ωραίο, χωρίς να τους το πεις εσύ[...](4.1:33)

#### 11.7.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Για τη Μάνια, η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet προάγει ζητήματα που αφορούν συναισθηματικές και κοινωνικό- ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών, εφόσον πρόκειται για μία παιδαγωγική που ουσιαστικά προάγει μία διαφορετική κουλτούρα στην παιδαγωγική σχέση και διαδικασία που βασίζεται στη δημοκρατία και την ισότιμη συμμετοχή και προκύπτει βιωματικά. Πιο συγκεκριμένα μας αναφέρει:

[...] Είναι μία διαφορετική κουλτούρα και αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης, μια διαφορετική ηθική. Η παιδαγωγική Freinet είναι μία δημοκρατική παιδαγωγική με όλη τη σημασία της έννοιας επομένως είναι μία ηθική στάση, φέρει αξίες. Αυτές οι αξίες μεταφέρονται στα παιδιά όχι με έναν διδακτικό όμως τρόπο αλλά μέσα από το βίωμά τους, τις ανακαλύπτουν, είναι δική τους κατάκτηση[...](4.1:27)

Η ίδια πιστεύει ότι η κοινωνικό- ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet προκύπτει βιωματικά αλλά όχι τυχαία και αποτελεί βασικό στόχο της προσέγγισης αυτής. Όπως μας αναφέρει:

[...] Η παιδαγωγική Freinet είναι μία προσέγγιση που στοχεύει όχι απλά σε μία καλύτερη εκπαίδευση αλλά και σε μία καλύτερη, πιο δίκαιη και πιο δημοκρατική κοινωνία. Επομένως, κι αυτό διαπερνά το θεωρητικό και πρακτικό έργο του ίδιου του Freinet είναι μία προσέγγιση που παίρνει ξεκάθαρη θέση, που αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες και τάσσεται με το μέρος του λαού, δεν προσπαθεί να χρυσώσει απλώς το χάπι απέναντι σε αυτές τις παθογένειες. Άρα μιλάμε για μία προσέγγιση που στοχεύει σε μία ριζική, ολιστική αλλαγή και απελευθέρωση των ανθρώπων και

επομένως η ηθική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση σε μία δημοκρατική και αλληλέγγυα κατεύθυνση είναι κατά βάση ο στόχος αυτών των τεχνικών[...](4.1:35)

Η Μάνια θεωρεί ότι η ηθική μάθηση και ανάπτυξη δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό αντικείμενο στην παιδαγωγική διαδικασία, αλλά προκύπτει από τις ίδιες τις διαδικασίες και τις τεχνικές που εφαρμόζει ένας παιδαγωγός, από τον τρόπο με τον οποίο συναναστρέφεται τα παιδιά και ο οποίος δεν είναι ηθικά ουδέτερος. Σε σχέση με το ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία η Μάνια μας αναφέρει:

[...] Τα εργαλεία και οι τεχνικές δεν είναι τίποτε άλλο από πρακτικές προτάσεις που διευκολύνουν τον παιδαγωγό μέσα στην τάξη. Από μόνες τους οι τεχνικές δε λένε τίποτα. Αν ο δάσκαλος δεν είναι δημοκρατικός άνθρωπος, δεν προσπαθεί να προάγει τη δημοκρατία δεν θα καταφέρει και πολλά εφαρμόζοντας τεχνικές που απλώς κάπου διάβασε. Από κει και πέρα θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στη δημοκρατική εκπαίδευση και εφαρμόζει αυτά τα εργαλεία μπορεί να συντελέσει στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών με έναν τρόπο πηγαίο.. Νομίζω ότι όταν δημιουργείται ο χρόνος και ο χώρος αυτός μέσα στην τάξη για ουσιαστική συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων αναπόφευκτα αναδύονται με έναν φυσικό τρόπο ηθικά ζητήματα[...](4.1:28)

Η Μάνια, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω δεν θεωρεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές που προάγουν ηθικά ζητήματα, αλλά τα τελευταία προκύπτουν όταν μία μέθοδος παιδαγωγική αφήνει τον απαραίτητο χρόνο και χώρο στα υποκείμενα να αισθανθούν και να εκφραστούν ελεύθερα. Στο σχετικό απόσπασμα μας αναφέρει:

[...] Νομίζω ότι όταν τα υποκείμενα της σχολικής κοινότητας μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δεν αισθάνονται φόβο ή ντροπή, αισθάνονται και βιώνουν ότι ακούγονται και ότι η άποψή τους έχει αξία και σημασία τότε προάγεται η κοινωνικό- ηθική τους ανάπτυξη και μάθηση. Δεν μπορώ να σου αναφέρω μία συγκεκριμένη τεχνική μέσω της οποίας στοχεύω στην ηθική μάθηση.. Προσπαθώ στην όλη μου προσέγγιση να δίνω το χώρο και το χρόνο εκείνο ώστε να συζητούνται ηθικά και κοινωνικά ζητήματα από τα παιδιά και με τα παιδιά και να δημιουργώ τις προϋποθέσεις εκείνες για ουσιαστική συνεργασία, σεβασμό στον εαυτό και στους γύρω.(4.1:29)

Αντίστοιχα με τα κοινωνικό-ηθικά ζητήματα, τα ζητήματα συναισθηματικής μάθησης και ανάπτυξης επίσης αναδύονται και προάγονται σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, σύμφωνα με τη Μάνια. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που προτείνει η παιδαγωγική Freinet είναι ικανές να δημιουργήσουν αυτό το περιβάλλον. Μας αναφέρει σχετικά:

[...] Εκφράζεις συναισθήματα όταν αισθάνεσαι κάπου άνετα, όταν νιώθεις ότι θα ακουστείς και θα σε σεβαστούν. Στο «Τι Νέα» για παράδειγμα, με τον καιρό τα παιδιά μπορεί να μεταφέρουν καταστάσεις και συναισθήματα που βιώνουν στην οικογένειά τους και κάποιες φορές και πολύ έντονα...γιατί αισθάνονται ασφάλεια και είναι πολύ σημαντικό αυτό.. Επίσης, στο «ελεύθερο κείμενο» όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να γράψουν για το οποιοδήποτε ζήτημα και σε οποιαδήποτε μορφή κειμένου εκφράζουν πολύ συναίσθημα[...](4.1:30)

[...] Τεχνικές όπως αυτή του ελεύθερου κειμένου, όπου το παιδί γράφει ελεύθερα τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και μετά το διαβάζει στην ομάδα νομίζω συντελούν στο να εκπαιδεύτε τα παιδιά στο να εκφράζει τα συναίσθημά του. Είναι σημαντικό, το ξανάπα και πριν το να αισθάνεσαι ότι αυτό που λες έχει αποδέκτες, ενδιαφέρει, αυτό σε κινητοποιεί στο να βρεις τρόπους να το εκφράσεις όσο

καλύτερα μπορείς, με όση περισσότερη σαφήνεια.. οπότε ναι εκπαιδεύονται τα παιδιά καθημερινά στο να εκφράζουν συναισθήματα με τρόπο που να γίνεται κατανοητός από την ομάδα.(4.1:31)

Ειδικά σε σχέση με το μαθητικό συμβούλιο ή την τεχνική «Τι Νέα;» η Μάνια θεωρεί ότι αποτελούν ένα πεδίο στο οποίο αναδύονται και γίνονται αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού ηθικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, μας αναφέρει:

[...] Το μαθητικό συμβούλιο είναι μία συνέλευση ανθρώπων που αποφασίζουν πώς θα οργανώσουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους, της σχολικής καθημερινότητας παρά τους όσους περιορισμούς και εμπόδια υπάρχουν. Επομένως, τους αφορά και συχνά οι διαφωνίες και οι εντάσεις είναι πολύ έντονες.. όμως πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος διαχείρισης για να μπορέσει να λειτουργήσει η ομάδα. Ας πούμε συχνά συζητιούνται ηγετικές συμπεριφορές που μπορεί να προκύπτουν και κατά πόσο αυτό είναι σωστό και βοηθά την ομάδα[...](4.1:37)

Για τη Μάνια, η όποια τεχνική και το όποιο εργαλείο της παιδαγωγικής Freinet, δεν είναι ένα σύνολο «σφιχτών» και αμετάκλητων κανόνων, αλλά μία καλή συνθήκη για να δημιουργηθεί μία ουσιαστική σχέση μεταξύ των υποκειμένων. Μας αναφέρει στο αντίστοιχο απόσπασμα:

[...] Θεωρώ, για να μη μακριγορώ ότι η παιδαγωγική αυτή προσφέρει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να αναπτυχθούν τα παιδιά συναισθηματικά, αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντοτε να ελίσσεται και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε πλαίσιο με έναν κριτικό τρόπο και σεβόμενος τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε φορά των μαθητών του[...](4.1:32)

**11.8. Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης συμβάλει στα κίνητρα των υποκειμένων της έρευνας να εφαρμόσουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

#### **11.8.1. Υποκείμενο ΥΑ1**

Ο Άρης είναι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένα υποκείμενο που ενδιαφέρεται για την πολιτική και κοινωνική ανάλυση των γεγονότων που αφορούν την εκπαίδευση και όχι μόνο.

Σε σχέση με το αν η κρίση ενίσχυσε τα κίνητρά του ώστε να στραφεί στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet, ο Άρης μας εξηγεί ότι μπορεί να λειτουργησε ως σπινθήρας, αλλά η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση προϋπήρχε. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

[...] Εντάξει η κρίση σίγουρα μας τόνωσε, όχι τόνωσε, μας τσίγκλισε στην Ελλάδα, δηλαδή χρειάστηκε, όπως έγινε και στην Αθήνα, δεν έκαναν συνελεύσεις; εντάξει εκεί υπήρξε σίγουρα ένας σπινθήρας, και σε μένα, σίγουρα θα με επηρέασε, αλλά έχω την εντύπωση ότι εντάξει η ανάγκη υπήρχε, δεν είναι ότι η κρίση, δεν είναι τώρα ότι πήγε να αλλάξει το σχολείο, το σχολείο έπρεπε να αλλάξει χρόνια πριν...[...](4.1:11)

Σε σχέση με την συγκυρία στην οποία ξεκίνησε πιο μεθοδικά η εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet ο Άρης φάνηκε να προβληματίζεται και η ερώτηση αυτή λειτούργησε αναστοχαστικά για εκείνον. Αρχικά, ο Άρης στην αντίστοιχη ερώτηση που του έγινε στη συνέντευξη φάνηκε να μη συσχετίζει την κοινωνικό-ιστορικό- πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της χώρας με την εξάπλωση της προσέγγισης Freinet στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και θεωρεί ότι ενδεχομένως ωρίμασαν απλώς οι συνθήκες για ένα κόσμο που ασχολούνταν έτσι κι αλλιώς με αντίστοιχες προσεγγίσεις. Έπειτα όμως από σκέψη αναθεωρεί και αλλάζει την απάντησή του αναφέροντάς μας:

[...] Θεωρώ ότι έπαιξε ρόλο το ότι ήταν μία άλλη κυβέρνηση, ήταν ο Σύριζα στην κυβέρνηση, τώρα αριστερή δεν ξέρω αν θα τη χαρακτηρίζαμε, αλλά πιο.. ,με μεγαλύτερη αγκαλιά προς αυτήν την κατεύθυνση με ναι.. τοποθετήθηκαν άνθρωποι π.χ. στο ΙΕΠ που εντάξει είχαν άλλη σκέψη προς την εκπαίδευση αυτή είναι η τελική μου απάντηση...(4.1:18)

### 11.8.2. Υποκείμενο ΥΑ2

Ο Παναγιώτης θεωρεί ότι η συγκυρία της κρίσης συνέβαλε στα κίνητρα του βα εφαρμόσει μία δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση η οποία θα στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Στη σχετική ερώτηση της συνέντευξης μας απαντά:

[...] Η ανάγκη για μια λαϊκή παιδαγωγική, το έλλειμμα δημοκρατίας, η αναγκαιότητα για αυτοοργάνωση των μαθητών, ο πειραματισμός με την αυτοδιαχείριση και η πολιτειότητα είναι κάποια από τα διαχρονικά προστάγματα. Σε περιόδους κρίσης σε όλα τα επίπεδα όπως αυτή που ζούμε η ανάγκη μας φουντώνει.[...](4.1:11)

Επιπλέον, σε σχέση με τη συγκυρία στην οποία άρχισε να διαδίδεται η παιδαγωγική αυτή στην Ελλάδα και να υποστηρίζεται από επίσημους φορείς όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο Παναγιώτης αναφέρει:

[...] Πολλά πράγματα είναι θέμα συγκυρίας. Η συγκυρία ήταν κατάλληλη λοιπόν για την ομάδα Σκασιαρχείο που προτείνει το πιλοτικό σε μια κυβέρνηση που έτυχε να έχει τα αυτιά να ακούσει. Υποθέτω πως σχέσεις μελών του Σκασιαρχείου με τη συγκεκριμένη κυβέρνηση διαδραμάτισαν το ρόλο τους.(4.1:18)

### 11.8.3. Υποκείμενο ΥΓ1

Σύμφωνα με την Έλλη, η σημερινή κοινωνικό- ιστορικό- πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης, σχετίζεται με τη διάδοση εναλλακτικών-δημοκρατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς υπάρχει η ανάγκη για αλλαγή. Στο αντίστοιχο απόσπασμα από τη σχετική συνέντευξη, η Έλλη αναφέρει:

[...] Σίγουρα αυτή η ατμόσφαιρα επειδή αντανακλάται στο σχολείο ξεκάθαρα, το κοινωνικό πολιτικό οικονομικό χάος, ε, φαίνεται στα παιδιά επειδή το κουβαλούν μαζί τους από το σπίτι, προφανώς και

τα πράγματα χειροτερεύουν όσο περνάν τα χρόνια περισσότερο και μέσα στο σχολείο και στις ίδιες τις διαδικασίες και στο πως αντιλαμβάνονται τα άτομα τα ίδια τον εαυτό τους μέσα στο σύνολο και οι αρνητικές ας πούμε για μένα έννοιες ανταγωνισμός, που προάγει το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό που ήταν όλα τα χρόνια τέλος πάντων, ανταγωνισμός, ατομισμός και τα λοιπά, φυσικά τείνουν να εντείνονται.. υπάρχουν που υπάρχουν, τώρα με την κρίση ας πούμε τη γενικότερη εντείνονται, οπότε είναι για μένα.... χτυπάει το καμπανάκι του κινδύνου ότι όπα πρέπει ακόμα περισσότερο τώρα να κάνουμε κάτι παραπάνω για να εμποδίσουμε τουλάχιστον το να φτάσουν τα πράγματα στο χειρότερο.. και νομίζω είναι ένας καλός τρόπος, ένας αποτελεσματικός τρόπος, όσο βοηθούν οι περιστάσεις βέβαια, οι συνθήκες, να το παλέψεις αυτό λίγο , μέσα στο σχολείο τουλάχιστον, να το εμποδίσεις με κάποιον τρόπο.. οπότε ναι θεωρώ ότι έπαιξε μεγάλο ρόλο.[...](4.1:11)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με τη φιλοσοφία, τις τεχνικές και τα εργαλεία της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet μετά το 2015 και με την έναρξη του Πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης που εγκρίθηκε από το ΙΕΠ. Σε σχέση με αυτή τη χρονική συγκυρία, η Έλλη θεωρεί ότι σχετίζεται με την αλλαγή της κυβέρνησης και πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

[...] είχε κάποιο νόημα και εκεί ξεκίνησε να μου δημιουργείται έτσι μία δυσφορία με το πιλοτικό, γιατί ήρθε με την αλλαγή της κυβέρνησης.. Ήρθε η κυβέρνηση Σύριζα υποτίθεται πιο δημοκρατική, εξίσου αντιδημοκρατικά έπραξε, έδρασε και υπέγραψε και μνημόνια και όλα τα σχετικά, που δεν νομίζω ότι έχουν να κάνουν με καμία προώθηση της δημοκρατίας ή συνεργασίας ή νοιαξίματος για την κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα.[...](4.1:17)

[...] Φυσικά και σχετίζεται για μένα, ε αυτό, προσπάθεια για ενσωμάτωση του κόσμου αυτού[...] (4.1:18)

#### 11.8.4. Υποκείμενο ΥΓ2

Σε σχέση με την κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης και στο κατά πόσο έπαιξε ρόλο σε σχέση με τη διάδοση της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet η Μάνια μας αναφέρει:

Η αλήθεια είναι ότι η δική μου εμπειρία ως δασκάλα γενικά ξεκίνησε εν μέσω κρίσης επομένως δεν μπορώ να συγκρίνω το πριν και το μετά. Ουσιαστικά ενηλικιώθηκα σχεδόν μέσα στην κρίση οπότε δεν έχω μέτρο σύγκρισης. Γενικά βέβαια νομίζω ότι σε περιόδους κρίσης χρειαζόμαστε το διαφορετικό, κάτι που να μας δίνει νέες προοπτικές, προοπτικές αλλαγής (4.1:11)

Η ίδια πιστεύει ωστόσο ότι δεν ήταν και τόσο τυχαίο που η προσέγγιση του Freinet άρχισε να διαδίδεται με πιο ευρύ τρόπο στον κόσμο της εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία και σχετίζεται με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού. Μας αναφέρει:

[...] Σίγουρα ο Freinet δεν είναι καινούργια ανακάλυψη και υπήρχαν οιμάδες και άνθρωποι που γνώριζαν και εφέρμοζαν το έργο του από πολύ παλιά. Τώρα νομίζω ότι το θεσμικό κομμάτι σχετίζεται με την αλλαγή της κυβέρνησης, με το ότι ήταν ο Σύριζα στην κυβέρνηση[...](4.1:18)

### **11.9. Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν μεταξύ των φύλων των υποκειμένων της έρευνας όσον αφορά τα αναφερόμενα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα;**

Σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων παρατηρήθηκαν ορισμένες ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις τους, οι οποίες περιγράφηκαν με λεπτομέρειες ανά κατηγορία στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα κεφάλαια 8, 9 και 10. Παρακάτω παρατίθενται συνολικά τα σημεία στα οποία συγκλίνουν και αποκλίνουν τα υποκείμενα στις απόψεις τους, ανάλογα με το φύλο τους.

Κατ' αρχάς, σε σχέση με τα βιογραφικά στοιχεία των υποκειμένων, παρατηρούμε ότι ένας από τους δασκάλους και οι δύο δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βιώνουν παρόμοιες εργασιακές συνθήκες. Επιπλέον, τα τρία αυτά υποκείμενα ζουν στο Ρέθυμνο τα τελευταία χρόνια και είναι ελεύθερα και χωρίς παιδιά. Μόνο ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς είναι μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση, ζει επίσης στο Ρέθυμνο και είναι παντρεμένος με δύο παιδιά. Και τα τέσσερα υποκείμενα της έρευνας αυτής ήρθαν σε επαφή με την παιδαγωγική Freinet περίπου τρία χρόνια πριν και έκτοτε εφαρμόζουν εργαλεία και τεχνικές της προσέγγισης αυτής στις τάξεις τους. Επίσης, και τα τέσσερα υποκείμενα συμμετέχουν στο Δίκτυο του Ρεθύμνου των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet στα σχολεία τους όπως και σε παιδαγωγικές ομάδες σε σχέση με τη δημοκρατική και ελευθεριακή εκπαίδευση.

Εν συνεχείᾳ, το σύνολο των υποκειμένων συμφωνεί ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση γενικά συνδέεται με το αίσθημα χαράς και ικανοποίησης που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του. Επίσης, το σύνολο των υποκειμένων συμφωνεί στο ότι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τις εργασιακές και μισθολογικές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς θεωρεί ως βασική διάσταση της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση και την αναγνώριση του έργου που προσφέρει ο εκπαιδευτικός από την Πολιτεία και την ευρύτερη κοινωνία. Οι δύο άνδρες εκπαιδευτικοί και μόνο μία από τις γυναίκες συσχετίζουν την ποιότητα της ζωής στην εκπαίδευση με το σεβασμό της προσωπικότητας των ατόμων της σχολικής κοινότητας και των ατομικών τους διαφορών. Το σύνολο των υποκειμένων, θεωρεί ότι η εκπαίδευση έχει ως βασική της στόχευση την ηθική καλλιέργεια, η οποία όταν λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο που βασίζεται στη δημοκρατία μπορεί να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής. Επίσης, το σύνολο των υποκειμένων αντιλαμβάνεται ότι η δημόσια ελληνική εκπαίδευση, ως κρατικός θεσμός προωθεί μέσω της δομής και της λειτουργίας του, με ρητό ή άρρητο τρόπο ηθικές αξίες που στοχεύουν στη διαιώνιση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και υποταγής.

Σε προσωπικό επίπεδο, σε σχέση με την παρουσία των υποκειμένων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση, το σύνολο αυτών είναι προβληματισμένο σε σχέση με τις επισφαλείς εργασιακές και μισθολογικές συνθήκες που βιώνουν. Οι δύο δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα είναι προβληματισμένοι σε σχέση με την απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την πολιτεία, ενώ οι δύο δασκάλες και μόνο ένας από τους δασκάλους προβληματίζονται σε σχέση με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογική κατεύθυνση του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε σχέση με το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους, οι δύο γυναίκες και ένας μόνο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το άγχος μπορεί να προκύψει

λόγω απρόοπτων καταστάσεων στη σχολική καθημερινότητα. Οι δύο άνδρες εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προκύπτει σε μεγάλο βαθμό λόγω των αντιπαιδαγωγικών και αντεργατικών πολιτικών που προωθούνται στην εκπαίδευση σε κεντρικό επίπεδο. Οι δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί μας αναφέρουν πως η ίδια η σχέση με τα παιδιά που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι θεραπευτική απέναντι στο άγχος. Το σύνολο των υποκειμένων μας εξηγεί πως είναι θετικό στο να συζητήσει το άγχος που προκύπτει από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, ωστόσο μόνο οι δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως είναι θετικές στην ιδέα της ψυχοθεραπείας στην προσπάθεια καταπολέμησης του άγχους.

Σε σχέση τώρα με το πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλους θεωρούν ότι πρόκειται για μία προσέγγιση δημοκρατικής παιδαγωγικής που βασίζεται στις ισότιμες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αντιλαμβάνονται την προσέγγιση Freinet ως μία παιδοκεντρική παιδαγωγική που βασίζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Επίσης, ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως μία λαϊκή παιδαγωγική με ξεκάθαρη πολιτική στόχευση. Και πάλι ένας δάσκαλος και μία δασκάλα αναφέρονται στην παιδαγωγική Freinet ως μία συστηματοποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση με συγκεκριμένα εργαλεία. Ένας από τους δασκάλους και μία από τις δασκάλες, αναφέρουν τη διάσταση του πειραματισμού στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης ως ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής προσέγγισης Freinet. Οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους μας εξηγούν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet είναι μία προσέγγιση που βασίζεται στη συνεργασία εντός του σχολείου και στη δημιουργία μίας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας που αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία βρίσκεται. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet ως παιδαγωγική της εργασίας η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας. Τέλος, ένας δάσκαλος και μία δασκάλα μας εξηγούν ότι η παιδαγωγική Freinet στηρίζεται στην ελεύθερη έκφραση όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα.

Σε σχέση με τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής Freinet οι δύο δασκάλες και ένας από τους δασκάλους θεωρούν ότι ένα βασικό όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της προσέγγισης Freinet στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται χαρούμενα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες θεωρούν ότι ένα βασικό όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet είναι η προώθηση της δημοκρατίας και των δημοκρατικών αξιών με έναν τρόπο βιωματικό. Τα ίδια υποκείμενα, αντιλαμβάνονται ως όφελος που προκύπτει από την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής στο σχολείο την καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας είναι επίσης οφέλη που προκύπτουν όταν εφαρμόζεται στη σχολική καθημερινότητα η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet. Οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες, διαπιστώνουν ότι μέσα από την εφαρμογή εργαλείων και μεθόδων που προτείνει η παιδαγωγική Freinet τα παιδιά κοινωνικοποιούνται με έναν τρόπο που τα απελευθερώνει και τα βοηθά να χειραφετηθούν και να γίνουν ανεξάρτητα. Οι δύο δασκάλες θεωρούν ότι η εφαρμογή στο σχολείο της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα καθώς τα παιδιά μαθαίνουν με έναν φυσικό τρόπο και σύμφωνα με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα

Σε σχέση με τα κίνητρα των υποκειμένων που τα οδήγησαν στο να επιλέξουν να εφαρμόζουν την παιδαγωγική Freinet στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική, οι δύο δάσκαλοι

και οι δύο δασκάλες, δηλαδή το σύνολο των υποκειμένων επιλέγει να εφαρμόζει τη δημοκρατική προσέγγιση Freinet στην καθημερινή διδακτική πράξη καθώς πιστεύει ότι η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές αυτής της προσέγγισης μπορούν να καταστήσουν την εκπαίδευση ένα φορέα κοινωνικής αλλαγής προς μία δημοκρατική και ελεύθερη κατεύθυνση. Οι δύο δασκάλες και μόνο ένας από τους δασκάλους, θεωρούν ότι ένας βασικός λόγος που τους οδήγησε στην επιλογή της προσέγγισης αυτής ήταν ότι δεν έβρισκαν νόημα και ρόλο στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές.

Τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες και προβληματισμούς σε σχέση με την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων, θεωρούν ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις που συχνά έχουν κάποιοι συνάδελφοί τους και κάποιοι από τους γονείς και βασίζονται σε μια παραδοσιακή / συντηρητική αντίληψη του ρόλου του σχολείου, μπορεί να καταστήσουν δύσκολη την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων όπως αυτά που προτείνει η παιδαγωγική Freinet. Οι δύο δασκάλες και ο ένας δάσκαλος που είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού, που τον υποχρέωνται σε διαρκείς μετακινήσεις και αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος, δυσχεραίνει την εμβάθυνση και τον αναστοχασμό σε σχέση με την εφαρμογή της προσέγγισης Freinet. Επίσης, οι δύο δάσκαλοι και μία από τις δασκάλες διαπιστώνουν ότι συχνά είναι δύσκολο να συνδυαστούν μέθοδοι και εργαλεία της παιδαγωγικής Freinet με αυτά του παραδοσιακού σχολείου, αφού προέρχονται από διαφορετικές αξιακά και φιλοσοφικά αντιλήψεις για την εκπαίδευση και το ρόλο της. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα θεωρούν ότι μία ακόμη δυσκολία στην εφαρμογή της προσέγγισης Freinet στη σχολική καθημερινότητα είναι οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών από την παραδοσιακή διδασκαλία που έχουν διαμορφώσει μία διαφορετική αντίληψη και σχολική κουλτούρα η οποία χρειάζεται χρόνο για να αλλάξει. Η ίδια δασκάλα, διαπιστώνει ότι συχνά τα ίδια τα βιώματα και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού από την παραδοσιακή εκπαίδευση είναι βαθιά ριζωμένα και επίσης χρειάζονται χρόνο για να τροποποιηθούν.

Για τα υποκείμενα της έρευνας, η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet είναι μία προσέγγιση που στοχεύει στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη και μάθηση είναι ένας βασικός αν όχι ο βασικότερος στόχος της παιδαγωγικής Freinet και δεν προκύπτει καθόλου τυχαία. Γι' αυτό το λόγο, επίσης το σύνολο των υποκειμένων προσπαθούν να ενσωματώσουν τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής Freinet στην καθημερινότητά τους. Ένας δάσκαλος και μία δασκάλα, θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών συντελείται όταν εφαρμόζεται η παιδαγωγική Freinet με έναν τρόπο βιωματικό και εμπειρικό στα παιδιά και χωρίς να χρειάζεται η διαρκής ενήλικη παρέμβαση. Το σύνολο των υποκειμένων, θεωρεί ότι μέσω των συλλογικών διαδικασιών που προτείνει η παιδαγωγική Freinet δημιουργείται ο χώρος και ο χρόνος εκείνος ώστε να αναδειχθούν και να γίνουν αντικείμενο ζύμωσης ηθικά ζητήματα. Επίσης το σύνολο των υποκειμένων θεωρεί ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προτείνει η παιδαγωγική Freinet προσφέρουν μία στέρεη βάση στην κατεύθυνση της ηθικής ανάπτυξης και μάθησης των μαθητών, ωστόσο χρειάζεται διαρκής αναπροσαρμογή και εξέλιξη ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και τη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτό.

Τέλος, το σύνολο των υποκειμένων αντιλαμβάνεται ότι η ιστορικό- πολιτικό- οικονομική και κοινωνική συγκυρία της κρίσης εντείνει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για μια πιο δημοκρατική στροφή στην κοινωνία και επομένως ενισχύει και τα κίνητρα των υποκειμένων να επιλέγουν μεθόδους δημοκρατικής παιδαγωγικής όπως αυτή του Freinet.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

### Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

Η παραπάνω έρευνα είναι μία μελέτη περίπτωσης τεσσάρων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν εδώ και κάποια χρόνια την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου όπου εργάζονται. Τα υποκείμενα της έρευνας είναι δύο άντρες και δύο γυναίκες, οι οποίοι κατάγονται από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας ζουν όμως και εργάζονται στο Ρέθυμνο τα τελευταία χρόνια. Από τα τέσσερα αυτά άτομα μόνο ένας εξ' αυτών είναι μόνιμος εκπαιδευτικός και όλοι οι υπόλοιποι αναπληρωτές.

Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι να αναδειχθούν ζητήματα κοινωνικό- ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την εφαρμογή μεθόδων και εργαλείων που προτείνει η παιδαγωγική Freinet, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την προσέγγιση αυτή στις τάξεις τους. Παραπάνω παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία και που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και η σκοπιά του κάθε υποκειμένου που συμμετείχε στην έρευνα. Όπως φάνηκε, το κάθε υποκείμενο νοηματοδοτεί με τον δικό του μοναδικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή εργαλείων και τεχνικών της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet. Εντούτοις, παρατηρούνται συγκλίσεις όσων αφορά τους σκοπούς και τους στόχους των υποκειμένων και τις παρατηρήσεις και προσδοκίες τους από την εφαρμογή της εναλλακτικής αυτής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Οι τέσσερις παιδαγωγοί που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα συγκλίνουν αρχικά σε σχέση με τις παθογένειες της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Αρχικά, αναδεικνύουν το ζήτημα των ελαστικών σχέσεων εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται διαρκώς ( στην περίπτωση που προσληφθούν) να αλλάζουν σχολικό περιβάλλον και να μην μπορούν να εμβαθύνουν στο παιδαγωγικό τους έργο, αλλά και τις υλικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στην ποιότητα της ζωής τους στην εκπαίδευση εξαιτίας αυτής της εργασιακής συνθήκης. Συμφωνούν επίσης, στο ότι η ελληνική δημόσια εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται συνολικά και στερείται υλικών υποδομών. Πέραν όμως των υλικών συνθηκών, και τα τέσσερα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα συγκλίνουν σε σχέση με τις ηθικές αξίες που εν τέλει προωθεί το δημόσιο ελληνικό σχολείο. Διαπιστώνουν ότι μέσω του αναλυτικού προγράμματος αλλά και της συνολικότερης δομής και λειτουργίας τους που βασίζεται στην ενατικοπόίηση της μαθησιακής διαδικασίας και στην αριστεία, προωθείται ο ανταγωνισμός και η πειθάρχηση απέναντι στους έχοντες εξουσία ενώ δεν προάγεται η αλληλεγγύη, η δημοκρατία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα παρά μόνο αποσπασματικά. Παρ' όλα αυτά, και οι τέσσερις παιδαγωγοί είναι ξεκάθαροι στην επιλογή τους να εργάζονται στο δημόσιο σχολείο καθώς θεωρούν πως η όποια παρέμβαση προς μία καλύτερη εκπαίδευση θα πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των παιδιών του λαού και μόνο έτσι είναι δυνατό να επέλθει η οποιαδήποτε ουσιαστική αλλαγή.

Η εκπαίδευση, συμφωνούν όλα τα υποκείμενα, πως είναι δυνάμει ένας φορέας κοινωνικής αλλαγής και η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός έχει και μία ηθική και

πολιτική διάσταση. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή προς μία δικαιότερη και πιο δημοκρατική κοινωνία και θεωρούν πως η προσέγγιση Freinet βρίσκεται σ' αυτήν την κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, όπως μας επισημαίνουν είναι σημαντικό η προσπάθεια αυτή να είναι συλλογική από τους εκπαιδευτικούς και να μην αποτελεί φωτεινή εξαίρεση, προκειμένου να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, και οι τέσσερις παιδαγωγοί συμμετέχουν σε παιδαγωγικές συλλογικότητες της πόλης, στα Δίκτυα συνεργατικών σχολείων και πρόσφατα στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην Κρήτη για την παιδαγωγική Freinet, προσπαθώντας να αλληλεπιδράσουν με όσο το δυνατό περισσότερους συναδέλφους τους, να ανταλλάξουν προβληματισμούς και να αλληλοϋποστηριχτούν στην όλη αυτή προσπάθεια για την καλυτέρευση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Συμφωνούν, επιπλέον, όλοι και όλες πως η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet συνδέεται άμεσα με την ηθική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών. Μας εξηγούν πως πρόκειται για μία προσέγγιση που έχει ως βασικό στόχο την εμφύσηση της δημοκρατίας, της πολιτειότητας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού στους μαθητές, με ένα τρόπο βιωματικό που πηγάζει από τις ίδιες τις μεθόδους και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με έναν δημοκρατικό τρόπο που επιτρέπει την ολόπλευρη έκφραση και ανάπτυξη των μαθητών. Όλοι και όλες οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα έχουν εντάξει στην σχολική τους καθημερινότητα ποικίλες μεθόδους και εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική Freinet, όπως το Μαθητικό Συμβούλιο, το “Τί Νέα”, την αλληλογραφία, τη σχολική εφημερίδα κ.α και διαπιστώνουν από την εμπειρία τους πως τα παιδιά σταδιακά εξοικειώνονται με τον δημοκρατικό διάλογο, μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά, αισθάνονται χαρούμενα και ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και διαπραγματεύονται ηθικά ζητήματα που αναδεικνύονται στην ομάδα χωρίς την απόλυτη και μόνιμη καθοδήγηση από τον ενήλικα εκπαιδευτικό. Τέλος, επισημαίνουν και οι τέσσερις παιδαγωγοί πως οι μέθοδοι και τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική προσέγγιση Freinet, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως έτοιμη “συνταγή”, αλλά ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί αναστοχαστικά και να προσαρμόζει τα εργαλεία στο εκάστοτε πλαίσιο, αντιλαμβανόμενος και σεβόμενος τη δυναμικότητα της παιδαγωγικής σχέσης.

Τα τέσσερα υποκείμενα στην έρευνα αυτή, φαίνεται πως στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και προβληματισμούς. Διαπιστώνουν από κοινού, πως το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με τη διαρκή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, δεν επιτρέπει την εμβάθυνση στις τεχνικές και τα εργαλεία της προσέγγισης Freinet και άρα τον ουσιαστικότερο αναστοχασμό της προσπάθειας και τη βελτίωσή της. Επιπλέον, η δομή και η λειτουργία του “παραδοσιακού” δημόσιου σχολείου βασίζονται σε αντιλήψεις και διαδικασίες μακριά από το πνεύμα της παιδαγωγικής προσέγγισης που προτείνει ο Freinet και συχνά είναι δύσκολο να γίνει ένας συνδυασμός. Ακόμη, παρατηρούν οι συμμετέχοντες, συχνά η όποια προσπάθεια αλλαγής της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας προσκρούει στις διαφορετικές αντιλήψεις που μπορεί να υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας- γονείς, συνάδελφοι, αλλά και μεγαλύτεροι μαθητές που έχουν συνηθίσει ένα διαφορετικό μοντέλο διδασκαλίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13**

### **Πλεονεκτήματα, περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

#### **13.1. Εισαγωγή**

Η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε ως διπλωματική διατριβή στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με τίτλο: «Βασισμένες στο παιχνίδι, την τέχνη και το σώμα ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης», του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πρόκειται για μία μελέτη περιπτώσεων τεσσάρων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και πως οι ίδιοι νοηματοδοτούν την προσέγγιση αυτή ιδιαίτερα σε σχέση με την ηθικό-κοινωνική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών τους.

#### **13.2. Πλεονεκτήματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να αποτελέσει μία συνέχεια στις έρευνες που με μεγάλη χαρά παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια να εστιάζουν στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet. Ο στόχος της έρευνας αυτής και μία πρωτοτυπία της, είναι να φωτίσει τις διαστάσεις αυτές της προσέγγισης Freinet που σχετίζονται με την ηθική, και κοινωνική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα από την εμπειρία τεσσάρων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν εδώ και κάποια χρόνια την προσέγγιση αυτή. Επιπλέον, ένα άλλο σημείο στο οποίο φανερώνει πρωτοτυπία η έρευνα αυτή, είναι η χρήση της βιογραφικής- αφηγηματικής συνέντευξης στην προσπάθεια να αναδειχθούν τα βιώματα των εκπαιδευτικών με έναν οικολογικά έγκυρο τρόπο. Ακόμη, θεωρούμε ότι παρουσιάζει πρωτοτυπία η πολυτροπικότητα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας που αξιοποίησε τη χρήση ιχνογραφικών και μεταφορικών έργων, ώστε να αποδοθούν και να μελετηθούν οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών και με έναν εναλλακτικό, παιγνιώδη τρόπο.

#### **13.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα πληρεί τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας ως ποιοτική μελέτη περιπτώσεων με τους εξής τρόπους: Πρώτα απ' όλα στην έρευνα επιχειρήθηκε η τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων μέσω της επιλογής διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε φάση της έρευνας υπήρχε ένας συνδυασμός εργαλείων μέσω των οποίων έγινε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Έτσι στην πρώτη φάση συνδυάστηκε το εργαλείο της αφηγηματικής- βιογραφικής συνέντευξης με αυτό των ιχνογραφικών έργων (εικαστικών εκφράσεων). Στις επόμενες φάσεις της έρευνας συνδυάστηκαν οι κλινικές ημι-δομημένες συνέντευξεις με το ερευνητικό εργαλείο του ιχνογραφήματος και του

μεταφορικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις διαφορετικές πηγές μπορούσαν να διασταυρωθούν μεταξύ τους, παρέχοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία στο συλλεγμένο ερευνητικό υλικό.

Επιπλέον, η αξιοπιστία της έρευνας υποστηρίζεται και εξαιτίας της σε βάθος επαφής της ερευνήτριας με το υπό διερεύνηση πεδίο. Ως ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, είμαι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συμμετέχω ενεργά στο Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων (το δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την παιδαγωγική προσέγγιση Freinet στο σχολικό τους πλαίσιο) αλλά και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για την παιδαγωγική Freinet στην Κρήτη.

Τέλος η αξιοπιστία της έρευνας αυτής εξασφαλίστηκε και μέσα από ελέγχους συμμετεχόντων (member checks), όπως αυτή περιγράφεται από τον Συμεού (2007). Τόσο σε σχέση με το υλικό που συλλέχθηκε από τις συναντήσεις με τα υποκείμενα, όσο και μετά την επεξεργασία και ερμηνεία που υπέστη, υπήρξε συζήτηση με τα υποκείμενα προκειμένου να επαληθευθεί η αξιοπιστία των δεδομένων και να εξασφαλιστεί η συγκατάθεση τους σε σχέση με το υλικό που τελικά θα δημοσιευόταν.

Φυσικά, τα παραπάνω δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση του καθηγητή μου και επόπτη της εργασίας κ. Μ. Πουρκού.

#### 13.4. Περιορισμοί της έρευνας

Στην όλη αυτή ερευνητική πορεία μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας προέκυψαν διάφορες δυσκολίες και εμπόδια. Ένα πρώτο εμπόδιο που συναντήσαμε στην ερευνητική διαδικασία ήταν η ποσότητα και η διάρκεια των συναντήσεων που απαιτούνταν με τα υποκείμενα, τα οποία είχαν περιορισμένο προσωπικό χρόνο, με αποτέλεσμα να καθυστερήσει η συλλογή του ερευνητικού υλικού. Επίσης, λόγω της “φύσης” των βιογραφικών- αφηγηματικών συνεντεύξεων και του πλούτου των πληροφοριών που προκύπτουν από αυτές, υπήρξε η ανάγκη αρκετές φορές για αναπλασίωση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και του θεωρητικού μέρους της έρευνας, βάσει του ερευνητικού υλικού.

Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός στην έρευνα, προέκυψε από το γεγονός ότι η προσέγγιση Freinet εφαρμόζεται συστηματικά στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, επομένως και από τα ίδια τα υποκείμενα δεν υπάρχει ακόμα ένας μεγάλος όγκος εμπειριών, καταγραφών και ανατροφοδότησης από την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής αυτής προσέγγισης. Μία ακόμη δυσκολία που προέκυψε στην ερευνητική αυτή προσπάθεια είναι η περιορισμένη ελληνόφωνη και αγγλόφωνη βιβλιογραφία σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet και την εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις.

Επιπρόσθετα αντιμετωπίσαμε δυσκολία στην προσπάθεια σύγκρισης των αντιλήψεων των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο τους λόγω του περιορισμένου αριθμού τους. Τέλος, δεν υπάρχει η δυνατότητα από την παρούσα έρευνα να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς απαιτείται μία έρευνα ευρύτερης κλίμακας και η χρήση στατιστικών αναλύσεων σε σχέση με τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης Freinet.

#### 13.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι προφανές πως η έρευνα αυτή δεν μπορεί να καλύψει σε όλο της το φάσμα την εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet και τις ψυχοκοινωνικές και ηθικές της

διαστάσεις. Το πεδίο της ψυχοπαιδαγωγικής εν γένει, αλλά και πιο συγκεκριμένα οι δημοκρατικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και οι ψυχοκοινωνικές και ηθικές τους διαστάσεις είναι ένα πεδίο που μπορεί κανείς να προσεγγίσει σε βάθος και σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Θεωρούμε πως υπάρχει ένα μεγάλο πεδίο έρευνας σχετικό με την προσέγγιση αυτή και πως αξίζει να εμβαθύνει κανείς στα ζητήματα εφαρμογής της. Θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον για παράδειγμα να εξεταστεί το βίωμα των ίδιων των μαθητών που συμμετέχουν σε διαδικασίες βασισμένες στην παιδαγωγική αυτή προσέγγιση και πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν τη σχολική τους καθημερινότητα. Επιπλέον, σε σχέση με την κοινωνικό-ηθική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, θα ήταν χρήσιμο να παρατηρήσει κανείς τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα σε μαθητές που βίωσαν διαδικασίες που προτείνει η προσέγγιση Freinet και σε μαθητές που βίωσαν ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική διατριβή ως αντικείμενο είχε τις δημοκρατικές διαστάσεις στις διαδικασίες ηθικής, και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αποτέλεσε μία μελέτη περιπτώσεων τεσσάρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία στο Ρέθυμνο και εφαρμόζουν τη δημοκρατική παιδαγωγική προσέγγιση Freinet.

Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάστηκε η έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Επίσης, περιγράφηκαν οι έννοιες της ηθικό κοινωνικής ανάπτυξης και μάθησης και οι διάφορες προσεγγίσεις και προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί σε σχέση με τον τρόπο που οι διαδικασίες αυτές προωθούνται ή πρέπει να προωθούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια του θεωρητικού μέρους παρουσιάστηκε αναλυτικά η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση Freinet και οι βασικές παραδοχές, αρχές και θέσεις της σε σχέση με τις δημοκρατικές διαδικασίες εκπαίδευσης μάθησης και ανάπτυξης. Έπειτα έγινε μία παρουσίαση σε σχέση με την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης αυτής ανά τον κόσμο και μία επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους έγινε μία σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με την πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στην ελληνική εκπαίδευση, από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και σήμερα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφηκε το επιστημολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας, ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν με βάση την ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώθηκε.

Στο τρίτο μέρος, παρουσιάστηκαν τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Η έρευνα κατέδειξε την άρρηκτη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης και μάθησης των μαθητών. Η δημοκρατική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μία ηθική επιλογή που προάγει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες αλλά και μία συνολικά δημοκρατική σχολική κουλτούρα που προάγει την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την έκφραση των ατομικών διαφορών. Η εκπαίδευση, στο πνεύμα της δημοκρατικής παιδαγωγικής, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη ζωή και στοχεύει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων, δημοκρατικών πολιτών με απότερο στόχο μία πιο δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ. *Ερευνώντας τον κόσμο των παιδιού*, 13, 13-23.
- Αποστολοπούλου, Β. Α. (2018). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων* (No. GRI-2018-20999). Aristotle University of Thessaloniki.
- Αποστολοπούλου, Β. (2017). Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από ταμάτια εκπαιδευτικών και γονέων, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική»*
- Ανγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Acker, V. (2000). Celestin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World.
- Aleksander, Z. (2014). The concept of teachers' learning in the field of early education. From the Freinet pedagogy to the training of academic teachers. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 10(2 (25)), 101-106.
- Althof, W., & Berkowitz\*, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Anderman, E. M. (1991). Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Araújo, A. F. (2016). Can we Talk of Educative Modernity without Metaphors? The Example of the Agricultural Metaphor in the Pedagogical Work of Célestin Freinet. *Sisyphus-Journal of Education*, 4(1), 173-197.
- Βασιλειάδης, Κ., & Τσιούμης, Κ. Τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη. Αντιλήψεις μαθητών/τριών δημοτικού μετά από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη.
- Balias, E., Dimiza, S., Diamantopoulou, A., & Kiprianos, P. (2011). Teaching active citizenship in pre-school education: Teachers' values, views and attitudes towards the development of pupils' democratic capabilities-behaviours. *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*, 282-287.
- Bandura, A. (1971). Social learning theory. Morristown.
- Barker, R. G. (1965). Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 20(1), 1.
- Barker, R. G. (1968). Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior.

- Barker, R. G., & Wright, H. F. (1949). Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child development*, 131-143.
- Barker, R. G., & Wright, H. F. (1949). Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child development*, 131-143.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society —Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249-278.
- Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society —Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249-278.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Beach, D., Gordon, T., & Lahelma, E. (2003). *Democratic education: ethnographic challenges*. Tufnell Press.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1995). The case for democratic schools. *Democratic schools*, 1-25.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of research in character education*, 1(1), 19-32.
- Berg, B. L. (2004). Methods for the social sciences. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson Education.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and individual differences*, 18(4), 381-389.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), 740-769.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 5.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 5.
- Buitenhuis, E., & Edes, I. Ecological Pedagogy through Real Life Learning: Hope for an Educational Future.
- Buitenhuis, E., & Edes, I. Ecological Pedagogy through Real Life Learning: Hope for an Educational Future.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 17(8), 873-884.
- C.Freinet, 1929. « Το σχολείο Εργασίας στην Πράξη, Όχι Πια Αναγνωστικά! Το Τυπογραφείο Στο Δημοτικό Σχολείο». s.l.:A.M Κοντομαρή.
- C.Freinet, 1955. « Η ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή». Αθήνα: Εκδ Σχολείο και Ζωή.
- Çam, Z., Seydoogullari, S., Çavdar, D., & Çok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1222-1225.
- Çam, Z., Seydoogullari, S., Çavdar, D., & Çok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1222-1225.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.

- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Cowan, P. A., Longer, J., Heavenrich, J., & Nathanson, M. (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 261.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D., & Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Ευθυμία Λώτη, «Η Σχολική Εφημερίδα (ΣχE) και οι αρχές της παιδαγωγικής του Σελεστάν Φρενέ». [Ηλεκτρονικό] από <https://skasiarxeio.wordpress.com>
- Edwards, D. B. (2010). Critical pedagogy and democratic education: Possibilities for cross-pollination. *The Urban Review*, 42(3), 221-242.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Engel, L. H. (2008). Experiments in democratic education: Dewey's lab school and Korczak's children's republic. *The Social Studies*, 99(3), 117-121.
- Evans, J., Cook, I., & Griffiths, H. (2008). Creativity, group pedagogy and social action: a departure from Gough. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 330-345.
- Fahey, L. J. (2008). Freed to Learn: Five Fundamental Concepts of Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 2(3).
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Freinet, C., 1977. «Το σχολείο των Λαού». Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.
- Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Garrigan, B., Adlam, A. L., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental review*, 49, 80-100.

- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Gray, M., & Webb, S. A. (Eds.). (2010). *Ethics and value perspectives in social work*. Macmillan International Higher Education.
- Great Britain. Department for Children, & Schools. (2008). *The Sutherland Inquiry: An Independent Inquiry Into the Delivery of National Curriculum Tests in 2008: a Report to Ofqual and the Secretary of State for Children, Schools and Families* (Vol. 62). The Stationery Office.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- Gutmann, A., & Ben-Porath, S. (2014). Democratic education. *The encyclopedia of political thought*, 863-875.
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Johnston, M., & Lubomudrov, C. (1987). Teachers' level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *The Elementary School Journal*, 88(1), 65-77.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33.
- Καζέλα, Κ., & Κοντοπούλου, Φ. (2014). ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: «ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 134-143.
- Καλύβα, Κ. (2017). Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου.
- Καραβίδα, Μ. (2013). Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση "κοινωνικών αξιών" από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων.
- Καρατζά, Β. Ι. (2009). Οι αρχές της ανθρώπινης αξίας και της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού ως κύριες συνιστώσες στη διαμόρφωση της σχολικής πράξης και διαδικασίας.
- Καρπούζα, Ε., Καλλιανίδου, Ρ., & Γεωργόπουλος, Α. (2017). 3. Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική προσέγγιση/Using experiential education for promoting elementary school pupils' emotional development: A qualitative approach. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 42-63.
- Καρπούζα, Ε., Καλλιανίδου, Ρ., & Γεωργόπουλος, Α. (2017). 3. Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική προσέγγιση/Using experiential education for promoting elementary school pupils' emotional development: A qualitative approach. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 42-63.
- Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 2, 129-149.

- Κλεάνθους -Παπαδημητρίου, Μ. 1952. *Η Μεθοδος Του Τυπογραφειου*. Εκδοσεις Νεα Αγωγη . Τομος Γ.Αθηνα
- Κοινό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση Και Ανθρώπινα Δικαιώματα»
- Κοκμοτού, Π.(2017). Η πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο, Εθνικό Και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,Σχολή Επιστημών Της Αγωγής Τμήμα Εκπαίδευσης Και Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία, University College London, Institute Of Education
- Κολτσίδα, Ό. (2006). *Η νέα αγωγή κατά την Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου* (Bachelor's thesis).
- ΚΡΙΤΙΚΗ, Ε., & ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, Ε. (2014). ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.
- Kalerante, E. (2015). Βιογραφική ανάλυση στην εκπαιδευτική έρευνα: Τεχνικές ανάδυσης της μικρο-ιστορίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Preschool and Primary Education*, 3(2), 187-201.
- Kamii, C. (1970). An Application of Piaget's Theory to the Conceptualization of a Preschool Curriculum.
- Kelly, A. E., & Yin, R. K. (2007). Strengthening structured abstracts for education research: The need for claim-based structured abstracts. *Educational Researcher*, 36(3), 133-138.
- Knight, T., & Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New directions for child and adolescent development*, 1978(2), 83-87.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Krebs, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological review*, 112(3), 629.
- Kuznetsova, E., & Régnier, J. C. (2014). Individualization of educational process according to C. Freinet: A pilot experiment in a group of language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 87-91.
- Kuznetsova, E., & Régnier, J. C. (2014). Individualization of Educational Process According to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 87-91.
- Λαζλού, Σ., 2015. «Αρχές και Τεχνικές Φρενέ, Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Φρενέ στο δημόσιο σχολείο». <https://skasiarxeio.wordpress.com>, Μάιος.
- Lantrua, H., 2007. "Μπαίνοντας σε μια τάξη Freinet". Στο: *ECOLES DIFFERENTES -ALTERNATIVES EDUCATIVES-CHANGEONS L'ECOLE: NOUS SOMMES TOUS MINISTRES DE L'EDUCATION*. s.l.:Agence Information Enfance-Possible.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In *Moral development, self, and identity* (pp. 201-224). Psychology Press.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet. *Prospects*, 23(1-2), 403-418.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.

- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of moral Education*, 25(1), 93-100.
- Like, W. D. D. E. L. (1945). What is Democratic Education?.
- Lockwood, A. L. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of educational Research*, 48(3), 325-364.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), 16.
- Lubart, T. (2005). Individual student differences and creativity for quality education. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. 3ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»(CD-ROM).
- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation).
- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation).
- Μαυρογιάννης, Ε. (2016). Κοινωνική προέλευση και σχολική αποτυχία-φιλοσοφία και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.
- Μπαλής, Ν., 1979. Στο: «Η ιδεολογία της Εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας». Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη, pp. 329-330.
- Μπαντή, Α. (2010). Προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Παραδείγματα από την διεθνή και ελληνική πραγματικότητα.
- Macari, D. P., Maples, M. F., & D'Andrea, L. (2005). A comparative study of psychosocial development in nontraditional and traditional college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7(3), 283-302.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), 1036-1059
- Mc Guckin, C., & Minton, S. J. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(1), 36-48.
- Mc Guckin, C., & Minton, S. J. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(1), 36-48.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* (Vol. 299). Peter Lang.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). Sage encyclopedia of case study research.
- Morcom, V. (2014). Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research*, 67, 18-29.
- Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. *Handbook of moral development*, 703733.

- Neale, P., Thapa, S., & Boyce, C. (2006). *Preparing a case study: A guide for designing and conducting a case study for evaluation input*. Massachusetts: Pathfinder international.
- Newbury, D. (2001). Diaries and fieldnotes in the research process. *Research issues in art design and media*, 1(1).
- Nowak-Fabrykowski, K. (1992). Freinet's concept of teachers and theory of teaching. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 27(001).
- Nucci, L., & Narváez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- O'Donoghue, T., & Punch, K. (Eds.). (2003). *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. Routledge.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Παγώνη, Μ., 2007. Celestin Freinet. *Σύγχρονα Θέματα, τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, Οκτώβριος- Δεκέμβριος. Τόμος 99.
- Παγώνη, Μ.( Επιμέλεια)Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2007.Αφιέρωμα. Παιδαγωγική Freinet. Έρευνα Γύρω Από Ένα Νεωτεριστικό Σχολείο Στη Γαλλία. Σύγχρονα Θέματα. Στο Νησί Της Αλφαρβήτου 7η Επίσκεψη. Μεταρρυθμίσεις... Ο Συντομότερος Δρόμος Μεταξύ Δύο Παγίδων. 2001. (Σελεστέν Φρενέ-Συνεργατικό Ινστιτούτο Σύγχρονου Σχολείου), Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Παπαδημητρίου, Μ. Κ., 1980,. «Η Νέα Αγωγή- Θεωρίες και Μέθοδοι», Τόμος Γ', σελ 285 Αθήνα.
- Παπανικολάου, Ι., & Πεδιαδίτης, Α. (2019). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης: Διερεύνηση των δεξιοτήτων ζωής στα ελληνικά σχολεία. Η περίπτωση δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα: diathesis*, 1(1), 34-57.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πέμα, Χ. (2016). Η φιλοσοφική παιδαγωγική των συστημάτων της αντιαυταρχικής αγωγής από τον Rousseau στον Neill.
- Πιστιόλη, Ε. (2011). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία.
- Πουρκός, Μάριος Α. (2016), Πλαίσιο, σώμα, βίωμα, αναπαραστάσεις : Θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα : Gutenberg
- Πουρκός, Μάριος Α.(2002),Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία : Σταθμοί στη ζωή και στο επιστημονικό έργο του James J. Gibson / Μάριος Α. Πουρκός · επιμέλεια σειράς Μάριος Α. Πουρκός. - 1η έκδ. - Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, 2002
- Προκοπίδου, Μ. (2016). Η σχολική εφημερίδα" Φτερουγγίσματα" του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας (6ου Δημοτικού): Ιστορική προσέγγιση-Διδακτική Πρόταση.
- Πρώιος, Μ., & Μπαλασάς, Γ. (2008). Ο Ρόλος της Προδιάθεσης Στόχων (Έργο και Εγώ) στην Ανάπτυξη του Ηθικού Διαλογισμού. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(1), 169-180.
- Πρώιος, Μ., Γιαννιτσοπούλου, Ε., Αγωγής, Τ. Ε. Φ., & Αθλητισμού, Α. Π. Θ. (2009). Ηθική Εκπαίδευση των Νέων: Μια Πτυχή του Ρόλου του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 7(2), 149-160.
- Pihlgren, A. S. (2006). A modern Reading of Dewey together with Freinet and Adler. *The School of Today Will Create the Society of Tomorrow, The Educational Ideas of Celestin Freinet*. Norrtälje, Sweden: Norna Förlag, 45-62.

- Rodero, M. L., & Temple, C. (1995). Active learning in a democratic classroom: The "pedagogical invariants" of Celestin Freinet. *The Reading Teacher*, 49(2), 164.
- Σκεβά, Α., & Σαλμόντ, Ε. (2016). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1299-1306.
- Σκεβά, Α., & Σαλμόντ, Ε. (2016). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1299-1306.
- Σκεβά, Α., & Σαλμόντ, Ε. (2016). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1299-1306.
- Σορβανή, Ν. (2016). Η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.
- Σορβανή, Ν. (2016). Η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.
- Σοφία Λάχλου, , Μετάφραση στα ελληνικά (από το αρχικό κείμενο στη γαλλική γλώσσα): Ζωή-Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη.
- Σφήκα, Ο. (2015). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή κατά τον Martin Hoffman* (Doctoral dissertation).
- Schlemminger, G. (1999). The Freinet movement: Past and present. *Plaisir d'apprendre et travail coopératif. Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet*, 17-26.
- Schutz, A. (2001). John Dewey's conundrum: Can democratic schools empower?. *Teachers College Record*, 103(2), 267-302
- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory. *Education.com*.
- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory. *Education.com*.
- Seigel, S., & Rockwood, V. (1993). Democratic education, student empowerment, and community service: Theory and practice. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 65-70.
- So, I. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 2, 176-186.
- So, I. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 2, 176-186.
- Somekh, B., & Lewin, C. (2005). Research methods in the social sciences/editors, Bridget Somekh and Cathy Lewin.
- Starkey, H. (2005). Democratic education and learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 299-308.
- Τσατήρη, Μ. (2020). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1138-1151.
- Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. *Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.) Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Αθήνα: Τόπος*, 347-370.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of curriculum studies*, 31(2), 195-199.

- Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement. *Europe's journal of psychology*, 9(1).
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yin, R. K., & Davis, D. (2007). Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. *New directions for evaluation*, 2007(113), 75-93.
- Vitz, P. C. (1990). The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method. *American psychologist*, 45(6), 709.
- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. *Handbook of moral and character education*, 175-203.
- Whang, P. A., & Waters, G. A. (2001). Transformational spaces in teacher education: MAP (ing) a pedagogy linked to a practice of freedom. *Journal of teacher education*, 52(3), 197-210.
- Wustefeld, S. (2018). Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 936-946.
- Φιλία, Ι., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. *Αθήνα: ΣΕΑΒ*.
- Φραγκουδάκη, Α. 2007. Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ.Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α., 1979. «Πέντε βιβλία για τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας»,. «Ο Πολίτης», Μάιος , Τόμος 26, p. 65.
- Φρενέ, Σ. 1977. *Το Σχολείο Του Λαού*. (μτφρ.Κατερίνα Δεναζά – Βενιεράτου). Οδυσ Σέας .
- Φρενέ, Σ. 1979. *Η Ιδεολογία Της Εκπαίδευσης Και Η Μάθηση Της Ελευθερίας*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Φωτεινός, I. N. (2015). *Η παιδαγωγική των Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα* (No. GRI-2016-17830). Aristotle University of Thessaloniki.
- Χ. Μπαλτάς, 2016. «Η πρόσληψη των Celestin Freinet στην Ελλάδα: η παιδαγωγική των από τον μεσοπόλεμο μέχρι την μεταπολίτευση»,. [Ηλεκτρονικό] από <https://skasiarxeio.wordpress.com>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2016). Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2016). Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Χωματίδου, Γ. (2013). Θεωρία του νου και ηθικά συναισθήματα εμπλεκόμενων σε επεισόδεια σχολικού εκφοβισμού.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.



## **ПАРАРТНМАТА**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ (Υποκείμενο ΥΓ1)**

### **ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΥΓ1**

**ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ: Έλλη**

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 9**

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ: Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός**

**ΗΛΙΚΙΑ: 32**

**ΤΟΠΟΣ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ: Ρέθυμνο**

**ΤΟΠΟΣ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ: Ρέθυμνο**

**ΦΥΛΟ: Γυναίκα**

**ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Ανύπαντρη**

#### **1. Πρώτη φάση της έρευνας**

##### **1.1. Βιογραφική-Αφηγηματική Συνέντευξη**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 07.03.2019**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Κατοικία Συνεντευξιαζόμενης**

**Ε: Γειά σου Έλλη!**

- Γεια!

**Ε: Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη που μου δίνεις.**

- Να είσαι καλά, βοηθάμε όπου μπορούμε.

**Ε: Λοιπόν, θα σου διαβάσω εγώ μία οδηγία, εεε, για κάποια πράγματα που θέλω να μου πεις, θα σε αφήσω να μιλάς όσο θέλεις. Εγώ θα κρατάω σημειώσεις σε κάποια πράγματα που μπορεί να χρειαστώ διευκρινήσεις, αλλά θα σου κάνω τις ερωτήσεις στο τέλος, όταν μου πεις ότι ολοκλήρωσες.**

- [Γνέφει καταφατικά]

**Ε: Εντάξει;**

- Ναι

**Ε: Μιλάς όσο θέλεις, όταν θέλεις σταματάς, όταν θέλεις, ξέρεις, είσαι ελεύθερη να πεις ότι θες. Λοιπόν, ας υποθέσουμε ότι από τη στιγμή που πέρασες στην Παιδαγωγική Σχολή μέχρι και σήμερα που δουλεύεις ως αναπληρώτρια δασκάλα η ζωή σου είναι ένα βιβλίο που σχετίζεται με την ιδιότητά σου ως εκπαιδευτικός. Κάθε κομμάτι της ζωής σου αυτής είναι ένα ξεχωριστό κεφάλαιο. Ανάφερε μου σε παρακαλώ και περιέγραψέ μου αναλυτικά όλα τα κεφάλαια του βιβλίου αυτού, όπως εσύ τα βιώνεις, δίνοντας έναν τίτλο στο καθένα από αυτά.**

- Χμ, ωραίο ακούγεται, ενδιαφέρον, [γέλια] θα το γράψω βιβλίο [καθαρίζει τον λαιμό της, ξεροβήχει]. Λοιπόν, από που ξεκινάει αυτή η ιστορία; [μικρή παύση- σκέφτεται]. Ας υποθέσουμε, ότι κατά κάποιο τρόπο ξεκινάει από τους γονείς μου οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί. Ας υποθέσουμε λέω γιατί συνειδητά δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι θέλω να γίνω εκπαιδευτικός, αλλά υπήρχε η επιρροή προφανώς. Ήξερα και τις καλές πτυχές και τις κακές πτυχές, τις δυσκολίες και όλα τα σχετικά, απλά ήταν έξω από το πεδίο των ενδιαφερόντων μου. Πρότο κεφάλαιο [γελάει]: «**Μηχανογραφικό**». Τι κάνουμε τώρα; Κανείς δεν ξέρει, χάος [γελώντας]. Η πρώτη σκέψη που υπήρχε τα τελευταία χρόνια ήτανε αρχιτεκτονική, καθώς μ' ενδιέφεραν έτσι τα καλλιτεχνικά πράγματα, ε, έπιανε και λίγο το χέρι μου, είχα κάνει κάποια μαθήματα σχεδίου και τα σχετικά και μάλλον κατά κει θα κατευθυνόμουν. Τι άλλο όμως μετά; Κανείς δεν ξέρει.. κάτι

προς τα θετικά; κάτι προς τα διακοσμητικά; Τα τεχνολογικά, τα θετικά; Δεν ήξερα, τέλος πάντων, για να μην τα πολυλογώ αυτό το κεφάλαιο τελείωσε με πρώτη επιλογή την αρχιτεκτονική και επόμενες επιλογές θετικές σχολές και μετά φωτογραφίες, διακοσμητικές και τα σχετικά. Εγώ λέω τώρα ότι να' ναι έτσι δε μας πειράζει;

#### **E: Καθόλου.**

- Γιατί, πραγματικά έτσι ότι μου' ρχεται θα λέω τώρα. Χαίρομαι που υπάρχει αυτή η ελευθερία. Εμμ, μετά όμως και επειδή είμαι και αναποφάσιστο άτομο, ε, ήρθε μια αλλαγή. Τελευταία μέρα, όπως πάντα, της προθεσμίας, πήγα και άλλαξα το μηχανογραφικό μου και σκέφτηκα: Ότι μήπως μωρέ αυτό το επάγγελμα τελικά δεν μου ταιριάζει τόσο πολύ παρ' ότι βρίσκω πολλά ενδιαφέροντα στη σχολή και θα μ' άρεσε να βγάλω αυτή τη σχολή.. και μάλλον υποσυνείδητα γι' αυτό το λόγο πήγα και το άλλαξα, γιατί δεν ήμουνα πολύ σίγουρη ότι θέλω αυτό. Εε, τι άλλο μπορεί να θέλω; Για να δούμε τι σχολές υπάρχουνε. Περιττό να πω ότι έχω δηλώσει ακόμα και ότι υπήρχε και δεν υπήρχε, ας πούμε δασολογίες που σκεφτόμουν ότι θα είναι και αυτά ενδιαφέροντα, καλά γεωλογία εντάξει, από τις πρώτες επιλογές. Ούτε θυμάμαι τι άλλο μπορεί να έχω δηλώσει, πραγματικά. Και σκέφτηκα ότι αυτό που δε μ' άρεσε σε αυτό το επάγγελμα, στο να γίνω αρχιτέκτονας, αρχιτεκτόνισσα, τέλος πάντων, εε είναι ο βρώμικος κόσμος του ανταγωνισμού με τους ενήλικες,

#### **E: Ναι.**

- Και του χρήματος και τα σχετικά και ότι δε θα μου ταίριαζε ένα τέτοιο περιβάλλον, οπότε αποκλείοντας αυτό σκέφτηκα τι είναι αυτό που θα μου ταίριαζε σαν περιβάλλον. Και το περιβάλλον αυτό που θα μου ταίριαζε ήτανε (04.19) Δεύτερο Κεφάλαιο: «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης». Ε, δεν μπήκε πρώτη επιλογή παρ' όλα αυτά, μπήκε δεύτερη, αλλά δεν πέρασα εν τέλει στην αρχιτεκτονική για πολύ λίγο, οπότε η ζωή μου πήρε άλλη τροπή από αυτή που φανταζόμουν. Εμ, τι έγινε στη συνέχεια; Δεν ψηνόμουν πάρα πολύ να πάω σ' αυτή τη σχολή, αλλά σκεφτόμουν ότι, θα είναι πάρα πολύ ωραία στο σχολείο, μάλλον, με τα μικρά παιδιά, έτσι το φανταζόμουν τουλάχιστον. Θα μπορώ να εξαντλήσω τη δημιουργικότητά μου, μαζί με τα παιδιά, κάνοντας πράγματα, ωραία, που δεν ήξερα τι θα' ναι αυτό ακριβώς, τότε δεν μπορούσα να φανταστώ τι θα κάνω και τι θα ήθελα να κάνω αλλά ότι θα μπορώ τουλάχιστον να περνάω δημιουργικά το χρόνο μου, μαζί τους, κάνοντάς τους να μαθαίνουν. Και τον δικό μου ελεύθερο χρόνο το απόγευμα, επίσης δημιουργικά, αφού θα είχα τη δυνατότητα να είμαι σχετικά χαλαρή και να έχω και δικό μου χρόνο ελεύθερο. Εμ [μεγάλη παύση - σκέφτεται] πάνε χρόνια ε; τώρα που το σκέφτομαι. Λοιπόν, επειδή έχω και λίγη διάσπαση, να ξέρεις ότι πολλές φορές σταματώ και κολλάω και δε σκέφτομαι κάτι, προσπαθώ να..

#### **E: Πάρε το χρόνο σου, δε βιαζόμαστε.**

- [παύση- πίνει νερό] Μετά τι; Δεν ξενέρωσα που δεν πέρασα στην αρχιτεκτονική, σκέφτηκα μήπως να ξαναδώσω αλλά λέω μπα όχι άστο καλύτερα, δεν υπάρχει κανένας λόγος, όλα καλά τελικά, εεμ αφού ούτε εκείνο το ήθελα εκατό τοις εκατό, τι καλύτερο από το να αποκλειστεί από μόνο του; [γέλια], μάλλον έβαλα και 'γω λίγο το χεράκι μου, μπορεί πάλι υποσυνείδητα εεε τέλος πάντων, εν τέλει τέλος καλό όλα καλά, μέχρι στιγμής. Εε πήγαμε λοιπόν στη Θεσσαλονίκη, δεύτερο κεφάλαιο Παιδαγωγικό.. Δεν ασχολήθηκα ιδιαίτερα με τη σχολή μου γιατί δεν ήμουν και πολύ συνειδητοποιημένη για το τι ήθελα ακριβώς, προφανώς, έλεγα ναι οκ θεωρητική σχολή, δεν ήμουν καν της θεωρητικής οπότε δε με πολύ έκαιγαν τα θεωρητικά πράγματα.. δεν είχα.. ιδιαίτερη έτσι επαφή με όλα αυτά που κάναμε εκεί, φιλοσοφίες.

#### **E: Ναι.**

- Και θεωρίες και κοινωνιολογίες και τα σχετικά. Ναι μεν μου φαινόταν ενδιαφέροντα αλλά δεν είχα και καμιά ιδιαίτερη ανάγκη να, μέχρι στιγμής, να τα εξελίξω ή να μάθω κάτι παραπάνω, να ερευνήσω και τα σχετικά.. Ντάξει πήγα όσο πήγα σε κάποιους καθηγητές που μου άρεσαν, που μου τραβούσανε την προσοχή, κάποια μαθήματα διαπολιτισμικά κυρίως, διαπολιτισμικής αγωγής, τέτοιου τύπου πράγματα. Και φιλοσοφίες είχαμε και έναν φοβερό καθηγητή, να τον αναφέρω, πειράζει;

#### **E: Καθόλου, εννοείται.**

- Δε μας νοιάζει, ούτως ή άλλως δε θα γραφτεί πουθενά. Τον Περικλή τον Παυλίδη, δεν ξέρω άμα τον έχεις ακούσει

**E: Ναι.**

- Είναι της φιλοσοφίας αυτός αλλά είναι φοβερός άνθρωπος και φοβερός εκπαιδευτικός, ε καθηγητής και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να τον έχουμε στο Ρέθυμνο πολύ σύντομα φέτος.

**E: Ωο.**

- Σε μια εκδήλωση που θα κάνουμε μια ομάδα εκπαιδευτικών τέλος πάντων. Εμ [παύση] τέλος πάντων, τι πήρα τώρα απ' τη Σχολή γενικότερα; Εες ήταν αρκετά πολιτικοποιημένοι οι καθηγητές, οπότε προς αυτήν την κατεύθυνση δουλέψαμε αρκετά, δουλέψαμε όταν λέω, υπήρχε το κλίμα, υπήρχανε τα μαθήματα, οι κατευθύνσεις που δίνανε συγκεκριμένες τα μαθήματα, οπότε ήτανε ενδιαφέρον, όσο λίγο παρακολούθησα σου λέω. Προς το τέλος της σχολής άρχισα να είμαι πιο πολύ φοιτήτρια παρά τουρίστρια.

**E: Μμμ.**

- Κλείνω προς το παρόν αυτό το κεφάλαιο και αν θυμηθώ κάτι θα επανέλθω.

**E: Εννοείται.**

- Τελειώνουμε τη σχολή, τρίτο Κεφάλαιο: Εες «**ταξίδια**» [γέλια].

**E: Τέλεια!**

- Έκανα κι εγώ σαν παιδί ένα διαλλειμματάκι εκείνο το καλοκαίρι [ακούγονται απ' έξω πουλιά], όλοι οι φίλοι μου ήταν ακόμη στις σχολές τους, εγώ είχα τελειώσει και δεν είχα τι να κάνω, οι άλλοι διάβαζαν για εξεταστικές και τα λοιπά κι εγώ βόλταρα στη Θεσσαλονίκη, από δω από κει, στις Χαλκιδικές, στις Ιταλίες έκανα εκεί τα ταξίδια μου, ξεκουράστηκα, δε σκέφτηκα τίποτα, απ' ότι θυμάμαι τουλάχιστον, για επαγγελματική αποκατάσταση και τα σχετικά, τι θα κάνω του χρόνου και όλα αυτά. Βέβαια, να επισημάνουμε ότι ήταν και σίγουρο τότε, σχεδόν σίγουρο, για όποιον ήθελε τουλάχιστον, ότι θα μπορούσε να δουλέψει κατευθείαν, σαν αναπληρωτής, αναπληρώτρια σε σχολείο. Όμως, επειδή ακριβώς δεν ήμουν προετοιμασμένη ψυχολογικά για να πάω στο σχολείο, γιατί μόνο ότι είχα κάνει στην πρακτική, την ελάχιστη πρακτική που είχαμε στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης, δεν ένιωθα ακόμα έτοιμη να με πουν κυρία Δασκάλα και τα σχετικά, ένοιωθα πάρα πολύ μικρή, πολύ άπειρη, πολύ έξω απ' όλο αυτό και ήθελα να δοκιμάσω κι άλλα πράγματα. Και αποφάσισα, λοιπόν [γέλια], να πάω..., να μείνω στη Θεσσαλονίκη για κάνα – δύο χρόνια και να τελειώσω ένα IEK φωτογραφίας. Δεν το 'κανα τελικά, τέλος πάντων έκανα τις αιτήσεις μου κι αυτά, με πήρανε, εεε, έκανα τις διαδικασίες για να ξεκινήσω και κάπου εκεί, τσακ, γίνονται οι προσλήψεις των αναπληρωτών, ή οι αιτήσεις ή οι προσλήψεις, δε θυμάμαι τώρα για ποια εποχή μιλάμε μπορεί να ήταν και Αύγουστος όταν κάναμε τα χαρτιά για τα IEK κι αυτά. Τέλος πάντων, φωτογράφιζα τότε αρκετά, μου άρεσε όλο αυτό, ήταν ένα έτσι απ' τα καλλιτεχνικά μου ας πούμε ενδιαφέροντα και ήθελα λίγο να το δω παραπάνω και μου' λεγε ο πατέρας μου: *Εγώ μαζί σου, να το κάνεις, λέει, γιατί από 'κείνον άλλωστε πήρα το μεράκι αυτό, αυτός ασχολιότανε έτσι ερασιτεχνικά, αλλά είχε τις μηχανές του, αυτά, τον έβλεπα να τραβάει φωτογραφίες, μου μάθαινε κι εμένα και τα σχετικά και στη σχολή ασχολήθηκα λίγο με ένα εργαστήρι και μου λέει: να κάνεις όλα αυτά τα πράγματα που σου αρέσουνε, να κάνεις και τα ταξίδια σου, να κάνεις και τα ενδιαφέροντά σου, να τα εξελίξεις, αλλά πρόσεχε, δική σου επιλογή αλλά πρόσεχε γιατί μπορεί τώρα να έχεις την επιλογή, την ευκαιρία να το κάνεις, να δουλέψεις στο σχολείο και μετά από δύο χρόνια που θα θέλεις να μην μπορείς [γέλια].*

**E: Ξέρω τι λες!**

- Ναι αυτή η ιστορία, με αυτήν την ιστορία μπορεί να ταυτιστεί πάρα πολύς κόσμος [γέλια].

**E: Ναι.**

- Που είτε δεν πήγε όταν θα μπορούσε, αλλά τι να κάνουμε ήθελε να κάνει άλλα πράγματα, οπότε καλώς έγινε ότι έγινε [...] είτε ήθελε και δεν μπορούσε μετά από λίγα χρόνια.

**E: Ναι.**

- Εμ [παύση], ναι αυτό μου είπε που λες. Ωραίο ήτανε γιατί εντάξει σε κάνει να νιώθεις ελεύθερος, ότι μπορείς να ακολουθήσεις τη δική σου πορεία ας πούμε.. και να' χεις και την υποστήριξη φυσικά άμα χρειαστεί, ότι ναι είμαι μαζί σου σ' αυτό που θες να κάνεις, αλλά..επειδή μάλλον ούτε για κείνο ήμουνα τόσο σίγουρη, ότι ήταν ο καλμός μου ο μεγάλος κι απλά ήθελα να δοκιμάσω πράγματα,, κι ακόμα δεν είμαι πολύ σίγουρη για το τι θέλω να κάνω, μπορεί κάποια στιγμή να κάνω κάτι άλλο, δεν ξέρω πραγματικά, δεν αποκλείω τίποτα, ήδη έχω πολλά [...] Εμ, τι έλεγα όμως; Ότι.. α ναι! Τα λόγια του πατέρα μου, οκ και εν

τέλει δεν πήγα στη σχολή, την άφησα εκεί πέρα, αν και ζήλευα γιατί η αδερφή μου εκείνη την περίοδο έκανε στο ίδιο IEK το πολιτιστικό, αργυροχρυσοχοϊα, και ήθελα και εκείνο να το κάνω κάποια στιγμή, το οποίο επιχείρησα να κάνω όταν ήρθα στο Ρέθυμνο, στο IEK εδώ αλλά δε μου 'βγαινε ο χρόνος, ναι, είχα και ολοήμερο οπότε δε γινόταν με τίποτα, 20 ώρες τη βδομάδα, πέντε τέσσερις είκοσι, λες και πας σχολείο σχεδόν, τέλος πάντων πολυδιάσπαση στα ενδιαφέροντα και στα πράγματα που έκανα και που ήθελα να κάνω, οπότε δύσκολο το focus [ξεροβήχει], αλλά δούλεψα τελικά, αποφάσισα να πάω να δουλέψω, οπότε τέταρτο κεφάλαιο «**Κομοτηνή**». [μεγάλη παύση] Κομοτηνή, μειονοτικά σχολεία, πάρα πολύ ωραία, από επιλογή, ήταν αυτό βέβαια, εε, επειδή όπως σου είπα μου άρεσε η διαπολιτισμική εκπαίδευση και όλα τα σχετικά, η αντιρατσιστική και τέτοια και ναι ήθελα να εξερευνώ και να βλέπω διαφορετικά πράγματα και να κάνω και να ζω και τέτοια και λέω μμμ ενδιαφέρονταν ακούγεται αυτό, είχα γνωρίσει και κάποια άτομα που ήταν από κει πάνω από Ξάνθη, ήξερα έτσι δυο πραγματάκια παραπάνω και για να δούμε τι είναι κι αυτό και τώρα το ερώτημα βέβαια λίγο πριν από αυτό το κεφάλαιο ήτανε «και τώρα τι;», άντε να δηλώσω να πάω κι αν πάω βλέπουμε.. τι να βάλω εδώ δεν ξέρω αν θέλω να πάω, θα βάλω κιόλας, θα δηλώσω μέρη, περιοχές; και μέσα στο κεφάλι μου απ' ότι θυμάμαι, απ' τα λίγα που θυμάμαι είναι ότι νησιά θα ήταν πάρα πολύ ωραία να πάω στα νησιά ή πάνω; Μειονοτικά σχολεία; Ξάνθη, πολύ ωραία πόλη, ήθελα, εκεί ήθελα να πάω, αλλά δεν πήγα τελικά.. και ξαναγυρνάμε τώρα στο Κεφάλαιο 4 «**Κομοτηνή**», γιατί τελικά εκεί πήγα. Ναι, πρώτη εμπειρία στη δουλειά, ωραία ήτανε, σ' ένα χωριουδάκι μικρό, δούλευα, πολύ καλό το κλίμα, εκεί ήμουνα με 3 άντρες, πολύ ωραίους συναδέλφους, έτσι βοηθητικούς και τα λοιπά, οπότε ένοιωσα να στηρίζομαι πάνω τους ας πούμε για ότι χρειαστώ, πολύ οικογενειακό το κλίμα, πόσα παιδάκια να 'χαμε ούτε θυμάμαι; δέκα, ξέρω 'γω, τίποτα, τίποτα, έξω στις εξοχές ένα λυόμενο και ένα μισογκρεμισμένο σχολείο δίπλα που δεν λειτουργούσε πια. Εμείς ήμασταν στα λυόμενα, το μισογκρεμισμένο ήταν δίπλα και απέναντι ένα νεκροταφείο μουσουλμανικό, τέλειο; Ακριβώς δίπλα δηλαδή, σχεδόν, στο δρομάκι έτσι πάνω.. και εμείς τίποτα άλλο τριγύρω, έξω απ' το χωριό, [...] τώρα εντάξει μου έρχονται άσχετα όμως δεν...

**Ε: Ότι θες λες.**

- Καλά, εγώ δεν έχω πρόβλημα, εγώ [...] πολλές φορές.. εε.. θυμήθηκα τώρα σκηνικό γι' αυτό... Πρώτη μου χρονιά τώρα, αναπληρώτρια, όχι κι ο Αλή ήταν αναπληρωτής αλλά είχε δουλέψει μερικά χρόνια ακόμα αυτός, ήταν κι από κει, απ' την περιοχή οκ.. εγώ μικρούλα, καινούργια και τα λοιπά θέλανε λίγο να με μπάσουνε στα πράγματα.. Ποιος θα πει λόγο την 25η Μαρτίου; Η Αναστασία.. Που θα πει λόγο; Στην εκκλησία [γέλια]. Όχι μπορεί να ήταν 28η, δε θυμάμαι, τέλος πάντων εκεί η γιορτή γινότανε, ήτανε και το, δίπλα απ' το χωριό, αμιγώς μουσουλμανικό ας πούμε, μουσουλμανικός ο πληθυσμός. Άλλα δίπλα είχε χωριό που κατοικούσαν χριστιανοί, οπότε 25η, 28η τέτοιες εθνικές γιορτές ας πούμε γινόντανε στο χωριό που ήταν η εκκλησία παρά δίπλα, ε παρέλαση τώρα μη φαντάζεσαι, κάναμε και μεις και καλά παρέλαση τώρα ας πούμε δυο βήματα, πηγαίναμε στην εκκλησία για εκκλησιασμό εννοείται.. και πήγε η Αναστασία, η καημένη, εγώ δε λέω λέω λόγο, εγώ δεν μπορούσα να πω, ντρεπόμονα να μιλήσω, με τίποτα λέω, δεν υπάρχει περίπτωση να βγάλω λόγο μέσα στο.. ειδικά για εθνικές γιορτές και τέτοια πράγματα, σε καμία περίπτωση.. όχι εσύ θα πεις.. μα δεν θέλω, δεν θέλω, όχι θα μάθεις λέει, έτσι και μεις όταν ήμασταν μικροί κάναμε, τώρα θα κάνεις εσύ, να ξεπάίρνεις λίγο.. ντάξει εν τέλει δεν ήταν και τόσο ας πούμε γιατί κάθε εμπειρία σου δίνει κάτι ας πούμε θα κερδίσεις άλλα πράγματα ας πούμε απ' τον εαυτό σου, μπορεί να χάσεις την καλή διάθεση για λίγο, ότι πω ρε γαμώτο τώρα τι μαλακίες με βάζουν να κάνω, τώρα μπορώ να βρίζω κιόλας ε, υποθέτω;

**Ε: Εννοείται.**

- [γέλια].. αλλά να κέρδισα το να, το ότι εκτέθηκα μια ώρα αρχίτερα ας πούμε, θα μπορούσα να είχα εκτεθεί μετά από πέντε χρόνια και να ήταν και πιο δύσκολο, δεν ξέρω, ήταν ωραία εμπειρία παρ' όλα αυτά γιατί χειροκροτήθηκα κιόλας από τους παππούδες του χωριού, τους δυο, τρεις εκεί πέρα,.. μετά μου κάνανε και έτσι ξέρω γω μπράβο, μπράβο, χειρονομίες μέσα απ' τα αυτοκίνητα και μου πατούσανε κόρνες, γιατί, τι νόμιζαν; Ότι είμαι μαθήτρια! Κι είχα πάει εγώ με το σακίδιο μου, καλή ώρα μ' αυτό εδώ πέρα, ένα τέτοιο πράγμα, τα μποτάκια μου εκεί τα χαμηλά και.. ότι φοράω τώρα ας πούμε, το φορούσα και τότε, ένα τέτοιο πράγμα, το παλτούδακι μου, παίζει να 'ναι και το ίδιο, από φοιτήτρια το 'χω.. όλα αυτά ξέρεις τα ίδια ρούχα, τα ίδια μαντήλια, τα ίδια αυτά, η ίδια, σε δέκα χρόνια νεότερη και.. ρε συ το κοριτσάκι έκτη πάει; [γέλια]

λέω, όχι του λέω, είμαι δασκάλα, δασκάλα; Α! Μπράβο, μπράβο! Πολύ ωραία τα είπες! Και λέγανε πόσο καλά ελληνικά μιλάει αυτό το παιδάκι... στα μεγάφωνα τώρα σ' όλο το χωριό ακουγότανε από την εκκλησία μέσα, δηλαδή εντάξει τέτοιες καταστάσεις... αυτά.. πολύ ωραία εμπειρία, πολύ ωραία.. έμαθα και μερικά τούρκικα, έμαθαν και τα παιδάκια λίγα ελληνικά, εντάξει εγώ στο ολοήμερο ήμουνα βέβαια, πάλι όπως συνήθως, ο καημός ξέρω γω... τώρα αρχίζει το therapy.. [γέλια] εε, οπότε δεν έκανα γλώσσα ελληνική στην ουσία, έκανα ελληνική γλώσσα αλλά μέσα από άλλα πράγματα, έκανα ας πούμε μελέτη περιβάλλοντος, τι άλλο έκανα; Δε θυμάμαι, κάτι τέτοιο.. κάναμε ωραία πραγματάκια, όσο μπορούσαμε... τέλος πάντων.. πάει κι αυτή η χρονιά.. άλλη μία χρονιά στην Ξάνθη, σε ίδιες περίπου συνθήκες, κι άλλη μία χρονιά στον Έβρο σ' ένα χωριό στο βουνό, πάλι ίδιες, ίδιες; Όχι ίδιες, διαφορετικές, εκεί πλέον ζούσα κιόλας, έμενα στο χωριό οπότε εκεί ήταν αλλιώς λίγο τα πράγματα, είχα πιο στενές σχέσεις και με τους ανθρώπους εκεί και πάλι αμιγώς μουσουλμανικό το χωριό και εκεί, άλλες καταστάσεις, πολύ ωραίες συνθήκες βέβαια παρ' όλα αυτά και ελευθερία να κάνεις πράγματα.. δεν υπήρχε το.. μακρύ χέρι του συστήματος να είναι εκεί να σε μαλώνει και να σου επιβάλλει τι θα κάνεις και τι δε θα κάνεις, αρκεί να μην προσπαθούσες να τους κάνεις χριστιανούς, όλα τα άλλα επιτρέπονταν ή νομίζαμε ότι επιτρέπονταν.. εν πάσει περιπτώσει δε μας ενόχλησε ποτέ κανένας, οπότε ήτανε η χαρά του πρότζεκτ, η χαρά της φύσης, η χαρά του βιωματικού ας πούμε γενικότερα, του αυθόρυμητου.. τώρα θέλουμε να βγούμε έξω; Θα βγούμε έξω.. Ύστερα θέλουμε να.. ξέρω γω ήρθε ένα παπαγαλάκι στο δέντρο μας που, το οποίο έχει δραπετεύσει από κάποιο σπίτι; Θα κάτσουμε όλη μέρα έξω και θα ασχοληθούμε με το παπαγαλάκι, θα το πάρουμε, θα του φτιάξουμε κλουβί ξέρω γω, θα οτιδήποτε μπορεί να κάναμε.. ωραία πράγματα.. Άλλα.. άλλο πολύ σημαντικό είναι ότι υπήρχανε και οι συνάδελφοι, οι οποίοι ή είχανε ίδιες βλέψεις για το επάγγελμα ή απλά ήτανε οκ, εμ, κάντε ότι θέλετε δε μας απασχολεί και πολύ, πολύ ωραία, εγώ είμαι άλλου στυλ αλλά οκ, χαίρομαι να σας βλέπω να κάνετε ωραία πράγματα.. πολύ σημαντικό, συνεργασία στο σχολείο ένα από τα πρώτα κεφάλαια.. αν μου' λεγες να βάλω υποκεφάλαια στο σχολείο γενικά, θα σου' λεγα.. συνάδελφοι, πολύ σπουδαίο και γονείς.. δε μας ενόχλησαν ούτε οι γονείς ποτέ, εξίσου σπουδαίο.. τώρα.. πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία... Όταν σου δίνεται αυτή η αίσθηση ρε παιδί μου της ελευθερίας, ακόμα κι αν είναι αίσθηση, μπορείς να κάνεις θαύματα και επίσης μπορείς να είσαι πολύ καλά και στην καθημερινότητά σου γενικά, δηλαδή, πέρα απ' το σχολείο, να νιώθεις εσύ ως άνθρωπος ότι κάνεις πράγματα και πας μπροστά τα πράγματα ή βοηθάς τους άλλους, τα παιδιά ας πούμε να πάνε μπροστά κι εσύ ο ίδιος εξελίσσεσαι, με όμορφο τρόπο.. όταν είσαι περιορισμένος μέσα σε τέσσερις τοίχους ή σε δυο σελίδες, ανάμεσα σε δυο σελίδες ενός βιβλίου ή σε δεν ξέρω εγώ τι, σ' έναν οδηγό σπουδών και τα σχετικά... Αυτό το είδα εκεί πέρα, δηλαδή το ένοιωσα και δυστυχώς ή ευτυχώς, όχι βασικά ευτυχώς το έζησα, δυστυχώς δεν μπορείς να το ζήσεις παντού.. Δηλαδή ήταν ευνοϊκές οι συνθήκες για μένα εκείνα τα τρία χρόνια.

#### **E: Ναι.**

- Και μπόρεσα να λειτουργήσω μ' αυτόν τον τρόπο. Την τελευταία χρονιά σου λέω που ήμουνα κιόλας εκεί και όλη μέρα; Η μισή μου μέρα και να ήταν το σχολείο δε μ' ένοιαζε ας πούμε, πηγαίναμε και τα απογεύματα, πηγαίναμε και συναντιόμασταν με τα παιδιά έξω στο πάρκο ας πούμε, στην πλατεία και κάναμε πράγματα.. πηγαίναμε και εκδρομούλες εκεί με τους χωριανούς, δηλαδή ήταν αλλιώς τα πράγματα.. ακόμα μεγαλύτερο πεδίο για να επέμβεις ή να βοηθήσεις, να συμμετέχεις.. εμ τι έλεγα όμως; [πάνση] α ναι το κακώς, γιατί είπα κακώς.. γιατί ναι δυστυχώς.. όχι μωρέ ευτυχώς ήταν, ευτυχώς ήταν σίγουρα απλά δυστυχώς εννοώ που δεν μπήκα στο τρυπάκι να χρειαστεί να προσαρμοστώ σ' ένα τυπικό πλαίσιο σχολείου που υπάρχει ας πούμε μέσα στις μεγάλες πόλεις, που ακόμα δεν έχει χρειαστεί να το κάνω και δεν ξέρω πως θα' ναι, άμα χρειαστεί, άμα χρειαστεί ακόμα και να παραίτηθω.. [ γέλια], δεν ξέρω πραγματικά δε μ' αρέσει καθόλου. Από επιλογή δηλαδή πηγαίνω σε μικρά μέρη μέχρι στιγμής [παύση] μ' αρέσουν τα μικρά μέρη, είναι άλλη η σχέση και με τους ανθρώπους και με τα παιδιά και με τους συναδέλφους, όχι πάντα δηλαδή, μπορεί να είσαι με δύο και να είναι οι δύο στραβοί ή να είσαι εσύ στραβός και να μη δεις χέρι αλλά τουλάχιστον είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα, καλύτερες οι συνθήκες.. μπορεί να ευδοκιμήσει κάτι που θέλεις να κάνεις, ενώ σ' άλλη περίπτωση.. τα βλέπω εδώ στις πόλεις, φύλοι και γνωστοί.. αποφασίζονται τα πράγματα από μόνα τους, από μια εξουσία που έρχεται μέσα από ένα γραφείο ας πούμε.. και απορώ γιατί κανείς δεν κάνει και τίποτα, αφού δεν υπάρχει απόλυτη εξουσία στον διευθυντή, δηλαδή υπάρχουν σύλλογοι

διδασκόντων απλά ίσως κανένας.. βαριέται να βάλει, βαριούνται να ασχοληθούν κιόλας πολλοί.. έλα μωρέ τώρα ποιος του αλλάζει νοοτροπία αυτουνού ή στους άλλους τους υπόλοιπους, ε καλά είμαστε έτσι, ο διευθυντής θα πάρει αυτός τις αποφάσεις και τελειώνει η υπόθεση.. είναι πιο εύκολο.. πιο.. λιγότερο χρονοβόρο, δε χρειάζεται ούτε πολύ φαιά ουσία να ξοδέψεις ούτε να έρθεις σε τριβές ούτε να συνδιαμορφώσεις ούτε να κουραστείς ούτε να δουλέψεις παραπάνω.. άσχετο, δεν πειράζει.

**Ε: Σχετικό, όλα σχετικά είναι.**

- Σχετικό και άσχετο, ναι, ναι, ναι...εμ.. [το μπουκάλι είναι κάπου κοντά σου, όχι, ας το..] [ σηκώνεται να πάρει το νερό] Μήπως κρυώνεις;

**Ε: Εντάξει είμαι.**

- [παύση για να πιει νερό] τι έλεγα τώρα; Μμμ, για τους διευθυντές, για τα σχολεία, για τα μικρά στο χωριό [γέλια] ναι.. [μεγάλη παύση] Ήμουνα πολύ χαρούμενη, με λιγότερο άγχος.. εκείνα τα χρόνια, τα πρώτα της νιότης και της αθωότητας ακόμα στο επάγγελμα [γέλια] και ξέρεις λειτουργούσε πάρα πολύ το αυθόρυμητο, δηλαδή μπορεί να μην είχε κάποια θεωρητική βάση απαραίτητα ή κάτι αυτό που έκανα αλλά πήγαινα με βάση το.. από ένστικτο περισσότερο, πώς νιώθω ότι θα βοηθήσω τα παιδιά, εσες πώς θα χαίρονται να είναι εδώ που είναι μαζί μου και να μαθαίνουν πράγματα και ήταν πάρα πολύ ωραία.. πετυχαίνει καλύτερα έτσι νομίζω... τέλος πάντων.. ε μετά επόμενο κεφάλαιο «Περιπλάνηση» [γέλια]. Θα θελα να είμαι από μια μεριά και να με βλέπω να τα λέω αυτά.. δεν ξέρω.. Περιπλάνηση ναι, μετά πήγα από δω, πήγα από κει, πήρα καράβια, αεροπλάνα, νησιά, χωριά, βουνά, τέτοια και κατέληξα στην Κρήτη [γέλια]. Δεν ήθελα να ρθω η αλήθεια είναι.

**Ε: Α!**

- Όχι δεν ήθελα, γιατί μου 'χαν πάρει τα μιναλά τα νησιά [παύση].. ήρθα για έναν έρωτα δεν ξέρω αν μπορώ να στο πω.

**Ε: Μμμ.**

- [παύση] εμ, η πρώτη χρονιά μου πήγε μαύρα η αλήθεια είναι [παύση] α, να γυρίσω λίγο πίσω στο προηγούμενο; Όχι στην περιπλάνηση είμαστε ακόμα δεν φτάσαμε στην Κρήτη, κάτσε γυρίζω πίσω στην περιπλάνηση.. Η πρώτη φορά που ένιωσα να υπάρχουν δυσκολίες στο σχολείο και να περνάω μία χρονιά, δυσκολίες μην μπορώντας να κάνω πολλά πράγματα εες ήτανε στη Σάμο. Εκεί, εκτός του ότι ξαφνικά ήμουνα σε ένα μεγάλο σχολείο που είχα την τάξη μου ξεχωριστά, ήταν μία – μία οι τάξεις, ξέρω γω επταθέσιο, με διευθύντρια κανονικά και όλα αυτά, εμ και πολλές δασκάλες, όχι τόσο μεγάλη συνεργασία, ο καθένας κοιτούσε τη δουλίτσα του και την τάξη του ας πούμε, αυτό, και την πάρτη του ίσως [γέλια]. Αυτό θα το πω! Να καταγραφεί! [γέλια].. Εμ, εκεί ήρθα αντιμέτωπη πρώτη φορά με μία τάξη που πραγματικά αντικατόπτριζε την κοινωνία, δηλαδή με τα προβλήματα που ξεκινούσαν από τα σπίτια, με γονείς με θέματα με ναρκωτικά, με πορνεία, με το ένα, με το άλλο και παιδιά που φαινόταν πραγματικά ότι είχανε τα προβλήματά τους.. Τέλος πάντων δύσκολες καταστάσεις, οπότε εκεί πέρα ήταν απλά περισσότερο να είμαι σε επιφυλακή να μη γίνει κάτι, πάθει κάτι κάποιο παιδί, γιατί υπήρχανε μεγάλα θέματα επιθετικότητας και πολλών άλλων πραγμάτων, μιλάμε τώρα για.. τέλος πάντων.. τράβηξα ακόμα και παιδί να μην πέσει από το παράθυρο.. πολύ, πολύ ζορισμένα τα πράγματα... τέλος πάντων.. και σε πολλά παιδιά.. Οπότε εκεί λίγο ξαφνικά έπεσα στα πιο βαθιά και ήταν και η πρώτη χρονιά που ήμουν δασκάλα τάξης οπότε... ωραία η τάξη, χαίρομαι πολύ να κάνω τρίτη τάξη παρεμπιπτόντως, πολύ ωραία έτσι, έχεις ακόμα το περιθώριο να έχεις πιο πολύ ελεύθερο χρόνο να κάνεις περισσότερα πράγματα με τα παιδιά αλλά, δυστυχώς το κλίμα δε βοηθούσε, τα ίδια τα παιδιά εννοώ. Ε, οπότε ήταν πιο κρύα χρονιά να το πω έτσι, ε μετά πήγα στην Πάτμο, λίγο καλύτερα, αλλά πάλι ολοήμερο. Εντάξει, μας φάγανε αυτά τα ολοήμερα, δεν μπορώ πραγματικά. Άμα ακούνει ο υπουργός [γέλια] ή άμα ακούνει οι πρώην υπουργοί, δηλαδή έλεος πραγματικά! Μ' αυτά τα ΕΣΠΑ! Έπρεπε να είσαι ή σε ολοήμερο ή αϊ στο διάολο δηλαδή! Ήμουνα ήδη έξι χρόνια δασκάλα και τις πέντε χρονιές ήμουν σε ολοήμερο. Δηλαδή είναι κατάσταση αυτή;! Α ναι! Τότε είχα αρχίσει να νιώθω ότι, δεν ξέρω θα παραιτηθώ κάποια στιγμή, τι θα κάνω; Θα μείνω έτσι όλη μου τη ζωή σα δασκάλα; Που να μην έχω μια τάξη να μπορώ να δουλέψω όπως θέλω, να κάνω πράγματα, πράγματα, πράγματα και είμαι συνέχεια στα ολοήμερα από δω κι από κει και κάνω τα μαθήματα της επόμενης μέρας, αυτά που τους έχουν βάλει οι δασκάλες ας πούμε ή οι δάσκαλοι; Τι είναι αυτό; Κανένα πεδίο να δημιουργήσω, να.. μαζί με τα παιδιά ή να

κάνω πράγματα. Τίποτα, τίποτα, τίποτα.. βαρετό! Ένοιωθα σα να είμαι η νταντά, χωρίς πλάκα και συνεχίστηκε βέβαια κι άλλη χρονιά αυτό δεν ήταν η τελευταία εννοείται. Οπότε κάπου εκεί....

#### **Ε: Σάμο, μετά Πάτμο είπες ε;**

- Ναι... Οπότε κάπου εκεί άρχισα να σκέφτομαι μήπως θα είναι η τελευταία μου φορά.. Ήρθε η ώρα να πω bye- bye εκπαίδευση και γεια σας, γιατί αυτό το πράγμα δε με εκφράζει πραγματικά, παρ' ότι είχα περάσει αρκετές καλές στιγμές παλιότερα.. αλλά πιο ανέμελα σου λέω, πιο... τότε ακόμα δεν είχα... επειδή ήξερα ότι με πάιρνει να κάνω ότι θέλω κι ότι δεν με επηρέαζε ας πούμε κάπου κάποιος περιορισμός του συστήματος, ντάξει δε μ' ένοιαζε, απλά, δεν το είχα στο μυαλό μου και έκανα ότι μου ερχόταν. Μετά άρχισα να καταλαβαίνω ότι ούτε να κάνω ότι θέλω μπορώ, ούτε οι καταστάσεις το επιτρέπουν πάντα να κάνεις.. ότι θέλω εννοώ όχι να κάθομαι και να ξύνομαι προφανώς, για να εξηγήσω, να...να κάνω πιο βιωματικά, πιο εναλλακτικά, πιο διαφορετικά, εκτός βιβλίου, εκτός αίθουσας, δεν ξέρω.. ότι μου ερχόταν κάθε φορά στο μυαλό.. Εν πάσει περιπτώσει δεν είχα ελευθερία κινήσεων.. αυτό. Τέλος πάντων, ήρθα στην Κρήτη [πάνση]. Αυτό το' βαλα σε άλλο κεφάλαιο; Μάλλον πρέπει να μπει σε διαφορετικό κεφάλαιο: «**Κρήτη**».

#### **Ε: Ότι θες.**

- «**Κρήτη**».. [ μεγάλη παύση] [Το ξυπνητήρι μου ήταν αυτό; Όχι].. Κρήτη...Κρήτη, Κρήτη, Κρήτη [παύση].. Ναι, ωραία η Κρήτη, την ονειρευόμουν παλιότερα αλλά μετά μου' φυγε λίγο και το άφησα... αλλά ήρθα, τελικά.. Ήρθα, πέρασα μια μαύρη χρονιά, πολύ δύσκολα στο σχολείο, πάρα πολύ δύσκολα.. με επηρέαζε δηλαδή ψυχολογικά. Αυτό να το πούμε ότι υπάρχει μεγάλο ψυχολογικό κόστος όταν είσαι εκπαιδευτικός.. δεν είναι απλά τα πράγματα! Δεν είναι γιούπι, τριαλαλί και τριαλαλό και πηγαίνω, κάνω παιχνιδάκια και ζωγραφιές και φεύγω μετά από τέσσερις ώρες.. Καμία σχέση! Έχεις να κάνεις με γονείς, έχεις να κάνεις με ανθρώπους γενικά, με παιδιά, προσωπικότητες που έχουν διαμορφωθεί κάπως δεν έχουνε έρθει απ' τον ουρανό. Με γονείς, τοπικές κοινωνίες, φίλους των γονέων, συλλόγους γονέων, γείτονες, καφετζήδες και δε συμμαζεύεται.. έχοντας και τη δική σου προσωπική ζωή φυσικά και έχοντας και το δεν ξέρω που βρίσκομαι την επόμενη χρονιά και που θα μένω και που θα αυτό.. Οπότε με ποια δύναμη ας πούμε να [παύση].. να δώσεις στα παιδιά αυτό που φαντάζεσαι, αυτό που θέλεις κι αυτό που θέλουν κι αυτό που χρειάζονται [παύση] Ναι... Αστερίσκος εδώ: Δύναμη, δηλαδή θέλει πραγματικά γερά κότσια και θέλει και καλές συνθήκες... γιατί δίνεις από μέσα σου, δεν δίνεις κάτι που σου' χει χαριτεύει, που είναι έτοιμο.. σε μια τσάντα ξέρω' γω το βγάζω και το δίνω στα παιδιά.. Θέλει ψυχή για να το κάνεις αυτό το πράγμα.. το οποίο ομολογουμένως πολλές φορές είναι πάρα πολύ δύσκολο, ξέρεις πως είναι. Εντάξει, είμαστε κι εμείς άνθρωποι οπότε έχουμε και τα δικά μας, κουβαλάμε και το φορτίο το δικό μας, ο καθένας και το παρελθόν και το παρόν και χίλια δυο άλλα πράγματα οπότε.. αυτό πρέπει και να το απομονώσεις αλλά και να βρεις τη δύναμη να είσαι οκ, ξέρω' γω στο σχολείο. Για να περνάς καλά κι εσύ και τα παιδάκια σου. [παύση] Τι άλλο; Κρήτη.. Εμ, ναι, δύσκολη η πρώτη χρονιά οπότε μετά αποφάσισα να κάνω κάτι πιο χαλαρό [γέλια] και επέλεξα να πάρω τα βουνά [γέλια]. Και επέλεξα να πάρω τα βουνά.. Τι να πω γι' αυτά τα βουνά; Ωραία τα βουνά [γέλια] έχω να πω. Οπότε απ' το κρύο στη ζέστη μετά. Ωραία ναι, τέσσερα χρόνια τώρα έχω πάρει τα βουνά λοιπόν. Πάμε για πέμπτο; Όχι τέταρτο, στον τέταρτο είμαι... που πλέον έχω περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο ίδιο σχολείο και μπορώ να έχω μια καλύτερη άποψη πλέον και για την εκπαίδευση γενικότερα και για τι μπορώ να κάνω εγώ, μέχρι που.. Έχω δει και τα δικά μου όρια και των παιδιών και γενικά αυτό με τα όρια παίζει πάρα πολύ. Όταν υπάρχει μία συνέχεια ρε παιδί μου έχεις και ένα πεδίο δράσης διαφορετικό. Παρ' ότι αυτή η συνέχεια διασπάται, δηλαδή δεν είναι και σίγουρο ότι θα είμαι κάθε χρονιά στο ίδιο σχολείο.. κακό αυτό, μακάρι να ήτανε, γιατί άμα ήτανε θα ήξερα κι εγώ πώς να κινηθώ και να κάνω τους προγραμματισμούς μου, να διαβάσω, να ψάχω, να βρω, να κάνω, να σκεφτώ τη συνέχεια, να δω πώς εξελίσσονται τα πράγματα και τι θα πρέπει να αλλάξω, τι να κάνω.. αλλά, δυστυχώς, ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα της σημερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, της δημόσιας γενικά, είναι ότι δεν υπάρχει σταθερότητα, σταθερές συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς οπότε κι αυτοί είναι στο φλού, δεν ξέρουν που πατάνε και που βρίσκονται κάθε Σεπτέμβρη, στην καλύτερη Σεπτέμβρη. Οπότε, ήταν πάλι σαν να είναι απ' την αρχή κάθε φορά αλλά, το πολύ, πολύ θετικό της υπόθεσης είναι ότι ο σταθερός παράγοντας τουλάχιστον ήταν τα παιδιά. Πολύ βασικό αυτό, το πιο βασικό για μένα και αυτό το' χω χαρεί πάρα πολύ. Κι αυτό μ' έκανε να μείνω στο επάγγελμα, να σου πω την αλήθεια.. το ότι ήταν τα παιδιά και η σχέση μεταξύ μας και η

αίσθηση της συνέχειας και ότι πραγματικά βλέπω [χτυπάει το κινητό της] αποτελέσματα των προσπαθειών μου και αν και δεν μπορείς πάντα να συνεχίσεις τα πράγματα που κάνεις ή να είσαι έτοιμος να κάνεις το ένα βήμα παραπάνω...ε... τώρα χάθηκα..

**Ε: Αν θες να το σηκώσεις το σηκώνεις ε; (εννοεί το κινητό)**

- Όχι δε θέλω να το σηκώσω, έπρεπε να το βάλω αθόρυβο. Εμ, που ήμουν;

**Ε: Για τη σταθερότητα έλεγες των παιδιών.**

- Α, ναι, ναι και το περιβάλλον φυσικά.. Το μέρος, οι άνθρωποι .. Που κι αυτά αλλάζουν γιατί οι σχέσεις είναι δυναμικές, εννοείται ότι εντάξει τη μια χρονιά μπορεί να είσαι καλά, την άλλη να μην είσαι καλά στο ίδιο περιβάλλον, αλλά.. [ήχος μηνύματος] αλλά γι' αυτό έμεινα. Ήταν ένας παράγοντας που ναι, το επέλεξα δηλαδή κιόλας, ώστε να μείνω λίγο ακόμα στο επάγγελμα.

**Ε: Ναι.**

- Εντάξει και έμεινα επειδή έχτιζα κιόλας και εντάξει είναι ωραίο και να απολαμβάνεις εσύ τα αποτελέσματα των κόπων σου και ότι ωραίο χτίζεις τέλος πάντων μαζί με τα παιδιά και τους υπόλοιπους συναδέλφους και τα σχετικά. Μπορείς να το συνεχίσεις, να δεις μέχρι που μπορεί να φτάσει [μεγάλη παύση]. Τώρα, μήπως θες να κάνεις καμία διευκρινιστική ερώτηση;

**Ε: Αν τελείωσες, εσύ μου λες.**

- Πολλά είναι αυτά που θα μπορούσαμε να πούμε ρε παιδί μου. Είπες αναλυτικά να πω γενικά.

**Ε: Όσο θες εσύ αναλύεις, ότι θέλεις. Εγώ θα σε ρωτήσω μετά. Ότι θες να προσθέσεις σε όποιο κεφάλαιο και πίσω να γυρίσεις κα..**

- Να σου πω κάτι που σκεφτόμουν και πριν; Το' χω σκεφτεί πάρα πολλές φορές. ΔΕ ΘΕΛΩ ΝΑ ΕΙΜΑΙ ΜΙΑ ΔΑΣΚΑΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑΣ! [γέλια] ΔΕ ΘΕΛΩ ΚΑΘΟΛΟΥ! ΑΛΗΘΕΙΑ! ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΓΙΝΩ ΔΑΣΚΑΛΑ ΚΑΠΟΙΟΥ ΆΛΛΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΣ; Ή ΔΑΣΚΑΛΑ ΓΕΝΙΚΑ ΆΛΛΑ ΝΑ ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΩ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ, τουλάχιστον όπως είναι αυτή τη στιγμή; ΔΕΝ ΘΕΛΩ! Και ώρες- ώρες νιώθω απελπισμένη, δεν έχω το χρόνο και δεν υπάρχει ο χώρος μέσα σε αυτό το σχολείο, γενικά στο σχολείο το ελληνικό ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ τα πράγματα αλλιώς. Αυτό που σου' πα πριν: π.χ. Να ξέρω ότι θα έχω την τάξη μου, αυτή τη συγκεκριμένη του χρόνου, έχω αυτούς τους στόχους τους μαθησιακούς αλλά να είναι οι μισοί, όχι αυτοί και θα κάτσω το καλοκαίρι να τα οργανώσω όπως τα φαντάζομαι. Μετά, απ' αυτά που θέλουν τα παιδιά και ανάλογα πως τραβάει το πράγμα να προσθέσουμε κι άλλα πράγματα, ν' αλλάξουμε, αλλά να έχω ένα πλάνο για το τι θέλω να κάνω σ' αυτό το σχολείο, στο εκάστοτε σχολείο, να' χω κάτσει να διαβάσω, να' χω προλάβει να διαβάσω, να ξέρω τι θα είναι αυτό που θα κάνω σ' αυτήν την τάξη τη δεδομένη χρονιά. Δεν έχουμε και καμία εμπειρία τεράστια, δεν έχω εμπειρία από κάθε τάξη, δεν έχω κάνει καν όλες τις τάξεις από μια φορά ας πούμε. Και να ξέρω πώς να οργανώσω τα πράγματα, δηλαδή, και να βγει ακόμα πιο όμορφα και ουσιαστικά το εκπαιδευτικό κομμάτι και το συναισθηματικό.. όλα, όλα τα κομμάτια τέλος πάντων να μπορούν να βγουν καλύτερα πάνω στη διαδικασία την εκπαιδευτική. Το' χω καημό, αλήθεια! Πραγματικά το' χω καημό. [παύση] Δηλαδή, το ζηλεύω όταν συμβαίνει σε άλλους αυτό το πράγμα, που δυστυχώς δεν το εκμεταλλεύονται πολλοί όμως αυτό. Αν και η κατάσταση στα σχολεία γενικά είναι ασταθής, δεν είναι τίποτα σταθερό πάντα, αλλά, πραγματικά αν μπορούσα να επιλέξω να είμαι σ' ένα μέρος που μ' αρέσει, ας πούμε στο Ρέθυμνο έστω, σ' ένα σχολείο κατά προτίμηση κάπου κοντά στην πόλη, να μην είναι και μια ώρα μακριά ας πούμε, και να μπορώ να έχω δυο φίλους μου, δυο φίλες μου, ένα φίλο και μια φίλη, δεν ξέρω.. και να είμαστε μαζί εκεί, ή τέλος πάντων δυο άτομα που συνεννοούμαι, ένα άτομο, τρία δεν ξέρω και να φτιάξουμε ένα σχολείο όπως ρε παιδί μου το φανταζόμαστε.. ε, δε θα' θελα κάτι άλλο.. δε θ' άλλαζα επάγγελμα με τίποτα. Ε, τώρα δεν μπορώ να στο διασφαλίσω αυτό. Δηλαδή, και να με πιέσεις εγώ στο επάγγελμα αυτό μπορεί να μην είμαι του χρόνου ή του παρά χρόνου, δεν ξέρω. Βέβαια θα μου πεις μπορεί να έχουν άλλα σχέδια για μένα τα υπουργεία [γέλια].. Δε σημαίνει ότι επειδή θα θέλω εγώ να μείνω θα μ' αφήσουν κιόλας.. ή επειδή θα θέλω να φύγω.. Φφφ, αλήθεια το' χω καημό. Αλήθεια.. γιατί βλέπω ότι δυστυχώς σε ένα χρόνο ακόμα και να είσαι στο ίδιο σχολείο και δεύτερο και τρίτο χρόνο ΔΕΝ προλαβαίνεις να κάνεις τα πράγματα που θέλεις, όπως τα θέλεις, ξεκινώντας ακόμα κι απ' το βασικό ας πούμε το κτιριακό και της ασφάλειας. Μέχρι να πας έχει περάσει πρώτον το καλοκαίρι, μετά το χειμώνα δεν γίνονται εργασίες. Δηλαδή όλα μένουνε κατά τη διάρκεια της

χρονιάς.. Πρέπει να τρέχεις, να είσαι σε πολλά πρόγματα ταυτόχρονα, όλες οι ιδιότητες ταυτόχρονα ας πούμε.. και δάσκαλος και επιστάτης και διευθυντής και ψυχολόγος και όλα, όλα, όλα και τελικά τίποτα να μην κάνεις απ' όλα αυτά επαρκώς, ή τουλάχιστον όπως φαντάζεσαι ότι θα ήταν επαρκές ας πούμε.

**E: Πώς φαντάζεσαι;**

- [γέλια] Είπαμε οι ερωτήσεις μετά.

**E: Οκ, συνέχισε.**

- [γέλια] όχι.. εμ, το να είσαι σε γενικές γραμμές θα σου πω αφοσιωμένος σε αυτό που κάνεις. Δηλαδή πραγματικά έχω καταλάβει ότι .. επειδή ήμουν και προϊσταμένη, σ' αυτό που κάνεις.. Πραγματικά έχω καταλάβει ότι μετά από δύο χρόνια και τη μία προϊσταμένη, θέλω να είμαι ΔΑΣΚΑΛΑ! Αν είμαι δασκάλα, όσο είμαι δασκάλα, θέλω να είμαι MONO δασκάλα, δε θέλω να είμαι ΤΙΠΟΤΑ από τα τριγύρω.

**E: Ναι.**

- Ωστε να επικεντρωθώ σ' αυτό και να δώσω OTI περισσότερο μπορώ σ' αυτό το κομμάτι, γιατί δεν γίνεται.

**E: Ναι.**

- Με άλλη ιδιότητα παράλληλα να κάνεις και αυτό καλά. Δηλαδή να στο πω απλά, μόνο φέτος που δεν είμαι διευθύντρια και μπορώ να είμαι στα διαλείμματα έξω και να χαίρομαι τα παιδιά μου, τα παιδιά όλου του σχολείου εννοώ γιατί είμαστε τόσοι λίγοι που είμαστε όλοι, όλοι μεταξύ μας γνωριζόμαστε, ξέρουμε και τα στραβά και τα καλά ο καθένας του καθενός.. όλες οι δασκάλες, όλοι οι δάσκαλοι όλων των παιδιών και όλα τα παιδιά όλων των δασκάλων. Οπότε, υπάρχει ένα οικογενειακό κλίμα και είναι πάρα πολύ ωραίο αυτό και είναι ωραίο να μπορείς να ζεις σ' όλες τις πτυχές τα παιδιά κι όχι μόνο μπαίνω μέσα.. χτυπάει το κουδούνι, μπαίνω μέσα κάνω μάθημα με όποιον τρόπο, βγαίνω για κάτι άλλο. Μπορείς να παίξεις μαζί τους [...] κάτι να προκύψει, ανά πάσα στιγμή ας πούμε σε ένα διάλειμμα που είναι μια ελεύθερη ώρα, στην ουσία [παύση]. Καλά αν ξεκινήσουμε τώρα να λέμε πώς θα ήθελα το σχολείο θα πάρει δύο μέρες. Μιλάμε για πολύ ουτοπικά πράγματα τη δεδομένη στιγμή, όχι ουτοπικά γενικά. Απλά ο προβληματισμός μου είναι τώρα, πάλι πάω σε κάτι πιο γενικό βέβαια: Ωραία και καλά να φτιάζουμε ένα σχολείο όπως το θέλουμε με αυτονομία των παιδιών, δημοκρατικό, με συνεργασία ξέρω' γω, με πολλά ωραία πράγματα αλλά, το ζητούμενο είναι να μη γίνει σ' ένα σχολείο αυτό και μείνει εκεί. Τι γίνεται με όλα τα σχολεία, τι γίνεται με όλα τα παιδιά, τι γίνεται με όλους τους δασκάλους; Παρένθεση: σήμερα, ε, ήρθε μία καινούργια μαθήτρια στο σχολείο η οποία θα είναι δική μου και είναι Ινδή, είναι απ' την Ινδία και δεν ξέρει γρι ελληνικά [γέλια]. Δεν ξέρω τι να κάνω. Τέλειο βέβαια, είναι πάρα πολύ ωραία πρόκληση αλλά μένουν δυο μήνες ρε γαμώτο ακόμα.. άσχετο.

**E: Τι τάξη είναι;**

- Πρώτη.

**E: Ναι είναι πρόκληση, δεν το συζητάμε..**

- Είναι πρόκληση. Ναι, θα πέσει πολυδιάσπαση εκεί μέσα. Πολυδιάσπαση εννοώ στο που θα δώσω το χρόνο και το χώρο για πράγματα. Γιατί εντάξει, είναι από τις δυσκολίες του μικρού σχολείου αλλά οκ είναι και ωραίο ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση που μπορεί να έχουν οι πολλές διαφορετικές ομάδες μέσα σε μία ευρύτερη ...βγαίνουν πολλά ωραία πράγματα. Εκεί να δεις τι μπορεί να γίνει με τη συνεργασία και μ' όλα αυτά. Αχ, ωραία [μεγάλη παύση]. Σκεφτόμουν τώρα ότι μπορούμε να πάξουμε πολύ με τη διαπολιτισμικότητα, [...] ως μια πολύ καλή αφορμή εν τω μεταξύ. Είχα σκοπό τώρα να κάνουμε εμ, δε θυμάμαι από που ξεκίνησε.. τέλος πάντων έχουμε εκεί έναν ήρωα στην τάξη μας, ένα κουκλάκι, έναν φίλο μας τον Αριστοτέλη και θα πήγαινε αυτός ταξίδια και καλά και πήραμε έναν παγκόσμιο χάρτη και προς το παρόν πήγαινε κάθε εβδομάδα ταξίδια- εκδρομή στα χωριά των παιδιών, τον παίρναν μαζί τους και γράφαν τα ημερολόγιά του και αυτά [γέλια]..

**E: Α , φανταστικό εννοείς;**

- Ναι, είναι φανταστικός είναι από ένα βιβλίο βγήκε αυτός ο ήρωας. Εν τέλει προέκυψε κουκλάκι ας πούμε.

**E: Οκ.**

- Που είναι ο ένατος μαθητής, ο Αριστοτέλης. Ναι δεν είναι [γέλια και από τις δύο] ναι, ναι.. εμ, και μετά σκέφτηκα ότι α, να τι θα κάνω κάτι για τον κόσμο, ξέρω' γω και γι' άλλους πολιτισμούς κι αυτά να κάνουμε κάτι, καλό θα ήτανε εκτός από τα ταξίδια που κάνει στα χωριά να κάνει και ταξίδια σ' όλο τον κόσμο, οπότε ξεκινήσαμε με τον παγκόσμιο χάρτη και λέμε θα πάει από' δω, από κει, απ' την άλλη και θ' αρχίσω να κάνω

ξέρω' για photoshop φωτογραφία του Αριστοτέλη στο Νεπάλ, φωτογραφία του Αριστοτέλη, ξέρω' για στην Κίνα, στο αυτό, από 'δω, από 'κει. Και να τώρα που δόθηκε η ευκαιρία, αφού δεν το ξεκινήσαμε ακόμα, να ξεκινήσουμε από την Ινδία.. άσχετο αυτό τώρα.. απλά έτσι μου 'ρθε, είναι σημερινές σκέψεις, είδες τι ωραία; Πράγματα που μπορούν να βγουν;

**E: Μμμ.**

- Εες και σκεφτόμουν επίσης πάνω σ' αυτό, άσχετο και σχετικό, ότι [γέλια] θέλω κάποια στιγμή.. σκεφτόμουν ρε παιδί μου να μην το πάμε τόσο πολιτισμικά και τα λοιπά, να το πάμε πιο στοχευμένα, επειδή δεν έχουμε μουσική στο σχολείο, να κάνουμε κάτι μουσικό, πιο συγκεκριμένο.. ας πούμε εμ..μουσικές του κόσμου, κάτι τέτοιο.. Οπότε μαζί με τα ταξίδια του Αριστοτέλη να είναι π.χ. Μουσικά ταξίδια, τα ταξίδια του Αριστοτέλη, οπότε ανάλογα με το που πάμε να κάνουμε κάτι αντίστοιχο σχετικά με, σχετικό με μουσική ας πούμε, με τραγούδι, ξέρω 'γω, με κρουστά, κάτι, οτιδήποτε. Και να δεν ξέρω, σκέφτομαι ποιοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν να κάνουμε κανένα εργαστήρι [γέλια- δείχνοντας την ερευνήτρια]. Ατομα γενικά, λέω εγώ τώρα, οπότε.. άσχετο αυτό τώρα είναι έτσι ιδέες που μου 'ρθαν τώρα έτσι αυθόρμητα πάνω στην προσωπική ιστορία που με έβαλες εδώ να λέω [γέλια] δε φταίω εγώ.

**E: Καλά τα λες.**

- Εσείς φταίτε με τις έρευνές σας [γέλια]. Λοιπόν, [παύση- πίνει νερό]. Που ήμασταν όμως και τι λέγαμε; Λέγαμε για τα σχολεία.. τις δυσκολίες.

**E: Ήμασταν στο κεφάλαιο του τελευταίου σχολείου τώρα στην Κρήτη, στο τελευταίο σχολείο, θες να το πούμε ή; [το υποκείμενο γνέφει αρνητικά] Δεν έχει σημασία, εσένα ότι...**

- Σ' ένα σχολείο ορεινό εκεί...

**E: Στην Κρήτη ναι.**

- Στα βουνά, ωραία είναι τα βουνά..

**E: Στο Ρέθυμνο.**

- Στο Ρέθυμνο ναι... Εμ.

**E: Έχουμε φτάσει στο σήμερα;**

- Ναι έχουμε φτάσει στο σήμερα σχεδόν. Ναι έχουμε φτάσει στο σήμερα, τώρα βέβαια ένα φλας μπάκ θα μπορούσαμε να κάνουμε ίσως.

**E: Εννοείται.**

- Εκτός αν, δεν ξέρω τώρα, να το αφήσουμε σαν ξεχωριστό κεφάλαιο για την άλλη φορά;

**E: Εννοείται.**

- Γιατί, έχει πάει και 5 και σιγά- σιγά..

**E: Ωραία.**

- Θα το διακόψουμε μάλλον οπότε..

**E: Τέλεια.**

- Τι άλλο; Κάτσε να σκεφτώ μήπως θέλω κάτι να προσθέσω για τα προηγούμενα κεφάλαια, κάτι έτσι που θα μου 'ρθει τώρα [γέλια] καμιά φλασιά [παύση]. Ναι, είναι ωραία σκεφτόμουνα τώρα, είναι ωραία τελικά, γυρίζοντας πίσω και βλέποντας όλα αυτά τα χρόνια ας πούμε, έχω πάρει πολλές, έχω ζήσει ωραίες εμπειρίες. Κι είναι ωραίο να είσαι δασκάλα, παρά τις όποιες δυσκολίες εντάξει. Ούτως ή άλλως άμα αφηνόμασταν με τις δυσκολίες μας, έρμαια ας πούμε σε αυτές και τα σχετικά, ΠΟΙΟΙ θα μπαίνανε μπροστά για να είναι κοντά στα παιδιά μας, ας πούμε, για να τους δείξουνε τα ωραία της ζωής [γέλια] και να τους βοηθήσουν να πάρουν εφόδια και τα σχετικά. Κάτι τέτοια σκέφτομαι ώρες- ώρες και μετά λέω εντάξει τελικά δεν έχουν πάει στράφι όλα αυτά τα χρόνια, κάτι καταφέραμε ίσως να πετύχουμε έστω σ' ένα πολύ, πολύ μικρό βαθμό. Αν όχι εμείς που θέλουμε ρε παιδί μου, ποιοι;

**E: Ναι.**

- Που έχουμε την όρεξη [παύση]. Θέλω να πάω σχολείο [γέλια] Τώρα! Τηλέφωνο τα παιδιά, κλάματα [γέλια]. Σας αγαπώ όλους. Είναι καλά ναι. Ναι, μερικές φορές συγκινούμαι, έτσι τα σκέφτομαι και συγκινούμαι γιατί είναι σαν.., δεν είναι σαν παιδιά μου, γιατί δεν είμαι μαμά ας πούμε αλλά έτσι πολύ τα χαίρομαι και τα βλέπω να μεγαλώνουν και μ' αρέσει αυτό, πολύ μ' αρέσει.. Να σε λένε ε γιαγιά, ε θεία, ε

μαμά, ε κυρία [γέλια] τέλειο. Σήμερα έγινε κι αυτό για άλλη μια φορά σήμερα. Γιαγιά όμως ρε παιδί μου; Εντάξει είπαμε μεγαλώσαμε, ασπρίσαν λίγο τα μαλλιά μας αλλά όχι και γιαγιά.

**E: Είναι ποιος τα κρατάει μωρέ στο σπίτι.**

- Εννοείται, εννοείται [παύση]. Α τώρα σκεφτόμουνα περί δημιουργικού χάους, περί χάους γενικά επειδή είμαι χαοτικός άνθρωπος, γενικά μπορείς να φανταστείς ότι μέσα στην τάξη μου υπάρχει επίσης ένα χάος σχετικό [γέλια] οπότε.. τέλος πάντων, θα τα πούμε την άλλη φορά αυτά [...] Απλά ξέρεις τώρα μου 'ρχονται όσο μιλάμε, μου 'ρχονται φλαστιξ, εικόνες από την καθημερινότητα που μπορεί να είναι ας πούμε εκατό περιστατικά μέσα σε μια μέρα και εκατό εικόνες ωραίες ή άσχημες ή οτιδήποτε, προς προβληματισμό και έχει πλάκα, πολύ πλάκα [μεγάλη παύση]. Πω, πω έχει πονέσει το κεφάλι μου.. να σταματήσουμε γιατί δεν μπορώ άλλο;

**E: Εννοείται, εννοείται. Ευχαριστώ πάρα πολύ.**

- Να 'σαι καλά.

**E: Τα λέμε..**

- Τα λέμε την επόμενη.

**E: Ποιο πιστεύεις ότι θα είναι το επόμενο κεφάλαιο του δικού σου αυτού βιβλίου; περιέγραψέ το μου σε παρακαλώ.**

- Από, να κάνουμε μία ανακεφαλαίωση λίγο;

**E: Ναι αμέ.**

- Τι είπαμε μέχρι τώρα;

**E: Έχουμε φτάσει μέχρι το σήμερα που είσαι σε ένα χωριό του Ρεθύμνου. Ε, είχαμε συζητήσει πολύ για τη, για τις μετακινήσεις τις συνεχείς, το ότι δεν ξέρεις αν είσαι στο ίδιο σχολείο, αν θα είσαι του χρόνου και τα λοιπά. Πώς πιστεύεις ότι θα πάει όλο αυτό το έργο με την εκπαίδευση;**

- Λοιπόν, το τώρα. Το τώρα είσαι πάρα πολύ τυχερή γιατί είναι μια πάρα πολύ ωραία στιγμή, είμαι καταχαρούμενη αυτές τις μέρες (βήχει) διότι παρότι δεν έχουμε τελειώσει ούτε τη μισή ώλη εννοείται, έχουμε κάνει πάρα πολλά όμορφα πράγματα στο σχολείο, είμαι πάρα πολύ χαρούμενη και δε θέλω να τελειώσει, θέλω να διαρκέσει μερικούς μήνες ακόμα. Κοίταξε να κάνουμε λίγες διακοπές αλλά συνεχίζοντας, τώρα λέω εγώ τέλος πάντων.

**E: Ναι ναι.**

- Τα δικά μου έτσι.

**E: Το θέμα είναι πώς το φαντάζεσαι στο μέλλον.**

- Ναι, ναι. Συνεχίζοντας λοιπόν να μπορέσω να είμαι με τα ίδια παιδιά για λίγο καιρό ακόμα και με την άλλη τη δασκάλα που είμαστε μαζί στην τάξη και έχουμε πολύ καλή συνεργασία και κάνουμε πολύ ωραία πράγματα και βλέπουμε τα παιδιά να εξελίσσονται κι είμαστε μια χαρούμενη παρέα και να το ζήσουμε λίγο ακόμα αυτό γιατί δε συμβαίνει πολύ συχνά να το ζεις για πολύ καιρό. Είμαστε σε ένα στάδιο που έχουμε, που κάνουμε πρόβες για το θεατρικό μας και το καλό της υπόθεσης είναι ότι τα ίδια τα παιδιά το πρότειναν να το κάνουμε και μπήκε σαν θέμα στο συμβούλιο της τάξης οπότε το αποφασίσαμε και άρχισε να τρέχει από κει και πέρα και είναι πολύ ωραία αυτή η διαδικασία και συνδιαμορφώνουμε, το φτιάχνουμε όλοι μαζί.

**E: Και το σενάριο κι αυτά;**

- Τώρα είμαστε στο τέλος, όχι έχει να κάνει με ένα παραμύθι που ασχολούμασταν τον τελευταίο καιρό, αντιρατσιστικό και για τη διαφορετικότητα κι αυτά που τους άρεσε πολύ και κάναμε ούτως ή άλλως πολλές δράσεις πάνω σε αυτό και είπαμε τελικά να το διαμορφώσουμε έτσι ώστε να το δείξουμε στην καλοκαιρινή γιορτή και έχει πολλή πλάκα αλλά έχει και πολλή κούραση γιατί τα παιδιά είναι έξαλλα αυτήν την περίοδο και μερικές φορές θέλω (κάνει την κίνηση ότι χαστουκίζει κάποιον) [γέλια].

**E: Δε θα το γράψω αυτό.**

- Ωραία χαίρομαι. Άλλα επειδή σου έλεγα ρε παιδί μου ότι είναι πολύ σημαντικό να είσαι σε ένα σταθερό περιβάλλον, το θεωρώ δηλαδή πολύ σημαντικό να μπορείς να πάξεις στην ουσία μ' αυτό το κομμάτι, κάνεις πράγματα, πειραματίζεσαι, πειραματίζεστε μαζί με τα παιδιά, δοκιμάζεις, βλέπεις αποτελέσματα όλων των δοκιμών, τα παιδιά εξελίσσονται, είναι φοβερό, φοβερό, ε, γιατί το είπα αυτό τώρα; Ότι είναι το σημείο που

αρχίζουμε και τα βλέπουμε όλα αυτά έντονα πια, δηλαδή είναι στην καθημερινότητα, στο λόγο των παιδιών, ότι εμπειρία είχανε και από δημοκρατικές διαδικασίες και από, ακόμα κι απ' τον τρόπο που θα κάναμε μια απλή συζήτηση, που θα μπουν στη διαδικασία μόνα τους να αποφασίσουν ή να κάνουν συμβούλια για να λύσουν μία διαφορά τους στο διάλειμμα ή στο, στην τάξη για κάποιον που κορόιδεψε κάποιον άλλο και τα λοιπά είναι πολύ, πολύ όμορφο, τώρα δηλαδή φαίνονται όλης της χρονιάς και των προηγούμενων ας πούμε από πράγματα που κάναμε όλοι μαζί γενικά. Πώς φαντάζομαι το μέλλον; Ε, το επόμενο κεφάλαιο σίγουρα θα ήτανε να είμαι ξανά στο ίδιο σχολείο την επόμενη χρονιά, να συνεχίσω να είμαι με τα ίδια παιδιά, εκ των πραγμάτων και με κάποια ακόμα που θα 'ρθούνε από το νηπιαγωγείο και κάποια θα φύγουν θα πάνε στη δευτέρα, στην τρίτη εμ και να εξελίξουμε όλα αυτά που ήδη κάνουμε φυσικά και με ιδέες από τα παιδιά γιατί πολλές φορές τα παιδιά έχουν και ιδέες καλύτερες από μας και για το πώς θα εξελιχθούν τα πράγματα, γίνονται δηλαδή οδηγοί σε όλο αυτό, δίνουν κατευθύνσεις από μόνα τους και αφού υπάρχει ο χώρος και τον χρόνο, μμ τον ορίζουμε κατά ένα βαθμό εμείς, εμ, είναι εφικτό να γίνουν πολλά απ' αυτά που θέλουμε δηλαδή που να τους αρέσουν και περνάνε καλά και μαθαίνουν ταυτόχρονα [γέλια]. Τι να πω; Δεν μπορώ, δε θέλω να κλείσουν τα σχολεία αλήθεια. Λοιπόν, αλλά ας σοβαρευτούμε τώρα, θα έχεις να απομαγνητοφωνήσεις πολλά. Εμ, ναι το μέλλον σίγουρα θα είναι εκεί, αν γινότανε με λίγο μικρότερη απόσταση και λίγο περισσότερα χρήματα για να βγαίνουν οι βενζίνες και μία συνέχεια προς κάτι πιο όμορφο, ακόμα πιο όμορφο, πιο δημοκρατικό και πιο ανθρώπινο και ενδιαφέρον και δημιουργικό και και και. Άλλα είναι προς το παρόν εκεί το μέλλον, δεν αλλάζω επάγγελμα για φέτος ή του χρόνου.

**E: Τέλεια.**

- Εκεί, αυτό τι άλλο;

**E: Αυτό; Λοιπόν κάτσε να κλείσω.**

- Α! Θέλω να έχω μερικούς ίδιους ανθρώπους και άλλους ωραίους ανθρώπους και συνεργάσιμους και που να μπορούμε να έχουμε και κοινούς στόχους.

**1.2. Δύο ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) 1 και 2: Ιχνογραφικές αναπαραστάσεις κομβικών σημείων και φάσεων της εκπαιδευτική καριέρας των εκπαιδευτικών**

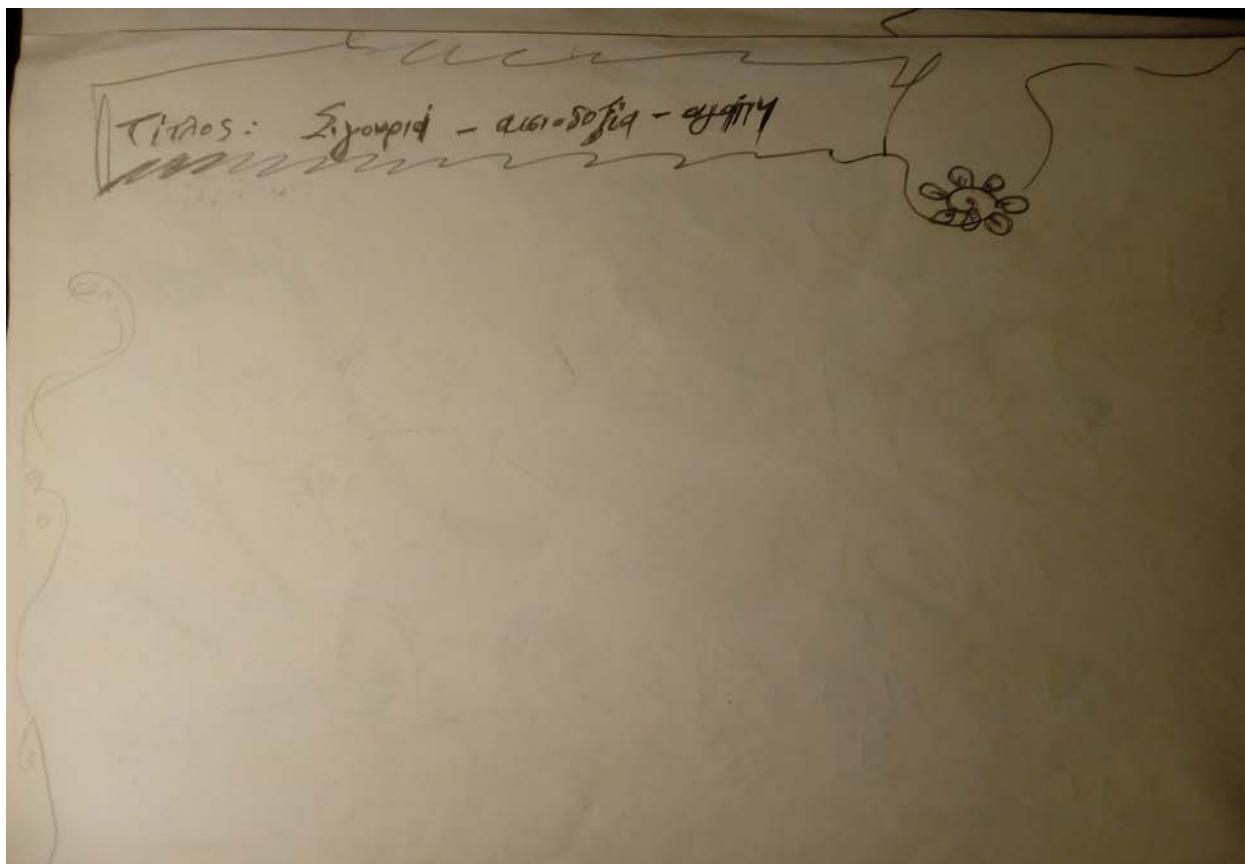
**«Κάνε στις δύο κόλλες A4 που σου δίνω δύο ξεχωριστές ζωγραφιές που να αναπαριστούν σημαντικά για σένα σημεία από το βιβλίο της ζωής σου ως εκπαιδευτικός που μου περιέγραψες στην προηγούμενή μας συνάντηση στη σχετική συνέντευξη που κάναμε».**

**«Τώρα δώσε τίτλο στην κάθε ζωγραφιά σου και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου».**

Ακολουθεί απομαγνητοφώνηση της συζήτησης που κάναμε με το υποκείμενο σε σχέση με τα ιχνογραφήματά του.

**Ιχνογράφημα 1.**





**E: Οκ. Πώς τη λένε; (εννοεί τη ζωγραφιά). Τον τίτλο της;**

- Τη λένε: «Σιγουριά, αισιοδοξία, αγάπη».

**E: Οκ.**

- [γέλια]

**E: Και για περιέγραψέ μας τι βλέπουμε για αρχή.**

Υ1:(...) Τι με ρώτησες τώρα;

**E: Ένα τσακ πιο δυνατά αν θες για να το πιάνει το (εννοεί το μαγνητόφωνο). Ε, τι βλέπουμε εδώ; (δέιχνει το ιχνογράφημα).**

- Λοιπόν βλέπουμε πολλά χρώματα πρώτον, όλα είναι πολύχρωμα κι ωραία. Εμ είναι ένα κοριτσάκι, τώρα εδώ και τώρα σ' αυτήν την εποχή, σ' αυτές τις μέρες, σ' αυτή τη στιγμή ίσως, και τα λοιπά και βλέπει κάποια λουλουδάκια που είναι ανθισμένα και για να ξαφνιάστηκε μάλλον το περίμενε καιρό πότε θα ανθίσουν αυτά τα λουλούδια και ξαφνικά τσακ τα είδε έτσι όμορφα, χρωματιστά. Εμ, είναι το κοριτσάκι αυτό πάλι εδώ με άλλα παιδάκια μεγάλα και μικρά και μεγάλουνς και παιδάκια δηλαδή και προχωράνε χαρούμενα και αμέριμνα προς κάπου που δεν ξέρουμε που είναι αυτό, που θα οδηγήσει δηλαδή, ε, όλοι μαζί αγαπημένοι και εξελιγμένοι δεν ξέρω κάπως έτσι ίσως [...]. Είναι ένα χαρούμενο πλαίσιο όπως και να 'χει. Αυτό.

**E: Και τι, τι συμβολίζει αυτό τώρα;**

- Τι συμβολίζει;

**E: Για τη δική σου ζωή;**

- Συμβολίζει το σημείο καμπής. Εκεί που είπα τελικά ότι ναι μου αρέσει αυτό που κάνω και με βοήθησε το πλαίσιο φυσικά να μου αρέσει ακόμα περισσότερο, το πλαίσιο το πιο έτσι χαλαρό, πιο ελεύθερο, πιο πάνω στα βουνά έτσι χωρίς πολύ έλεγχο, ε, να μπορώ να εκφραστώ με τον τρόπο που θέλω και να κάνω πράγματα

που θέλω και μ' αρέσουν και εκεί δεν υπάρχει πλέον, υπάρχει απλά ένα ερωτηματικό το τι θα συμβεί στο μέλλον χαλαρά, ας πούμε, και όμορφα, ψάχνοντας και βρίσκοντας, διαβάζοντας και πειραματιζόμενη, με ήτα, εμ , που θα πάει όλο αυτό, αλλά προς το παρόν είναι μια όμορφη στιγμή για μένα από το σημείο καμπής και μετά που δεν είναι στιγμή είναι καιρός απλά

**E: χρονολογικά αυτό πότε περίπου;**

Y1: Αυτό..

**E: Ξεκίνησε ας πούμε**

Y1: Εντάξει για να ανθίσουν τα λουλούδια προφανώς δεν ξεκίνησε

**E: Σε μια μέρα**

Y1: Σε μια μέρα είχαν τεθεί ίσως κάποιες βάσεις και μέσα στην αβεβαιότητα κι όλα αυτά, απλά. Μιλάω πολύ γενικά ε;

**E: Οχι περίπου, επειδή μου έχεις πει για τη ζωή σου**

Y1: Άλλα περίπου, το σημείο καμπής; σίγουρα πριν τέσσερα χρόνια. Σίγουρα το σημείο καμπής, εντάξει τα ψήγματα υπήρχαν και πιο πριν.

**E: Τι γράφει εδώ;**

Y1: “Ωχ άνθισαν” Α εδώ; “Μετά από χρόνια στο εδώ και τώρα” Γιατί ήτανε και η προηγούμενη ζωγραφιά

**E: Οκ**

Y1: Που ήταν “κάποτε στο παντού και στο πουθενά”

**E: Και οι λέξεις εδώ; “Χαρά...**

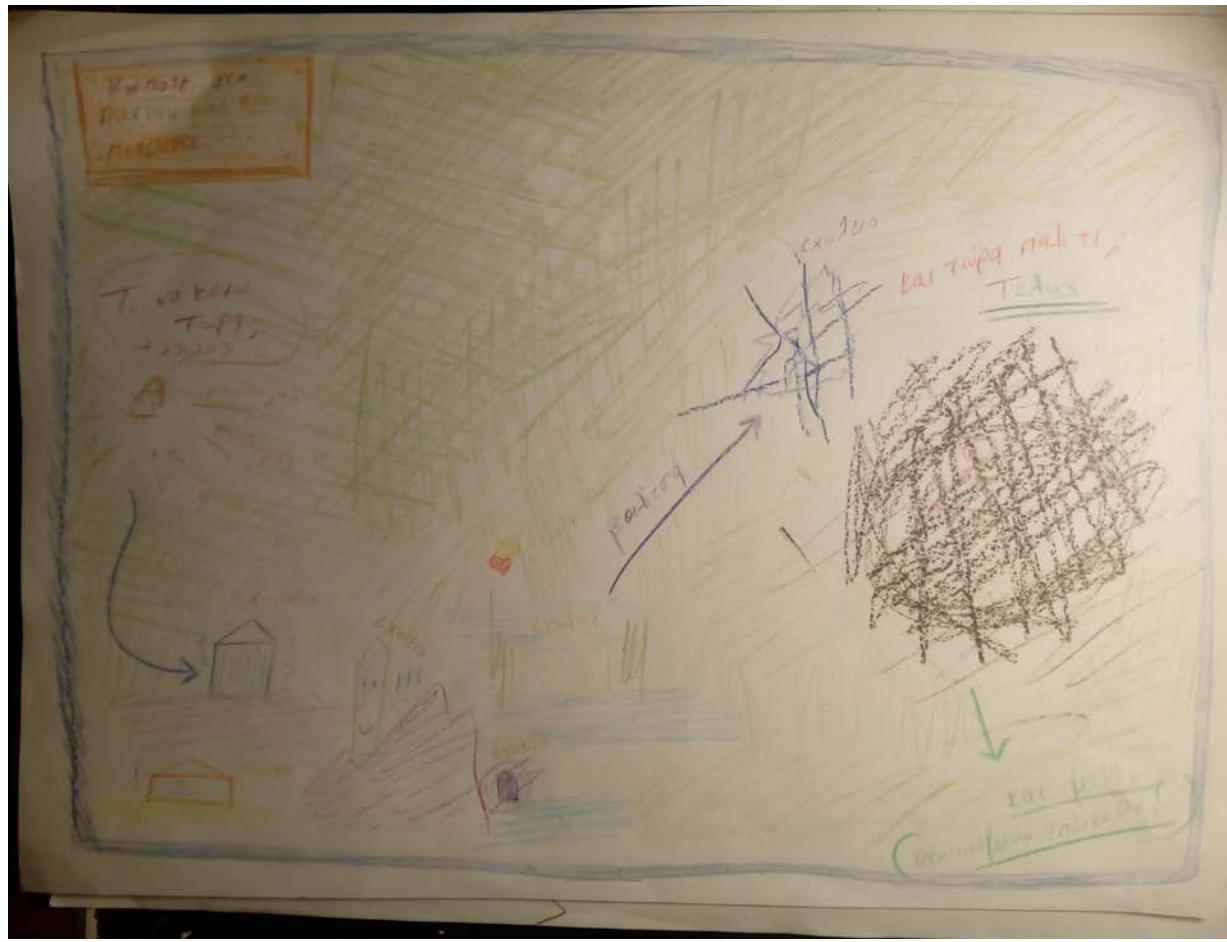
Y: “Χαρά, δημιουργία, ελευθερία”

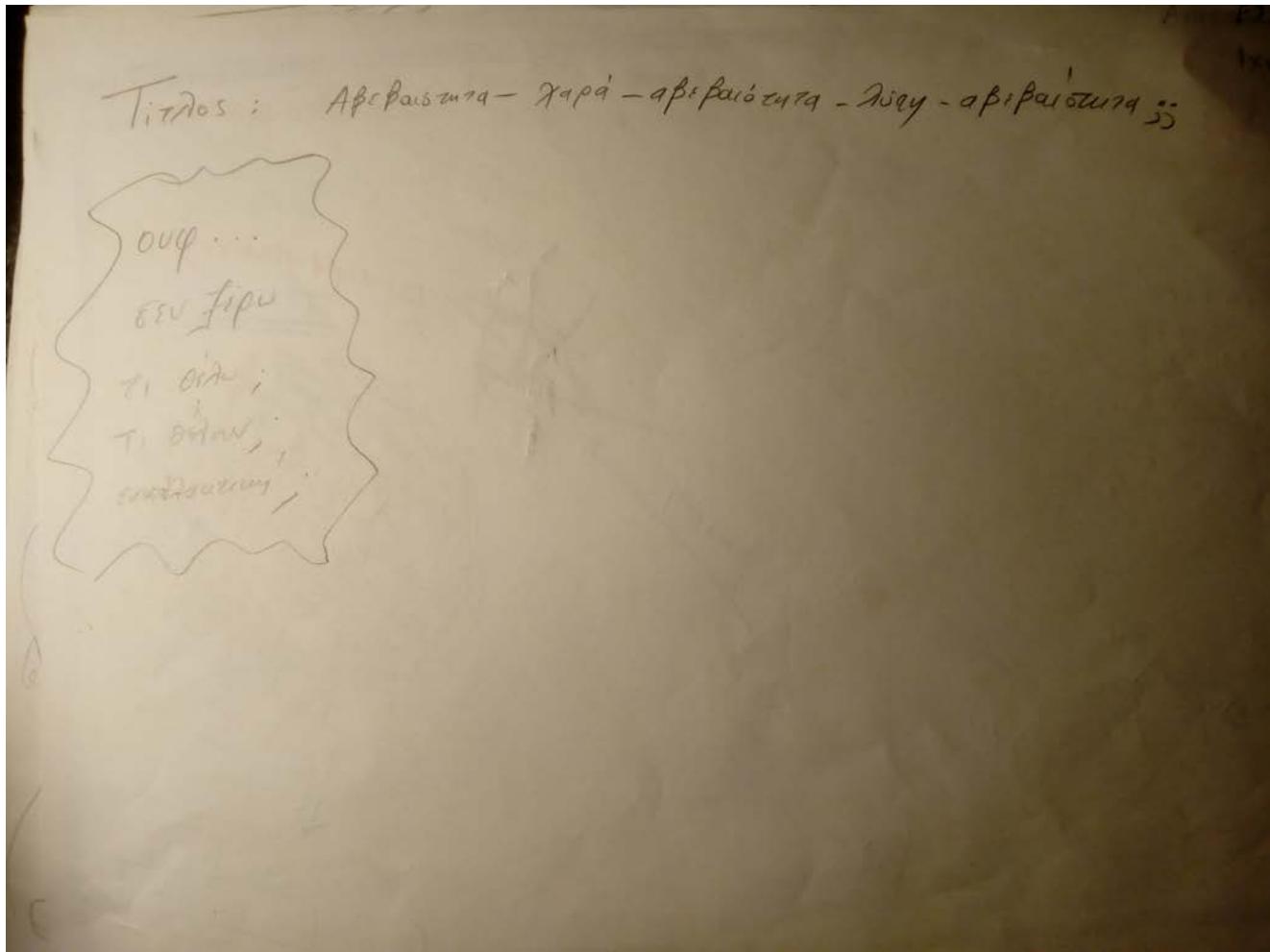
**E: Τέλεια**

Y1: Και όλα αυτά μέσα στο χρωματιστό πλαίσιο

**E: Πάρα πολύ ωραία. Και ο τίτλος είναι σε φοβερή λεζάντα. Θες να πεις κάτι άλλο γι' αυτήν ή να πάμε στην άλλη;**

Y1: E, όχι προς το παρόν δεν έχω να πω, άμα μου' ρθει (...)





Ε: Ωραία. Εδώ, τι βλέπουμε;

Υ: Εδώ βλέπουμε μια μαύρη μαυρίλα αρχικά, είναι το σημείο που ενώνεται με το σημείο καμπής

**Ε: Οκ. Είναι συνέχεια αυτό αυτού; ( δείχνει το Ιχν.2 και μετά το Ιχν. 1)**

Υ1: Είναι συνέχεια αυτό αυτού (δείχνει το Ιχν. 1 και μετά το Ιχν. 2)

**Ε: Α! Οπότε είμαστε στο πριν τώρα**

Υ1: Ναι τώρα είμαστε στο πριν, κάνουμε ένα Flash back και πριν ανθίσουν τα λουλούδια ήτανε αυτή η μαύρη μαυρίλα, αυτή η φυλακή. Ένα σχολείο ( τυλίγει τα χέρια γύρω απ' το λαιμό της σα να πνίγεται) καλά να πάθει το μουτζούρωσα

**Ε: Άρα βλέπουμε**

Υ1: Βλέπουμε γενικά την πορεία από την αρχή που δεν ήξερα καν, δεν ήμουν σίγουρη αν μ' αρέσει αυτό το επάγγελμα και τα λοιπά, τις περιπλανήσεις και τα εμπόδια που συνάντησα στο δρόμο μέχρι και να φτάσω στο σημείο που θα πω, που είπα άνθισαν τα λουλούδια, αυτό. Δηλαδή κάπου εδώ ανάμεσα είναι το σημείο που αλλάξαν τα πράγματα και... όχι άρχισα να αγαπώ, γιατί υπήρχαν στιγμές και ψήγματα αγάπης και εδώ πέρα σίγουρα

**Ε: και τα χρώματα είναι πιο**

Υ1: απλά εδώ είχανε φύγει όλα τα χρώματα και εδώ είναι το σημείο που άρχισαν πάλι να έρχονται και είναι πιο

**Ε: Πώς τη λένε; Τη δεύτερη; Την πρώτη τέλος πάντων; (εννοεί χρονολογικά)**

Y1: Πώς τη λένε; “Αβεβαιότητα, χαρά, αβεβαιότητα, λύπη, αβεβαιότητα;” ερωτηματικό, δεν ξέρω

**E: Και οι λέξεις**

Y1: “ουφ, δεν ξέρω, τι θέλω, τι θέλω, εναλλακτική;”

**E: Αυτό είναι στη φάση πριν τα τέσσερα χρόνια**

Y: Μμμ, ναι

**E: αλλά μετά τα ..**

Y1: με πειραματισμούς αλλά με περιορισμούς, πολλούς

**E: E, εκείνη την περίοδο ήσουνα σε ποια..**

Y1: Παντού και πουθενά, αλλά έχει να κάνει και με το προσωπικό ας πούμε αισθάνεσθαι

**E: Ναι σίγουρα τις συνθήκες**

Y: Τις συνθήκες ναι το ότι ίσχυε όλη αυτή η κατάσταση

**E: Προφανώς**

Y1: Μετά άρχισαν να έρχονται λίγο από μόνα τους κάποια πράγματα και συνδέθηκαν σε ένα ουράνιο τόξο.

Φυσικά ας μην είμαστε και υπερβολικοί τώρα, υπερβολικές ε δεν είναι κι ένα ουράνιο τόξο όλα έτσι;

**E: ούτε πριν φαντάζομαι ήταν όλα μαύρα**

Y: Καλά σίγουρα απλά όχι σε κάποιο σημείο ήταν όλα μαύρα

**E: Οκ**

Y1: πάνω στο θέμα τι κάνω εδώ ας πούμε, τι ρόλο έχω εγώ στην εκπαίδευση και ποιο είναι το μέλλον για μένα και γι' αυτήν , για όλα γενικά. Άλλα ρόδινα είναι εδώ στη δεύτερη ζωγραφιά στο κομμάτι των συναισθημάτων αυτή τη στιγμή. Μπορεί να υπάρχουν χίλια δυο εμπόδια, όπως ξέρουμε δεν είναι όλα καλά στη δημόσια εκπαίδευση αλλά η αίσθηση και η θέληση είναι αυτή, χρωματιστή

**E: Οκ**

Y1: και η αισιοδοξία κίτρινη, έχει φως εκεί πέρα στην άκρη, πηγαίνουμε προς το φως αλλά δεν ξέρω τι θα γίνει μετά, μπορεί να μαυρίσουν πάλι, δεν ξέρεις, αλλά ναι αυτή τη στιγμή που περιγράφει αυτή η εικόνα είναι

**E: Τη φάση..**

Y1: Ναι τη φάση. Η αίσθηση είναι ότι ό,τι και να γίνει εδώ είμαστε, παλεύουμε γι' αυτό, για την εκπαίδευση εδώ τη δημόσια, τα παιδιά μας και τα σχετικά

**E: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ. Δεν ξέρω θες να προσθέσεις κάτι σ' αυτό; Κολλάει πολύ σε μένα τουλάχιστον στο πως περιέγραψες νωρίτερα αυτή τη φάση**

Y1: Ε ναι δεν ήταν και πολύ συνοπτικό, δεν ήταν και στιγμές τώρα αυτά, περίπου αυτό έκανα στην ουσία, χωρίς να το θέλω αρχικά αλλά βγήκε. Στην αρχή γι' αυτό είχα κάνει το μαύρο, παρατήρησες που το είχα έτσι (γυρνάει το χαρτί κάθετα) ζωγράφισα το μαύρο και ξεκινούσαν όλα από κει μία στιγμή ήταν ας πούμε η μαυρύλα και η άλλη ήτανε κάτι άλλο, αλλά μου βγήκε στην πορεία και το γύρισα και το ξεκίνησα από αλλού ας πούμε και κατέληξα στο μαύρο. Είναι μια φυλακή, είμαι εδώ μέσα, με βλέπεις;

**E: Ναι. Πλάκα δεν είχε η διαδικασία;**

Y1: Ναι είχε πλάκα, είχε και λίγη στεναχώρια έτσι για ορισμένα πράγματα αλλά ναι είναι

**E: Σου ήρθανε εννοείς;**

Y1: ψυχαναλυτικό λίγο το όλο κόνσεπτ, ψυχοθεραπευτικό να το πω καλύτερα

**E: Ωραία. See you next time**

Y1: Οκ

## 2.Δεύτερη Φάση της Έρευνας

1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 1: ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 06.06.2019**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Κατοικία Συνεντευξιαζόμενης**

**E: Χαίρεται**

Υ: Γεια και πάλι

**E: Λοιπόν πάμε στην φάση τώρα της ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης, έτσι για να εξοικειωνόμαστε με τα εργαλεία. Ο τίτλος είναι Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση γενικά**

**1: Τι είναι η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση; Δώσε μου σε παρακαλώ έναν δικό σου ορισμό της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση.**

Υ: Εξετάσεις δεύτερη φορά στην ημέρα (γέλια) Ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση; E, το να υπάρχει σίγουρα ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που έχει να κάνει με ανθρώπους, με υλικό, με δομές

**1.1: 'Έναν ορισμό που θα δινες;**

Υ: Είναι το πόσο άνετα νιώθει κανείς μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ας πούμε πλαίσιο, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές που έχει και να μάθει, κάτι τέτοιο

**2: Ποιες είναι οι διαστάσεις της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση; Μπορείς να αναφέρεις τους τομείς που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;**

Υ: Λοιπόν σίγουρα είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, οι δάσκαλοι και όλοι αυτοί οι άνθρωποι που πλαισιώνουν το, την εκπαιδευτική διαδικασία. Τι με ρώτησες; ποιοι τομείς επηρεάζουν;

E: Ναι

Υ: E, οι γονείς εννοείται, ένας άλλος παράγοντας εξωσχολικός αλλά συνδεδεμένος αρκετά με την εκπαιδευτική διαδικασία και με την ποιότητα στην εκπαίδευση, το περιβάλλον δηλαδή του παιδιού και η ποιότητα στην άλλη του ζωή εκτός εκπαιδευτικής ζωής. Εμ, είναι οι υποδομές φυσικά, η υλική υποδομή του σχολικού περιβάλλοντος, τα κτήρια, η δυνατότητα σε υλικό εποπτικό, αντικείμενα, παιχνίδια οτιδήποτε μπορεί να χρειαστεί κανείς μέσα σε μία τάξη, σε ένα προαύλιο, σε ένα σχολικό κτήριο γενικά. Ποιότητα στην εκπαίδευση, κάτσε γιατί τώρα αρχίζω να παθαίνω διάσπαση. Ε ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση γενικά, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν; Ωραία, ο ανθρώπινος σίγουρα, ο υλικός σίγουρα, εννοείται η στάση ή η θέληση του υπουργείου και οι νόμοι που ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, το χρονοδιάγραμμα, πότε ξεκινάνε τα σχολεία, πότε τελειώνουν, πόσες ώρες τη μέρα τα παιδιά καλούνται να είναι σ' αυτό, εμ, οι διακοπές πάρα πολύ σημαντικό, όλοι χρειάζονται διακοπές για να μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα, είτε είναι δάσκαλοι, είτε μαθητές, είτε, τι άλλο; αυτά προς το παρόν

**3: Ποια γεγονότα ή καταστάσεις πιστεύεις μπορούν να οδηγήσουν κάποιον στο να έχει κακή ποιότητα ζωής**

**στην εκπαίδευση;**

Υ: Το οικονομικό κομμάτι σίγουρα, το αν πάρνει μισθό αντάξιο αυτού που κάνει ή όχι, το προσωπικό, αν είναι καλά στην προσωπική του ζωή, το να έχει μία σταθερότητα γενικά και ασφάλεια, ένα σπίτι, ένα σταθερό μέρος, το να είναι καταρτισμένος καλά, να έχει μάθει πράγματα και να θέλει φυσικά να μάθει πράγματα για να εξελιχθεί

**4: Αυτό θα στο ρώταγα μετά αλλά εντάξει θα μου πεις είναι το ποια γεγονότα ή καταστάσεις βοηθούν κάποιον στο να έχει καλύτερη ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;**

Υ: Εντάξει ναι ναι, η έλλειψη των παραπάνω δίνει κακή ποιότητα. Δε μου ρχεται κάτι άλλο. Να κάθομαι να τα σκέφτομαι λίγο παραπάνω για να σου απαντάω ή ότι μου έρχεται εκείνη την ώρα γιατί σίγουρα κάποια πράγματα δεν τα σκέφτηκα ή μπορεί να τα σκεφτώ αργότερα

**5: Γενικά, έχω προσπαθήσει οι ερωτήσεις να είναι συμπληρωματικές δηλαδή δεν είναι ότι είναι μόνο αυτό που είπες κάπως μπορεί αυτό που λες να συμπληρωθεί από την επόμενη όπως έγινε τώρα. Ε, γιατί νομίζεις ότι μας είναι αναγκαία η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;**

Υ: Γιατί μας είναι αναγκαία; Ε για ότι μας είναι αναγκαία η χαρά στη ζωή μας, ξέρω 'γω πώς θα μπορείς να συμμετέχεις στην εκπαίδευτική διαδικασία, μάλιστα να είσαι και συντονιστής κατά κάποιο τρόπο αν είσαι δάσκαλος/ δασκάλα χωρίς να περνάς ωραία σ' αυτό που κάνεις. Φυσικά και μας είναι αναγκαία αλλιώς κατά πόσο έχει νόημα να το κάνεις αυτό άμα δεν έχεις καλή ποιότητα και καταπιέζεσαι μέσα σ' αυτό

**6: Ποιος νομίζεις ότι είναι ο ρόλος της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση;**

Υ: (παύση) Ο ρόλος; νομίζω είναι η βάση η ποιότητα ζωής για να ξεκινήσει οτιδήποτε και να πάει παραπέρα στην εκπαίδευση, είναι το να νιώθεις καλά μέσα σ' αυτό, ξέρω 'γω είναι σαν η απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί να υπάρχει και αποτέλεσμα σε ότι κάνεις

**7: Πώς, με ποιους τρόπους θα μπορούσε κάποιος να βελτιώσει την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση;**

Υ: Εμ, να βελτιώσει; αυτό είναι ένα μεγάλο ερώτημα. Το θέμα είναι ότι δεν μπορεί να απαντηθεί νομίζω ατομικά σίγουρα. Γιατί μπορεί ατομικά να προσπαθήσεις να δώσεις πρόσκαιρες λύσεις για το τι θα κάνει σε εσένα, πώς θα γίνει για σένα πιο βολικό, πιο βολική η συνθήκη ας πούμε για να μπορείς να ανταπεξέλθεις στην εκπαίδευτική διαδικασία, σίγουρα θα πρέπει να είναι συλλογικό, τουλάχιστον να μπορείς να συνεργαστείς με κάποιους ανθρώπους ώστε να το πετύχετε αυτό πιο συλλογικά και, αλλά γενικότερα πάλι δεν πιστεύω ότι είναι στο επίπεδο π.χ μιας σχολικής μονάδας, ενός σχολείου το να πετύχεις κάτι τέτοιο δεν αλλάζει τίποτα, το ζήτημα είναι συνολικά στην εκπαίδευση, μέσω νόμων και μέσω της δομής της και των διαδικασιών να έρθουν αλλαγές, ώστε να μπορέσουν να, έχει να κάνει δηλαδή με την πολιτική, είναι πολιτικές οι επιλογές που θα φέρουν αλλαγές και στην ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, ξεκάθαρα ξεκινάει από κει δηλαδή, γιατί εντάξει γίνονται καθημερινές προσπάθειες από όλους να βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής αλλά δεν οδηγεί κάπου το να βελτιωθεί εδώ και όχι αλλού, είναι θέμα συνόλου για να γίνει παντού ας πούμε, για να βελτιωθεί η εκπαίδευση γενικότερα

**8: Τι γνώμη έχεις για το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων στο δημόσιο σημερινό σχολείο;**

Υ: Τη χειρότερη(γέλια). Είναι πάρα πολύ πυκνό καταρχάς. Δεν μπορώ να διανοηθώ ας πούμε ότι όλα αυτά που μας υποδεικνύει το αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει μέσα σε μια χρονιά, σε μια τάξη να τα έχουν κατανοήσει και να τα χουν μάθει και να τα χουν ευχαριστηθεί και να μπορούν να τα εφαρμόσουν τα παιδιά. Θα πρεπει να κοπούν τουλάχιστον τα μισά, να είναι δύο πράγματα να έχεις άπλετο χρόνο για να κάνεις χήλια δύο γύρω απ' αυτά τα δύο. Πολύ πυκνό, πολύ σκληρό, δύσκολο για τα παιδιά, δεν μπορείς δηλαδή από την πρώτη δημοτικού να βάζεις τώρα πολλαπλασιασμό πχ, ένα παράδειγμα πρόσφατο που μου ήρθε στο μυαλό γιατί τα βλέπω μέσα στα βιβλία ας πούμε

**9: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων στο δημόσιο σημερινό σχολείο προωθεί με σωστό τρόπο τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.**

Κοίταξε αν και δεν το χω μελετήσει ολόκληρο προφανώς το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα μαθήματα για όλες τις τάξεις και τα λοιπά, από την μικρή εικόνα που έχω, γιατί λίγα χρόνια έχω τάξεις βλέπω ότι πρώτον φάσκει και αντιφάσκει, δηλαδή απ' τη μία προσπαθεί να προωθήσει διαδικασίες συνεργατικές και χρονοβόρες, εκτός σχολικών βιβλίων, με άλλες δράσεις που πλαισιώνουν ας πούμε την εκπαίδευτική διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα με το χρόνο που δίνει για κάθε στόχο διδακτικό, ακυρώνει όλα αυτά που υποτίθεται λέει ότι πρέπει να γίνουν και θέλει να γίνουν και προτάσσει. Και επίσης θα έπρεπε για μένα να λειτουργεί πολύ πιο ευέλικτα, δηλαδή να μπορεί να μην υπάρχει ο φόβος του ελέγχου ότι έτσι και.. γιατί συμβαίνει σε πόλεις σε σχολεία μεγάλα και τα λοιπά, δεν μου χει τύχει εμένα βέβαια αλλά να υπάρχει πολύ αυστηρός έλεγχος και από τους συμβούλους παλιότερα πριν τους συντονιστές (...) το αν ας πούμε ελέγχεται και αν εφαρμόζεται κατά γράμμα ας πούμε το αναλυτικό πρόγραμμα και βγαίνει η ύλη. Θα έπρεπε να υπάρχει ελευθερία, δηλαδή να μπορείς εσύ να.. υπάρχει εν μέρει αυτή η ελευθερία, δηλαδή λέγεται από τα

προγράμματα ότι ναι σε τόσο ποσοστό πρέπει να χρησιμοποιείς ας πούμε τα κείμενα της γλώσσας, μπορείς τα υπόλοιπα να τα αλλάξεις και να βάλεις δικά σου, υπάρχουν κάποιες σχετικές ελευθερίες αλλά θεωρώ ότι αυτό πρέπει να διευρυνθεί λίγο και να υπάρχει φυσικά ο χρόνος για να υπάρχουν όλα αυτά και όταν απ' τη μία σου λέει ότι ο χρόνος σου είναι αυτό, μία διδακτική ώρα για να κάνεις αυτό, ε αυτό που σου λέει να γίνει σε μία διδακτική ώρα δε γίνεται ούτε σε 5 και ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, με το, με άλλες συνθήκες σε μια σχολική τάξη. Τέλος πάντων δεν ξέρω αν παρακάτω έχεις κάτι άλλο σχετικό μ' αυτό

**10: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το δημόσιο σημερινό σχολείο σχετίζεται ή προωθεί την ποιότητα ζωής; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.**

Υ: Κοίταξε σίγουρα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί την ποιότητα ζωής, αλλιώς δε θα θέλαμε να αλλάξουμε κάτι, θα 'ταν όλα τέλεια και θα περνούσαμε όλοι καλά και τα παιδιά θα μάθαιναν και δε θα θεωρούταν το σχολείο φυλακή, ούτε καταναγκαστικό έργο. Άρα δεν προωθεί σίγουρα, λέει ότι προωθεί σε ορισμένες περιπτώσεις όπως λέγαμε πριν για τα αναλυτικά προγράμματα αλλά δεν το προωθεί, γιατί στερείται άλλων πραγμάτων όταν ας πούμε δεν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, δεν δίνονται χρήματα ας πούμε από τον προϋπολογισμό για την παιδεία δε δίνεται βάση δηλαδή σε αυτό το πράγμα που λέγεται παιδεία, εκπαίδευση, προφανώς και δεν προωθείται στην πραγματικότητα κανενός είδους ποιότητα. Αν υπήρχε η θέληση να δοθούν εκεί χρήματα θα λέγαμε ότι έστω και στην πρόθεση έστω και η πρόθεση υπάρχει, αλλά δεν υπήρχε η πρόθεση. Τώρα, ε, ναι και χωρίς εννοείται χρήματα από τον προϋπολογισμό δεν πάει πουθενά εννοείται το σχολείο ποια ποιότητα μιλάμε; Αυτό εναπόκειται στην καλή θέληση ορισμένων εκπαιδευτικών, γονέων, το αν θα γίνει κάποια μικρή κοινότητα ας πούμε που θα καταφέρει να πετύχει κάποια πράγματα όσον αφορά την ποιότητα ας πούμε της ζωής στο συγκεκριμένο σχολείο γιατί η ευθύνη πέφτει πάνω μας στην ουσία

**11: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ηθική; Εξήγησέ μου αναλυτικά γιατί ναι ή γιατί όχι.**

Υ: Φυσικά έχει να κάνει με το αν πχ ο εκπαιδευτικός, η εκπαιδευτικός είναι συνειδητοποιημένος για το τι πάει να κάνει στο σχολείο, δηλαδή για ποιο λόγο βρίσκεται εκεί; βρίσκεται για να παίρνει απλά 900 ευρώ το μήνα στην καλύτερη και είναι δημόσιος υπάλληλος, που δεν είναι γιατί είναι ανατληρωτής, αναπληρωτρια; και το 'χει κάνει για επαγγελματική αποκατάσταση (21.54) ή αξιακά θέλει να πετύχει κάτι καλύτερο για την εκπαίδευση, για τους αυριανούς πολίτες και τα λοιπά οπότε προσπαθεί προς αυτή την κατεύθυνση; Από κει νομίζω ξεκινάει για μένα το ζήτημα οπότε ναι εν μέρει έχει να κάνει με το κατά το πόσο γίνεται εργαλείο η εκπαίδευση στα χέρια μας για να μπορούμε να έχουμε μια άνεση, μια ποιότητα ζωής εκτός της εκπαίδευσης ή αν είναι και ένα μέσο για να καταφέρουμε να καλυτερέυσουμε τον κόσμο γύρω και εκτός σχολείου. Τώρα πιο συγκεκριμένα (...) αυτά προς το παρόν

**12: Τι σημαίνει για σένα η έννοια της ηθικής;**

Υ1: Η έννοια της ηθικής; Α πα πα το (...) μου θύμισε τώρα. Η έννοια της ηθικής;

**Ε:Πώς την αντιλαμβάνεσαι**

Υ1: Την αντιλαμβάνομαι.. μπαίνουμε τώρα σε ζητήματα φιλοσοφίας που δεν το χω καθόλου, καθόλου όμως δεν το χω. Ε, λοιπόν ηθική: Το να πράττω ας πούμε αυτό που θεωρώ πιο καλό για το κοινωνικό σύνολο, είναι ένα κομμάτι της ηθικής, για μένα..άλλο κομμάτι αν αποδέχομαι την έννοια του όρου, εε το να έχεις ας πούμε αξίες, σκέψεις, απόψεις και τα λοιπά για το κοινό καλό. Με ρώτησες για την εκπαίδευση συγκεκριμένα ή γενικά

**Ε:Ναι γενικά εσύ πώς θα την όριζες ας πούμε**

Υ1: Το να, το να(γέλια)..μην κάνεις στον άλλο αυτό που δε θες να σου κάνουν... δεν ξέρω, δεν ξέρω το να ορίσω την ηθική(γέλια), μάλλον είμαι ανήθικη, δεν ξέρω πραγματικά (γέλια). Αυτό που είπα στην αρχή ας πούμε

**13: Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Κοίτα, πολύ σημαντικό γιατί, ε, αν είναι όλοι ο ένας για τον άλλο και όλοι για τον ένα, που αυτό μέσω των ηθικών αξιών σίγουρα επιτυγχάνεται, εμ αυτό διαχέεται αργότερα και στην κοινωνία. Πες μου ξανά την ερώτηση γιατί το 'χασα

**E:Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια των ηθικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Υ1: Ναι. Οπότε αν υπάρχει ας πούμε αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων σε μία κοινότητα ας πούμε εκπαιδευτική, σε ένα σχολείο, ε αλληλοκατανόηση, σεβασμός, το ένα, το άλλο, όλα αυτά είναι κομμάτια της ηθικής ας πούμε, εμ, ναι είναι η έννοια τώρα που με ξενίζει λίγο και, δεν ξέρω

**E:Γιατί;**

Υ1: Εμ τέλος πάντων το καλό του άλλου και της κοινότητας, αυτό είναι και να το πράττεις ανάλογα με αυτά που πιστένεις, με τα λεγόμενά σου, να κάνεις αυτό που πιστεύεις προς αυτό το σκοπό. Ε, αν το σχολείο καταφέρει να φτιάξει τέτοιες κοινότητες ας πούμε με τέτοιου είδους κώδικες ώστε όλοι να είναι αγαπημένοι και ευχαριστημένοι και ίσοι και τα λοιπά ε τότε αυτό μπορεί να, αυτό που είπα και πριν, να διαχυθεί παντού και να διευκολύνει και την κοινωνική ζωή γενικότερα, το σχολείο μπορεί

**14: Ποιο περιεχόμενο θεωρείς ότι θα πρέπει να έχει η καλλιέργεια αυτή;**

Υ1: Ναι το να... όχι να διδάσκεται, να βιώνεται ίσως καλύτερα, ο σεβασμός στον άλλο, οποιονδήποτε άλλο, τον διαφορετικό, το να έχουμε όλοι ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, και υποχρεώσεις φυσικά, ώστε να πάει η ομάδα μπροστά, να υπάρχει αλληλεγγύη, ε γενικά, να μην υπάρχει καταπίεση, να υπάρχει ελευθερία ας πούμε για τα άτομα, να μπορούν να εκθέσουν τις απόψεις του και να διεκδικήσουν κάτι που θέλουν ας πούμε, μέσω της ομάδας, να υπάρχει δημοκρατία, βασικά αν υπάρχει δημοκρατία συμβαίνουν και αυτά

**15: Με ποιον τρόπους θεωρείς ότι θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν η ηθική και οι ηθικές αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Σίγουρα ένα μεγάλο κομμάτι για αρχή από μικρές ηλικίες είναι το κομμάτι της συναισθηματικής αγωγής για μένα, άμα μάθουν τα παιδιά να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να τα ονομάζουν, να τα εκφράζουν, να συναισθάνονται τους άλλους και τα λοιπά, μετά θα έρθουν και όλα τα υπόλοιπα πάντα με εξάσκηση φυσικά και με βίωμα και με άλλους τρόπους τέλος πάντων, θα έρθουν και ο σεβασμός και η αλληλοφροντίδα και το ένα και το άλλο, ε, μετά ένα άλλο σημαντικό ας πούμε εργαλείο είναι οι δημοκρατικές διαδικασίες εννοείται, σε ένα σχολείο, σε μια τάξη ας πούμε, σε μια ομάδα ενός σχολείου, εμ. Ναι φυσικά, δημοκρατικές διαδικασίες βγαίνουν μέσα από τη συζήτηση, ε, και εννοείται με εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να κάνουν αυτό, αλλιώς δεν πρόκειται να γίνει ποτέ. Αυτό.

**16: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί ηθικές αξίες στους μαθητές; Αν ναι ποιες είναι αυτές;**

Υ1: Τώρα άρχισα να ζορίζομαι, (γέλια), νιώθω σα να δίνω εξετάσεις, πρέπει να σκεφτώ αναγκαστικά τώρα εκείνη την ώρα και... Δεν ξέρω να σου πω, εγώ διαλέγω τις δικές μου,( γέλια), το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δε με αφορά πάρα πολύ. Όχι εντάξει πέρα από την πλάκα, με αφορά, απλά τώρα... ποιες καλλιεργεί; Θεωρητικά πάλι, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, καλλιεργούνται πάρα πολλές ηθικές αξίες από αυτές που είπαμε πριν, και ο σεβασμός και η αλληλεγγύη και η ανοχή στο διαφορετικό και το ένα και το άλλο, δημοκρατία ας πούμε, δεν είναι ηθικη αξία ακριβώς, αλλά φέρνει όλα αυτά και αυτό, εμ μέσα από μαθήματα ας πούμε, θρησκευτικά και λοιπά, κοινωνικές και πολιτικές αγωγές, μέσα από τα βιβλία όλων των γλωσσικών μαθημάτων και τα λοιπά, αλλά...υπάρχει η προστασία του περιβάλλοντος εκεί στη μελέτη περιβάλλοντος και όλα αυτά, αλλά...πάντα στη θεωρία, ναι, πρακτικά....

**17: Ναι αυτό θα σε ρώταγα τι είδους αξίες και πρακτικές θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο σχολείο προωθεί και καλλιεργεί με τον τρόπο που αυτό λειτουργεί;**

Υ1: Με τον τρόπο που λειτουργεί ηθικές αξίες; πιο πολύ ανήθικες αξίες, ανταγωνισμό, εε,

**Κόντρα σε αυτά που λέει**

Υ1: Ε ναι εννοείται κόντρα σε αυτά που λέει, δεν είναι μόνο να πεις θεωρητικά ότι θέλω να κάνω αυτό, αλλά να δημιουργήσεις τις συνθήκες για να ανθίσουν όλες αυτές οι ηθικές αξίες μέσα εκεί. Με τον τρόπο που πραγματοποιείται αυτή η ηθική εκπαίδευση στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, θα έλεγα ελάχιστα επιτυγχάνει από όλα αυτά μέσα μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα, πάλι εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς και στο περιβάλλον γενικά και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του περιβάλλοντος για το αν γίνουν όλα αυτά, δεν αρκεί δηλαδή το τι θεωρητικά λέει και θέλει να πετύχει το δημόσιο σχολείο... ναι πάλι γυρίζουμε σε αυτό, γενικά φάσκει και αντιφάσκει, η ίδια του η δομή και η ίδια του η στόχευση είναι άλλη, όχι σίγουρα να καλλιεργεί ηθικές αξίες, είναι το πώς θα γίνουν πιο αποδοτικοί οι μελλοντικοί πολίτες στην

αγορά εργασίας και δεν νομίζω ότι χωράει η ηθική εκεί μέσα, η ηθική η δική μου ας πούμε, ναι γιατί έιναι και υποκειμενικά αυτά τα πράγματα, δεν υπάρχουν ίδιοι κανόνες για το τι είναι ηθική για τον καθένα

**18: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται με το θετικό συναισθηματικό κλίμα (ατμόσφαιρα) στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Πάρα πολύ, σε πολύ μεγάλο βαθμό, ουσιαστικά στην εκπαίδευση. Το α και το ω, βέβαια αυτό διαμορφώνεται πολύ δύσκολα, με πολύ κόπο και ανάλογα τις συνθήκες, ας πούμε, υπάρχει μία δυναμική μέσα στην ομάδα, μέσα σε μία τάξη σχολική, είναι πολυπαραγοντικό, γιατί εμπλέκονται στην εκπαίδευτική διαδικασία το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον, οι οικονομικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνει ένα παιδί, με όλα τα προβλήματα που μπορεί να φέρνει στο σχολείο μέσα, εεε, οι ίδιοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να δημιουργήσουν, να βοηθήσουν τέλος πάντων να γίνει μία ομάδα που να βασίζεται σε θετικό συναισθηματικό κλίμα, ώστε να έρθουν και τα επόμενα ας πούμε, η μάθηση, ε οπότε πολύ δύσκολο. Εννοείται σχετίζεται με την ποιότητα ζωής, είναι από τα βασικά, γιατί ακόμα και αν δεν υπάρχουν οι προδιαγραφές ας πούμε, οι υλικές για να υπάρχει αυτή η ποιότητα, ο ανθρώπινος παράγοντας είναι το α και το ω. Δηλαδή μπορεί να είσαι σε έναν αχνρώνα και να γίνεται μάθημα, αλλά η ποιότητα ζωής μέσα στο σχολείο να είναι εκπληκτική ας πούμε, γιατί, οι άνθρωποι μεταξύ τους έχουν σχέσεις που τους βοηθάνε να εξελιχθούν και να μάθουν και να πάρουν και να δώσουν και να φτάσουν εκεί που δεν μπορεί να φτάσει κάποιος με το να βρίσκεται μέσα σε ένα σχολείο με όλα τα κομφόρ

**19: Τι σημαίνει για σένα η έννοια του θετικού συναισθηματικού κλίματος (ατμόσφαιρας);**

Υ1: Ωραία. Θετική ατμόσφαιρα; Ε, καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, χωρίς προστριβές και ίντριγκες, μέσα στο χώρο του σχολείου, ε, καλή συνεργασία με τους γονείς, οπότε θα έρθει το θετικό κλίμα και μέσα στην τάξη, στην ομάδα δασκάλων και μαθητών, όπου σίγουρα επικρατεί χαρά για το ότι βρίσκονται όλοι εκεί πέρα, εμ, σίγουρα υπάρχει ανυπομονησία για το καινούργιο, αν καλύψουμε το μάθημα και τα λοιπά. Είναι δηλαδή η βάση, το πρώτο βήμα, ώστε να έρθουν και όλα τα υπόλοιπα , εμ, κλίμα αισιοδοξίας, χαράς, και όρεξη για συνύπαρξη και συνεργασία

**20: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το θετικό συναισθηματικό κλίμα σχετίζεται με τα ζητήματα των κοινωνικο-ηθικών διαδικασιών και ηθικών αξιών μέσα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.** Υ1: Ναι φυσικά γιατί πάλι έχει να κάνει με τον ανθρώπινο παράγοντα, το τι θα φέρω εγώ μέσα στην τάξη είναι αυτό που θα επικρατήσει κιόλας μάλλον, αν και αυτό που θα φέρουν όλοι οι υπόλοιποι μπορεί να συγκλίνει με το δικό μου ή προσπαθήσω αρκετά ώστε να.. ίσως βάλω ένα μικρό φρένο σε όλα τα εμπόδια που έρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, εκτός σχολείου, ώστε να μπορέσουμε να βρούμε μία τομή με τους υπόλοιπους μαθητές. Σίγουρα έχει να κάνει το κοινωνικό με το συναισθηματικό και ηθικό κομμάτι που κουβαλάει ο καθένας. Αν έφερνα την κατάθλιψη μου ας πούμε προφανώς και δε θα βοηθούσε αυτό την ποιότητα ζωής μέσα στην εκπαίδευση

**21: Πόση σημασία θεωρείς ότι έχει η καλλιέργεια του θετικού συναισθηματικού κλίματος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Νομίζω το είτα ότι είναι το α και το ω, είναι το βασικό, το ήμισυ του παντός αν όχι το παν

**22: Με ποιούς τρόπους θεωρείς ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί το θετικό συναισθηματικό κλίμα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Ε, για να δημιουργηθεί αυτό, σίγουρα θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στο τι θέλει ο καθένας και η κάθε μία από την ομάδα αυτή. Δηλαδή, δεν μπορεί να δημιουργηθεί συναισθηματικό κλίμα κατάλληλο και θετικό αν επιβάλλω εγώ όλα αυτά που θέλω να γίνουν εκεί μέσα, θα πρέπει να υπάρξει συνδιαμόρφωση κατά κάποιο τρόπο του πώς θα λειτουργήσει όλη αυτή η ομάδα, αν όχι απόλυτη, τότε σε ένα μεγάλο βαθμό, δηλαδή θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις διαφορετικότητες όλων των ατόμων που βρίσκονται εκεί μέσα και τα θέλω και νομίζω ότι αν είναι όλοι κάπως ευχαριστημένοι μέσα στην ομάδα, υπάρχει ομάδα βασικά αρχικά

**23: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Ε, το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην προσχολική εκπαίδευση σε ένα βαθμό αρκετά μεγάλο, που έχει να κάνει και πάλι με τους και τις εκπαιδευτικούς. Στο δημοτικό σχολείο κατά ένα πολύ μικρότερο αλλά υπάρχουν κάποια περιθώρια για να βελτιωθεί, να προσφερθεί τέλος πάντων, να γίνει.. στη δευτεροβάθμια θα έλεγα πως πρέπει να φτύσουν αίμα οι καθηγητές για να γίνει κάτι τέτοιο και ελάχιστοι θα το κάνουν, πάλι με δική τους όμως πρωτοβουλία, γιατί τα περιθώρια είναι νομίζω τόσο στενά που δεν μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα να δημιουργηθεί αυτό το θετικό κλίμα, είναι δύσκολο, πολύ δύσκολο, όσο πάμε σε πιο χαμηλή βαθμίδα, τόσο πιο (...) έχει να κάνει με το περιεχόμενο των σπουδών, των προγραμμάτων και τους χρόνους, και πάλι με τον ανθρώπινο παράγοντα, γιατί όσο και να υπάρχουν τα περιθώρια, αν δεν τα αξιοποιήσεις κατάλληλα δεν πρόκειται να γίνει ποτέ

**24: Όλα αυτά που μου είπες για την ποιότητα ζωής από που τα γνωρίζεις; Τα διάβασες σε κάποιο βιβλίο ή τα γνωρίζεις από άλλες πηγές; Ανάφερέ μου ποιες είναι αυτές οι άλλες πηγές.**

Υ1: Για την ποιότητα ζωής; η εμπειρία σίγουρα είναι ένα πολύ μεγάλο κομμάτι που φέρνει αυτή τη γνώση, η συναναστροφή με άτομα που το έχουν επιδιώξει και το έχουν καταφέρει και με έχουν εμπνεύσει ας πούμε, είναι ένας άλλος δρόμος, για να τα καταφέρνω και εγώ ας πούμε και να καλυτερέψω την ποιότητα ζωής και σίγουρα από πολλά διαβάσματα αλλά δεν έχω κάτι συγκεκριμένο ως έμπνευση να σου πω τώρα ότι... ότι κατά καιρούς έχω διαβάσει, όλο και κάτι, κάποιο ψήγμα έχει μείνει.. αυτό

**E: Αυτή ήταν η κλινική συνέντευξη**

Υ1: Αaaa! Ωραία

**E: Σε ευχαριστώ πάρα πολύ**

Υ1: Να είσαι καλά

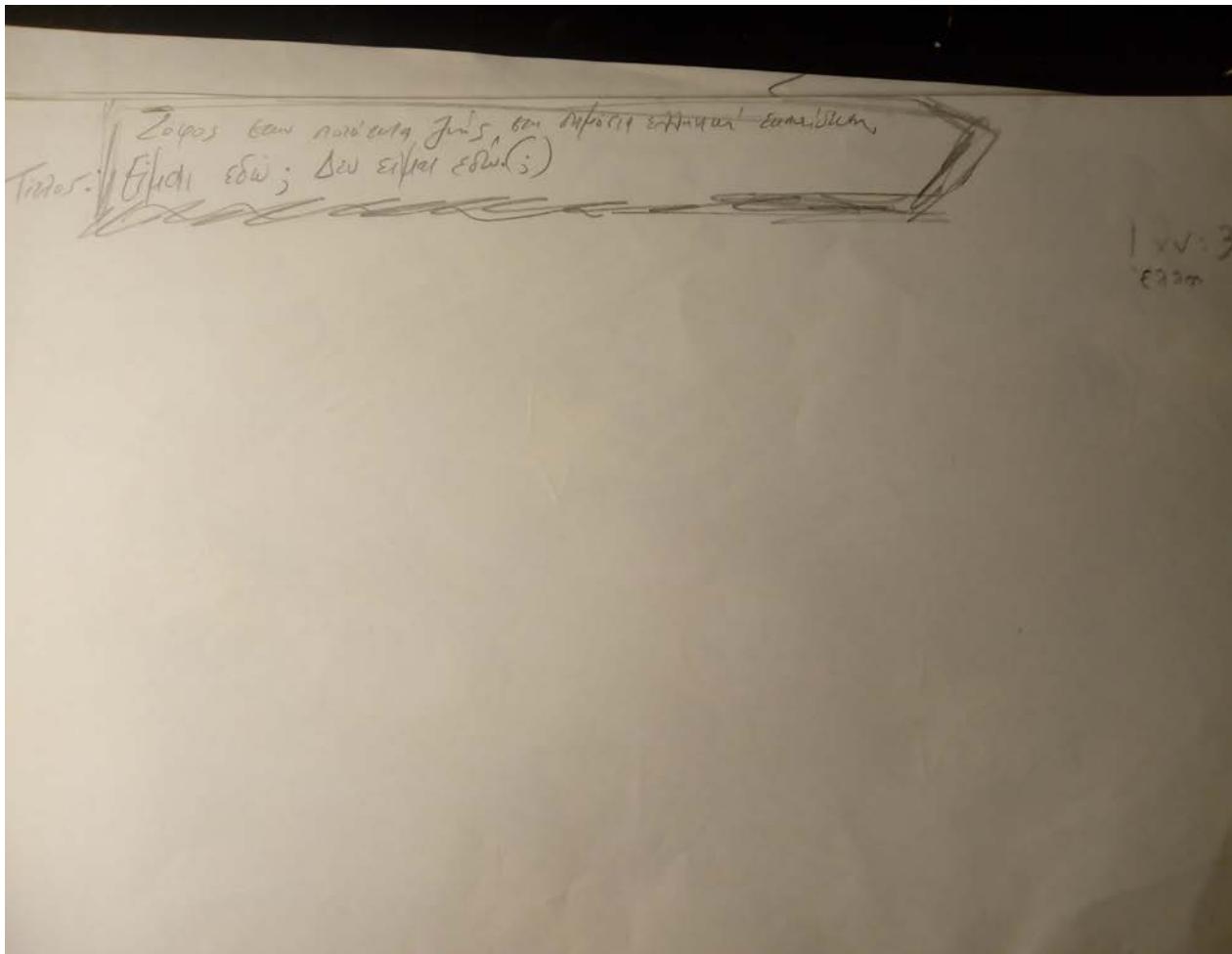
## 2.2 Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 3

*«Κάνε μια ζωγραφιά που να σχετίζεται με την ποιότητα ζωής στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση»*

*«Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αντής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρμητα στο μναλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου».*

Ακολουθεί απομαγνητοφώνηση της συζήτησης που κάναμε με το υποκείμενο σε σχέση με τα ιχνογραφήματά του.





**E: Τι βλέπουμε εδώ;**

Τι βλέπουμε; Ένα απέραντο σκοτάδι και μερικά αστεράκια που και που έτσι διάσπαρτα σε αυτό το χάος, στη μαυρίλα της ποιότητας ζωής στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση (γέλια) Τι λεν τα αστεράκια; είναι οι φωτεινές (...)

**E: Εξαιρέσεις;**

Ναι ψήγματα, ψήγματα.. “Είμαι εδώ, με βλέπεις;” ( διαβάζει από το ιχνογράφημα), “Που 'μαι, που 'μαι δε θα με βρεις” (διαβάζει από το ιχνογράφημα), “Πιάσε με” ( διαβάζει από το ιχνογράφημα). Κάποιες έτσι προσπάθειες μέσα σ' όλη τη μαυρίλα να φωτίσει λίγο αυτή η πλευρά της δημόσιας εκπαίδευσης, η ποιότητα ζωής

**E: Ναι είναι κατατοπιστικό**

Γέλια

**E: Οχι εννοώ είναι “to the point” Τι τίτλο έχει;**

“Ζόφος στην ποιότητα ζωής στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση” “είμαι εδώ; Δεν είμαι εδώ(;) ( διαβάζει τις λέξεις κλειδιά κάτω από τον τίτλο) Δεν είμαι εδώ αλλά μπορεί και να είμαι μερικές φορές, αυτό

**E: Οκ. Πάρα πολύ ωραία. Ναι..**

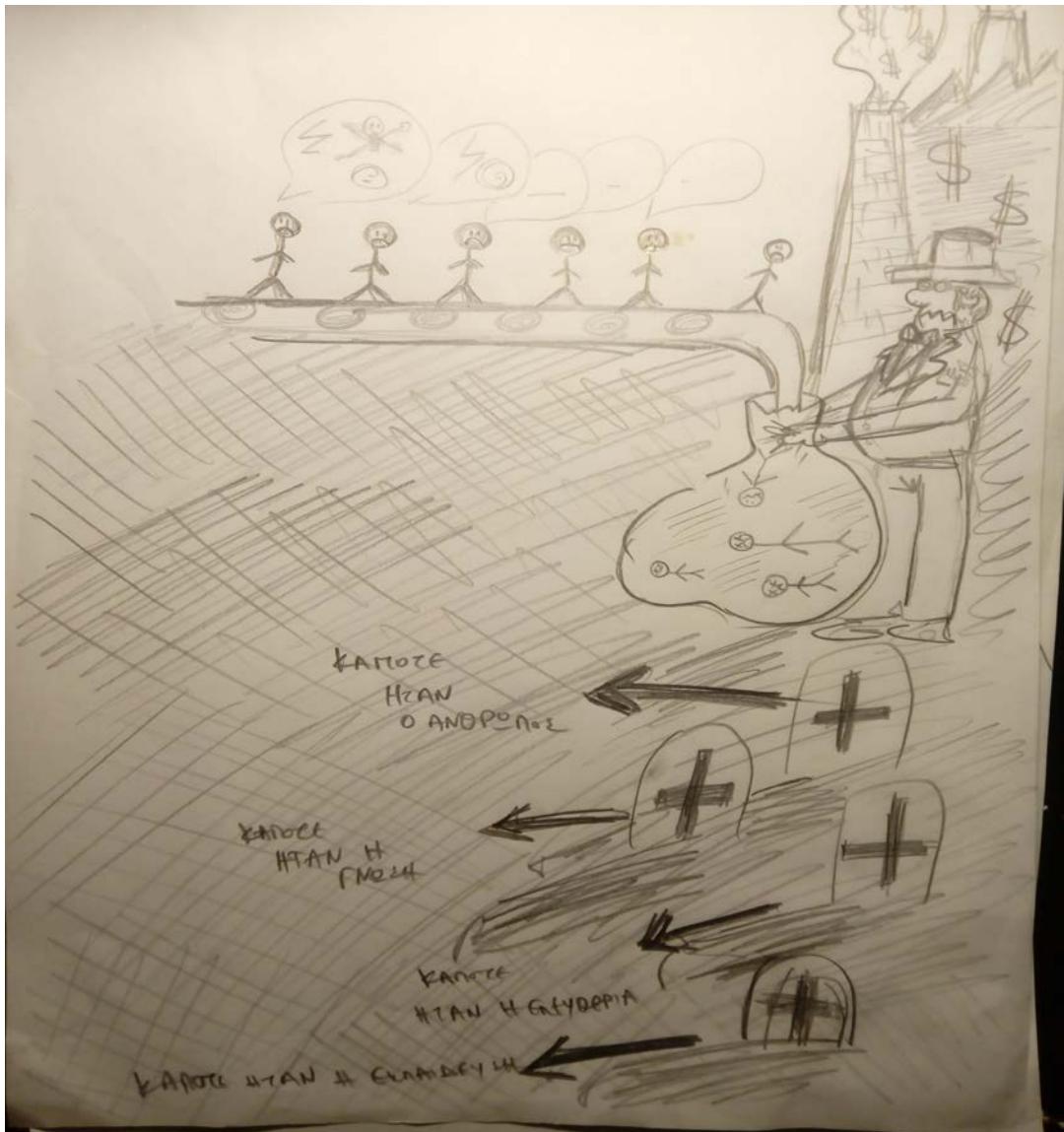
## 2.3 Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 4

«Κάνε μια ζωγραφιά που να σχετίζεται με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται

*στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση».*

*«Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου».*

*Ακολουθεί απομαγνητοφόνηση της συζήτησης που κάναμε με το υποκείμενο σε σχέση με τα ιχνογραφήματά του.*



**Ε: Λοιπόν θέλω να μου πεις τι βλέπουμε στο ιχνογράφημα αυτό**

Βλέπουμε μία τυποποιημένη εκπαίδευση που παρουσιάζεται ως γραμμή παραγωγής σε ένα εργοστάσιο. Εε, ο άνθρωπος, παιδί ας πούμε, ξεκινώντας την πορεία του στην εκπαίδευση ε αρχίζει με μια αμφισβήτηση, μία αντίδραση ως προς αυτό που του επιβάλλεται να κάνει γενικά, γιατί είναι κάτι που... είναι ένα πλαίσιο το οποίο έχει δημιουργηθεί για να τον βάλει.. για να μπει ο άνθρωπος μέσα σε αυτό , οπότε υπάρχει μία σχετική δυσφορία και στην πορεία όσο προχωράει ας πούμε.. δεν είμαι καλή στα λόγια καλύτερα να

ζωγραφίζω.. όσο προχωράει τέλος πάντων το πράγμα καταλήγει ο άνθρωπος αυτός να είναι ένας τυποποιημένος, μαζικοποιημένος άνθρωπος, με πολύ συγκεκριμένα πράγματα στις σκέψεις του, στο μυαλό του, ε και προς το τέλος της πορείας να μην έχει σχεδόν τίποτα, ένα κενό περιεχομένου, μία κενή περιεχομένου εκπαίδευση, που καταλήγει σε γκρεμό, μέσα στο σακούλι που κρατάει εδώ αυτός ο χοντρός, καλός κυριούλης του εργοστασίου εδώ πέρα

**E: Είναι το αφεντικό ας πούμε;**

Το αφεντικό, οι ιθύνοντες, οι ιθύνων νους ας πούμε της εκπαίδευσης, ο ηθικός αυτουργός όλου αυτού του πράγματος ας πούμε.. εκπροσωπεί τους ηθικούς αυτουργούς τέλος πάντων και όλοι αυτοί οι άνθρωποι καταλήγουν μέσα σε ένα σακούλι, οι μισοί αποκαμωμένοι, οι μισοί πεθαμένοι, απογοητευμένοι σίγουρα κάποιοι, τρομαγμένοι και χρησιμοποιούνται στην ουσία, ο ρόλος αυτός είναι της εκπαίδευσης, ε για ανταγωνιστικούς λόγους, οικονομικούς, αγοραίους. Αυτά. Αυτή είναι η εκπαίδευση σήμερα, αυτές είναι οι αξίες που αντιπροσωπεύει ε και αποτέλεσμα είναι φυσικά να εκμηδενίζεται κάθε αξία σχετική με γνώση, με ελευθερία που θα προέκυπτε λογικά μέσα από τη γνώση και την... και που θα μπορούσε να προκύπτει μέσα από μία εκπαίδευση για τον ίδιο τον άνθρωπο

**E: Τι μας έχεις γράψει;**

Ε ναι η μία γωνιά του εργοστασίου είναι η παραγωγή χρήματος και η άλλη πλευρά δίπλα είναι τα μνήματα, οι τάφοι στα οποία καταλήγει, καταλήγουν πτυχές του ανθρώπου, της ανθρώπινης ύπαρξης, υποδούλωση στο κοινωνικό- οικονομικό σύστημα ας πούμε που υπάρχει και οι απόρροιες όλου αυτού που η εκπαίδευση υπηρετεί όλο αυτό το πράγμα, τον καπιταλισμό

**E: Οκ. Σκληρό**

Ναι

Ε: Και γράφεις: “ κάποτε ήταν ο άνθρωπος”-Πλέον δεν είναι τίποτα από όλα αυτά ανθρωποκεντρικό φυσικά.. “Κάποτε ήταν η γνώση” - δεν υπηρετείται αυτό το πράγμα, απεναντίας.. “Κάποτε ήταν η ελευθερία” - αυτό έχει να κάνει με το συγκεκριμένο σκίτσο βασικά, δεν είναι ότι κάποτε η εκπαίδευση λειτουργούσε για την απελευθέρωση και τη χειραφέτηση του ατόμου και τώρα δεν το κάνει, δεν υπήρξε αυτό, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις .. “ Κάποτε ήταν η εκπαίδευση” . Αυτά με λίγα λόγια...

**E: Οκ πάρα πολύ δυνατό. Βασικά είναι.. θα σου έκανα παραπάνω ερωτήσεις αλλά είναι πολύ σαφές νομίζω, δηλαδή είναι πολύ παραστατικό**

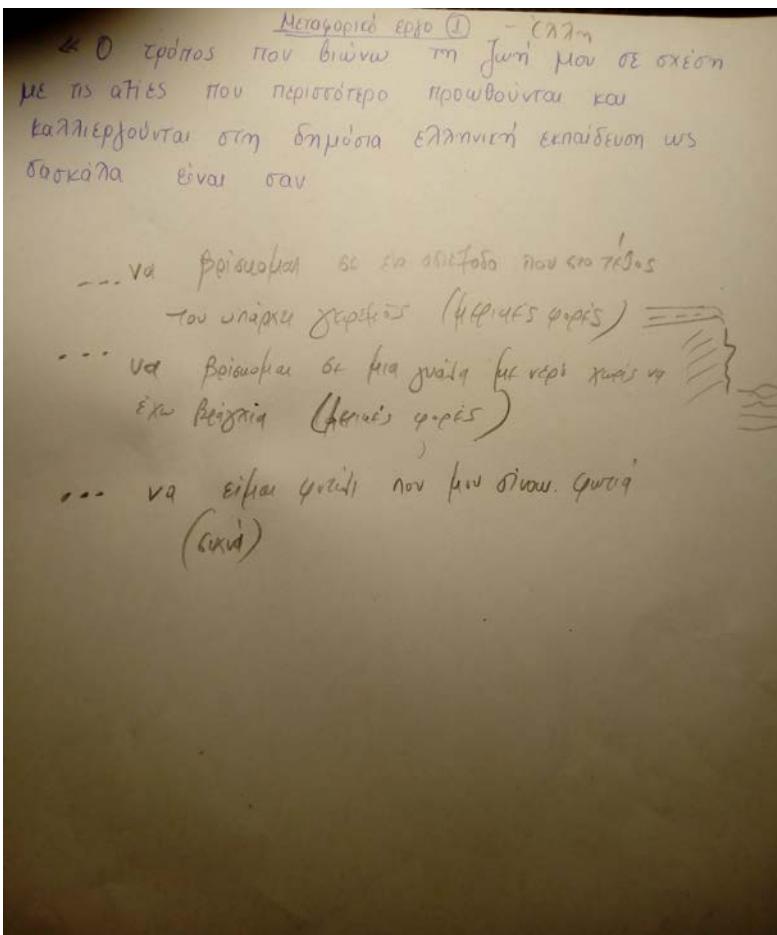
Δεν μπορώ να λέω, μπορώ να κάνω ( γέλια) βάλε με να κάνω σκιτσάκι

**E: Έχει έχει κι άλλα.. Τέλεια, ευχαριστώ πάρα πολύ**

## 2.4 Μεταφορικό έργο 1

**«Ο τρόπος που βιώνω τη ζωή μου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι σαν..»**

**«Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις τη ζωή σου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση ως δάσκαλος/α»**



[ «Ο τρόπος που βιώνω τη ζωή μου σε σχέση με τις αξίες που περισσότερο προωθούνται και καλλιεργούνται στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι σαν...  
 ... να βρίσκομαι σε ένα αδιέξοδο που στο τέλος υπάρχει γκρέμιση (μερικές φορές)  
 ... να βρίσκομαι σε μία γνάλα με νερό χωρίς να έχω βράγχια  
 ... να είμαι φιτίλι που μον δίνουν φωτιά (πάντα) ]

### **3:Τρίτη φάση της έρευνας**

**Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 2: Ποιότητα ζωής και αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 06.06.2019**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Κατοικία Συνεντευξιαζόμενης**

**E: Χαίρεται!**

Y1: Γεια!

E: Λοιπόν πάμε στην τρίτη φάση της έρευνας. Μας έχουνε μείνει δύο συνεντεύξεις ακόμα, αυτή κι άλλη μία. Λοιπόν αυτή τώρα είναι σε σχέση με την ποιότητα ζωής, τις αξίες, πρακτικές και ζητήματα ηθικής και θετικού συναισθηματικού κλίματος στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση προσωπικά, πώς το βιώνεις εσύ

Y1: Μάλιστα

**E1: Πόσο ευχαριστημένη είσαι από τον τρόπο που βιώνεις την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί;**

Y1: Είμαστε διακοπές αλλά με πετυχαίνεις σε ακατάλληλη μέρα, αρχίζω και δυσκολεύομαι λίγο, αύριο πιάνουμε δουλειά, μεθαύριο; τη Δευτέρα; Τρίτη, Τετάρτη; δεν ξέρω. Θες να μου ξανακάνεις λίγο την ερώτηση;

**E: Πόσο ευχαριστημένη είσαι από τον τρόπο που βιώνεις την καθημερινή σου ζωή στο σχολείο; Γιατί;**

Y1: E, αρκετά ευχαριστημένη όσον αφορά τα παιδιά, μερικές φορές έτσι υπάρχουν μερικές προβληματικές καταστάσεις με τους ενήλικες, σε συναδέλφους, συναδέλφισσες αναφέρομαι, οπότε εκεί είναι που το χάνω λίγο το παιχνίδι, ε, κατά τα άλλα, όταν είμαι ξεκούραστη περνάω ωραία

**E2:Πώς αισθάνεσαι γενικότερα αυτήν την συγκεκριμένη περίοδο όσον αφορά την παρουσία σου στο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Τι ενδεχομένως σε απασχολεί ή προβληματίζει;**

Y1: Αυτήν την περίοδο τη συγκεκριμένη, αυτές τις μέρες, με προβληματίζει το ότι νιώθω πάρα πολύ κουρασμένη για να επιστρέψω στο σχολείο, δεν είχα αρκετό χρόνο να ξεκουραστώ και τώρα μου φαίνονται όλα βουνό, το να αρχίσω δηλαδή από μεθαύριο να είμαι πάλι στο χώρο του σχολείου, μου φαίνεται λίγο κουραστικό και αν μπορούσα να το αποφύγω για λίγο ακόμα θα το έκανα

**E3: Πώς βιώνεις τον χρόνο σου στην καθημερινή σου ζωή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Y1: στην καθημερινή μου ζωή;

**E: Στην καθημερινή ζωή πώς βιώνεις το χρόνο σου, δηλαδή..**

Y1: Πώς βιώνω το χρόνο μου γενικά εννοείς ενώ βρίσκομαι στην εκπαίδευση..E, φφφ, εντάξει επιμερίζεται ο χρόνος μου φυσικά έτσι, εκτός σχολείου υπάρχει ενασχόληση πάλι με τα διδακτικά πράγματα αλλά σίγουρα υπάρχει και ο χρόνος ο ελεύθερος, ξεκούραστης και για άλλου τύπου δραστηριότητες. Δεν ξέρω άμα σου απαντώ τώρα σε αυτά που πρέπει αλλά..

**E4: Ναι, η μία ερώτηση έρχεται να... Ας πούμε τώρα ρωτάω πόσο ελεύθερο χρόνο έχεις στη ζωή σου κατά τα τελευταία χρόνια και πώς τον βιώνεις;**

Y1: Τα τελευταία χρόνια, για να το κάνω λίγο πιο συγκεκριμένο, τα τελευταία δύο με τρία, έχω ελάχιστο χρόνο στην καθημερινότητά μου ελεύθερο για τον εαυτό μου, για να χαλαρώσω και να κάνω πράγματα που μόνο με ευχαριστούν χωρίς να έχουν να κάνουν με το σύνολο, το να προσφέρω, το να δώσω σε άλλους και τα σχετικά, να ασχοληθώ με τα συλλογικά.. δυστυχώς και αυτό μου λείπει

**E5:Τι δραστηριότητες έκανες ή κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο και για ποιο λόγο;**

Υ1: Έκανα σωματική δραστηριότητα, κάτι που έχω σταματήσει πλέον, χορό βασικά που με βοηθούσε πάρα πολύ να χαλαρώνω, να ξεκουράζομαι, έτσι να μου βγαίνουν όμορφα συναισθήματα ε και τραγούδι, μουσική βασικά, τα οποία τώρα έχω σταματήσει, λόγω έλλειψης χρόνου και χρημάτων, είναι πολύ σπουδαίο αυτό

**Ε6:Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά για την προετοιμασία των μαθημάτων σου στο σχολείο; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Τώρα αυτό ποικίλει, εποχές που είχα μεγάλες τάξεις, πολλές ώρες, τώρα ας πούμε κατά μέσο όρο, που είχα πρώτη και δευτέρα την προηγούμενη χρονιά, εμ, μιάμιση ώρα ας πούμε, κατά μέσο όρο

**Ε7:Υπάρχει κάτι στη ζωή σου και στο χώρο εργασίας σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α κατά τα τελευταία χρόνια που σου προκαλεί άγχος; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Υ1: Ναι..Άγχος μου προκαλεί όταν δεν υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ε, άρα κάποιο κενό που μπορεί να φέρει προβλήματα σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών , ε, πιθανές διαφωνίες που θα καταλήξουν σε ομηρικούς καυγάδες και δυσάρεστο κλίμα, αρνητικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, και μερικές φορές η συναναστροφή με τους γονείς, όταν υπάρχει έτσι κάποιο σημαντικό θέμα που πρέπει να λυθεί σχετικά με κάποιο παιδί και η αντιμετώπιση των γονιών είναι επιθετική είναι κι αυτό κάτι που προσθέτει στα άγχη

**Ε8:Πόσο συχνά σου συμβαίνει και από που καταλαβαίνεις ότι έχεις άγχος;**

Υ1: Άγχος, ε, στην καθημερινότητά μου γενικά δεν έχω άγχος , εκτός αν συμβεί κάτι απρόοπτο ας πούμε, κάποιο από τα παραπάνω, που είπα πριν λίγο και για ένα διάστημα μέχρι να λυθεί ας πούμε... Ε σωματοποιείται πολύ εύκολα σε μένα το άγχος γενικά, χαόνομαι πάρα πολύ , δεν μπορώ να σκεφτώ καθαρά , ε, αν φτάσει στο αποκορύφωμα μπορεί και να κλάψω.. δεν είναι δύσκολο να το καταλάβω

**Ε9:Τι είδους αντιδράσεις (συμπεριφορές) και συμπτώματα έχεις όταν έχεις άγχος;**

Υ1: Όταν έχω άγχος.. από που να αρχίσω; τι συμπτώματα και συμπεριφορές...μπορεί να γίνω απότομη, ε, επειδή σκέφτομαι πολλά πράγματα ταυτόχρονα και μπερδεύονται όλα στο μυαλό μου και χαόνομαι, μπορεί να μη θέλω να ακούσω πράγματα, για να μπει ένα στοπ λίγο στις πληροφορίες που δέχομαι, για να προλάβω να επεξεργαστώ ήδη αυτά που έχω στο μυαλό μου ή να τα διώξω τέλος πάντων,ε, συμπτώματα, τι; από τα απλά ας πούμε ξεφυσάω και...;

**Ε10: Ναι και πώς βιώνεις το σώμα σου όταν έχεις άγχος;**

Υ1: Νιώθω κουρασμένη και αυτό ως κούραση, πολύ συχνά έχω την τάση να κοιμάμαι ας πούμε για να αποφορτιστώ, να αποφύγω ας πούμε τις δυσκολίες αυτές, της σωματοποίησης τέλος πάντων

**Ε11:Τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις ή για να μειώσεις το άγχος σου;**

Υ1: Ε, βαθιές εισπνοές, όντως, αλήθεια, ρυθμικές, ε, μερικές φορές κοιμάμαι, ξεκουράζομαι, προσπαθώ δηλαδή , αν βρίσκομαι σε χώρο με άλλους ανθρώπους μπορεί να απομακρυνθώ, να περπατήσω λίγο, αυτά... γενικά δεν τα καταφέρω πάρα πολύ εύκολα να το διαχειριστώ τη δεδομένη στιγμή

**Ε12:Κατά πόσο συζητάς το άγχος σου με κοντινά σου πρόσωπα της οικογένειας και αν ναι με ποιά και πως προσπαθούν να σε βοηθήσουν;**

Υ1: Το συζητάω γενικά, βασικά φαίνεται κιόλας, δεν είναι ότι χρειάζεται να το πω για να το καταλάβει κάποιος. Ε, και με φίλους, δε θα σου πω τώρα συγκεκριμένα πρόσωπα γιατί...δεν είναι κάτι που το κρύβεται, οπότε εντάξει με οποιονδήποτε μπορεί να το συζητήσω αν είναι μπροστά σε μια κατάσταση που σου προκαλεί ας πούμε άγχος και συμβεί αυτό. Ποιο είναι το δεύτερο σκέλος;

**Ε: Πώς προσπαθούν να σε βοηθήσουν;**

Υ1: Α..ο καθένας με τον τρόπο του, συνήθως, οι δικοί μου, οι πολύ κοντινοί μου λένε να μην κάνω πολλά πράγματα ταυτόχρονα, γιατί αυτό είναι ένα από τα θέματα που μου προκαλούν άγχος γενικότερα, αλλά τώρα για άλλες καταστάσεις ανάλογα, δεν ξέρω,

**E13:Κατά πόσο συζητάς το άγχος σου με συναδέλφους και αν ναι με ποιούς και πως προσπαθούν να σε βοηθήσουν;**

Υ1: Άγχη και προβληματισμούς σε σχέση με την εκπαίδευση γενικά, ναι βέβαια και ως προς το κομμάτι των μαθητών ας πούμε, των μαθητριών και ως προς τις συνθήκες ας πούμε εργασίας μας και ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, προβληματισμούς και άγχη για το τι μέλλει γενέσθαι γενικότερα , ναι το συζητώ, δεν έχω θέμα

**E14:Υπάρχουν άλλα άτομα που σε βοηθούν όταν έχεις άγχος; Περιέγραψε.**

Υ1: Εμ, καμιά φορά, παλιά, είχα κάνει και ψυχοθεραπεία για το άγχος σε κάποια φάση..ε.. βοηθήθηκα ας πούμε, πήρα κάποια εργαλεία για να μπορώ να τα χρησιμοποιώ, δεν μπορώ να πω ότι δούλεψα αρκετά πάνω σ' αυτό το κομμάτι, ήμουν κακή μαθήτρια, αλλά εντάξει κάποιες κατευθύνσεις τις πήρα

**E15:Πώς λειτουργείς ως άτομο όταν το άγχος σου αυξηθεί σε υπερβολικό βαθμό γενικότερα και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Υ1: Όταν το άγχος μου αυξηθεί σε υπερβολικό βαθμό, νιώθω ότι κλατάρω, δεν μπορώ να κάνω κίνηση ας πούμε, τα παρατάω όλα, ενώ ασχολούμαι με χίλια πράγματα, άμα νιώσω ότι έχει φτάσει στο κόκκινο, ε, ακινητοποιούμαι, δεν ξέρω από που να αρχίσω και πώς να το πιάσω ας πούμε να το... Τώρα όσον αφορά την εκπαίδευση... ε. Δεν καταλαβαίνω την ερώτηση, όταν βρίσκομαι ας πούμε στο σχολείο;

**E: Ε.. ναι ..**

Υ1: Τι κάνω ας πούμε όταν χτυπήσει κόκκινο το άγχος; Ε, δε μου συμβαίνει αυτό νομίζω κοντά στα παιδιά γιατί οι εξελίξεις σε προλαβαίνουν, δεν έχεις το χρόνο να αγχωθείς . Τώρα αν ας πούμε πρόκειται για γραφειοκρατίες και όλα αυτά, που έχει τύχει ας πούμε να είμαι διευθύντρια στο σχολείο και δασκάλα παράλληλα και να μην μπορώ να συμβιβάσω τους δύο ρόλους, τους δύο χρόνους, δεν επαρκούσε και έπρεπε να είμαι παράλληλα τα δύο πράγματα που.. δε γινότανε, και επειδή δεν μ' αρέσει κιόλας η γραφειοκρατία, ναι είχε τύχει πολλές φορές να αγχωθώ πάρα πολύ και να...ε...και να γίνω απότομη, και να εκνευρίζομαι, και να γκρινιάζω,, αυτά

**E16:Πιστεύεις πως το άγχος σου επηρεάζει την ποιότητα της ζωής σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Γιατί;**

Υ1: Την ποιότητα ζωής σε κάθε πεδίο, όχι μόνο στην εκπαίδευση. Σίγουρα αν δεν είσαι ήρεμος, ήρεμη, με τον εαυτό σου, πώς μπορείς να είσαι καλά και με τους υπόλοιπους, άρα πώς μπορείς να δώσεις προσοχή σε αυτά που κάνεις με τα παιδιά, πώς μπορείς να έχεις όρεξη και θετική διάθεση και ενθουσιασμό γι' αυτά που κάνεις

**E17:Τι είναι αυτό που σε κάνει να ανησυχείς γενικότερα τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την εκπαίδευση;**

Υ1: Να ανησυχώ ότι...γενικά ότι η εκπαίδευση έχει πάρει μία κατεύθυνση πολύ αρνητική, τα χαμέ πει βέβαια και σε προηγούμενη συνέντευξη, ε..(παύση) δυσκολεύομαι λίγο να σκεφτώ τώρα και να εκφράσω αυτά που θέλω να πω, να το αναλύσω δηλαδή..

**E: Εντάξει δε χρειάζεται.. Αν υπάρχει ένα πράγμα που σε ανησυχεί για την εκπαίδευση**

Υ1:Nαι, δεν είναι ποιοτική σίγουρα η εκπαίδευση που έχουμε εδώ στην Ελλάδα τουλάχιστον και δεν έχει καθόλου μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, είναι απλά ένα σύστημα που...σίγουρα αναπαράγει ιδεολογία της κυριαρχης ελίτ και εξυπηρετεί συμφέροντα,ε, οικονομικά και τα λοιπά..δεν έχει να κάνει δηλαδή με τα παιδιά ούτε με τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι πλασμένο το σύστημα γι' αυτούς, είναι πλασμένο για τη σύνδεση με την αγορά και τα λοιπά και τα λοιπά. Προσωπικά, δεν ξέρω αν θα καταφέρω για χρόνια ακόμα, για καιρό να νιώθω όμορφα υπάρχοντας μέσα σ' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα... δηλαδή πιστεύω ότι δε θα θέλω πια να είμαι εκεί, στο σχολείο, ή να κάνω έστω μία παύση γιατί οι συνθήκες δεν είναι και πάρα πολύ θετικές, αυτό. Αυτό είναι το προσωπικό μου άγχος, είναι η πιθανή αλλαγή καριέρας

**E18:Πότε ξεκίνησε να σε ανησυχεί και για ποιο λόγο;**

Υ1: Αυτό... με ανησυχούσε σίγουρα κάθε φορά που αντιμετώπιζα μία μεγάλη δυσκολία, ε, τότε που θεωρούσα ότι είναι ανούσιο αυτό που κάνω, ήμουν σε ολοήμερο σχολείο, δεν είχα πεδίο ας πούμε δημιουργίας και πειραματισμού, διότι έπρεπε να εκτελώ απλά χρέη παιδοφύλακα και δεν μπορούσα να εμπλακώ περισσότερο στα μαθησιακά ας πούμε, στις διαδικασίες που είχαν να κάνουν με τα συγκεκριμένα παιδιά που συνεργάζομουν, ε οπότε σκέφτομουν τι κάνω εδώ ας πούμε, γι' αυτό εγώ σπούδασα; μ' αρέσει αυτό; δεν με εμπνέει καν... τι λέγαμε όμως;

**E: Αυτό, αυτό, το δικό σου άγχος ας πούμε, ανησυχία, σε σχέση με την εκπαίδευση**

Υ1: Άλλα τώρα το σκέφτομαι και για άλλους λόγους, ας πούμε για τις εργασιακές συνθήκες και για πολλά διαφορετικά πράγματα, την κούραση, το ψυχολογικό κόστος των συνθηκών, της μη μονιμότητας, της ανασφάλειας κάθε χρόνο, των ελαστικών σχέσεων εργασίας, αυτά κατά βάση

**E19:Σκέφτεσαι να το αντιμετωπίσεις με κάποιο τρόπο και ποιος είναι αυτός ο τρόπος;**

Υ1: Ναι την ανησυχία ότι κουράζομαι ας πούμε και μπορεί να μην αντέξω πολύ καιρό ας πούμε, έχω σκεφτεί να σταματήσω για ένα διάστημα ή να αλλάξω καριέρα, να κάνω κάτι άλλο, σχετικό με τα παιδιά μεν, αλλά εκτός του χώρου του σχολείου, ίσως στο χώρο του μουσείου ας πούμε που μου αρέσει. Τώρα για τα υπόλοιπα ας πούμε που με ανησυχούνε σε σχέση με τα εκπαιδευτικά πράγματα, ναι νομίζω η συλλογική οργάνωση και η πάλη για διεκδίκηση καλύτερων όρων δουλειάς και μορφωτικών δικαιωμάτων των παιδιών και όλα αυτά, είναι ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει για να καλυτερεύσουν οι συνθήκες και να λιγοστέψει και το άγχος

**E20: Τώρα εδώ έχω μία ερώτηση που μου απάντησες πριν αν έχει χρειαστεί ποτέ να επισκεφθείς κάποιον ειδικό (π.χ. ψυχολόγο); Αν όχι, το σκέφτηκες ποτέ; Για ποιο λόγο; Τι θα μπορούσε να σου προσφέρει;**

Υ1: Ναι σου απάντησα όντως ότι έχω ήδη πάει, ότι έχω επισκεφτεί. Τι μπορεί να προσφέρει; Μπορεί να προσφέρει αυτό, κάποια εργαλεία, ίσως που μπορούν να βοηθήσουν να, ε, να χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου ώστε να μειώνεις το άγχος σου ας πούμε, το καθημερινό και ίσως κάποιες προοπτικές που δεν έχεις σκεφτεί γύρω σου, σαν πρόταση, τροφή για σκέψη, για να ξεμπλέξεις το κουβάρι ας πούμε

**E21:Είσαι ικανοποιημένος/η από τα οικονομικά σου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Υ1: Απ' τα οικονομικά μου...πετάω(γέλια) απ' τη χαρά μου. Ε, όχι φυσικά δεν είμαι ικανοποιημένη από τα οικονομικά μου εννοείται. Αυτή τη στιγμή που με ρωτάς είμαι με δανικά απ' τους γονείς μου. Ε, όχι δεν πιστεύω ότι οι οικονομικές απολαβές μας είναι πάρα πολύ αξιοπρεπείς, ε, αν σκεφτείς ότι χρειάζεται κάθε χρόνο να μετακομίζουμε από μέρος σε μέρος, να αλλάζουμε σπίτια, σε μέρη με τουρισμό που τα ενοίκια είναι πάρα πολύ ακριβά, κόστος στις μετακινήσεις, κόστος της μετακίνησης στο σχολείο, όπου δεν υπάρχει συγκοινωνία, βενζίνη, ναι προπληρωμές φυσικά ενοικίων και εγγυήσεων για τα σπίτια, μετακόμιση στη μετακόμιση γιατί τα σπίτια φυσικά χρησιμοποιούνται πολλές φορές το καλοκαίρι για τουριστικούς λόγους, εδώ ιδιαίτερα που είμαστε στο Ρέθυμνο, συμβαίνει πάρα πολύ συχνά, οπότε ναι τα έξοδα γενικά αυξημένα και εννοείται παρ' όλο που ο μισθός μας δέκα χρόνια τώρα ας πούμε, έχει κάπως, όχι κάπως, έχει μειωθεί από τα πρώτα χρόνια που δούλευα εννοείται, ε, αλλά ας πούμε πώς σιγά- σιγά ανεβαίνοντας μισθολογικά κλιμάκια, υπάρχει κάποια ας πούμε έτσι, κάποια αύξηση μικρή

**E22:Πώς είναι η κατάσταση της υγείας σου τα τελευταία χρόνια; Περιέγραψέ μου.**

Υ1: Η κατάσταση της υγείας μου; Η κατάσταση της υγείας μου σε γενικές γραμμές είναι καλή, δεν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα, αλλά σίγουρα αυτό που λόγο με ταλαιπωρεί είναι τα μυοσκελετικά προβλήματα που όσο αυτός ο χρόνος και το χρήμα δεν επαρκούν για να κάνεις πράγματα για τον εαυτό σου που λέγαμε, να χαλαρώνεις και να ασχολείσαι λίγο με σωματική άσκηση, δεν πρόκειται να λυθούν, οπότε συνδέονται αυτά άμεσα

**E23: Αυτό θα σε ρώταγα τώρα, σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η κατάσταση της υγείας σου έχει επηρεαστεί από την εργασία σου ως δάσκαλος/α;**

Υ1: Ναι..

**Ε: Δε σου αφήνει ας πούμε τις ώρες και το χρήμα να...**

Υ1: Ναι αυτός και μετά εντάξει είναι και οι ώρες ορθοστασίας στο σχολείο, η μελέτη ας πούμε στην καρέκλα που πάλι επιβαρύνει ας πούμε το σώμα, οι αρκετές ώρες διάβασμα ας πούμε στο γραφείο, στον υπολογιστή, για το σχολείο

**E24:Τι από ψυχολογικής πλευράς σημαίνει για σένα προσωπικά να είσαι δάσκαλος/α;**

Υ1: Από ψυχολογικής πλευράς; Είναι χαρά να είσαι δασκάλα, είναι όμορφο, αλλά είναι σίγουρα και ευθύνη, οπότε είναι και λίγο κοστοβόρο ας πούμε, λίγο άγχος παραπάνω που μπορεί να έχεις κάποιες στιγμές για το αν δίνεις όσα θα μπορούσες να δώσεις στα παιδιά, αν δίνεις τον καλύτερό σου εαυτό ή έχεις ενοχές όταν δεν είσαι σε θέση να δώσεις τα πάντα, εμ, ναι έχει μία πορεία έτσι θα το χαρακτηρίζαμε καρδιογράφημα, αν το σκιτσάραμε, αν σκιτσάραμε την πορεία αυτή της ψυχολογικής κατάστασης

**E25: Ρωτάω εδώ αν είσαι διορισμένη, δεν είσαι..**

Υ1: Δεν είμαι

**E26: Πόσο σημαντικό είναι για σένα να διοριστείς; Σε αγχώνει το συγκεκριμένο ζήτημα; Γιατί;**

Υ1:Ε, δε με αγχώνει, θέλω να πω δεν βιάζομαι ή θέλω ας πούμε να διοριστώ διακαώς γιατί δε θα αλλάξει κάτι σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, τις οικονομικές και όλα τα σχετικά, δε θα αλλάξει τίποτα, στην ουσία και διορισμένος να είσαι, η μονιμότητα δεν υπάρχει πλέον, σήμερα είσαι, αύριο δεν είσαι . Οπότε δεν είναι ένας πολυπόθητος στόχος που όταν τον καταφέρεις ας πούμε, τον πετύχεις , ε, επαναπαύεσαι και λες τώρα είμαστε εδώ, είμαστε καλά ας πούμε. Πιο πολύ με αγχώνει όταν σκέφτομαι ότι μπορεί να διοριστώ κάποια στιγμή, άμα γίνει και ότι μπορεί και να μη θέλω (γέλια)ε, ναι! Όχι πως δεν μπορείς να φύγεις τότε, αλλά ναι, αν είμαι τόσο σίγουρη..ότι είμαι τόσο σίγουρη ότι θέλω να παραμείνω σε αυτό το επάγγελμα ; (γέλια)

**E27:(γέλια) Μην το πεις αυτο παραέξω, σε όλους τους αναπληρωτές στην Ελλάδα...(γέλια).Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις σχέσεις σου με τους γονείς σου; Περιέγραψε.**

Υ1:

Τη σχέση με τους γονείς μου.. Δεν έριξα εγώ τα μούτρα μου και τους ζήτησα τις προάλλες 300 ευρώ επειδή δεν είχα χρήματα; και μαλώναμε γιατί ήθελα να τους τα δώσω και μου λένε όχι, γονείς είμαστε, θέλουμε να προσφέρουμε, άμα δεν το κάνουμε εμείς για σένα ποιος θα το κάνει; φυσικά και επηρεάζονται οι σχέσεις των ανθρώπων. Χωρίς πλάκα τώρα αυτό είναι αληθινό . Με τους γονείς μου όχι κατά τα άλλα... Α! Κάποτε, τώρα πια όχι, αλλά κάποτε ας πούμε υπήρχε το ζήτημα και γιατί να φεύγεις μακριά; Να δηλώνεις εδώ κοντά ας πούμε, δίτλα, αλλά έχει να κάνει αυτό και με την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, δηλαδή, δεν έχεις επιλογή να κάνεις αυτό που θέλεις εσύ, σε πάει το σύστημα ας πούμε, οπότε ναι και έτσι επηρεάζεται η ποιότητα ζωής

**E28:Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τις διαπροσωπικές σου σχέσεις; Περιέγραψε.**

Υ1: Ναι, όταν κουβαλάς το βάρος από τα εκπαιδευτικά πράγματα, με οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην αίθουσα ας πούμε, στο χώρο του σχολείου ή μεταξύ των συναδέλφων ή μεταξύ εμάς ας πούμε και των γονέων, είναι πολύ δύσκολο να το αποβάλεις ας πούμε και ότι βάζεις ένα τείχος και ξεχωρίζεις τη ζωή σε δύο ζωές, από δω το σπίτι και από κει η δουλειά μου, οπότε σίγουρα μεταφέρεις πράγματα από τις αρνητικές εμπειρίες από το χώρο της δουλειάς και στις προσωπικές σου σχέσεις, είτε απλά συζητώντας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις και τα άγχη σου, είτε μεταφέροντας την αρνητική διάθεση

**E29:Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει την εργασία και τις σχέσεις σου στο σχολείο (με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τη διδασκαλία κτλ.); Περιέγραψε.**

Υ1: Ναι όπως νομίζω είπαμε και πριν, όταν δεν είναι κανείς ήρεμος και δεν περνάει καλά με απλά λόγια, φυσικά και επηρεάζονται όλες οι πτυχές της ζωής του, λογικό είναι να επηρεαστεί και η σχέση με τους μαθητές και η σχέση με τους συναδέλφους συναδέλφισης και με τους γονείς και με όλους τους τριγύρω

**E30:Σε ποιο βαθμό ο βαθμός ποιότητας της ζωής σου στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει και επηρεάζει τη δημιουργία σχέσης ή οικογένειας ή τη γέννηση και μεγάλωμα των παιδιών; Περιέγραψε.**

Υ1: Η ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση; Ε, επειδή δεν είχα την ανάγκη ακόμα ή δεν προέκυψε τέλος πάντων να θέλω να δημιουργήσω οικογένεια, να θέλω να κάνω παιδιά, μιλάω λίγο εκ του ασφαλούς, αλλά όσοι είχαν αυτή την ανάγκη ή τους προέκυψε τέλος πάντων, ε, σαφώς και επηρεάζονται απ' την ποιότητα ζωής, δηλαδή, δεν είναι τώρα συνθήκες αυτές να ζει κανείς και να εργάζεται και να μπορεί εύκολα να κάνει παιδί και οικογένεια, δηλαδή τη μία είσαι εδώ, την άλλη είσαι εκεί, τη μία είσαι, την άλλη δεν είσαι, τα χρήματα δεν επαρκούν, οι συνθήκες είναι δύσκολες, αν εννοείς αυτό το πράγμα

**E31:Τι πιστεύεις πώς θα σε βοηθούσε περισσότερο για να έχεις μία πιο καλή ποιότητα ζωής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Υ1: Τι θα με βοηθούσε; ε, σίγουρα να έχω χρόνο για τον εαυτό μου περισσότερο και να κάνω πράγματα απλά για τη χαλάρωσή μου, πράγματα που να με βοηθούν να ηρεμώ, να επαναπροσδιορίζω μετά τους στόχους μου, να μπορώ να έχω όρεξη για συνέχεια και δημιουργία, ε, ναι τώρα προσωπικά εμένα λες..θα βοηθούσε να έχουμε και ίδιους στόχους οι άνθρωποι, ώστε να πάνε καλύτερα τα πράγματα στην εκπαίδευση και να έρθουν.. αλλά αυτό δεν μπορώ να το ελέγχω εγώ εκατό τοις εκατό

**E32:Τι είναι αυτό που δίνει νόημα στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Υ1: Ε, το να βλέπω τα παιδιά να εξελίσσονται, να συνεργάζονται, να γίνονται όμορφοι άνθρωποι τέλος πάντων γενικότερα και συλλογικά όντα.

**E33:Από πού αντλείς δύναμη και ευτυχία στη ζωή σου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;**

Υ1: Δύναμη και ευτυχία, εντάξει και ένα χαμόγελο αρκεί μερικές φορές και μία αγκαλιά ας πούμε και μια καλή κουβέντα ενίστε..αυτό, μια θετική ανταπόκριση, μια θετική αλλαγή προς καλή κατεύθυνση, το να, δεν ξέρω, δεν είμαι και καλή στα λόγια γενικά..να βλέπεις να πάνε μπροστά ρε παιδί μου, τώρα το μπροστά είναι σχετικό βέβαια, τι θα πει μπροστά να πηγαίνουν τα παιδιά ; από αυτό αντλώ δύναμη όμως εντάξει, το να είναι άνθρωποι

**E34:Τι είναι η ευτυχία για σένα;**

Υ1:(γέλια) *Τραγουδώντας:* Δεν υπάρχει ευτυχία,. Ευτυχία ε; μικρές έτσι όμορφες στιγμές λάμψης στην καθημερινότητα διάσπαρτες καθημερινά, μπορεί να έχει ανάμεσα και άλλες στιγμές αλλά αυτές οι διάσπαρτες, καθημερινές ωραίες στιγμές

**E35:Είσαι ευτυχισμένος/η; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Υ1: Μερικές φορές ναι, το νιώθω, μερικές φορές δεν το νιώθω αλλά είναι αυτές οι στιγμές που λέγαμε, τη μία είσαι, την άλλη δεν είσαι (γέλια)

**E36:Τι θα ήθελες ή επιθυμούσες να αλλάξεις ή να κάνεις για να είναι η επαγγελματική και η προσωπική σου ζωή γεμάτη ή πλήρης νοήματος;**

Υ1: Μαγικά (γέλια) Τι θα άλλαζα για να;

**E: Τι θα άλλαζες για να είναι η προσωπική και επαγγελματική σου ζωή πλήρης νοήματος;**

Υ1: Ε, η επαγγελματική μου ζωή για να είναι πλήρης νοήματος θα ήθελα να μπορέσω να πείσω ρε παιδί μου όλους τους ανθρώπους ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε όλοι μαζί, να κάνουμε καλύτερα τα πράγματα, τον κόσμο ( γέλια) και η προσωπική μου ζωή (γέλια) να βρω γκόμενο! (γέλια). Όχι δεν ξέρω είναι ωραία η προσωπική μου ζωή, δεν το ορίζω αποκλειστικά μόνο έτσι, αλλά εντάξει θα ήταν λίγο πιο ολοκληρωμένη αν υπήρχε έτσι και μία συντροφικότητα σε άλλο επίπεδο, εκτός φίλων.. και να μπορώ να διαβάσω πολλά βιβλία, να μην έχω διάσπαση προσοχής και να μπορώ εύκολα να διαχειρίζομαι τις δυσκολίες όταν έρχονται, να είμαι έτσι πάντα πιο δυνατή και αισιόδοξη

**Ε37:Ποια είναι τα όνειρά σου για το μέλλον γενικότερα και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ειδικότερα;**

Υ1: Γενικά, γενικά ηρεμία και αλλαγή, αλλαγή προς μία θετική, σε μία θετική πορεία για τον κόσμο γενικότερα για μία σοσιαλιστική κοινωνία(γέλια), μια κοινωνία χωρίς εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, όχι πέρα από την πλάκα ναι και τι με ρώτησες θύμισέ μου λίγο

**Ε: Αυτό, τα όνειρά σου;**

Υ1: Αυτό θα ήθελα, τώρα για την εκπαίδευση περισσότερη χαρά, ελευθερία και ανθρωπιά θα έλεγα στην εκπαίδευση, δεν ξέρω και σίγουρα συλλογικότητα και κοινό όραμα για κάτι καλύτερο όμως δεν μπορώ να σου πω συγκεκριμένα γιατί δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα

**Ε: Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ**

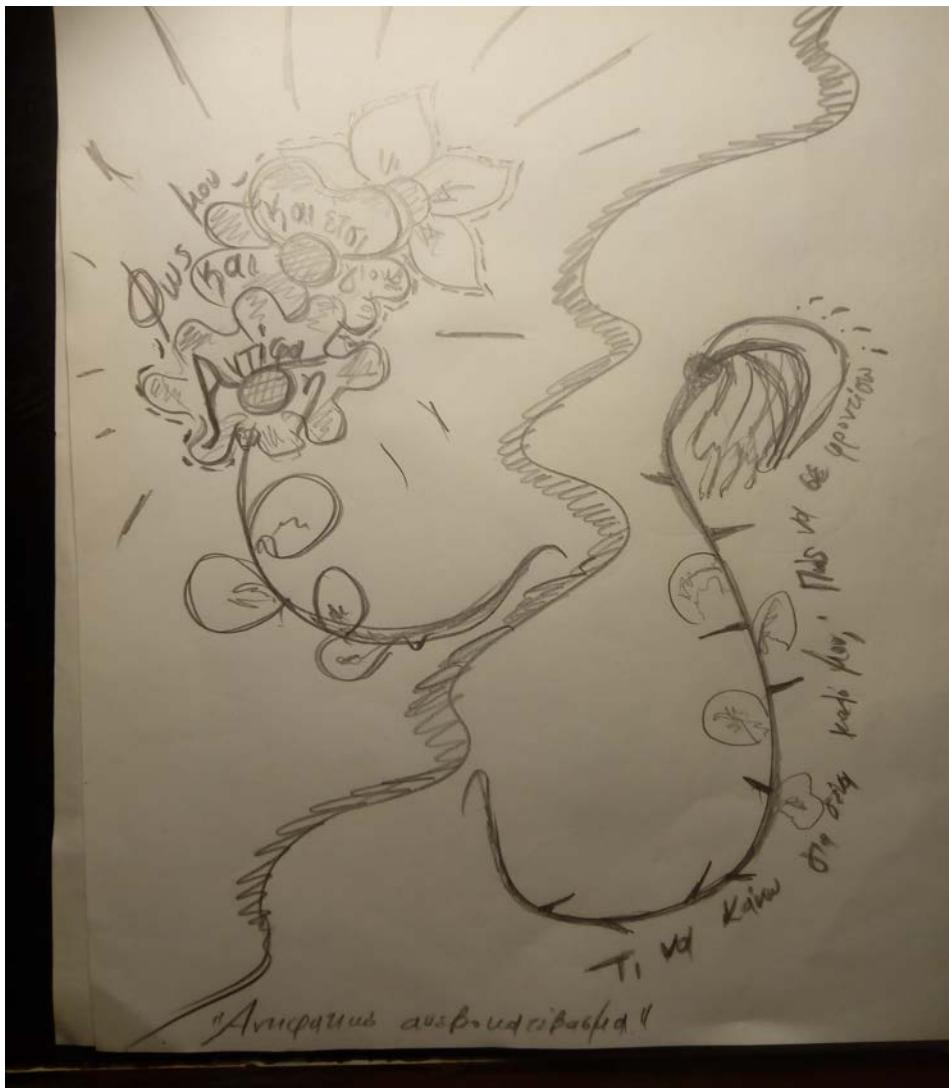
Υ1: Σεβασμός συνεργασία και χαρά, η χαρά πάνω απ' όλα, είναι πολύ σημαντική η χαρά

**3.2 Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 5**

**«Κάνε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις την ποιότητα της ζωής σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α».**

**«Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή σχόλια που σου έρχονται αυθόρυμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου».**

**Ακολουθεί απομαγνητοφώνηση της συζήτησης που κάναμε με το υποκείμενο σε σχέση με τα ιχνογραφήματά του.**



#### **Ε: Λοιπόν για πες τι βλέπουμε εδώ;**

Ε βλέπουμε, είναι δυο τα κομμάτια της ζωγραφιάς, απ' τη μία πλευρά την αριστερή υπάρχουν λουλούδια έτσι πολύ όμορφα και φανταχτερά και λαμπερά, ε , που δείχνουν την όμορφη πλευρά ρε παιδί μου των όσων βιώνω ως ποιοτικά, γιατί υπάρχουν ποιοτικά πράγματα στην εκπαίδευση, που δεν είναι τα τεχνικά φυσικά είναι τα ανθρώπινα που ενυπάρχουν σε όλη αυτή τη διαδικασία που δίνουν την ποιότητα. Εεε, βέβαια ξεκίνησε όλη η ζωγραφιά αυτή, η πρώτη λέξη που μου ήρθε ήταν αντίφαση, ότι το βιώνω αντιφατικά, χαρά από διάφορα πράγματα

#### **Ε: Αντίφα διάβασα (γέλια)**

(γέλια).. ναι ότι το βιώνω αντιφατικά γι' αυτό μου ήρθε πρώτα αυτή η λέξη και μετά άρχισα να κάνω λουλούδια, έτσι μου ήρθε ρε παιδί μου, ότι είναι αντίφαση και έτσι και γιουβέτσι ( γέλια) τη βιώνω ρε παιδί μου την ποιότητα ζωής στην εκπαίδευση, αλλά μου βγήκε πρώτα η θετική πλευρά και ζωγράφισα ρε παιδί μου εδώ το φως που εκπέμπεται από τα λουλούδια, από τα ωραία πράγματα, που ξαναλέω δεν είναι τα τεχνητά, τα πρακτικά, τα δοθέντα και τα λοιπά, είναι τα υπάρχοντα ως υλικό και οι όμορφες πλευρές που βγαίνουν από τις αλληλεπιδράσεις ,εμ, μεταξύ των ανθρώπων κυρίως, ε, η δεξιά πλευρά εδώ πέρα, να είδες τελείως συνειρμικά το έφτιαξα και πιο κάτω αυτό, ε, είδες δεν το κατάλαβα, ένα λουλούδι μαραμένο με

αγκάθια πολλά έτσι και άσχημα και τα λοιπά, το καημένο έχει τα χάλια του τα μαύρα, ε είναι η απογοήτευση που υπάρχει πολύ συχνά, που βιώνω ρε παιδί μου λόγω των δεινών στην εκπαίδευση και στη διαδικασία και δτο υπόβαθρο που υπάρχει

**E: Εδώ τι έχεις γράψει;**

Ναι εδώ έχω γράψει: “Τι να κάνω για σένα καλό μου; πώς να σε φροντίσω;” Είναι ο προβληματισμός ρε παιδί μου ότι τι μπορώ να κάνω, τι μπορώ να βελτιώσω, πώς μπορώ να ανατραπεί αυτή η κατάσταση, να γίνει κάτι, να βελτιωθεί η ποιότητα ας πούμε ζωής, της ζωής μου μέσα στην εκπαίδευση ως δασκάλα και πως να βελτιώσω φυσικά και τα πράγματα, ναι άρα το ένα επηρεάζει..

**E: 'Αρα ίσως αν του έδινες έναν τίτλο θα ήταν ίσως ...**

Ναι γενικά δεν ξέρω τι θα ήτανε, αν θα ήταν η αντίφαση ας πούμε, βασικά “Αντίφαση” είναι κατά βάση, θα μπορούσε να είναι αντίφαση, αλλά μετά σκέφτηκα ότι το βιώνω κάπως σαν κύμα, κύμα, μία πάνω μία κάτω, κάπως έτσι, που αντίφαση έχει και το κύμα μέσα του έχει και τις κορυφές και τις..δεν τις θυμάμαι τώρα( μου κάνει νόημα αν θυμάμαι τη λέξη)

**E: καλά τώρα**

δεν υπάρχει τίποτα στο κεφάλι μου..να η εκπαίδευση που λέγαμε, κατάλαβες, πάνε όλα. Ναι ένα πάνω κάτω, “Αντιφατικό ανεβοκατέβασμα” ας πούμε

**E: Οκ**

Νιώθω λίγο ηλίθια που τα γράφω αυτά και τα λέω, τα λέω έτσι

**E: Γιατί ρε συ;**

Είναι μια πολύ δημιουργική όμως στιγμή, η αλήθεια είναι , γράφεται αυτό;

**E: Ναι**

Καλά κάνει και γράφεται, και εσωτερική , προκύπτει μάλλον από μία εσωτερική ανάγκη και βγαίνει με έναν πολύ δημιουργικό τρόπο

**E: Ναι και νομίζω ότι..**

Συνειρμικά, αλλά προκύπτει και από σκέψεις

**E: Ειδικά μετά τη συνέντευξη και από αυτά που μου έχεις πει και που έχω μία εικόνα , αυτό έρχεται κάπως να συμπυκνώσει το πολύ μπλα- μπλά σε ένα πράγμα πιο απτό ξέρεις και πιο καλλιτεχνικό. Οκ.**  
**Ωραία κι αυτό εδώ είναι το χώρισμα ας πούμε;**

Ναι είναι...

**E: Το κύμα;**

Οχι δεν το σκέφτηκα ως κύμα, καμία σχέση, ήτανε χώρισμα, απλά ήταν η μία μεριά του τοίχου και η άλλη

**E: Οκ ευχαριστώ πάρα πολύ.**

Τοίχος, θα μπορούσε να είναι καθρέφτης, θα μπορούσε να είναι οτιδήποτε. Μέσα σε αυτό ενυπάρχει κι αυτό ας πούμε, στη διαδικασία...ναι δεν ξέρω, κάπως έτσι

**E: Οκ. Ωραία, ωραία, ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ**

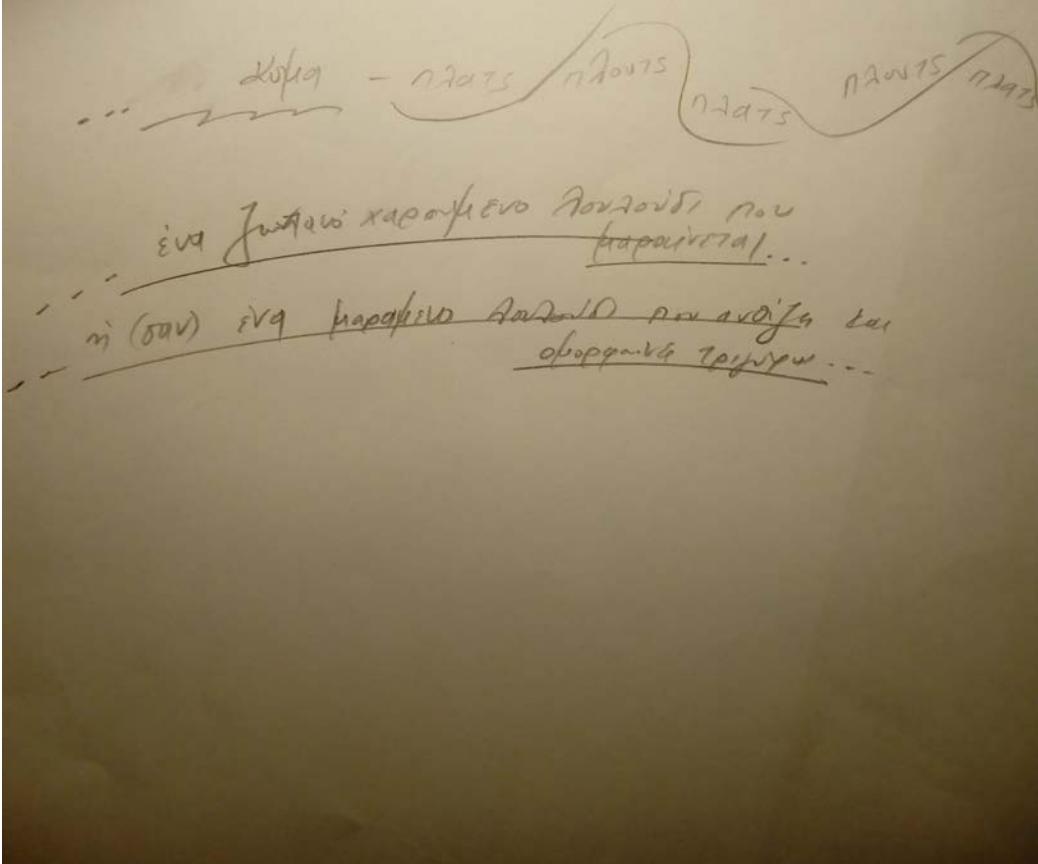
### 3.3 Μεταφορικό έργο 2

**“Ο τρόπος που βιώνω την ποιότητα ζωής μου στην εκπαίδευση ως δασκάλα είναι σαν...”**

«Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχονς κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις τη ζωή σου σε σχέση με την ποιότητα της ζωής σου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α»,

Μεταφορικό Έργο ②

Ο τρόπος που βιώνω την ποιότητα *Jawis* μου σαν  
Εκπαιδευτή ως δασκάλα είναι σαν



[ “Ο τρόπος που βιώνω την ποιότητα ζωής μου στην εκπαίδευση ως δασκάλα είναι σαν...  
....κύμα- πλατς, πλοντς, πλατς, πλοντς  
...ένα ζωντανό χαρούμενο λουλούδι που μαραίνεται  
...ή σαν ένα μαραμένο λουλούδι που ανθίζει και ομορφαίνει τριγύρω”]

#### 4: Τέταρτη Φάση της Έρευνας

##### 3.1. Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 3: Η έννοια της παιδαγωγικής του Freinet και οι προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 07.08.2019**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Κατοικία Συνέντευξιαζόμενης**

**Ε: Καλησπέρα σας! Τελευταία συνέντευξη. Λοιπόν θα σε ρωτήσω για την έννοια της παιδαγωγικής του Freinet και τις προσπάθειες εφαρμογής της στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.**

Στην προσπάθεια εφαρμογής της γενικά ή από, πώς εγώ..

**Ε1: Εσύ εσύ. Γνωρίζω ότι στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών προσπαθείς να ακολουθήσεις τεχνικές και μεθόδους της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet. Πότε ήρθες πρώτη φορά σε επαφή με την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

Ε.. για πρώτη φορά σε επαφή..πάνε κάμποσα χρόνια, τώρα να πω , να πούμε απ' έξω απ' έξω όταν ήμουν φοιτήτρια, να βάλονμε ένα όριο έτσι δέκα χρόνια, έντεκα, δώδεκα. Κάπου εκεί. Χωρίς να το έχω ψάξει παραπέρα βέβαια, μια πρώτη επαφή γενικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση. Τώρα με ρώτησες και πότε τη χρησιμοποίησα; όχι ε

**Ε: Όχι, όχι. Πότε ήρθες για πρώτη φορά σε επαφή**

Οκ

**Ε2: Ποια ήταν η αφορμή ώστε να γνωρίσεις την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

Ε, συζητήσεις με ανθρώπους στη σχολή

**Ε3: Με ποιο τρόπο επιμορφώθηκες σε σχέση με τα εργαλεία και τις τεχνικές της παιδαγωγικής αυτής;**

Ε, με ποιο τρόπο επιμορφώθηκα...κατά βάση μόνη μου. Ξεκίνησε από συζητήσεις κατέληξε σε κάποια διαβάσματα, μετά σε πειραματισμούς και πάει λέγοντας

**Ε4: Ποιο θεωρείς ότι είναι το επίπεδο της θεωρητικής σου κατάρτισης σε σχέση με την παιδαγωγική Freinet;**

Μέτριο θα έλεγα. Μέτριο; της θεωρητικής; αρκετά καλό, εντάξει

**Ε5: Ποια είναι τα προσωπικά σου κίνητρα ώστε να θέλεις να ασχοληθείς με την παιδαγωγική αυτή; γιατί το έψαξες;**

Τα προσωπικά μου κίνητρα είναι ότι θα ήθελα να δω μια άλλη όψη της εκπαίδευσης, κάτι άλλο το οποίο να μην υπάρχει. Να δω μια άλλη πρακτική της εκπαίδευσης η οποία κατά γενική πρακτική και ομολογία δεν υφίσταται πολύ συχνά στο σχολείο εκτός από κάποια έτσι λαμπρά παραδείγματα με προσωπικά πάλι, με προσωπικές φιλοδοξίες σε εισαγωγικά, που προσπάθησαν να δοκιμάσουν πράγματα, ε, να δω μια άλλη οπτική η οποία σίγουρα θα δίνει κίνητρα στα παιδιά για να θέλουν να είναι σε αυτήν την εκπαίδευση και σε εμένα φυσικά για να θέλω να συνεχίσω να είμαι μέσα σε αυτήν, καθώς δε μου ταιριάζει πάρα πολύ το πλαίσιο που υπάρχει αυτή τη στιγμή και θα ήθελα να δω κάτι άλλο, να υπάρχει κάτι άλλο

**Ε6: Πόσο διαφορετική είναι η διδασκαλία σου από την εφαρμογή των τεχνικών Freinet και μετά; Εκτός αν ήταν απ' την αρχή συνειδητά εκεί**

Η αλήθεια είναι πως στο μναλό μου ήτανε πολλά χρόνια απλά επειδή δεν είχα ίσως την ευκαιρία να το εφαρμόσω, πχ τα πρώτα χρόνια ήμουν σε ολοήμερα σχολεία, δεν είχα δική μου τάξη οπότε ήταν οι συνθήκες λίγο διαφορετικές, ήμουν προσαρμοσμένη σε ένα μοντέλο ας πούμε διδασκαλίας των δασκάλων που ήταν στο πρωινό οπότε εγώ έλυνα ασκήσεις δεν έκανα κάτι άλλο παραπέρα, εκτός από μια δυο ώρες ας πούμε κάποτε που έκανα πιο πρότζεκτ τύπου μαθήματα , αλλά πάλι χωρίς να έχω το χρόνο για να μπω σε διαδικασίες ας πούμε σχολικά συμβούλια και τα σχετικά που εντάξει τότε δε θα τολμούσα κιόλας από μόνη

μου χωρίς να έχω ένα υποστηρικτικό πλαισιο γύρω μου, δηλαδή ως σκέψη πολλά από αυτά υπήρχανε αλλά ως πράξη.. πάλι έχασα την ερώτηση.. πώς ξεκίνησα;

**Ε:Οχι πόσο άλλαξε..**

Α! Πόσο άλλαξε.. αλλού πήγα. Τέλος πάντων ναι ήθελα να πω ότι επειδή λίγα χρόνια έχω ένα πλαισιο ας πούμε στο σχολείο.. συμμετέχω σε ένα πλαισιο στο οποίο να μπορώ να δημιουργήσω και να κάνω εγώ όπως θέλω την τάξη μου ας πούμε για να στο πω πιο απτά.. ε .. καθότι δεν είχα δική μου τάξη για πολλές ώρες χρόνια πριν.. ε να πω πέντε χρόνια και κάποια ψήγματα παλιότερα.

**Ε:Και άλλαξε; άρα άλλαξε αρκετά;**

Ναι είμαι λίγο αλλού συγνώμη. Εσύ με ρωτάς πόσο άλλαξε εγώ σου απαντάω από πότε άλλαξε..

**Ε:Δεν πειράζει είναι συνδεδεμένα.. παρακάτω θα διευκρινιστούν**

**Ε7:Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι σου ταιριάζει αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση και γιατί;**

Ε, θα έλεγα ότι μου ταιριάζει πάρα πολύ γιατί οι άνθρωποι ζούμε σε κοινότητες και αυτό το πράγμα ξαφνικά δεν μπορούμε να το βγάλουμε από πάνω μας, να διαχωριστούμε από αυτές όταν βρισκόμαστε στο σχολικό πλαισιο όπου καλείσαι να είσαι μόνος σου απέναντι σε έναν άλλο και να μαθαίνεις μόνος για σένα και για σκοπούς που δεν έχουν να κάνουν βασικά με εσένα. Οπότε ναι πιστεύω ας πούμε στην κοινότητα ως τρόπο ζωής μέσα στο σχολείο και στις αξίες που βγαίνουν μέσα από αυτό και προάγονται ας πούμε

**Ε8: Ποιες θεωρείς ότι είναι οι βασικές παραδοχές ή αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;**

Εξήγησέ μου πιο αναλυτικά για την κάθε μια από αυτές τις βασικές παραδοχές.

Αναλυτικά;

**Ε:Αναλυτικά.. Θέλω να μου εξηγήσεις ας πούμε είναι αυτή η αρχή και σημαίνει αυτό ξέρω 'γω**

Ναι ε .. πάλι μπορώ να σου απαντήσω με βάση τα δικά μου.. με αφορμή αυτό αλλά και πως το σκέφτομαι εγώ λίγο διαφορετικά. Ωραία. Δε θέλεις υποθέτω θεωρητική αποτύπωση ακριβώς;

**Ε: Φαντάζομαι είναι ένας συνδυασμός αυτών που έχεις διαβάσει με αυτά που βλέπεις και στην πράξη.**

**Ας πούμε τις βασικές αρχές, τη βάση**

Η Βάση είναι ότι το σχολείο είναι, προσπαθούμε να είναι μία κοινότητα, όλοι να δουλεύουν για όλους και όλοι για τον έναν και ο ένας για όλους τους υπόλοιπους, τ οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι κάπως συγκεκριμένα στημένο όλο αυτό το πράγμα για να λειτουργήσει. Από τη στιγμή που όλοι είναι για όλους και για τη μάθηση και για τη χαρά και για όλα τα άλλα όμορφα πράγματα, ε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, θα πρέπει να υπάρχει υπευθυνότητα, να υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων, ε, όλοι να προσφέρουν με το δικό τους τρόπο ας πούμε σε κάθε τι συμβαίνει σε αυτήν την κοινότητα. Αρα το σχολείο ως κοινότητα ας πούμε. Ένα δεύτερο συνεργασία ας πούμε σίγουρα, αφού η κοινότητα προκύπτει από τη συνεργασία και επίσης η συνεργασία δίνει ώθηση στην κοινότητα. Εμ, ελευθερία σίγουρα, να μπορεί ο καθένας να εκφράζεται με τρόπο που να του αρέσει αρκεί βέβαια να μην καταλήγει να μην αφήνει τον άλλο να εκφράζεται, εντάξει, ελευθερία όχι αναρχία. Ε, να μπορεί να έχει τη δυνατότητα μέσα σε αυτό το πλαισιο να εκφράσει τα δικά του τα θέλω και να δει πράγματα ας πούμε που το ίδιο το παιδί και ο ίδιος ο συνάδελφος, όποιος συμμετέχει σε αυτήν την κοινότητα, αυτά που έχει στο μυαλό του ας πούμε και στην καρδιά του, να μπορεί να έχει τη δυνατότητα τουλάχιστον να εισακουστούν αυτά που θέλει και εν μέρει να μπορέσουν να γίνουν κιόλας. Εμ τι έλεγα κοινότητα, συνεργασία...Έκφραση, επικοινωνία μεταξύ των μελών ναι όλες αυτές οι αρχές βασικά η μία με την άλλη αλληλοσυμπληρώνονται ρε παιδί μου ούτως η άλλως για μένα . Έκφραση, επικοινωνία, για να επικοινωνήσεις αυτά που θέλεις, τις ελευθερίες σου που θα ήθελες να έχεις ως άτομο, για να συνεργαστείς να κάνεις πράγματα μαζί με τους υπόλοιπους, ε, να επικοινωνείς ότι γίνεται ας πούμε στον έξω κόσμο, να μπούνε σε αυτό κι άλλοι άνθρωποι εκτός, να συνεργαστείς με άλλους ανθρώπους της κοινότητας για να.. α συνεργασία με την κοινότητα, ναι, τα λέω μπερδεμένα λίγο, για να βγουν ωραία πράγματα μέσα από αυτό και για μάθηση και για διασκέδαση και για εμπειρίες γενικότερα ,, εμ τι άλλο;

**Ε9: Κοίτα η επόμενη ερώτηση ας πούμε είναι ποιες είναι οι βασικές έννοιες της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet; Δηλαδή αν πούμε ότι τα θεμέλια είναι αυτά που είπες.. είπες και έννοιες**

Είπα και έννοιες ναι τα μπέρδεψα λίγο. Άλλα ούτως ή άλλως θεωρητικά δεν.. επειδή δεν είμαι και θεωρητικός τύπος. Τώρα ας πούμε είπες έννοιες και θεμέλια και εγώ τα είχα λίγο συγκεχυμένα στο μυαλό

μου, δεν πολυ κάθισα να σκεφτώ ότι είπες έννοιες, α θα πω έννοιες μόνο, ε, θεμέλια...βασικές αρχές, βασικές έννοιες. Τα θεμέλια είναι ότι το σχολείο είναι, θέλουμε να είναι ένα όλο ας πούμε και το άτομο να είναι μέσα σε αυτό και να...

**E:Άρα βασικές έννοιες μέσα σε αυτό είναι απ' ότι είπες η συνεργασία...**

Ναι η συνεργασία, η ελευθερία, η έκφραση, η επικοινωνία, η αλληλεγγύη φυσικά

**E10:Ποια βασικά σημεία θεωρείς ότι διαφοροποιούν την παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet από άλλες παιδαγωγικές προσέγγισεις;**

Τα βασικά σημεία.. εμ ένα βασικό σημείο σίγουρα είναι ότι το άτομο αντιμετωπίζεται ως μέρος του όλου, της κοινότητας, του συνόλου, της ομάδας, ενώ σε άλλες παιδαγωγικές ας πούμε, για να μην πούμε για την κυριαρχη που αντιμετωπίζει το άτομο ως μονάδα, άτομο βασικά ακριβώς αυτό, ε που προχωράει ευθεία και παράλληλα κινούνται οι υπόλοιποι. Εδώ πέρα δε μιλάμε για παραλληλότητα, μιλάμε για κυκλικότητα ας πούμε δίπλα δίπλα όλοι γύρω σε αλληλεπίδραση, ενώ το σύστημα το εκπαιδευτικό πχ που βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες άστα να πάνε τέλος πάντων, μην το αναλύσουμε εδώ πέρα, είναι για μια άλλη έρευνα, ε, προάγει αυτό τον ατομικό δρόμο, τον ανταγωνισμό. Εμείς τώρα εδώ πέρα μιλάμε για την παιδαγωγική Freinet , για συνεργασία

**E11:Σε ποιο βαθμό η σημερινή κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμική και πολιτική συγκυρία της κρίσης ενισχύει τα κίνητρά σου να εφαρμόσεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; Αν έπαιξε κάποιο ρόλο ας πούμε η περιρρέουσα ατμόσφαιρα στο να έχεις περισσότερα κίνητρα στο να μπεις σε αυτή τη διαδικασία..**

Σίγουρα αυτή η ατμόσφαιρα επειδή αντανακλάται στο σχολείο ξεκάθαρα, το κοινωνικό πολιτικό οικονομικό χάος, ε, φαίνεται στα παιδιά επειδή το κουβαλούν μαζί τους από το σπίτι, προφανώς και τα πράγματα χειροτερεύουν όσο περνάν τα χρόνια περισσότερο και μέσα στο σχολείο και στις ίδιες τις διαδικασίες και στο πως αντιλαμβάνονται τα άτομα τα ίδια τον εαυτό τους μέσα στο σύνολο και οι αρνητικές ας πούμε για μένα έννοιες ανταγωνισμός, που προάγει το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό που ήταν όλα τα χρόνια τέλος πάντων , ανταγωνισμός, ατομισμός και τα λοιπά, φυσικά τείνουν να εντείνονται.. υπάρχουν που υπάρχουν, τώρα με την κρίση ας πούμε τη γενικότερη εντείνονται, οπότε είναι για μένα.... χτυπάει το καμπανάκι του κινδύνου ότι όπα πρέπει ακόμα περισσότερο τώρα να κάνουμε κάτι παραπάνω για να εμποδίσουμε τουλάχιστον το να φτάσουν τα πράγματα στο χειρότερο.. και νομίζω είναι ένας καλός τρόπος, ένας αποτελεσματικός τρόπος, όσο βοηθούν οι περιστάσεις βέβαια, οι συνθήκες, να το παλέψεις αυτό λίγο , μέσα στο σχολείο τουλάχιστον, να το εμποδίσεις με κάποιον τρόπο.. οπότε ναι θεωρώ ότι έπαιξε μεγάλο ρόλο

**E12:Ποια είναι τα κίνητρα και οι λόγοι που σε οδήγησαν στο να επιλέξεις να εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

Ναι.. γιατί στο δημόσιο σχολείο.. καλά ούτως ή άλλως στο μυαλό μου δεν είχα να δουλέψω σε ιδιωτικό σχολείο, αλλά και το ίδιο το δημόσιο σχολείο δεν έχει ευκαιρίες.. είναι αυτό που είναι και υπηρετεί αυτό που πρέπει να υπηρετήσει από τις αρχές του τις βασικές, σίγουρα όχι το άτομο και την απελευθέρωσή του και την απελευθέρωση και τη χειραφέτηση την κοινωνική και τα σχετικά..οπότε.. όχι πως στο ιδιωτικό γίνεται, απλά υπάρχει η δυνατότητα να κάνεις μεθόδους εσύ, να ασχοληθείς με μεθόδους και πιο.. αλλά μέσα στο πλαίσιο που δεν είναι ούτε δημοκρατικό, ούτε ελευθεριακό, ούτε τίποτα από όλα αυτά, αλλά για το όνομα ας πούμε συμβαίνει.. στο δημόσιο σχολείο δε συμβαίνει.. ούτε κατ' όνομα ας πούμε το να χρησιμοποιηθούν πιο δημοκρατικές μέθοδοι ας πούμε, εκτός φυσικά ξαναλέω, όταν υπάρχει καλή θέληση ορισμένων ατόμων να προχωρήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Οπότε αυτά τα παιδιά θεωρώ ότι είναι ανάγκη να δούνε κάτι άλλο και αυτή είναι και η μάζα των παιδιών έτσι.. είναι ο μεγάλος πληθυσμός του λαού..

**E13:Πόσο συχνά εφαρμόζεις στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet; Γιατί δεν υπάρχουν σχολεία Freinet όπως στο εξωτερικό ας πούμε**

Ε.. μιλάμε τώρα σε βάθος χρόνου έτσι..

**E:Ας πούμε σε μία σχολική καθημερινότητα εβδομαδιαία..**

Ναι να πούμε χοντρικά...Φέτος η αλήθεια είναι ότι δεν έχω αρχίσει να κάνω βήματα μεγάλα, αλλά δεν.. είναι αυτό το πλαίσιο που σου λέω που δε μου το επιτρέπει...

**E: Ολοήμερο**

Ναι.. να κάνω κάτι τέτοιο.. αν υπήρχε συνεννόηση και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μπορούσα ας πούμε να έχω και χρόνο και κάπως να συνεχίζεται ή χώρο για να κάνω εγώ τα δικά μου πράγματα θα μπορούσα.. αλλά επειδή δεν τον έχω αυτό το χώρο προς το παρόν δεν κάνω κάτι.. ελπίζω τώρα που τελείωσαν οι διακοπές να ξεκινήσω πιο δυναμικά γιατί είχα άλλα πράγματα στο μυαλό μου στην αρχή, αλλά τώρα κάνω group therapy.. σταματάμε.. θα σου απαντήσω στην ερώτηση.. λοιπόν γενικά οκ ναι ε τα τελευταία 4 χρόνια που είχα τις τάξεις μου και ήμουννα και στο ίδιο σχολείο οπότε το περιβάλλον ήταν πιο σταθερό και μου επέτρεπε, το έκανα εγώ να μου επιτρέπει να χρησιμοποιήσω εργαλεία ας πούμε Freinet και τα σχετικά, ήταν σε καθημερινή βάση. Μπορεί να μην χρησιμοποιούσα κάθε εργαλείο καθημερινά αλλά η φιλοσοφία, οι βασικές αρχές εννοείται ότι διέπνεαν όλη τη διαδικασία όλο το... καθημερινά

**E14:Ποια στοιχεία της παιδαγωγικής Freinet έχεις ενσωματώσει κατά καιρούς στην καθημερινή διδακτική σου πράξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Μιλάς τώρα για εργαλεία ή για αξίες ας πούμε;

**E: Ναι όλο μαζί ας πούμε και εργαλεία**

Έχω χρησιμοποιήσει αρκετά εργαλεία και για πολύ καιρό ας πούμε, τα έχω δοκιμάσει αρκετά, σίγουρα το σχολικό συμβούλιο εμ και έντυπα έχουμε φτιάξει, εφημερίδες με τα παιδιά και μικρά βιβλία έχουμε κάνει που είναι εντάξει κάτι πιο επιμέρους φυσικά και ...let me think

**E: Μπορεί να είναι κάτι παρεμφερές που να είναι εμπνευσμένο από...**

Εντάξει το σχολείο φυσικά ως κοινότητα ότι είχαμε τις αρμοδιότητες μας, καταμερισμός εργασιών για κάθε δραστηριότητα που κάναμε στο σχολείο είτε σταθερή εβδομαδιαία πχ, τους κήπους, τα ζώα, την καθαριότητα ή το μαγείρεμα κάθε βδομάδα, από μία μάδα μαθητών ας πούμε .. ναι λειτουργούσε αρκετά ως κοινότητα και μαζί με το νηπιαγωγείο ας πούμε, ήμασταν όντως... η έννοια αυτή συμπεριελάμβανε όντως όλο το σχολείο , κάναμε κοινές δραστηριότητες τάξη με τάξη, αλληλογραφία με άλλα σχολεία στο πλαίσιο της επικοινωνίας γενικά, εντάξει εννοείται δράσεις που δεν είναι μόνο στην παιδαγωγική Freinet, με την κοινωνία ας πούμε εξωστρεφες, με εκτός σχολείου άτομα, με γονείς, με επαγγελματίες ας πούμε, με οποιονδήποτε είχε να προσφέρει κάτι.. ναι άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα σίγουρα.. δεχόμασταν και συνεργαζόμασταν με ομάδες από άλλα σχολεία ή με φοιτητές από πανεπιστήμια ή με οποιονδήποτε είχε κάτι να προσφέρει στο σχολείο ας πούμε

**E15:Πόσο εύκολο είναι να συνδυαστούν οι τεχνικές αυτές με τις πιο παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές; Εξηγησέ μου αναλυτικά.**

Εμ, αν θέλεις γίνεται,, δηλαδή και σε ένα πλαίσιο που δεν μπορείς να ξεφύγεις πολύ πολύ από το παραδοσιακό, μπορείς μια χαρά να τα συνδυάσεις και να γίνει, δηλαδή: δεν μπορείς να κάνεις τον κλασικό γραπτό λόγο, έχοντας ας πούμε ως στόχο κάτι πολύ συγκεκριμένο που έχει να κάνει με την καθημερινή ζωή των παιδιών; χάλασε ας πούμε το ταβάνι και θέλουμε να γράψουμε γράμμα στο δήμαρχο και ξέρω γω.. απλά πράγματα καθημερινά που μπορείς φυσικά να συνδέσεις και τον παραδοσιακό διδακτικό στόχο και τον τρόπο ακόμα με τον οποίο μπορεί να γίνει αυτό, ότι καθόμαστε όλοι τώρα και γράφουμε ας πούμε γραπτό λόγο παραδοσιακά, ο καθένας τις ιδέες του στο χαρτί και μετά κάνουμε και όλοι μαζί ένα κοινό ας πούμε κείμενο, να κρατήσουμε τα καλύτερα, τι βολεύει ως επιχειρήματα, ποια επιχειρήματα είναι πιο χρήσιμα ας πούμε και τα λοιπά. Ακόμα και ψήγματα μπορείς να χρησιμοποιήσεις μέσα στο τελείως παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας να πετάξεις ας πούμε, να κάνεις μία δράση που να εξυπηρετεί και στόχους της παιδαγωγικής Freinet

**E16: Ποια θεωρείς ότι είναι τα οφέλη και πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet; Ε, οφέλη και πλεονεκτήματα;**

**E: Που έχεις δει εσύ εν πάσει περιπτώσει**

Ναι είναι πάρα πολλά..από που να αρχίσεις βασικά.. ε..έτσι επιγραμματικά ας επικεντρωθούμε λίγο. Λοιπόν πλεονεκτήματα...δώσε μου λίγο χρόνο {χτυπάει το κινητό της- το κλείνει}

**E: Μπορούμε να το πάμε στους μαθητές..**

Ναι να το πάμε λίγο γιατί μου έρχονται πολλά στο μυαλό αλλά είναι αλληλο... τέλος πάντων ένα- ένα. Λοιπόν, στους μαθητές, ε σίγουρα ένα γενικό είναι ότι είναι πιο χαρούμενοι στο σχολείο, περνάνε πιο όμορφα, πάρα πολύ βασικό, οπότε το νούμερο ένα που έχεις να παλέψεις ώστε να μπεις τη διαδικασία να έχεις και μαθησιακά αποτελέσματα και όλα αυτά και κοινωνικά και συναισθηματικά, είναι αυτό, τα παιδιά να νιώθουν ότι περνάνε όμορφα και είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον με συνεργασία και ανθρώπους που τους καταλαβαίνουν και μπορούν να εμπιστευτούν και να περάσουν ωραία χρόνο μαζί και να μάθουν ο ένας απ' τον άλλο και η μία απ' την άλλη, ε, οπότε ναι έχει σίγουρα αντίτυπο και στην ψυχολογία και σε μαθησιακά αποτελέσματα έτσι, από τη στιγμή που το παιδί θέλει, εμπλέκεται το ίδιο μέσω της δικής του ανάγκης για να μάθει πράγματα, να δει, να συνεργαστεί με μαθησιακούς ας πούμε στόχους, ε, είναι ότι μαθαίνει φυσικά, κοινωνικοποιείται όμορφα και ομαλά, σωστά και μαθαίνει να συνεργάζεται οπότε μπορεί σε οποιαδήποτε κοινότητα μετά να σταθεί και να λειτουργήσει και να δείξει και σε άλλους μετά πως είναι αυτό το πράγμα, δηλαδή να διαχέονται κιόλας αυτά τα όμορφα πράγματα που έχει πάρει ως αξίες ας πούμε από το σχολείο, από αυτές τις διαδικασίες,. κάτι πάλι σκεφτόμουν τώρα και το 'χαισα όσο έλεγα για αυτά τα όμορφα πράγματα.. μαθαίνει φυσικά για τα δικαιώματά του και τις υποχρεώσεις του έτσι; που και πάλι ταιριάζει στο πώς θα σταθεί σε οποιαδήποτε ομάδα ή κοινωνία και τα λοιπά... ναι υπευθυνότητα, φυσικά, πάρα πολύ σπουδαίο πράγμα, υπευθυνότητα και αυτονομία, μπορεί μόνος του να ρυθμιστεί και να δράσει για δικό του όφελος και για των άλλων ας πούμε, εμ, τι άλλο. Τέλος πάντων, τι άλλο; ξανά η ερώτηση; τι όφελος βγαίνει από αυτήν την παιδαγωγική ε;

**E: Ναι**

Ναι πιο καλά συνεργάζόμενες κοινότητες. Γιατί όταν ξεκινάς από τη μία κοινότητα, τη μικρή, από την ομάδα, της τάξης θα είναι, του σχολείου θα είναι; και αυτό επεκταθεί από το κάθε μέλος της ομάδας σε άλλες ομάδες, ε εντάξει μετά τι θα γίνει στο τέλος άμα λειτουργήσει αυτό; μια πιο όμορφη κοινωνία, πιο δημοκρατική και πιο δημιουργική και πιο ελεύθερη και πιο.. με προβλημάτισες τώρα βραδιάτικα.. ξύπνησα

**E17:Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη του πιλοτικού προγράμματος παιδαγωγικής Freinet από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την προώθηση των ιδεών του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Ναι...ο μόνος λόγος νομίζω για τον οποίο βρίσκω χρησιμότητα, στον οποίο βρίσκω μία χρησιμότητα είναι για να μαθευτεί όπου δεν έχει φτάσει.. γιατί να δοκιμαστεί από άτομα που έχουν την καλή θέληση, μπορεί να δοκιμαστεί και χωρίς να υπόκειται σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα και χωρίς να υπάρχει μία σφραγίδα ας πούμε ότι εδώ κάνουμε Freinet, όπως κάνω κι εγώ ας πούμε όπως κάνουν και πολλοί άλλοι ευτυχώς και πριν γίνει το πιλοτικό πρόγραμμα, οπότε, ε, αυτός είναι ο μόνος λόγος, κατά τα άλλα η μία ένσταση που έχω πάνω σε αυτό, από τη στιγμή που πιλοτικά γίνεται μέσω του κράτους και το ίδιο το κράτος το οποίο είναι αντίθετο σε όλο αυτό στην ουσία και στην πράξη, πώς μπορεί να δέχεται και για ποιο λόγο επικροτεί ένα τέτοιο εγχείρημα, να συμβεί αυτό στα δημόσια σχολεία; και το κάνει κιόλας, τείνει να το αφομοιώσει και μέσα από αυτήν την ενσωμάτωση, την αφομοίωση ελπίζω τουλάχιστον, γιατί αυτό έγκειται στον κάθε ένα ξεχωριστά και στην κάθε μία, να μην αρχίσουμε να κάνουμε εκπτώσεις στο τέλος ή χειραγωγηθεί το πώς θα γίνεται και μέχρι που θα φτάνει όλο αυτό.. και καταλήξει να έχει αρνητικό πρόσημο εν τέλει

**E18:Για ποιους λόγους θεωρείς ότι το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα δημιουργήθηκε στη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική συγκυρία και όχι νωρίτερα ή αργότερα; Ξεκίνησε το 2015..**

Ναι το θυμάμαι..είχε κάποιο νόημα και εκεί ξεκίνησε να μου δημιουργείται έτσι μία δυσφορία με το πιλοτικό, γιατί ήρθε με την αλλαγή της κυβέρνησης.. Ήρθε η κυβέρνηση Συριζα υποτίθεται πιο δημοκρατική, εξίσου αντιδημοκρατικά έπραξε, έδρασε και υπέγραψε και μνημόνια και όλα τα σχετικά, που δεν νομίζω ότι έχουν να κάνουν με καμία προώθηση της δημοκρατίας ή συνεργασίας ή νοιαξίματος για την κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, εμ

**E: Άρα σχετίζεται;**

Φυσικά και σχετίζεται για μένα, ε αυτό, προσπάθεια για ενσωμάτωση του κόσμου αυτού

**E19: Ναι κατάλαβα τι λες. Σε ποιο βαθμό θεωρείς, πάμε εδώ στα τοπικά μας, ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη της ομάδας εκπαιδευτικών διάδοσης της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο Ρέθυμνο «Για ένα δημοκρατικό σχολείο»; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Ναι αυτό είναι σίγουρα χρήσιμο, πρώτα απ' όλα για λόγους διάχυσης σίγουρα γιατί σε μία μικρή κοινωνία είναι πολύ πιο εύκολο και πολύ πιο πιθανό να βρεθείς με κόσμο, να συζητήσεις, να μάθεις κάτι καινούργιο ακόμα κι αν δεν έχει φτάσει στα αυτιά σου αυτή η παιδαγωγική, να το πεις σε έναν γνωστό, σε έναν διπλανό, πιο καλή ίσως συνεργασία μέσα σε κάποια σχολεία πιο μικρά, ο ένας με τον άλλον ίσως μπορούνε να αλληλο-επηρεαστούν, να δουλέψουν κάποια πράγματα, κάποια εργαλεία, να δουν πώς λειτουργεί, αλλά και θεωρητικά σε εξέλιξη της όλης παιδαγωγικής, αν έχει κάποια εξέλιξη, που σίγουρα θα έχει, και που μπορείς να φτάσεις όλα αυτά τα εργαλεία και τι αποτελέσματα μπορεί να έχουνε, ε φυσικά μια τέτοια ομάδα που το ερευνά και το συζητά και το πάει παραπέρα μπορεί να φτάσει σε χρήσιμα συμπεράσματα

**E20:Σε ποιο βαθμό η ομάδα εκπαιδευτικών διάδοσης της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο Ρέθυμνο αλληλεπιδρά, συνεργάζεται και επικοινωνεί με αντίστοιχες παιδαγωγικές ομάδες ανά την Ελλάδα;**

Για ποιο λόγο;

**E: Σε ποιο βαθμό το κάνει;**

Α σε ποιο βαθμό..Εμ σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ε, ναι. Νομίζω ότι όταν το ενδιαφέρον σου είναι πάνω στην εξέλιξη τέτοιων ωραίων πρακτικών και θεωριών ας πούμε ε, υποθέτω ότι θέλεις να βρεις τρόπους, όπως και αυτή η ομάδα ας πούμε θέλει α βρει τρόπους να και να δικτυωθείς ώστε να δεις και μία άλλη πλευρά, μια άλλη οπτική ίσως από άλλους ανθρώπους που δοκιμάζουν και διαβάζουν πάνω στα ζητήματα και όχι ακριβώς τα ίδια, σε παιδαγωγικές ας πούμε προς την ίδια κατεύθυνση, για τη δημοκρατία, την ελευθερία και τα σχετικά . Ε, σίγουρα έχεις πολύτιμα διδάγματα ας πούμε σε εισαγωγικά α πάρεις μαθήματα και ναι πολύ χρήσιμη αυτή η αλληλεπίδραση. Α σε ποιο βαθμό με ρώτησες όμως, ναι σε μεγάλο βαθμό (γέλια), γιατί συνεχίζω και μιλάω μόνη μου;

**E21:Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι χρήσιμη και απαραίτητη η ύπαρξη του Πανελλαδικού Δικτύου Εκπαιδευτικών Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Κι αυτό είναι χρήσιμο γιατί παίρνει και λίγο κύρος βασικά η όλη διαδικασία, αποκτά κύρος, όταν υπάρχει ένα κάπως πιο επίσημο όργανο ας πούμε που εκφράζει όλους αυτούς τους ανθρώπους που ασχολούνται με την παιδαγωγική Freinet, σίγουρα δεν είναι ένα- δύο μεμονωμένα περιστατικά που σε κάποιους μαθεύτηκαν και σε κάποιους δε μαθεύτηκαν ποτέ που γίνονται σε ένα χωριό στο βουνό ή σε ένα χωριό στην πόλη παραπέρα, στη μία άκρη της Ελλάδας και στην άλλη παίρνει πιο επίσημο χαρακτήρα και στα μάτια και στα αυτιά του κόσμου γίνεται κάτι πιο σημαντικό περισσότερο γι' αυτό, εκτός από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων και την ουσία

**E22:Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή των τεχνικών και μεθόδων της παιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet σε ένα σχολείο του Ρεθύμνου σε σχέση με ένα σχολείο της Αθήνας; Εξίγησέ μου αναλυτικά.**

Σε ένα σχολείο του Ρεθύμνου; και πάλι και εδώ υπάρχουν ας πούμε διαβαθμίσεις, άμα είναι ένα σχολείο μικρό λίγο έξω από το Ρέθυμνο ή άμα είναι ένα σχολείο στο κέντρο που είναι αντίστοιχα ίσως όπως ένα σχολείο της Αθήνας. Ε, ναι σίγουρα υπάρχουν διαφορές και ίσως σε μια μικρή κοινωνία, πιο μικρή κοινωνία είναι και πιο εύκολο να γίνουν τέτοια ανοίγματα. Οχι ίσως είναι σίγουρο για μένα ότι μπορεί να γίνει πιο εύκολα, πάλι έχει να κάνει με τις τοπικές συνθήκες σε κάθε σχολείο , σε κάθε σύλλογο διδασκόντων, σε κάθε συνεργασία γονιών με εκπαιδευτικών αλλά γενικά είναι πολύ πιο εύκολο

**E23:Ποιες νομίζεις ότι είναι οι ιδιαιτερότητες του Ρεθύμνου όσον αφορά την εφαρμογή της παιδαγωγικής του Freinet σε σχέση με την Αθήνα; Βάζω την Αθήνα ως πρώτη ( εννοεί πόλη που εφαρμόστηκε)**

Ναι.. να σου πω την αλήθεια.. πες μου πάλι την ερώτηση

**E: Οι ιδιαιτερότητες του Ρεθύμνου στο να εφαρμόσεις κάτι τέτοιο σε σχέση με τη μητρόπολη ας πούμε Α στο να εφαρμόζεις όχι στο αν γίνεται κάτι διαφορετικό εδώ πέρα ως προσπάθεια. Αυτό κατάλαβα. Γιατί δεν ξέρω ας πούμε στην Αθήνα πως.. ξέρω πάνω κάτω..**

**E: Κι αυτό**

Αλλά πολύ μεγαλύτερη άποψη έχω σίγουρα για το Ρέθυμνο. Ε, ναι οι συνθήκες παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο: ξαναλέω μικρή κοινωνία, μεγάλη κοινωνία, πιο προβληματικό πλαίσιο σε μια μεγάλη πόλη. Άλλα και πάλι

δε σημαίνει κάτι τοπικά γιατί μέσα στη μεγάλη πόλη υπάρχουν και μικρές νησίδες στις οποίες μπορεί να συμβαίνει κάτι τοπικά εννοώ σε μια γειτονιά, σε μια περιοχή όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στο Ρέθυμνο

**E24:Ποιο νομίζεις ότι είναι το μέλλον της παιδαγωγικής αυτής του Freinet γενικά στην Ελλάδα και ειδικότερα στο Ρέθυμνο;**

Ένα πράγμα στο οποίο ελπίζω και είναι από τα πολύ καλά τα οποία συμβαίνουν με την κατάσταση στην εκπαίδευση αυτή τη στιγμή ότι δεν υπάρχουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και μετακινούνται δεξιά αριστερά όλοι οι αναπληρωτές, μου φαίνεται ότι επειδή είναι νέοι ασχολούνται συνήθως περισσότερο με μεθόδους οι οποίες δεν είναι νέες αλλά ακούγονται τελευταία, τις μαθαίνουμε τελευταία εμείς ως δεκαετίες πίσω ας πούμε στην εκπαίδευση και παντού, εμ ότι, ελπίζω σε μία διάχυση σε μία καλύτερη διάχυση της παιδαγωγικής και των δικτύων φυσικά που έχουν δημιουργηθεί και των ομάδων. Εμ, βλέπω ήδη ότι αρχίζει να υπάρχει μία κινητικότητα περισσότερη απ' ότι υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια και ακόμα και οι ιδέες, οι όποιες απόπειρες γίνονταν που δεν ήταν γνωστές αρχίζουν να βγαίνουν στην επιφάνεια να συζητιούνται και να γίνονται και παράδειγμα ας πούμε για παραπέρα εφαρμογή από άλλους, εμ οπότε δε θα σου μιλήσω για το μακρινό μέλλον που μπορεί ο πλανήτης να καταστραφεί και τα σχετικά, θα σου μιλήσω για το άμεσο ας πούμε τα επόμενα, ένα, δυο, τρία, πέντε χρόνια, θεωρώ πως πάει καλά, θα μπορούσε δηλαδή να διεισδύσει σε πολλές μεριές του εκπαιδευτικού συστήματος, έστω μεμονωμένα και αποσπασματικά, δεν πειράζει μεμονωμένα και αποσπασματικά, σιγά- σιγά γίνεται η αγουρίδα μέλι δεν ξεκινάνε όλοι από το εκατό τοις εκατό

**E25:Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι θα άξιζε η παιδαγωγική αυτή του Freinet να εξαπλωθεί περισσότερο στον κόσμο της εκπαίδευσης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Ναι θα άξιζε εκατό τοις εκατό προφανώς

**E26:Αν ναι πως νομίζεις ότι θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί;**

Πώς θα μπορούσε; Μμ, τώρα εδώ παίζει και ο προσωπικός παράγοντας οπότε..

**E: Εσύ τι πιστεύεις ρε παιδί μου, δηλαδή το πιλοτικό είναι ένας τρόπος, οι ομάδες τύπου Ρέθυμνο είναι ένας άλλος**

Κάτι άλλο εννοείς ξεχωριστό;

**E: Τι εσένα...**

Ναι αυτοί οι τρόποι θεωρώ είναι σωστοί προς αυτήν την κατεύθυνση, τώρα...

**E: Αν έχει σκεφτεί κάτι άλλο..**

Κάτι άλλο δεν έχω σκεφτεί να σου πω την αλήθεια

**E: Οκ. Άρα με ομάδες τοπικές που επικοινωνούν..**

Με ομάδες τοπικές ναι.

**E: Πάμε τώρα στα πιο**

Και ίσως και ομάδες παιδιών θα μπορούσαν. Ομάδες παιδιών δηλαδή επικοινωνία που αυτό θα μπορούσε να γίνει και μέσα από έντυπα, αλληλογραφία και πολλά άλλα τέτοια εργαλεία, η επικοινωνία των παιδιών σε παιδιά για το τι κάνουμε και πώς είναι αυτό που κάνουμε στο σχολείο διάχυση έτσι και σε άλλα σχολεία. Περνάμε ωραία ας πούμε στην τάξη μας στο σχολείο μας εμείς; γιατί περνάμε ωραία; τι μας κάνει να περνάμε τόσο ωραία; έχουμε ας πούμε συνεργασία, μπορούμε να συμμετέχουμε και να αποφασίζουμε πράγματα για εμάς και ακόμη και για αυτό που θέλουμε να μάθουμε ρε παιδί μου ή για το οτιδήποτε έχουμε να κάνουμε ή θέλουμε να κάνουμε; μας αρέσει αυτός ο τρόπος; ναι. Θα θέλαμε να το δείξουμε σε πέντε φίλους μας για να πάρουν ιδέα μήπως τυχόν θέλουν κι αυτοί να είναι πιο χαρούμενοι στο σχολείο; ωραία ας κάνουμε μια απόπειρα ας πούμε να στείλουμε γράμματα στα σχολεία της Ελλάδας, λέω εγώ τώρα. Το ιδανικό θα ήταν να είναι σκέψη παιδιού αυτό τώρα αλλά σου λέω τώρα θα μπορούσε και μέσω μαθητικών κοινοτήτων ας πούμε να γίνει συνάντηση παιδιών, φεστιβάλ ας πούμε

**E: Ωραίο αυτό, μ' αρέσει**

Μαθητών που κάνουν ωραία πράγματα. Όχι ντε και καλά για να δείξουν πώς κάνουν το συμβούλιο και τα λοιπά, για να βγουν να παίξουν, να μιλήσουν μόνα τους, χαλαρά ήρεμα να κάνουν μία εκδρομή κοινή

**E27: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σχετίζεται με ζητήματα ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών μέσα στην τάξη; Εξήγησέ μου αναλυτικά.**

Ηθικής; τώρα όλα αυτά τα θεωρητικά και φιλοσοφικά με τις ηθικές δεν τα μπορώ πολύ (γέλια)

**Ε: Το ξέρω, ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων**

Εντάξει δεν το χω τόσο. Άλλα ηθική με την έννοια προς την καλή ανάπτυξη των πλευρών ας πούμε της προσωπικότητας του ατόμου σε σεβασμό πάντα προς τους άλλους, ναι φυσικά και συντελείται.

**Ε28:Με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές και τα εργαλεία που προτείνει η παιδαγωγική του Freinet ώστε να συντελέσουν στην ηθική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών;**

Με ποιον τρόπο; δεν πολυκαταλαβαίνω αυτήν την ερώτηση τώρα. Ήδη από μόνα τους βοηθούν άρα ξέρω 'για χρησιμοποιώντας τα και βλέποντας, δοκιμάζοντας και προσπαθώντας με θετική διάθεση και πίστη σ' αυτό που κάνεις, ξέρω 'για. Δεν ξέρω πως αλλιώς.

**Ε29:Με ποιους ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους (τεχνικές και μέθοδοι) και διαδικασίες επιχειρείς να προάγεις ζητήματα που αφορούν κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου από την προοπτική της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet;**

Ναι με ποιον τρόπο; άλλη ερώτηση..είναι οι ερωτήσεις που άρχισα να μην καταλαβαίνω τώρα. Με ποιον τρόπο, πώς τα χρησιμοποιώ τα εργαλεία;

**Ε: Ναι**

Μα ξαναλέω με το που τα χρησιμοποιείς σημαίνει ότι τα πιστεύεις και ότι προσπαθείς προς αυτήν την κατεύθυνση, άρα δεν καταλαβαίνω το με ποιο τρόπο

**Ε: Με ποιες τεχνικές και μεθόδους εστιάζεις στο κοινωνικό και ηθικό;**

Α, καλά άλλο είχα στο μυαλό μου,άλλο με ρωτάς εσύ. Με ποιες τεχνικές και μεθόδους το κοινωνικό και το ηθικό; κοινωνικό σίγουρα κάνοντας δράσεις όπως η αλληλογραφία ας πούμε ή ένα έντυπο που το διαδίδουν τα ίδια τα παιδιά, το μοιράζουν στον κόσμο, στην κοινότητα έξω, στους ανθρώπους του χωριού ας πούμε ή επικοινωνούν αυτά που έχουν να επικοινωνήσουν αλληλογραφώντας με αντίστοιχους μαθητές ενός άλλου σχολείου ας πούμε ή με έναν άνθρωπο οποιονδήποτε με τον οποίο έχουν κάτι να του πουν ή να ζητήσουν κάτι από αυτόν, θα μπορούσε να είναι ο οποιοσδήποτε ας πούμε έναν συγγραφέα, δεν ξέρω εγώ τι, που βρίσκεται εκτός σχολείου, εκτός κοινότητας, κοινωνικό ας πούμε, κοινωνικά τέτοια. Ε, ηθικά και μόνο η συνεργασία και το σχολικό συμβούλιο ας πούμε, γίνονται και πέρα από το να πάρουμε αποφάσεις για το τι δραστηριότητες θα κάνουμε και όλα αυτά, έχει και λόγο λίγο ρυθμιστικό ας πούμε, να προσπαθήσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν μόνα τους τις καταστάσεις που τους αφορούν, τις διενέξεις, μαλώματα, άσχημες καταστάσεις που μπορούν να συμβούν μέσα στο σχολείο, σίγουρα αυτό βοηθάει πάρα πολύ ώστε να μάθουν τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία ας πούμε για να λύσουμε τα θέματά μας.

**Ε30:Κατά πόσο θεωρείς ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές της παιδαγωγικής του Freinet που εφαρμόζεις συντελούν στο να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.**

Σίγουρα, το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι το σχολικό συμβούλιο φυσικά, είναι το α και το ω ας πούμε της ελεύθερης έκφρασης, εκεί έχεις το χρόνο σου και μπορείς να πεις πραγματικά ότι θες. Α και το "Τι Νέα" κάποια στιγμή είχα δοκιμάσει, αλλά για πολύ λίγο αυτό, δεν το έχω εφαρμόσει, τώρα μου 'ρθε γιατί αντίστοιχα και σε αυτή τη διαδικασία ας πούμε η ελεύθερη έκφραση είναι το πρώτο πράγμα ας πούμε που θα αποκτήσει το παιδί

**Ε: Άρα συντελεί στο να...**

Εννοείται, εννοείται

**Ε: Έχεις κανένα παράδειγμα;**

Παράδειγμα; άμα κάτσω να σκεφτώ καλά καλά και θυμηθώ πάρα πολλά παραδείγματα σίγουρα θα σου πω, τώρα δε μου ρχεται κάποιο πρόχειρο, πρώτο, δως μου λίγο χρόνο, θα μου έρθει κάτι

**Ε31:Κατά πόσο θεωρείς ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές Freinet που εφαρμόζεις συντελούν στο να εκπαιδευτούν τα παιδιά σε σχέση με τη συναισθηματική τους έκφραση; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.**

Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, είναι καθοριστικά βασικά

Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, είναι καθοριστικά βασικά

**βασικές είE32: Κατά πόσο θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σου παρέχει τα επαρκή εργαλεία στο πεδίο της ψυχοκοινωνικής και ηθικής μάθησης και ανάπτυξης μέσα στην τάξη σου;**

Τίποτα δεν αρκεί. Ότι παραπάνω μπορείς να κάνεις και να συνδυάσεις και όποιον άλλο τρόπο μπορεί ο καθένας να βρει, το δοκιμάζει, εννοείται ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμα εργαλεία, αλλά δεν σταματάει ποτέ αυτό το πράγμα, δε θα πεις α τα έκανα αυτά τέλος και θέλει συνέχεια και ψάξιμο και πειραματισμό πάνω σε πολλά πράγματα, γιατί μπορεί να είναι και άλλα πράγματα που λειτουργούν καλύτερα και ανάλογα με την ομάδα πάντα. Μπορεί κάποια από αυτά τα εργαλεία σε μία ομάδα να μη λειτουργούν, σε μία άλλη να λειτουργούν καλύτερα και να λειτουργεί και κάτι άλλο διαφορετικό. Υπάρχει μία δυναμική ας πούμε σε μία τάξη, σε ένα σχολείο: δοκιμάζεις κάτι μπορεί να μην πιάνει, δοκιμάζεις κάτι διαφορετικό

**E33: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές Freinet βελτιώνεται η ψυχοκοινωνική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.**

Παρόμοιο

**E: Ναι, αν έχεις δει βελτίωση της ομάδας ως προς το ψυχοκοινωνικό και το ηθικό και κάποιο παράδειγμα ίσως μίας ομάδας που την πήρες από κει και...**

Ναι, ναι μου ύρθε τώρα ένα παράδειγμα, ας πούμε τα περσινά μου παιδιά, πρωτάκια τώρα ας πούμε που είχαμε μία δύο περιπτώσεις παιδιών μέσα στην τάξη που δεν μπορούσαν σε καμία περίπτωση να συνεργαστούν με κανένα και κατέληξε η ομάδα να αυτορρυθμίζεται ας πούμε και να μπορούν τα παιδιά να επικοινωνήσουν ακριβώς τα συναισθήματα τους πάνω σε αυτόν που τους ενοχλούν, με επιχειρήματα και για ποιους λόγους δε θέλουν να συμβαίνει αυτή η κατάσταση ας πούμε και να καταλήγουν να βρίσκουν μόνα τους λύση για το πώς μπορούμε να το αλλάξουμε αυτό το πράγμα και φυσικά να συνειδητοποιούν ότι όλο αυτό δεν είναι ωραίο, χωρίς να τους το πεις εσύ. Εντάξει προφανώς με κάποια καθοδήγηση αρχικά γίνεται αυτό αλλά οι συνειδητοποιήσεις δε γίνονται με το ζόρι

**E35: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η κοινωνικο-ηθική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών είναι ένας βασικός στόχος της παιδαγωγικής του Freinet ή προκύπτει τυχαία από τις διαδικασίες που ακολουθούνται; Εξήγησέ μου.**

Θεωρώ ότι είναι βασικός στόχος

**E: και από τις αρχές που μου είπες ως βασικές είE32: Κατά πόσο θεωρείς ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet σου παρέχει τα επαρκή εργαλεία στο πεδίο της ψυχοκοινωνικής και ηθικής μάθησης και ανάπτυξης μέσα στην τάξη σου;**

Βασικά αυτό είναι στην ουσία, να αλληλεπιδράς όμορφα με τους τριγύρω σου με σεβασμό στους άλλους, στον εαυτό σου, να μπορείς να είσαι σε μία ομάδα και τα σχετικά και να δρας και ελεύθερα παράλληλα, αυτόνομα και τα σχετικά

**E36: Τι δυσκολίες και προβληματισμούς αντιμετώπισες και αντιμετωπίζεις στην προσπάθειά σου να εφαρμόσεις την εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου; Ανάφερέ μου σε παρακαλώ μερικά παραδείγματα.**

Ναι..(παύση- σκέφτεται). Μία δυσκολία σίγουρα είναι ότι πρώτον δεν είμαστε ευέλικτοι κανένας, δεν είμαστε ευέλικτοι πολύ οι άνθρωποι, οπότε μία κατάσταση που μπορεί να είναι παγιωμένη σε ένα σχολείο, πολύ παραδοσιακό ας πούμε ή με πολύ συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας και ιεραρχία και τα σχετικά δεν είναι πολύ εύκολο να το αλλάξεις ξαφνικά, θα πρέπει να υπάρχει από όλη την ομάδα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς εννοώ, τον σύλλογο διδασκόντων, η διάθεση για α γίνουν κάποιες αλλαγές, οπότε ένα σίγουρο είναι ο σύλλογος διδασκόντων κατά πόσο επιτρέπει. Γιατί εντάξει μπορεί στο πλαίσιο μίας τάξης να το δουλέψεις λίγο παραπάνω, αλλά όταν ο επόμενος ή ο προηγούμενος ή αυτός που θα μπει τις υπόλοιπες ώρες κάνει κάτι πολύ, τελείως διαφορετικό, ας πούμε παράδειγμα να στο πω χοντρικά, βγάζει τα παιδιά έξω άμα μιλάνε, δε λέω ότι συμβαίνει στο σχολείο μου αυτή τη στιγμή, το 'χω δει να συμβαίνει, υπάρχουν τέτοια παραδείγματα, ή θεωρεί ότι ως δάσκαλος αυτός είναι ο αρχηγός της τάξης και πρέπει με συγκεκριμένο τρόπο να λειτουργούν εκεί μέσα, άμα πάσι εγώ την επόμενη ώρα ας πούμε και κάνω συμβούλιο, δεν πρόκειται να λειτουργήσει, θα πάρει πάρα πολύ καιρό να λειτουργήσει κάτι τέτοιο

**E: Άρα μία δυσκολία είναι σίγουρα οι συνάδελφοι**

Μια δυσκολία ναι είναι το περιβάλλον, οι συνάδελφοι. Οι γονείς, ένα δεύτερο, ότι δεν δέχονται πολύ διαφορετικά πράγματα από αυτά που έχουν συνηθίσει, που στην ουσία τους άμα τα χρησιμοποιήσεις και μέσα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό πλαίσιο, δεν κάνεις και κάτι αμαν και ντες ας πούμε εκτός τόπου και χρόνου, απλά αυτά που έχεις προσπαθείς να τα ρυθμίσεις έτσι ώστε να πετύχεις δικούς σου στόχους άλλους, της παιδαγωγικής ας πούμε Freinet για την οποία μιλάμε τώρα. Ε, αλλά υπάρχουν προβλήματα με τους γονείς, αντιστάσεις, εμ, πώς το λένε; δεν μπορώ να το εκφράσω τώρα .όχι γκρίνιες.. ναι αντιστάσεις, παράπονα και προβληματισμοί το λιγότερο

**E: Αρα είναι οι συνάδελφοι ,είναι οι γονείς**

Είναι το περιβάλλον φυσικά του σχολείου, είναι οι γονείς και ένα τρίτο είναι τα παιδιά τα οποία έχουν συνηθίσει σε ένα τελείως διαφορετικό τρόπο, οπότε παίρνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να πειστούν ότι αυτό που κάνουμε τώρα είναι μάθημα και δεν είναι ας πούμε τριαλαλι, τριαλαλο, παίζουμε και γελάμε. Δεν είναι έτοιμα, από το να συνεργαστούν ανά δύο ας πούμε σε μία ομάδα που δεν είναι συνήθως ή από το να μπορούνε απλά να πούνε τη γνώμη τους για κάτι χωρίς να .. κάνουν μπάχαλο την τάξη.. χωρίς να διαλυθεί ας πούμε η ισορροπία εκεί μέσα, οπότε πρέπει να ξεκινήσεις από πάρα πολύ βασικά πράγματα και δεν υπάρχει το υπόβαθρο συνήθως οπότε είναι ένα στοίχημα, θα προλάβεις μέχρι το τέλος της χρονιάς να καταφέρεις κάτι πάνω σ' αυτά, γιατί την άλλη χρονιά που θα 'σαι; αλλού

**E: Αρα είναι και το καθεστώς;**

Το καθεστώς ναι φυσικά των εργασιακών σχέσεων παίζει πάρα, ένα πάρα πολύ μεγάλο ρόλο καθώς στα σχολεία δεν υπάρχει μόνιμο προσωπικό που να μπορεί να ξεκινήσει κάτι και να το ολοκληρώσει και να το συνεχίσει και να δει αποτελέσματα, στην καλή περίπτωση που θα ήθελε να κάνει κάτι τέτοιο. Ναι, αλλά τέλος πάντων άμα έχεις τη δυνατότητα, τους ίδιους συναδέλφους κι ένα πλαίσιο στο οποίο θα σε εμπιστευτούν μετά από κάποιο καιρό και νιώσουν ασφάλεια και νιώσουν και σιγουριά μπορείς σίγουρα να κάνεις πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που θα έκανες άμα δεν είχες αυτό το ασφαλές πλαίσιο, άμα αλλάζεις κάθε τόσους μήνες ή αν είσαι για τη μισή χρονιά σ' ένα σχολείο, επειδή δουλεύεις με σύμβαση φυσικά, δε δουλεύεις... η μισή εκπαίδευση είναι με σύμβαση ας πούμε και η αλλάζεις σχολείο κάθε χρόνο και περιοχή και όλα αυτά.. κα τα παιδιά το ίδιο, μέσα στην τρέλα, δασκάλους και φυσικά δεν ξέρουν με ποιον τρόπο να φερθούν

**E37:Από τη δική σου διδακτική εμπειρία θεωρείς ότι αξιοποιώντας εργαλεία και τεχνικές όπως είναι το μαθητικό συμβούλιο ή το «Τι Νέα» αναδεικνύονται ηθικά ζητήματα μέσα στην ομάδα; Αν ναι με ποιο τρόπο;**

Να αρθεί ή να έρθει;

**E: Να έρθει**

Εμ, φυσικά όλες αυτές οι τεχνικές, αυτά τα εργαλεία, βασικά είναι εκεί για να εξυπηρετήσουν αυτό το πράγμα κατά βάση, οπότε...(παύση- μου κάνει νόημα να επαναλάβω την ερώτηση)

**E:ναι είναι συνεχής η συζήτηση.. οπότε ηθικά ζητήματα...**

Οπότε φυσικά αυτά είναι που προκύπτουν συνήθως..

**E: Πώς έρχονται συνήθως στην ομάδα;**

Πώς έρχονται; Μπορεί να έρθουν και πάρα πολύ βίαια μερικές φορές, δεν ξέρω τι με ρωτάς ακριβώς, αλλά ναι μπορεί να έρθουν ναι με ένα τσακωμό παιδιών, με ένα πώς το λένε τραυματισμό παιδιού και το τι κάνουμε γιατί εκεί πέρα εκείνο το σίδερο ας πούμε έχει βγει από τη θέση του και χτύπησε κάποιος, πρέπει κάτι να κάνουμε γι' αυτό, να φωνάξουμε τον μάστορα ή...(πάυση- σκέφτεται) αυτά ναι ναι..

**E38:Ποια είναι τα δικά σου συμπεράσματα/παρατηρήσεις σε σχέση με την εφαρμογή των μεθόδων και εργαλείων της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου;**

Συγνώμη γιατί δε σ' άκουγα, σκεφτόμουν κάτι τώρα, ότι θα ήταν χρήσιμο, άσχετο τώρα, πολύ χρήσιμο να σου είχα πει, να είχα σκεφτεί τώρα κάποια παραδείγματα, αληθινά περιστατικά για να σου πω, κάποια περιστατικά

**E: Να είχες προετοιμαστεί εννοείς;**

κάποια περιστατικά που να δείχνουν ας πούμε αυτό το πράγμα ή εκείνο ή το άλλο

**E: Κοίτα μπορεί να σου έρθει στην επόμενη φάση, ας πούμε στο σχέδιο .. και ένα παράδειγμα**

Ναι εντάξει ναι ναι

**E: Γιατί εμένα με ενδιαφέρει και λίγο αυθόρυμη τα τι αποτιμάς από όλα αυτά**

Ναι ναι αυτό είναι άλλο, δεν άκουσα καν την ερώτηση γιατί σκεφτόμουνα αυτό, αυτό ήθελα να σου πω

**E: όχι έχεις δίκιο**

Πες μου ξανά την ερώτηση

**E38:Ποια είναι έτσι συνολικά τα δικά σου συμπεράσματα/παρατηρήσεις σε σχέση με την εφαρμογή των μεθόδων και εργαλείων της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Freinet στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου;**

Ναι ναι ναι. Όχι είναι πολύ ελπιδοφόρο έτσι βλέποντάς το, ζώντας το και έχοντας δοκιμάσει ρε παιδί μου το πώς μπορεί να αλλάξουν τα πράγματα έστω σε μικρή κλίμακα σε μία τάξη μέσα, σε δυο παιδιά που θα αλλάξουν συμπεριφορές ηθικές, ηθικά, κοινωνικά ξέρω γω και συναισθηματικά, ακόμα και σε ένα ολόκληρο σχολείο, το πώς μπορούν να λειτουργήσουν όλα αυτά τα πράγματα. Σίγουρα είναι πάρα πολύ χρήσιμα, σίγουρα μπορούν ακόμα περισσότερο να επεκταθούν, εννοώ ε, χωρικά να το πω

**E: Στην Ελλάδα;**

Ναι και χρονικά και στο χρόνο ας πούμε η χρήση τους, ε (...) ναι η αποτίμηση είναι πολύ θετική ας πούμε

**E39:Σε ποιο βαθμό σε καλύπτει σε παιδαγωγικό επίπεδο η παιδαγωγική προσέγγιση (φιλοσοφία) του Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Ε σε αρκετά μεγάλο επίπεδο. Θες κάτι παραπέρα να σου πω; Γιατί δεν είναι ότι έχω και καμιά, ότι έχω δοκιμάσει και κάτι εναλλακτικά διαφορετικό ας πούμε

**E: ώστε να συγκρίνεις;**

Ωστε να σου πω ότι εκείνο είναι καλύτερο ας πούμε, οπότε αυτό με καλύπτει ήδη πολύ

**E40:Σε ποιο βαθμό σε καλύπτει σε πολιτικό/ηθικό επίπεδο η παιδαγωγική προσέγγιση (φιλοσοφία) του Freinet; Γιατί ναι ή γιατί όχι;**

Η φιλοσοφία της προσέγγισης...

**E: Ναι η φιλοσοφία της προσέγγισης σε ποιο βαθμό σε καλύπτει σε πολιτικό επίπεδο δηλαδή πέρα από το μαθησιακό, το γνωστικό; γιατί έχει ένα πολιτικό...**

Ναι έχει μια πολιτική χροιά. Εεε(πάυση- σκέφτεται). Με καλύπτει αρκετά, γιατί τώρα προσπαθώ να σκεφτώ πχ μέσα απ' την κοινότητα...γιατί ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον είναι και πολιτικό ον, θα έπρεπε να είναι για μένα και μέσα από αυτές τις διαδικασίες ας πούμε της παιδαγωγικής Freinet, σίγουρα μαθαίνει το πώς να είναι ένας δημοκρατικός ας πούμε πολίτης και πώς να ζει μέσα σε μία κοινωνία με τα δικαιώματα του, με όση ελευθερία μπορεί να έχει ας πούμε και τις υποχρεώσεις φυσικά που απορρέουν από τους διάφορους ρόλους που ασκεί μέσα σε αυτήν την κοινότητα ή την κοινωνία γενικότερα ας πούμε. Ε, ο πότε ναι εν μέρει, δεν το χω σκεφτεί πολύ παρά ας πούμε τι άλλο θα μπορούσε..πολλά θα μπορούσαν να γίνουνε αν πεις να επεκτείνω τη μέθοδο, τις μεθόδους για να... αλλά ναι με καλύπτει αρκετά, αυτό θα σου πω

**E41:Ποιες αδυναμίες θα εντόπιζες σε θεωρητικό επίπεδο στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

**Να πεις ότι αυτό δε μου ταιριάζει ας πούμε ή αυτό το κομμάτι δεν έχει αναπτυχθεί..αν έχεις κάνει τέτοια ας πούμε**

Αυτό λίγο με το συνεργατισμό, τα συνεργατικά, τα οικονομικά ας πούμε που δεν, θεωρητικά δεν το έχω πολύ ψάξει το πώς, με ποιον τρόπο.. βέβαια θα μου πεις άλλες κοινωνίες αλλιώς ήταν τότε που ο Freinet χρησιμοποιούσε τα συγκεκριμένα εργαλεία, αλλιώς ήταν τότε οι συνθήκες ας πούμε, αλλιώς είναι τώρα οι κοινωνικές, οικονομικές και τα λοιπά.. Δε με ψήνει πάρα πολύ η ιδέα του να κάνω, να γίνει η σχολική μονάδα και οικονομική μονάδα, στη βάση ότι παράγουμε φτιάχνουμε κάποια δικά μας πράγματα ας πούμε και τα πουλάμε ή...

**E: Οκ**

Αν όμως όντως αυτό είναι όντως μέσα από τις θεωρίες ή είναι απλά μια πρακτική που

**E42:Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να καλυφθούν αυτές οι αδυναμίες;**

Δεν μπορώ δυστυχώς να βοηθήσω πολύ στο θεωρητικό κομμάτι, γιατί δεν είμαι τόσο καλά καταρτισμένη θεωρητικά για να σου πω κιόλας ίσως πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι αδυναμίες, αλήθεια νομίζω δεν είμαι το κατάλληλο άτομο

**E43:Ντάξει όχι. Ποιες αδυναμίες θα εντόπιζες σε πρακτικό επίπεδο στην παιδαγωγική προσέγγιση του Freinet;**

Σε πρακτικό επίπεδο; Το πρακτικό επίπεδο βέβαια είναι αυτό που εσύ θα κάνεις κιόλας έτσι, εσύ το διαμορφώνεις δεν είναι κάτι που στο δίνει και το παίρνεις έτοιμο και το εφαρμόζεις. Μπορούν να αρθούν οι όποιες αδυναμίες, τώρα ποιες ακριβώς, σε κάθε ας πούμε εργαλείο;

**E44: Εντάξει αυτό που λες ας πούμε όταν σε ρωτάω πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να καλυφθούν αυτές οι αδυναμίες, φαντάζομαι είναι αυτό που λες, η προσαρμογή ;**

Ναι. Η προσαρμογή και στο υπάρχον πλαίσιο κάθε φορά στο εκάστοτε πλαίσιο και η προσθήκη ίσως κάποιων λεπτομερειών που μπορεί να είναι και καθοριστικές, αλλά αυτή τη στιγμή πολύ συγκεκριμένα ας πούμε τι και πως' ... θα πρέπει να το σκεφτώ πάρα πολύ γιατί ας πούμε και πράγματα που χρησιμοποιώ που χρησιμοποιούσα κατά βάση , τεχνικές ας πούμε , εργαλεία, ήδη προσαρμοσμένα τα χρησιμοποιούσα, δηλαδή δεν ήτανε πάρινω το πατρόν και..

**E: Μα νομίζω δεν είναι έτσι και...**

Ναι που δεν είναι έτσι κιόλας (εννοεί η παιδαγωγική Freinet). Οπότε σε πρακτικό επίπεδο θέλω να πω δεν μπορώ να διαχωρίσω ακριβώς το τι δεν είναι Freinet, ώστε να.. δεν μπορώ να στο εξηγήσω καλά τώρα. Πώς να στο πω ας πούμε το αν έχεις στο σχολικό συμβούλιο, όπως το έκανε ο Freinet αυτούς τους υπεύθυνους, αυτές τις αρμοδιότητες , εγώ μπορεί να είχα άλλες δύο ας πούμε σε αυτό που κάναμε με τα παιδιά, ή αλλάζαμε κατά διαστήματα όπως έβγαινε στην ομάδα, κατάλαβες, γι' αυτό δεν μπορώ να σου πω.. δε θεωρώ ότι.. από τη στιγμή που υπάρχει κάποια ευελιξία ..

**E: καλύπτεται η όποια (εννοεί αδυναμία)...**

ναι νομίζω οι αδυναμίες πρακτικά καλύπτονται ακριβώς αφού δεν είναι μία οδός πεπατημένη και πάνω σε αυτήν πρέπει να πας κι εσύ

**E: συνταγή..**

Δεν είναι συνταγή ακριβώς

**E: Οκ. Και τελευταία μας ερώτηση,**

Τι τελειώσαμε;

**E: Θα σου παίρνω συνεντεύξεις μετά έτσι (γέλια)**

Πλάκα έκανα (γέλια).. αφού βλακείες λέω ( γέλια)

**E45: όλα αυτά που μου είπες για την παιδαγωγική του Freinet από που τα γνωρίζεις; Τα διάβασες σε κάποιο βιβλίο ή τα γνωρίζεις από άλλες πηγές; Ανάφερέ μου ποιες είναι αυτές οι άλλες πηγές.**

Τα διάβασα, τα είδα σε ντοκιμαντέρ, τα συζήτησα με ανθρώπους, έχω πάει και στο Δίκτυο για τη δημοκρατική εκπαίδευση εδώ πέρα στο Ρέθυμνο δύο φορές οπότε είδα έτσι κάποια εργαλεία στην πράξη πώς χρησιμοποιούνται και άκουσα και για πιο θεωρητικά ας πούμε πράγματα.. εμ κάπως έτσι..

**E: Οκ ευχαριστώ πάρα πολύ**

Να είσαι καλά. Ελπίζω να βοήθησα

**E: Πάρα πολύ εννοείται. Θες κάτι έτσι να προσθέσεις;**

( Μου κάνει νόημα πως όχι). Να προσθέσω τώρα αυτή τη στιγμή δε μου έρχεται, να μου έρθει αυθόρυμητα λίγο αργότερα, μπορώ;

**E: Οκ ναι εννοείται το ξανανοίγουμε.. ευχαριστώ πάρα πολύ**

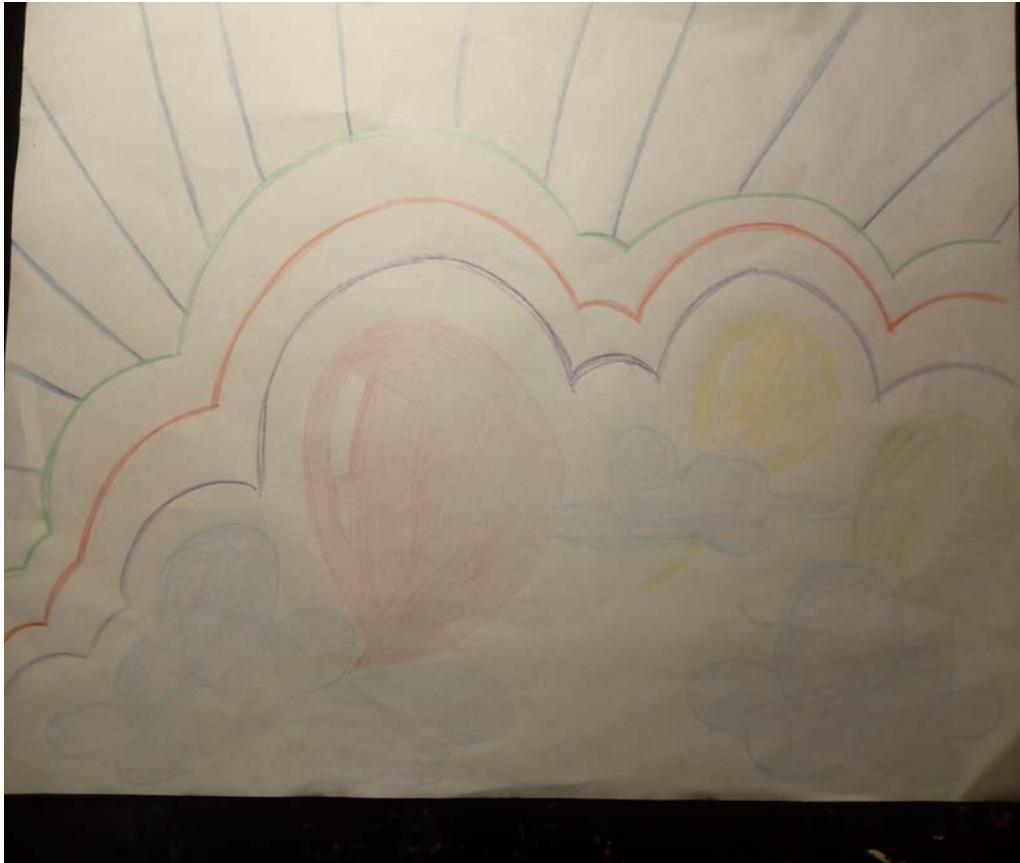
#### 4.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 6

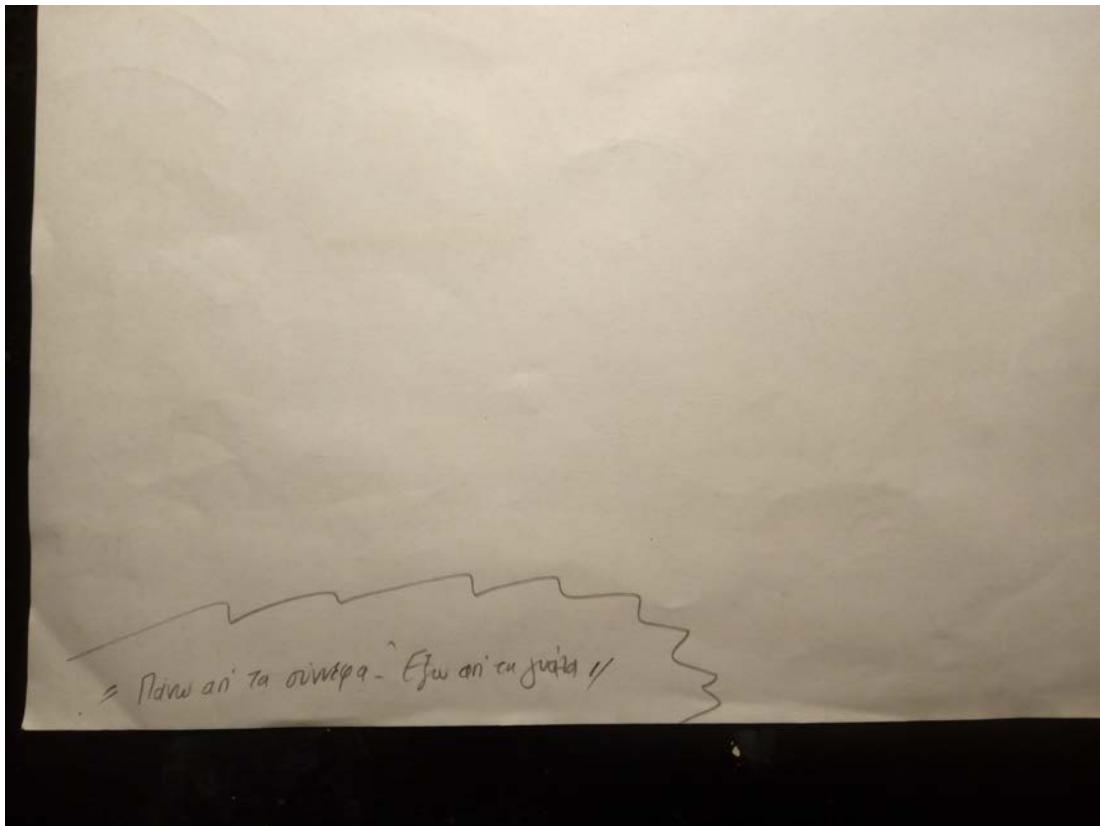
«Κάνε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνεις την εφαρμογή της παιδαγωγικής του Freinet στην εκπαίδευση».

«Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και γράψε στην πίσω πλευρά αυτής λέξεις ή φράσεις κλειδιά ή

*σχόλια που σου έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό έχοντας ως βάση το θέμα του ιχνογραφήματός σου».*

*Ακολουθεί απομαγνητοφώνηση της συζήτησης που κάναμε με το υποκείμενο σε σχέση με τα ιχνογραφήματά του.*





**Ε: Λοιπόν τι βλέπουμε στο ιχνογράφημά σου το έκτο;**

Λοιπόν στο ιχνογράφημά μου το έκτο βλέπουμε ένα επίπεδο σύννεφα', σύννεφα σε πολλά επίπεδα, αλλά στην ουσία είναι ένα στρώμα και κάποια μπαλόνια: ένα κόκκινο-ροζ μπαλόνι, ένα κίτρινο μπαλόνι, ένα πράσινο μπαλόνι, δε συμβολίζουν κάτι τα χρώματα, εμ, που είναι λίγο πίσω αλλά και ξεπερνάνε και τα σύννεφα και πάνε έτσι γραμμές χρωματιστές, μια τρελή χαρά..

**Ε: και τι συμβολίζουν αυτά;**

Τι συμβολίζουν αυτά; είναι το ξεπέρασμα των ορίων κατά κάποιο τρόπο

**Ε: Τα σύννεφα είναι τα όρια;**

Τα όρια ας πούμε, το όριο και κάτι που πάει να βγει από τα όρια, δηλαδή έχει προοπτική να εξελιχθεί σε κάτι διαφορετικό ή να βρει άλλες διεξόδους

**Ε: Τέλεια**

Συνδυαστικά πάντα με , προφανώς πάντα με τα παιδαγωγικά αυτά που συζητάμε

Ε: Η επιλογή είπες των χρωμάτων είναι..

Η επιλογή των χρωμάτων είναι τυχαία ως προς το ότι δεν σημαίνει κάτι συγκεκριμένα το ροζ, το πράσινο και το κίτρινο για μένα, αλλά είναι φωτεινά τα χρώματα φυσικά, χαρούμενα, χαρωπά, πως το λένε και τα άλλα τα χρώματα από πάνω είναι μοβ, κόκκινο, πράσινο, μπλε, ναι γενικά κάτι όμορφο και κάτι θετικό είναι

**Ε: Τι τίτλο έχεις δώσει;**

Έδωσα τίτλο “πάνω από τα σύννεφα”, που στην ουσία στο μυαλό μου έτσι όπως το είχα είναι ότι βγαίνεις έξω από τη γυάλα, από ένα όριο, αυτό που έλεγα, πάνω από τα σύννεφα, έξω από τα όρια

**Ε: Οκ**

Περιττό να σου πω ότι όταν ήμουν μικρότερη ζωγράφιζα σουρεαλιστικά σχέδια οπότε, ε από.. συνειρμικά, οπότε είμαι σουρεαλιστική τύπισσα και καλύτερα συμπεράσματα θα βγάλεις από δω παρά από τα λεγόμενά μου

Ε:ναι νομίζω εντάξει τα χρώματα και τα σύννεφα.. Ωραία, θες κάτι άλλο να μου πεις για τη ζωγραφιά σου;

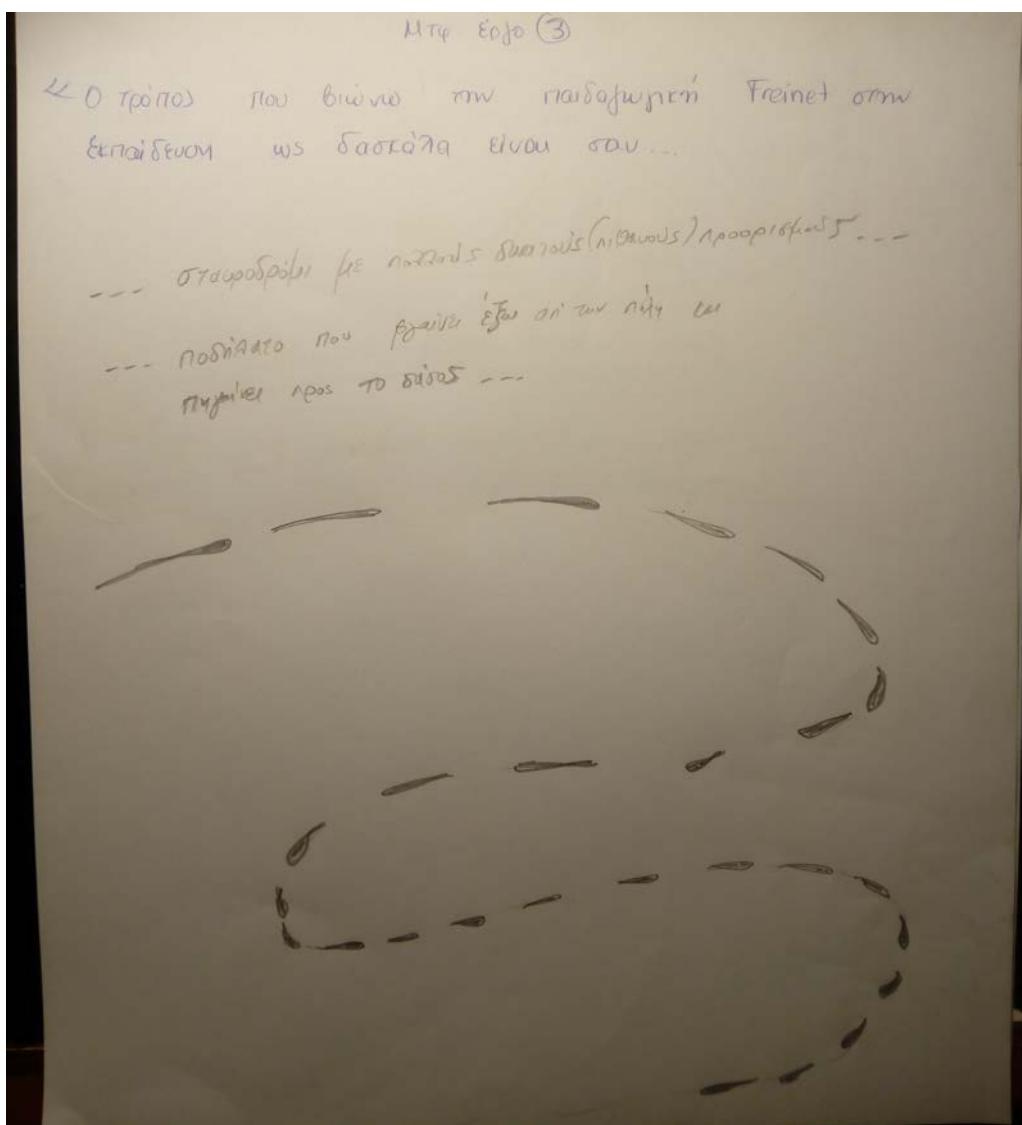
Όχι δε θέλω κάτι άλλο

Ε: Τέλεια ευχαριστώ πολύ

#### 4.3 Μεταφορικό έργο 3

«Ο τρόπος που βιώνω την παιδαγωγική του Freinet στην εκπαίδευση ως δάσκαλος/α είναι σαν ...

“Γράψε όσες μπορείς περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνεις την παιδαγωγική του Freinet ως δάσκαλος/α”



[Ο τρόπος που βιώνω την παιδαγωγική Freinet στην εκπαίδευση ως δασκάλα είναι σαν...  
...σταυροδρόμι με πολλούς δυνατούς (πιθανούς) προορισμούς  
....σαν ποδήλατο που βγαίνει έξω από την πόλη και πηγαίνει προς το δάσος]

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Έντυπο Συναίνεσης Συμμετοχής σε ερευνητική, διπλωματική εργασία**

**Τίτλος Μεταπτυχιακού Προγράμματος:** «Βασισμένες στο Παιχνίδι, την Τέχνη και το Σώμα Ποιοτικές Μεθοδολογίες Έρευνας και Εναλλακτικές- Βιωματικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις των Διαδικασιών Μάθησης και Ανάπτυξης»

**Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:** “Δημοκρατικές διαστάσεις στην εκπαίδευση και η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Celestin Freinet: Μελέτη περιπτώσεων μέσα από το λόγο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα”

**Επιστημονικός Υπεύθυνος:** Πουρκός Μάριος

**Ερευνήτρια:** Περράκη Παγώνα

**Σκοπός της Έρευνας:** Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση εναλλακτικών- βιωματικών διαδικασιών που προάγουν την κοινωνικό- ηθική ανάπτυξη και μάθηση στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Celestin Freinet, η εφαρμογή της μεθόδου του στα σχολεία και η επίδραση που έχει στην κοινωνικό- ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Επιλέξαμε να μελετήσουμε σε βάθος περιπτώσεις εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην πόλη του Ρεθύμνου που εφαρμόζουν στις τάξεις τους εργαλεία και τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet με στόχο την εμφύσηση στα παιδιά εννοιών όπως είναι η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η συλλογική δράση.

**Διαδικασία της έρευνας:** Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Για κάθε μία από αυτές απαιτείται συνάντηση της ερευνήτριας με το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά σε τοποθεσία που θα επιλέγεται από κοινού. Στην πρώτη φάση τα υποκείμενα καλούνται να πραγματοποιήσουν μία αφηγηματική- βιογραφική συνέντευξη και δύο ιχνογραφήματα. Στην δεύτερη φάση, ακολουθεί μία κλινική συνέντευξη, δύο ιχνογραφήματα και ένα μεταφορικό έργο. Στην τρίτη φάση της έρευνας πραγματοποιείται η δεύτερη κλινική συνέντευξη, ένα ιχνογράφημα και ένα μεταφορικό έργο. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την τέταρτη φάση, όπου πραγματοποιείται η τρίτη κλινική συνέντευξη με τα υποκείμενα, ένα ιχνογραφικό και ένα μεταφορικό έργο. Οι συνεντεύξεις και οι περιγραφές των ιχνογραφημάτων θα ηχογραφούνται από την ερευνήτρια.

**Ανωνυμία Υποκειμένων:** Σε οποιοδήποτε σημείο της εργασίας γίνεται αναφορά στα υποκείμενα της έρευνας θα γίνεται με τη χρήση ψευδωνύμων ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των υποκειμένων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

**Δημοσίευση των αποτελεσμάτων:** Με τη συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε και με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, φυσικά με την προϋπόθεση ότι αυτό θα γίνει ανώνυμα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

**Πληροφορίες:** Σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας αισθανθείτε ότι χρειάζεστε περαιτέρω διευκρινίσεις ή έχετε αμφιβολίες μη διστάστε να επικοινωνήσετε τους προβληματισμούς σας με την ερευνήτρια.

**Ελευθερία συναίνεσης:** Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και επομένως σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας μπορείτε αν το επιλέξετε να διακόψετε.

**Δήλωση συναίνεσης:** Διάβασα τα παραπάνω και κατανοώ τη διαδικασία της έρευνας που θα ακολουθήσει και επιθυμώ να συμμετάσχω.

## Ημερομηνία

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Ονοματεπώνυμο και Υπογραφή συμμετέχοντος    Ονοματεπώνυμο και Υπογραφή ερευνήτριας**