



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

**Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών
Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση
του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κορνηλία Κουντούρη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Α. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
Δ. Βενιέρης, Καθηγητής
Α. Φερόνας, Επίκουρος Καθηγητής

Κόρινθος, Ιανουάριος 2016

Copyright © Κορνηλία Κουντούρη, 2016

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους ανθρώπους που με στήριξαν και συνέβαλαν στην περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Καταρχάς, στην Επιβλέπουσα Καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, καθώς και στην Δρ Αντιγόνη Σαρακινιώτη, διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, για την πολύτιμη βοήθειά τους, την επιστημονική τους καθοδήγηση καθώς και για τις συμβουλές και την υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες και στα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής κ. Βενιέρη Δημήτριο, Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και στον κ. Ανδρέα Φερόνα Επίκουρο Καθηγητή του ιδίου τμήματος για την υποστήριξή τους.

Θέλω να απευθύνω θερμές ευχαριστίες και στους συμμετέχοντες στην έρευνα από τα δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην διεξαγωγή της έρευνας και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου παρέχοντάς μου πολύτιμες πληροφορίες.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας	
1.1 Εισαγωγή	10
1.2 Οι έννοιες σχολική αποτυχία – κοινωνικός αποκλεισμός	11
1.3 Παράγοντες κινδύνου σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου	13
1.4 Κοινωνικό κεφάλαιο και κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολικό σύστημα	15
1.5 Η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα	22
1.6 Σύνοψη	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μέτρα αντιμετώπισης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της σχολικής αποτυχίας	
2.1 Εισαγωγή	24
2.2 Οι έννοιες κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση	25
2.3 Η έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης	27
2.3.1 Γιατί να χρησιμοποιούμε συμπεριληπτική εκπαίδευση;	30
2.4 Επένδυση στο σχολείο- επένδυση στην κοινωνία	32
2.5 Παράμετροι που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών	33
2.6 Μέτρα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου	37
2.7 Αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών	40
2.8 Σύνοψη	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα	
3.1 Εισαγωγή	45
3.2 Ο θεσμός των ΖΕΠ: Το νομοθετικό πλαίσιο και η λειτουργία τους	46
3.2.1 Επιλογή των σχολείων ΖΕΠ	51
3.2.2 Πρόγραμμα σπουδών	52
3.2.3 Σύνδεση σχολείου –οικογένειας	56
3.2.4 Ειδικοί συνεργάτες	56
3.3 Μια πρώτη αποτίμηση	57
3.4 Σύνοψη	58
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Μεθοδολογία της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα	
5.1. Εισαγωγή	59
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	60
5.3. Μεθοδολογία και ερευνητικές τεχνικές	60
5.4 Επιλογή των κοινωνικών υποκειμένων του δείγματος	62
5.5 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας	63
5.6 Επεξεργασία του εμπειρικού υλικού	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	
6.1 Εισαγωγή	64
6.2 Το προφίλ των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα	64
6.3 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων	66
6. 4 Συμπεράσματα – Συζήτηση	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα	99
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	130

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση ενός ατόμου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης του ως παιδί αλλά και της κοινωνικής του θέσης αργότερα στην ενήλικη ζωή του. Η μη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να μετατραπεί σε σχολική και κοινωνική αποτυχία και να καταλήξει στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης, με όποιο τρόπο και να γίνεται αντιληπτό, είτε ως κοινωνικό είτε ως εκπαιδευτικό φαινόμενο, είναι πολύπλοκο και σύνθετο. Τόσο οι αιτίες που το προκαλούν όσο και οι επιπτώσεις του κυμαίνονται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες, ως παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού, αναιρούν ένα από τα βασικά κοινωνικά δικαιώματα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και γίνονται παράγοντες επιβάρυνσης των ήδη μειονεκτούντων μαθητών.

Ένα είδος εκπαίδευσης του οποίου κυρίαρχος στόχος είναι η θετική προσέγγιση της διαφορετικότητας, η μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η προαγωγή της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αντιπροσωπευτικό δείγμα της προσπάθειας ανάπτυξης ενός πλαισίου που να πραγματώνει τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) το οποίο και λειτούργησε πιλοτικά από το 2010.

Στην εργασία αυτή, σε μια σφαιρική μελέτη/ προσέγγιση του προγράμματος των ΖΕΠ, ερμηνεύονται η νοηματοδότηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες και οι σκοποί του. Εξετάζονται, επίσης, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, δίνοντας έμφαση στις νέες γνώσεις που προωθήθηκαν και υιοθετήθηκαν από τους εμπλεκόμενους.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, κοινωνικός αποκλεισμός, συμπεριληπτική εκπαίδευση, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

ABSTRACT

Education is one of the most important factors both in a child's growth and in their social status later in adult life. Non-participation in the educational process can lead to educational and social failure and result in social exclusion.

School failure and dropout, is a complex and complicated phenomenon seen either from a social or an educational point of view. Both its causes and its effects are multilevel issues. Educational inequalities, as factors of social exclusion deprive the already disadvantaged pupils of one of the basic social rights, the right to education.

The overarching objective of inclusive education is to address diversity, reduce educational and social inequalities, while promoting democracy, equality and social justice. The Educational Priority Zones Program (ZEPs), which has operated in an experimental basis since 2010, is a representative example of the effort to develop a framework that realises the principles of inclusive education in Greece.

The present research dissertation examines the meanings that participants in the ZEP Program attach to it and its objectives, by analysing data produced through semi-structured interviews with researchers involved in the project, teachers and head teachers. It also examines the impact of the measures that have been undertaken, with an emphasis on new kinds of knowledge, promoted and adopted by stakeholders.

KEYWORDS

School failure, school dropout, social and educational inequalities, social exclusion, inclusive education, Educational Priority Zones.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει οργανωμένη εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε σταδιακά κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, αφού είχαν προηγηθεί πολλοί κοινωνικοί αγώνες για τα δικαιώματα των εργαζομένων. Από τη δεκαετία του '50 η εκπαίδευση συνδέεται με τις ανάγκες της οικονομίας, λόγω του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού που επικρατούσε. Ενός ανταγωνισμού, που στις μέρες μας ωθεί στην μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της «αγοράς».

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυριαρχεί η αντίληψη ότι το οικονομικό μέλλον της ΕΕ εξαρτάται από την ύπαρξη και διατήρηση ενός άκρως ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, που θα μπορέσει να οδηγήσει σε διεθνείς τεχνολογικές υψηλής ειδίκευσης βιομηχανίες και υπηρεσίες, διατηρώντας το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων χωρών (Ross & Leathwood, 2013 σ.410). Είναι σημαντικό για το νέο ευρωπαϊκό πολίτη να εξοπλιστεί με βασικές δεξιότητες προκειμένου να ενισχυθεί η ατομική του ένταξη στην κοινωνία και στην απασχόληση αλλά και η προσωπική του ευημερία.

Σε ένα τόσο απαιτητικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών έχουν να αντιμετωπίσουν ένα θέμα μεγάλης σημασίας το οποίο αποκτάει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, αυτό της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική αποτυχία μπορεί να μετατραπεί σε κοινωνική αποτυχία και να καταλήξει στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της πρόωρης εγκατάλειψης και της σχολικής αποτυχίας, είναι απαραίτητο να βρεθούν οι αιτίες που τα προκαλούν και να εντοπιστούν οι πληθυσμιακές ομάδες που είναι ευάλωτες σε αυτά (European Commission, 2014, σ.33). Όταν γίνει αυτό, τότε μπορούν να δημιουργηθούν στοχευμένα προγράμματα προκειμένου να βοηθήσουν στην εξάλειψη αυτών των προβλημάτων.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ανατύσσονται για το σκοπό αυτό ονομάζονται αντισταθμιστικές πολιτικές. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση δημιουργήθηκε προκειμένου να οδηγήσει στην μείωση των διαφορών που προέρχονται από το κοινωνικό ή οικογενειακό περιβάλλον, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους.

Η αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια και έχει στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές είναι η συμπεριληπτική πολιτική. Πολλά κράτη έχουν υιοθετήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως ένα μέσο για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ottensen, 2013).

Από τη δεκαετία του 1980 (με την παροχή δωρεάν παιδείας σε όλες τις κοινωνικές ομάδες) έως τη σημερινή εποχή, το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότιμης ένταξης των μαθητών στο εκπαιδευτικό, καθώς και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην παρούσα εργασία, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που αφορούν την συμπερίληψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα ασχοληθούμε ειδικότερα με την πιλοτική εφαρμογή των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στην Ελλάδα.

Το πρόγραμμα ΖΕΠ, είναι ένα μέτρο κοινωνικής πολιτικής που αφορά σχολεία που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, υψηλή σχολική διαρροή, χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης.

Η εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της περιλαμβάνει τη θεωρητική τεκμηρίωση. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης κρίσιμων όρων όπως: σχολική αποτυχία, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνική αναπαραγωγή. Στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες που ωθούν στη σχολική αποτυχία και γίνεται μία ιδιαίτερη αναφορά στη μαθητική διαρροή που παρουσιάζει η Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων: ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη και αναδεικνύονται οι λόγοι που η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται τα τελευταία χρόνια πρωταρχική εκπαιδευτική επιλογή. Επίσης αναφέρονται τα μέτρα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και παρουσιάζονται οι αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών που ως κύρια αρχή τους έχουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ελληνικών ΖΕΠ, το νομοθετικό τους πλαίσιο, η λειτουργία τους και παρουσιάζεται μία πρώτη αποτίμησή τους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το εμπειρικό τμήμα της μελέτης. Το κεφάλαιο 6 είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις ερευνητικές τεχνικές καθώς και τις μεθόδους επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και η συζήτηση των κύριων σημείων. Η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 7 που περιέχει τα συμπεράσματα της μελέτης.

Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας

1.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενός ατόμου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης του ως παιδί αλλά και της κοινωνικής του θέσης αργότερα στην ενήλικη ζωή του. Η μη συμμετοχή «στην εκπαιδευτική διαδικασία ή μη απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και η ανεπαρκής ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων συνδέεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ αντιθέτως η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι ένας βασικός τρόπος αποτροπής του κινδύνου του και της ένδειας» (Anglicare, 2004 αναφορά στο Γιαβρίμης 2007).

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης, με όποιο τρόπο και να αντιμετωπιστεί, είτε ως κοινωνικό είτε ως εκπαιδευτικό φαινόμενο, είναι πολύπλοκο και σύνθετο. Τόσο οι αιτίες που το προκαλούν όσο και οι επιπτώσεις του κυμαίνονται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα.

Οι όροι σχολική επιτυχία ή αποτυχία έχουν άμεση σχέση με τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο καθώς και με την επίτευξη των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων. Η επιτυχία ταυτίζεται με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων ενώ η αποτυχία με τη δυσκολία κατάκτησής τους καθώς και με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί την απόρροια συνεχόμενων καταστάσεων σχολικής αποτυχίας (OECD αναφορά στο Γιαβρίμης 2007).

Οι κοινωνικές ανισότητες, όπως θα δούμε παρακάτω, συνδέονται άμεσα με τις ανισότητες που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών του μαθητή. Σύμφωνα με τους Bourdieu – Passeron (Bourdieu, 1999), το μορφωτικό κεφάλαιο που κληρονομεί ο μαθητής από την οικογένειά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο. «Οι κληρονόμοι» είναι οι μαθητές που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και έχουν καλές επιδόσεις και συνεπώς με αυτό το χάρισμα μπορούν να διεκδικήσουν μετά το πέρας των σπουδών τους σπουδαίες θέσεις εργασίας. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο και στην ενήλικη ζωή τους θα έχουν χαμηλόμισθες εργασίες.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μειώνει τη σχολική αποτυχία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη και αποτελεί πλεονέκτημα για ένα κράτος στην παγκόσμια αγορά.

1.2 Οι έννοιες σχολική αποτυχία – κοινωνικός αποκλεισμός

Η σχολική αποτυχία είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος μπορεί να αναφέρεται στο σύνολο του σχολικού συστήματος μίας χώρας, ή στο άτομο το οποίο δεν δύναται να προαχθεί ή να αποφοιτήσει από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο όρος «Σχολική Αποτυχία» αναφέρεται στη μερική ή ολική αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτό εκφράζεται με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, είτε με προβληματική συμπεριφορά, είτε με συνδυασμό των δύο παραπάνω (Θεοφίλη, 2015).

Μία βασική παράμετρος που είναι καλό πάντα να εξετάζεται όταν προσπαθούμε να αναλύσουμε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, είναι αυτή της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στη Λευκή Βίβλο του 1996 για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση αναφέρεται ότι η σχολική αποτυχία θεωρείται ένας παράγοντας «περιθωριοποίησης και οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού» (Στάμελος, 1999).

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός, πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 στο έργο του Pierre Massé «Οι διαιρέσεις της προόδου» (Les dividendes du progrès) (INE, 2002) και περιγράφει μία κατάσταση κατά την οποία κάποιοι άνθρωποι οδηγούνται στο κοινωνικό περιθώριο. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως από το 1989 προκειμένου «να περιγράψει τα φαινόμενα της φτώχειας και της ανεργίας, τα οποία συνδέονται με την έλλειψη δυνατοτήτων πρόσβασης σε υπηρεσίες κοινωνικής ασφάλειας, πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Καντζάρα, 2006, σ.355). Το άμεσο αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η σχολική αποτυχία ενώ το έμμεσο η φτώχεια και η περιθωριοποίηση.

Σήμερα ο όρος περιγράφει μία κατάσταση κατά την οποία κάποιοι άνθρωποι οδηγούνται στο κοινωνικό περιθώριο. Η φτώχεια και η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες που κατευθύνουν κάποιους ανθρώπους στο περιθώριο της κοινωνίας, λόγω της απομάκρυνσής τους από τις εργασιακές ευκαιρίες και την απόκτηση εισοδήματος, αλλά και γενικότερα από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Η απομάκρυνση από τα σώματα λήψης αποφάσεων, η ελάχιστη έως μηδενική πρόσβαση στην εξουσία, δημιουργούν ένα αίσθημα ανικανότητας και ανημποριάς διαρρηγνύοντας τον κοινωνικό ιστό και οδηγώντας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (INE, 2002).

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο περιστατικό αλλά πρόκειται για μία διαδικασία η οποία επηρεάζεται από ατομικές συγκυρίες, εκπαιδευτικούς παράγοντες και από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Η επίλυση των προβλημάτων της σχολική αποτυχίας και της σχολικής διαρροής έχει άμεση σχέση με την επίλυση των κοινωνικών και οικονομικών αιτιών που τις προκαλούν. Η διάκριση ανάμεσα στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό αφορά κατά κύριο λόγο τη διάκριση ανάμεσα στο κριτήριο της ανεπάρκειας ή αναδιανομής των υλικών πόρων και στο κριτήριο της ανεπαρκούς ή άνισης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στη χρήση των κοινωνικών δικαιωμάτων. Ο πρωθυπουργός της Αγγλίας T. Blair, το 1997, είπε για τον κοινωνικό αποκλεισμό: «Είναι ένα πρόβλημα πολύ μοντέρνο, που είναι πιο επιζήμιο για το άτομο, πιο επιζήμιο για την αυτοεκτίμηση, πιο διαβρωτικό για την κοινωνία στο σύνολό της, και είναι πιο πιθανό να περάσει από γενιά σε γενιά, απ' ότι η υλική φτώχεια» (Power, 2008, σ.22).

Η έννοια της φτώχειας συνεπάγεται αποκλεισμό από αγαθά και υπηρεσίες ενώ η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού εστιάζει στον ταυτόχρονο αποκλεισμό από τις

υπηρεσίες που συνεπάγεται η άσκηση θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων. Η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση περιλαμβάνεται στα θεμελιώδη αυτά δικαιώματα και κατ' επέκταση ο αποκλεισμός από τη χρήση του κοινωνικού αυτού αγαθού αποτελεί και παραβίαση των κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων (Μαυρίδης, 2006)

Τα υψηλά ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου δημιουργούν μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικονομική ανάπτυξη και στις κοινωνικές εξελίξεις. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τείνουν να μη συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και είναι λιγότερο ενεργοί πολίτες. Η μείωση κατά μία ποσοστιαία μονάδα του μέσου ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην Ευρώπη θα εξασφάλιζε στην ευρωπαϊκή οικονομία ετησίως περίπου μισό εκατομμύριο επιπλέον εξειδικευμένους νέους εργαζόμενους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

1.3 Παράγοντες κινδύνου σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της UNESCO, (Miles & Signal 2009,σ.3), η εκπαίδευση επιτρέπει στους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια, να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητές τους και να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Επίσης, έχει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι χαμηλές επιδόσεις και η σχολική διαρροή αλλοιώνουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και μετατρέπονται σε ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα της σημερινής κοινωνίας μια και καταστρατηγούνται όλες οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες, ως παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού, αναιρούν ένα από τα βασικά κοινωνικά δικαιώματα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και γίνονται παράγοντες επιβάρυνσης των ήδη μειονεκτούντων μαθητών.

Πολλές μελέτες που έχουν γίνει για τη σχολική αποτυχία και την σχολική εγκατάλειψη διακρίνουν τους μαθητές σε υψηλού κινδύνου και σε αυτούς που δεν κινδυνεύουν. Για να μπορέσουμε να εξηγήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα δύο αυτά φαινόμενα, πρέπει να εξερευνήσουμε την αλληλοσυσχέτιση των παραγόντων που σχετίζονται με τον αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης ή αποτυχίας. Προκειμένου να γίνει εφικτή σε όλους η σχολική επιτυχία, οφείλουμε πρώτα να προσδιορίσουμε τις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τους σταδιοδρομία. Τα χαρακτηριστικά με τα οποία εισέρχονται στην εκπαίδευση έχουν άμεσες συνέπειες στην επιτυχία τους στο σχολικό χώρο.

Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου είναι στρωματοποιημένα ανάλογα με τα κοινωνικά, οικονομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά (Elffers, 2015). Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, τα παιδιά εκείνα που βιώνουν τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, ευπαθείς ομάδες (άτομα με σωματικές και διανοητικές αναπηρίες, ψυχολογικά προβλήματα ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες) καθώς και μαθητές με παραβατική συμπεριφορά και με ποινικό ιστορικό (PLANET, 2007) συχνά δεν επιτυγχάνουν να ξεπεράσουν τις χαμηλές εκπαιδευτικές τους επιδόσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας έχει επεκταθεί πέρα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα σε πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες διακρίνονται από διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό λόγω της μετακίνησης / μετανάστευσης πληθυσμών (πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά κτλ). Οι ομάδες αυτές «υφίστανται μία τριπλή διάκριση και άνιση μεταχείριση, επειδή δεν ανήκουν μόνο σε κατώτερο κοινωνικό στρώμα, αλλά βρίσκονται στο κατώτερο σημείο της κοινωνικής πυραμίδας κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά» (Κοσσυβάκη, 1999).

Τα άτομα αυτά εγκαταλείπουν πιο εύκολα το σχολείο, κυρίως λόγω των λιγότερων υποστηρικτικών πόρων που έχουν από την οικογένειά τους, και λόγω της ιδέας που έχουν για τον εαυτό τους. Έτσι εισέρχονται στο σχολείο με το ένα πόδι έξω από αυτό, επιρρεπείς σε οποιαδήποτε απαγκίστρωση από αυτό (Elffers, 2015). Το αποτέλεσμα είναι ότι η κοινωνική και οικονομική στέρση οδηγούν σε ένα εκπαιδευτικό μειονέκτημα, διαγωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον κύκλο της μειονεξίας (Frawley, 2014) και ανεβάζοντας τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου των ομάδων αυτών στα ύψη.

Μερικά άτομα ή ομάδες απομακρύνονται από την εκπαίδευση, γιατί η εμπειρία τους ή η οικογένειά τους καθώς και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών κοινοτήτων τους τους έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να πετύχουν, ότι η εκπαίδευση δεν προορίζεται για άτομα σαν αυτούς. Οι Hoff και Pandey, (αναφορά στο Ross & Leathwood 2013, σ.411) τονίζουν ότι ορισμένες κοινωνικές ομάδες έχουν μία ιστορία σχολικής αποτυχίας και διαρροής, με αποτέλεσμα τα μέλη τους να μη θεωρούν ως έκπληξη το γεγονός ότι για τους άλλους είναι «στιγματισμένοι» ως αποτυχημένοι.

Πολλές φορές βέβαια, πολλοί δείκτες είναι συγκεντρωμένοι σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπως δύσκολη οικονομική κατάσταση, χαμηλή μόρφωση, πολλά οικογενειακά προβλήματα. Εκτός από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά μεγάλο ρόλο έχουν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Εγκυμοσύνη και μητρότητα αυξάνουν την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου καθώς και η ανάγκη εργασίας και ο εθισμός σε ουσίες.

Επιπλέον τα επίπεδα των απουσιών αλλά και των ημιτελών εργασιών είναι πολύ υψηλότερα για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, ενώ η ανάγνωση για ξεκούραση ή διασκέδαση επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις μεταξύ των μαθητών. Εξετάζοντας τις εξωσχολικές δραστηριότητες, θα διαπιστώσουμε ότι μαθητές από πιο ευνοημένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα εμπλέκονται περισσότερο σε πολιτιστικές και κοινωνικές ασχολίες οι οποίες ενισχύουν τις μαθητικές τους ικανότητες (Frawley, 2014).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φαίνεται ότι κατέχει σημαντικό κομμάτι στην πύλα της επιτυχίας του μαθητή. Η εκπαιδευτική αποστέρηση τείνει να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά. Όσο πιο μορφωμένοι είναι οι γονείς, τόσο ο κίνδυνος εγκατάλειψης ή αποτυχίας μειώνεται.

Ταυτόχρονα όμως μεγάλο ρόλο έχουν οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους: όσο μεγαλύτερες είναι τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα ο μαθητής να αφήσει το σχολείο ή να έχει χαμηλές επιδόσεις. Πολλές φορές, λοιπόν, η στάση των γονέων μπορεί να αποδειχθεί παράγοντας πιο ισχυρός και από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Φραγκουδάκη, 1985), καθώς η συναισθηματική και πρακτική στήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου τους είναι ένας σημαντικά βοηθητικός παράγοντας βελτίωσης της επίδοσης του μαθητή αλλά και εξάλειψης της σχολικής διαρροής και αποτυχίας (Elffers, 2015, σ.45).

1.4 Κοινωνικό κεφάλαιο και κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολικό σύστημα

Η συμμετοχή ενός παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως μία μορφή επένδυσης. Οι γονείς επενδύουν στο παιδί τους είτε σε ανθρώπινο είτε σε χρηματικό κεφάλαιο. Τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευσή τους, προσβλέποντας σε μελλοντικές απολαβές καθώς και σε βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης.

Η θεωρία αυτή είχε διατυπωθεί ήδη από το 1776, από τον Άγγλο οικονομολόγο Adam Smith, ο οποίος είχε γράψει: «Ο άνθρωπος που εκπαιδεύτηκε δαπανώντας κόπο

και χρόνο, μπορεί να παράσχει εργασία η οποία θα του αποδώσει το κόστος της εκπαίδευσής του και τουλάχιστον ένα κέρδος κεφαλαίου αντίστοιχης αξίας» (Παπακωνσταντίνου, 2003)

Ο J.S.Mill, στηριζόμενος στη θεωρία του Smith, θεωρεί ότι το κράτος πρέπει να χρηματοδοτεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να παρέχεται ίση εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων και θεωρεί το σχολείο ως μέσο παραγωγής και διανομής του πλούτου. Αντίθετα ο D. Ricardo θεωρούσε ότι το σχολείο βοηθάει στην αύξηση της οικονομικής ευημερίας των ατόμων, ενώ ο J.B. Say ισχυριζόταν ότι ευθύνη του κράτους είναι η παροχή εκπαίδευσης κυρίως στους εργαζόμενους και όχι στους πλουσίους (ο.π.).

Μέσα από τις μελέτες που αναφέρονται παρακάτω, διαγράφεται το γεγονός ότι η υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής είναι μία διάσταση η οποία σχετίζεται με το ανθρώπινο κεφάλαιο, δεδομένου ότι οι μαθητές αναπτύσσουν απαραίτητες δεξιότητες και αποκτούν προσόντα ικανά να τους εντάξουν στην αγορά εργασίας.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αναπτύχθηκε κατά την μεταπολεμική περίοδο από τον Αμερικανό οικονομολόγο T.W. Schultz, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι πηγές πλούτου μίας χώρας δεν είναι μόνο οι γνωστές (υπέδαφος, ευφορία γης) αλλά και μία άλλη σημαντικότερη, ο άνθρωπος.

Η θεωρία όπως αναπτύχθηκε, υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις ενός ατόμου αποτελούν μία μορφή κεφαλαίου που περιλαμβάνει το σύνολο των φυσικών και επίκτητων ικανοτήτων του. Κατατάσσει την εκπαίδευση στις επίκτητες ικανότητες, η οποία έχει την ικανότητα να βελτιώσει και τις φυσικές. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να άρει τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την καταπολέμηση των «δυσλειτουργιών της κοινωνίας».

Όμως εάν το εκπαιδευτικό σύστημα αναμορφωθεί προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας, τότε θα γίνει ακόμα πιο χρηστικό, κινδυνεύοντας να αποξενώσει εκείνους οι οποίοι με ένα ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσαν να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν και ίσως έτσι να εμπλακούν στενότερα στην εκπαίδευση μειώνοντας τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Ross & Leathwood, 2013).

Στην αντίπερα όχθη, η μαρξιστική θεωρία υποστηρίζει ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνία και χρησιμοποιείται ως ιδεολογικός μηχανισμός της κρατικής μηχανής. Όπως ισχυρίζεται ο Μαρξ, το κράτος παρέχει εκπαίδευση στους εργαζόμενους

προκειμένου να βελτιωθεί η παραγωγικότητά τους (Wheen, 2006). Σύμφωνα με τον Granot, όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (Παπακωνσταντίνου, 2003,σ. 6), « η αναφορά του Marx στην αξία της ειδικευμένης εργασίας, την οποία χρησιμοποιεί και εκμεταλλεύεται ο εργοδότης μέσω της υπεραξίας της, συμπίπτει με την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου» .

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έστρεψε τους κοινωνιολόγους σε νέους δρόμους και τους οδήγησε σε μία σειρά από μακροχρόνιες έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο το σχολείο μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών κατέληξαν στο γεγονός ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, παρά την προσπάθεια άρσης των κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων (δωρεάν παιδεία, κτήρια, βιβλία) και ότι παρά την ουδετερότητα της αξιολόγησης των μαθητών, η κατάταξή τους σε καλούς και κακούς αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Μία από τις κλασικές αυτές έρευνες είναι και η «Έκθεση» του James Coleman, η οποία διεξήχθη τη δεκαετία του 1970 σε 6.450.000 μαθητές από 4.000 σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση του παιδιού, σε αντίθεση με την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών, η οποία δεν φαίνεται να επιδρά στη σχολική επίδοση.

Η ισότητα ευκαιριών δε σημαίνει και τυπική ισότητα, μια και τα άτομα δεν είναι προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον να χρησιμοποιήσουν τα εκπαιδευτικά αγαθά και τις ευκαιρίες που τους δίνονται. Σύμφωνα με τον Shildrick (Ross & Leathwood, 2013, σ.406) το γεγονός ότι σε έρευνες το μισό σχεδόν δείγμα είχε εγκαταλείψει το σχολείο, είναι το αποτέλεσμα μίας σχολικής εμπειρίας με απογοητεύσεις ίσως και αποκλεισμού, ενός άνισου εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο διαπερνάει τις γενεές εξοστρακίζοντας την εργατική τάξη.

Στο συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και μία άλλη μεγάλη έρευνα, η «Ανισότητα» του Τζεκνς. Επιπλέον, η έρευνα αυτή, ασχολείται και με τις δοκιμασίες νοημοσύνης βγάζοντας το συμπέρασμα ότι η επιτυχία σε αυτές τις δοκιμασίες είναι ανεξάρτητη από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, όμως όταν χρησιμοποιείται ως κριτήριο σχολικής επίδοσης ευνοούνται τα ανώτερα στρώματα, ενώ τονίζει ότι η επιτυχία ενός ατόμου επηρεάζεται κατά το ήμισυ από την οικογενειακή του κατάσταση ενώ το άλλο μισό οφείλεται στην τύχη.

Την ίδια περίοδο ασχολήθηκε και ο Bourdieu στην Ευρώπη με το συγκεκριμένο θέμα και κατέληξε και αυτός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα παιδιά εργατών έχουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας. Ένα παιδί που κατάγεται από ανώτερη τάξη έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να περάσει στο πανεπιστήμιο από το παιδί ενός αγρότη, 40 φορές περισσότερες πιθανότητες από το παιδί ενός εργάτη και 2 φορές περισσότερες πιθανότητες από το παιδί μίας αστικής οικογένειας (Bourdieu, 2009).

Ο Bourdieu (Φραγκουδάκη, 1985) θεωρεί ότι σε κάθε κοινωνική τάξη κατανέμεται ένα μερίδιο Κεφαλαίου, το οποίο αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες: το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο. Ως οικονομικό κεφάλαιο ορίζεται το χρήμα και ό,τι δύναται να μετατραπεί σε αυτό, ως πολιτισμικό η ψυχοδιανοητική και κοινωνική καλλιέργεια η οποία επηρεάζει άμεσα την σχολική επίδοση και ως κοινωνικό κεφάλαιο ορίζονται τα οφέλη που αποκομίζει ένας άνθρωπος από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων και γνωριμιών που διατηρεί. Μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να μετατραπεί το πολιτισμικό κεφάλαιο σε κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή να μπορέσει να εξασφαλιστεί μία καλοπληρωμένη εργασία λόγω των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί.

Η οικογένεια από την οποία προέρχεται ο μαθητής τον εφοδιάζει με τα παραπάνω είδη κεφαλαίου. Όσο μεγαλύτερο είναι το μερίδιο Κεφαλαίου, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία ή το αντίστροφο. Οι προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα επικοινωνίας, η συλλογική δράση, αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της μάθησης. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με αυτά της εργατικής γιατί η συμπεριφορά τους, οι αντιληπτικότητά τους και οι αξίες τους ταυτίζονται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Σε αυτή τη λογική, ένας Αμερικανός ομιλητής δήλωσε «Το κλειδί εξετάζοντας τα πλεονεκτήματα του παιδιού της πόλης είναι η σημασία του να μην μπερδεύουμε τη διαφορά σε σχέση με το έλλειμμα. Κάθε δάσκαλος που έχει διδάξει σε σχολείο της μεσαίας τάξης και σε σχολείο της κατώτερης τάξης της πόλης, μπορεί σίγουρα να βεβαιώσει τη διαφορά, τα ρούχα των παιδιών του κέντρου της πόλης, ο τόνος ομιλίας τους, το επίπεδο δραστηριότητάς τους, η συμπεριφορά μέσα στην τάξη τους, το είδος φρασεολογίας του, τα στάνταρ της υγείας τους, όλα διαφέρουν» (Power, 2008,σ.26).

Στην ίδια κατεύθυνση ο Bernstein έγραψε «η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθηλώνει τα άτομα σε μία εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα επειδή τους περιορίζει

τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη» (στο Πυργιωτάκης, 1989, σ.114).

Σύμφωνα με τον Άγγλο κοινωνιολόγο, κάθε κοινωνική τάξη αναπτύσσει διαφορετικές γλωσσικές δυνατότητες. Ο γλωσσικός κώδικας των μη προνομιούχων λογίζεται ως 'περιορισμένος' ενώ της μεσαίας και ανώτερης τάξης ως 'επεξεργασμένος'. Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται στο σχολείο ανήκει στη δεύτερη κατηγορία με αποτέλεσμα ο περιορισμένος κώδικας να θεωρείται από τους διδάσκοντες ως υποδεέστερος και όχι ως διαφορετικός. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες βρίσκονται σε μη οικείο περιβάλλον, γεγονός που οδηγεί στην αναστολή της σχολικής επιτυχίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Νεότερες έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο επιτυγχάνουν μεγαλύτερες επιδόσεις στις εξετάσεις από εκείνα που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένες ομάδες (Williams et al., 2009) και ότι «η επιρροή των μεσοαστών γονιών ενισχύει τον κοινωνικό, εθνοτικό και ακαδημαϊκό διαχωρισμό μέσα στα σχολεία και ανάμεσα στα σχολεία, ιδίως ανάμεσα στα ιδιωτικά και τα δημόσια» (van Zanten 2004 αναφορά στο Gewirtz, 2010, σ.119).

Σύμφωνα με τον Benjamin (αναφορά στο Gewirtz, 2010), τα πρότυπα είναι αυτά που πολλές φορές καθοδηγούν την επίδοση του μαθητή. Για τα αγόρια της εργατικής τάξης κυρίαρχο πρότυπο είναι ο διάσημος αθλητής, λόγω του πλούτου, της φήμης που μπορεί να αποκτήσει κάποιος από το ποδόσφαιρο (ο.π. σ.116) και όχι ο ακαδημαϊκά επιτυχημένος άνθρωπος.

Είναι σημαντικό για κάθε μαθητή το οικογενειακό του περιβάλλον να διέπεται από τις αρχές, τις αξίες και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σχολείο. Είναι αυτός ο λόγος που πολλά παιδιά προερχόμενα από την εργατική τάξη ή από μειονεκτικά περιβάλλοντα προσπαθούν να βρουν υποστηρικτικές δομές εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Stevens κ.ά. 2009 αναφορά στο Elffers, 2015).

Έρευνες στην Αγγλία, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, όσο μεγαλώνουν, έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ γνωσιακής ανάπτυξης. Ο Feinstein παρακολούθησε παιδιά από την ηλικία των 22 μηνών έως 10 ετών και απέδειξε ότι όσο η ηλικία μεγάλωνε η απόδοση στα γνωσιακά τεστ των παιδιών που προέρχονταν από μειονεκτούντα περιβάλλοντα χρόνο

με το χρόνο ελαττωνόταν, ενώ τα αντίθετα αποτελέσματα είχαν τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες μεσαίας και άνω τάξης (David, 2010).

Φαίνεται έτσι δεδομένο το γεγονός ότι η θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές στην κοινωνία είναι απόρροια των επιδόσεών τους στο σχολείο, οι οποίες είναι προσδιορισμένες από την κοινωνική θέση που προέρχονται αυτοί ή οι γονείς τους. Σύμφωνα με τον Charlot (Charlot 1999, σ. 27) «η σχολική αποτυχία έχει να κάνει με κάποιον τρόπο με τις κοινωνικές ανισότητες», ενώ σύμφωνα με τον Bourdieu (Bourdieu, 1999), «στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας, τον καθένα από τους οποίους τα επιμέρους άτομα τον αποκτούν αβίαστα στο πλαίσιο της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αποκτούν τους κανόνες, τις αξίες, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις καθώς και τα “κυρίαρχα πρότυπα” των τρόπων σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό κυρίως περιβάλλον τους».

Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής έχει δεχθεί κριτική ως προς το κομμάτι του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ο λόγος είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δεν έχουν όλα το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο ενώ οι έξυπνοι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους δίνει το σχολείο, με αποτέλεσμα μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να έχουν εξίσου καλές ή και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Καντζάρα 2008).

Η συμβολή της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι η εξυπνάδα θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό, δηλαδή οι άνθρωποι γεννιούνται έξυπνοι, ενώ ο Bourdieu έδειξε ότι η εξυπνάδα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια (ο.π.).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν αντιμετώπισαν την κοινωνική αναπαραγωγή και την ανισότητα με πιο ευρεία σημασία, πέρα από τη διάσταση της ταξικής διαστρωμάτωσης, και αναφέρθηκαν στις πολλαπλές διαστάσεις που μπορεί να προσλάβει. Ήταν η αλλαγή της κοινωνίας που επέβαλε αυτήν την μετατόπιση: η άνοδος της γυναικείας απασχόλησης, η έντονη μετανάστευση οδήγησαν σε νέες εκδοχές του ρόλου του σχολείου στην διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου.

Καινούρια και βασική επιδίωξη ήταν η περιγραφή και ερμηνεία της κοινωνικής αναπαραγωγής σε σχέση με την τοπική διαφορά και την κοινωνική συνθετότητα, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από την τάξη και παραμέτρους όπως η φυλή, το κοινωνικό φύλο, η αναπηρία και η σεξουαλικότητα καθώς και η αναγνώριση ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι νέες αυτές προσεγγίσεις, δεν προσπερνάνε τις προηγούμενες αλλά θεωρούν ότι οι προηγούμενοι μελετητές «δίνουν υπερβολική έμφαση στην ιδέα της κυριαρχίας στις αναλύσεις τους και ... δεν κατορθώνουν να προσφέρουν κάποιες εμβασύνσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι άλλοι ανθρωπίνι φορείς συναντιούνται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια για να δημιουργήσουν και να αναπαράγουν τις συνθήκες της ίδιας τους της ύπαρξης» (Giroux 1983 αναφορά στο Gewirtz, 2010, σ. 106).

Ενώ ο Jensen το 1969 υποστηρίζει ότι οι χαμηλές επιδόσεις των αφροαμερικανών οφείλονται στη χαμηλή ευφυΐα τους, υπερτονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κληρονομική προδιάθεση, η Archer (Gewirtz, 2010) τονίζει ότι οι μαύροι μαθητές «ερμηνεύονται ως θορυβώδεις, προκλητικοί... μαστιζόμενοι από μία στερημένη φιλοδοξιών οικογενειακή κουλτούρα» (ο.π., σ.110). Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η ερευνήτρια ήταν ότι οι καθηγητές, λόγω των διαφορετικών αξιακών ιεραρχιών που έχουν σε σχέση με τους έγχρωμους μαθητές τους, έχουν δημιουργήσει στερεότυπα τα οποία εντείνουν τις ανισότητες.

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων οδηγεί στο να αποθαρρύνονται μαθητές μειωμένων προσόντων να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, προκειμένου να μη μειωθεί η θέση του σχολείου στον πίνακα αξιολόγησης. Οι Gillborn & Youdell υποστηρίζουν ότι αντίστοιχες πρακτικές που ακολουθήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο για τους μαύρους μαθητές, είχαν καταστροφικά αποτελέσματα. (Ross. A & Leathwood, 2013, σ.411).

Σε έρευνα που δημοσίευσε ο Whyte το 1983 (Κανταρτζή, 1996), ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα αγόρια από τα κορίτσια και αποδίδουν στην τεμπελιά και στην έλλειψη προσοχής την αποτυχία των αγοριών ενώ των κοριτσιών στην ανικανότητα. Ως συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς, τα κορίτσια αποθαρρύνονται πιο γρήγορα από ότι τα αγόρια. Σύμφωνα με τους Chetwyrd & Hartnett, (ο.π.) τα στερεότυπα των δύο φύλων οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές και προσμονές εκ μέρους των διδασκόντων, οι οποίοι περιμένουν τα κορίτσια να είναι υπάκουα και εξαρτημένα ενώ τα αγόρια ανεξάρτητα και έξυπνα και περιμένουν καλύτερα αποτελέσματα από τα κορίτσια.

Επομένως, σύμφωνα με τους Miles & Signal (Miles & Signal, 2009), η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο ενίσχυσης του αυταρχισμού, των διακρίσεων και των αντιδημοκρατικών κοινωνικών πρακτικών. Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι η βία που διαπράττεται από άνδρες μαθητές και διδάσκοντες στα σχολεία στη

Ζιμπάμπουε και την Ουγκάντα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί τα κορίτσια να αποδεχθούν την ανδρική βία στην κοινωνία ως κάτι φυσικό (ο.π. σ.3).

Τα τελευταία χρόνια, έγινε μία «στροφή προς τα αγόρια», με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεών τους, λόγω ενός «ηθικού πανικού» που είχε δημιουργηθεί ως προς τη χαμηλή απόδοση των αγοριών, τα οποία μετατρέπονταν στους «νέους μειονεκτούντες», μετά την στροφή που είχε γίνει με τις φεμινιστικές προσεγγίσεις της δεκαετίας του 1980, οι οποίες ευνοούσαν τα κορίτσια.

Καταληκτικά, μεγάλο μέρος των ερευνών δείχνουν ότι τα άτομα ανάλογα με την οικογένεια και το περιβάλλον που μεγαλώνουν, αποκτούν ένα διαφοροποιημένο τύπο κουλτούρας κοινωνικοποίησης. Οι αξίες, οι κανόνες και οι αντιλήψεις τους έχουν ως κύρια αφετηρία την οικογένειά τους. Το σχολείο καλείται να διαχειριστεί αυτή τη διαφορετικότητα η οποία πολλές φορές οδηγεί στη σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της μπορεί να εξελιχθεί τελικά σε παραβατική συμπεριφορά.

1.5 Η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα δημοκρατικό και ανοικτό σε όλους και παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να παρακολουθήσει όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σύμφωνα με έρευνες (Kyridis, 2011) σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων περιοχών (κοινωνικά, οικονομικά, γεωγραφικά). Σύμφωνα με τους αναλυτές το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχει ανάγκη για μία ολοκληρωμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα λαμβάνει υπ' όψιν της αυτά τα χαρακτηριστικά και όχι κοινά εθνικά μέτρα.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, στην Ελλάδα, η μαθητική διαρροή παρουσίασε σημαντική πτώση, η οποία όμως δε συνεχίστηκε κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα (ΙΕΠ, 2008). Η υψηλότερη μαθητική διαρροή παρουσιάζεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, στην Αττική και στη Δυτική Ελλάδα, ενώ η χαμηλότερη στη Δυτική Μακεδονία, στην Ήπειρο και στη Θεσσαλία .

Το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου στον Ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με την έκθεση του, ανέρχεται στο 11,4% και βρίσκεται λίγο πιο κάτω από το μέσο όρο της Ε.Ε.28 που είναι 12,7 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Όμως το ποσοστό εγκατάλειψης για τους αλλοδαπούς μαθητές φτάνει στο 45,8, το υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα στις

16 χώρες για τις οποίες έχουν συλλεχθεί στοιχεία. Αναλογικά αυτό μεταφράζεται ότι ένας στους δύο αλλοδαπούς εγκαταλείπει το σχολείο.

Σύμφωνα με την έκθεση του Παρατηρητηρίου Βιβλίου (Παρατηρητήριο Βιβλίου, 1998, σελ.11) οι κυριότεροι λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου στην Ελλάδα είναι η κοινωνική και οικονομική ένταξη των ατόμων. Εκτός από αυτούς «αρκετά σημαντική είναι και η παρουσία αιτίων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαδικασία του, όπως είναι η μειωμένη ελκυστικότητά του, η προτίμηση άλλων δραστηριοτήτων, η ‘χαμηλή επίδοση’ στα μαθήματα και τέλος η μη ύπαρξη σχολείου στην περιοχή όπου διέμεναν».

Τα τελευταία τέσσερα χρόνια, ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπει το δημοτικό σχολείο έχει αυξηθεί. Πάνω από 16.000 μαθητές εγκατέλειψαν το δημοτικό σχολείο, ενώ μόνο το 2014, 1.130 παιδιά έφυγαν ακολουθώντας τους γονείς τους σε άλλες χώρες. Εκτός από τη μετανάστευση, «η αλλαγή προτεραιοτήτων των πολιτών που προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στο ζοφερό οικονομικό κλίμα της χώρας αλλά ακόμα και η ανάγκη βοήθειας σε αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες της οικογένειας κυρίως στην επαρχία, αποτελούν λόγους που συμβάλλουν στο φαινόμενο» (Διονέλλης, 2015).

1.6 Σύνοψη

Η επίλυση του προβλήματος της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας είναι συνάρτηση της επίλυσης των κοινωνικοοικονομικών αιτιών που τις προκαλούν. Δεν αποτελούν μεμονωμένα φαινόμενα αλλά πρόκειται για διαδικασίες οι οποίες επηρεάζονται, όπως αναφέραμε παραπάνω, από εκπαιδευτικούς παράγοντες, ατομικές συγκυρίες και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που μεγαλώνει το παιδί.

Τα μεγάλα ποσοστά της σχολικής διαρροής έχουν ως αποτέλεσμα μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, επειδή τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τείνουν να είναι λιγότερο ενεργοί πολίτες και να μη συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες. Όταν η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή είναι αυξημένες, τότε το πρόβλημα δεν είναι μόνο του σχολείου αλλά επεκτείνεται και στην τοπική κοινότητα μέσα στην οποία εντάσσεται το σχολείο.

Το σχολείο, σαφώς δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων. Μπορεί όμως να τις μειώσει και να τις αμβλύνει σε μεγάλο βαθμό, αφού μέσω αυτού

ενισχύονται οι κοινωνικά ασθενέστεροι και οι κοινωνικές ομάδες που πλήττονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εκπαίδευση είναι μία επένδυση στο μέλλον των πολιτών και των κοινωνιών. Στην αυγή του 21ου αιώνα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δικαίωμα της συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου (UNESCO, Education for the 21st Century).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Μέτρα αντιμετώπισης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της σχολικής αποτυχίας

2.1 Εισαγωγή

Στον σημερινό ανταγωνιστικό, αλληλεξαρτώμενο κόσμο η εκπαίδευση έχει κυρίαρχο ρόλο αφού της έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα που έχει στην κοινωνική αλλά και οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους. Ποιο είδος εκπαίδευσης όμως έρχεται να υπηρετήσει καλύτερα τις σημερινές ανάγκες της κοινωνίας; Εκείνο που θα προωθήσει μία εκπαίδευση για όλους ή εκείνο που προκειμένου να πετύχει βέλτιστα αποτελέσματα, θα δημιουργήσει μία εκπαίδευση ανταγωνιστική και που θα υποκύπτει στους νόμους της αγοράς εργασίας; Εκείνο που θα συμπεριλάβει όλους τους μαθητές και θα προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατία και την ισότητα στο σχολείο ή εκείνο που τα αποτελέσματά του θα το κάνουν ανταγωνιστικό σε διεθνές επίπεδο;

Οι αλλαγές στην κοινωνία τα τελευταία χρόνια είναι ταχύτατες και πολύ έντονες, η κοινωνία έχει γίνει κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, υπάρχει ελεύθερη διακίνηση προϊόντων, υπηρεσιών και ανθρώπων και έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνών. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης, η διαφορετικότητα αποκτά καινούρια αξία και ο τύπος εκπαίδευσης που την αποδέχεται πρέπει να έχει πρωτεύοντα ρόλο. Απαιτείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, στο οποίο θα έχει γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα και θα έχουν αρθεί οποιεσδήποτε προκαταλήψεις. Προκειμένου να επιτευχθεί ένα τέτοιο μοντέλο θεωρείται απαραίτητη η επαναδιαμόρφωση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)

Η σημερινή κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική και τα σχολεία υποδέχονται όλο και περισσότερους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, μαθησιακό και εθνοτικό υπόβαθρο, υιοθετώντας παιδαγωγικές στηριγμένες στην ένταξη και ενσωμάτωση (Γκότοβος, 2002). Τα σχολεία καλούνται να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε ζητήματα διαφορετικότητας και να καλλιεργήσουν το αξίωμα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και η όποια διαφορετικότητα αποτελεί παράγοντα ενδυνάμωσης .

Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης δημιουργεί σχολεία που προάγουν την ανταγωνιστικότητα και όχι την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Barton, 2003). Η πρόκληση είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις περισσότερες εκπαιδευτικές και ατομικές ανάγκες, που θα προωθεί τη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η Ε.Φ.Α.¹ θεωρεί την κοινωνική δικαιοσύνη ως διανεμητική δικαιοσύνη και ότι με την παροχή τυποποιημένων συστημάτων διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και υποστήριξης στους αδύναμους μαθητές θα μπορέσει να προσφέρει «ισότητα για όλους». Όμως ο Connell το 2012 υποστήριξε ότι κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η ισότητα στην κατανομή της ή η πρόσβαση σε μία εκπαιδευτική υπηρεσία, αλλά η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά τη φύση της υπηρεσίας και τις συνέπειές της για την κοινωνία μέσα στο χρόνο. (Bhopal, 2014).

Σύμφωνα με τον ίδιο : «Χρειαζόμαστε μία ατζέντα ποιοτική που θα εστιάζει στη συμπερίληψη. Χρειάζεται να εστιάσουμε σε μία εκπαιδευτική σκέψη και όχι στον ανταγωνισμό, στην επιλεκτικότητα και συνεπώς στον αποκλεισμό, αλλά στο πώς η εκπαίδευση θα μπορέσει να γίνει πλήρως συμπεριληπτική» (Connell, 2002, μετάφραση δική μας)

2.2 Οι έννοιες κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση

Οι όροι κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση είναι δύο όροι που αλληλοσυμπληρώνονται. Πολλοί τους θεωρούν ταυτόσημους, άλλοι μεταχειρίζονται τον όρο ένταξη αντί της ενσωμάτωσης, άλλοι θεωρούν την ένταξη ως προγενέστερο της ενσωμάτωσης (Τσιναρέλης 1993 στο Ζώνιου- Σιδέρη,1996). Σύμφωνα με τον

¹ Η Ε.Φ.Α. (Education For All) είναι μία παγκόσμια δέσμευση 164 κυβερνήσεων και της UNESCO για την παροχή ποιότητας στη βασική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, νέους και ενήλικες (<http://www.gsae.edu.gr/el/international-organisations/ounesko-unesco/ekpaidefsi-gia-olous-education-for-all-efa>)

Τσιναρέλη, ο όρος ένταξη σημαίνει αποδοχή ενός ατόμου ή μίας κατηγορίας ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, από μία ήδη λειτουργούσα ομάδα η οποία έχει τη δική της δυναμική, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας καθώς και την απόκτηση ρόλου στα πλαίσια αυτής της ομάδας (Τσιναρέλης 1993 στο Ζώνιου- Σιδέρη,1996).

Η ένταξη «αποτελεί μία « από τα κάτω» διαδικασία που ξεκινά από τη βάση και πρέπει να σχετίζεται με δράσεις που αφορούν κυρίως στην πρόσβαση στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εκμάθηση της γλώσσας και στην καταπολέμηση των διακρίσεων» (Βαρουξή, 2012, σ.18). Σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου» (Τζίμας -Λαμπροπούλου, σ.241, 2007)

Ο όρος ένταξη ξεκίνησε να χρησιμοποιείται κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60 προκειμένου να αναδειχθεί η επιθυμία αποστασιοποίησης από τις έννοιες της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (Χριστοφοράκη, 2004.).

Στη συνθήκη της Λισσαβόνας το 2000, τέθηκε για πρώτη φορά η ιδέα ενός κοινού ευρωπαϊκού μοντέλου ένταξης των μεταναστών, με αποκλειστική αναφορά στην ένταξη στην αγορά εργασίας. Στη συνέχεια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2005, δημοσίευσε στην Πράσινη Βίβλο, εννέα βασικές αρχές ένταξης στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, οι οποίες αφορούν στην αναδιαμόρφωση εθνικών εγχώριων κοινωνικών θεσμών ούτως ώστε να συμπεριληφθούν και οι μετανάστες, δίνοντας προτεραιότητα στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και στην συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και στην ανάπτυξη των δικαιωμάτων των μεταναστών (Παπαδοπούλου, 2013)

Ο όρος ενσωμάτωση είναι ένας όρος που ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία έχει διαφορετικό περιεχόμενο, μια και οι «διαδικασίες ενσωμάτωσης συνδέονται άμεσα με τους όρους συγκρότησης μίας εθνικής κοινωνίας» (Παπαδοπούλου, 2008, σ.27). Σύμφωνα με τους Τζίμα -Λαμπροπούλου, ο όρος ενσωμάτωση «δηλώνει προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς το όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών» (Τζίμας- Λαμπροπούλου, 2007).

Αντίθετα ο Τσιναρέλης (Κουτσούκη, 2011, σ.24) ορίζει την ενσωμάτωση ως την «αλληλο-αποδοχή, από ένα σύνολο ή μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Την ανάπτυξη κοινωνικο-δυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης

βοήθειας, είτε από την ομάδα, είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα»

Ο όρος ενσωμάτωση αποδίδεται στον Emile Durkheim (Παπαδοπούλου, 2013), όμως στη συνέχεια εξελίχθηκε σε ιδιαίτερα ασαφή όρο. Για πρώτη φορά σχετίζεται με το φαινόμενο της μετανάστευσης και τον τρόπο συμμετοχής τους στην κοινωνία υποδοχής, στο έργο των William Thomas και Florian Znaniecki «Ο Πολωνός Χωρικός» (ο.π.).

Παρατηρούμε ότι οι όροι ένταξη και ενσωμάτωση παραπέμπουν σε διαφορετικής έντασης φαινόμενα τα οποία δεν είναι ξεκάθαρα οριοθετημένα. Την ένταξη αφορούν οι τομείς του δημόσιου βίου του ατόμου (γλώσσα, απασχόληση κ.α.) ενώ την ενσωμάτωση αυτοί του ιδιωτικού (θρησκεία, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις). Μέσω της εκπαίδευσης γίνεται το πέρασμα από την ένταξη στην ενσωμάτωση, μια και τα παιδιά που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενσωματώνονται σε αυτό και υιοθετούν αξίες της χώρας υποδοχής. Όπως γράφει ο Schnapper, «η γνωριμία με το σχολείο δεν εξασφαλίζει μόνο την πρόσβαση στη γνώση, αλλά συμβάλλει επίσης στην εσωτερίκευση των πολιτισμικών κανόνων και επιβάλλει τη γενικευμένη χρήση της τοπικής γλώσσας» (Schnapper, 2008, σ.170)

2.3 Η έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης

Ένα είδος εκπαίδευσης του οποίου κυρίαρχος στόχος είναι η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, η μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η προαγωγή της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχει βασικό ρόλο και στην αλλαγή ολόκληρης της κοινωνίας. Τα τελευταία χρόνια και μετά από την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού (UNESCO, 1994), η εκπαιδευτική πολιτική που τείνει να κυριαρχήσει είναι αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που έρχεται ως εξέλιξη της πολιτικής της ένταξης και κύριο σκοπό της έχει την κοινωνική αποδοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Διάφορες διακηρύξεις και συμβάσεις στηρίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960), οι Πρότυποι Κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για Άτομα με

Αναπηρία (1993), η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία κ.α.

Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, υποστηρίχθηκε ότι τα γενικά σχολεία οφείλουν να έχουν συμπεριληπτικό προσανατολισμό και να καταπολεμούν στάσεις που προωθούν διακρίσεις παρέχοντας ικανοποιητική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών, ανεξάρτητα από φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες (Ainscow, 1999).

Σε έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για τις Ειδικές Ανάγκες και την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη το 2014, σκιαγραφήθηκε η πολυπλοκότητα του όρου συμπερίληψη μέσα από τους αντιφατικούς ορισμούς που δίνονται. Από τη μία πλευρά περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με αναπηρία, ενώ από την άλλη θεωρείται ως ένα εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό πρόγραμμα στο οποίο επικρατούν ηθικές αρχές (European, 2014).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η UNESCO (UNESCO, 2009, σ. 8-9), «Συμπερίληψη θεωρείται μία διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές των στρατηγικών, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών»

Σύμφωνα με άλλους μελετητές ο όρος συμπερίληψη έχει συσχετιστεί με τους μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και την προσπάθεια μη περιθωριοποίησής τους, καθώς και γενικότερα με ομάδες μαθητών που απειλούνται με αποκλεισμό, δημιουργώντας μία «εκπαίδευση για όλους» (Ainscow, 1999).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την μείωση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Slee & Allan, 2001). Θεωρείται τα τελευταία χρόνια πρωταρχική εκπαιδευτική επιλογή καθώς ευθυγραμμίζεται με την προώσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημιουργία μίας πιο συνεκτικής κοινωνίας.

Η έννοια της συμπερίληψης, δεν περιλαμβάνει πλέον μόνο τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής, αλλά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική προέλευση, τη γλώσσα, το φύλο, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ισότιμα, με σεβασμό και έχουν τις ίδιες ευκαιρίες (Barton, 2003, Winter & O'Raw, 2010).

Σημαίνει τη μετάβαση «από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας» (Κουτσούκη 2011). Έχει πλέον αποκτήσει πρωτεύοντα ρόλο στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών της Ευρώπης, γεγονός που φανερώνει την θέληση των περισσότερων χωρών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Ottensen, 2013).

Σύμφωνα με τον Ainscow (Ainscow & Miles, 2009), τέσσερα είναι τα κεντρικά στοιχεία που διέπουν τη συμπερίληψη:

□ Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μία διαδικασία: δηλαδή η συμπερίληψη πρέπει να ιδωθεί ως μία ατέρμονη αναζήτηση για να βρούμε καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Είναι το να μαθαίνεις να ζεις με τη διαφορετικότητα και να μαθαίνεις από αυτή. Με αυτόν τον τρόπο οι διαφορές μπορούν να ιδωθούν με θετικό τρόπο ως ένα κίνητρο για την προώθηση της μάθησης.

□ Η συμπερίληψη ασχολείται με τον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων. Κατά συνέπεια, περιλαμβάνει τη συλλογή, ταξινόμηση και αξιολόγηση πληροφοριών από ένα ευρύ φάσμα πηγών, προκειμένου να προγραμματιστούν βελτιώσεις στην πολιτική και τις πρακτικές. Πρόκειται για τη χρησιμοποίηση στοιχείων από διαφορετικές πηγές προκειμένου να τονωθεί η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων.

□ Η συμπερίληψη έχει σχέση με την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση όλων των μαθητών. Εδώ η λέξη «παρουσία» έχει σχέση με το πού εκπαιδεύονται οι μαθητές, η «συμμετοχή» σχετίζεται με την ποιότητα των εμπειριών τους κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στο σχολείο και περιλαμβάνει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευομένων και η «επίδοση» έχει σχέση με τα αποτελέσματα της μάθησης μέσω του προγράμματος.

□ Η συμπερίληψη δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες των εκπαιδευομένων, οι οποίες διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή χαμηλών επιδόσεων. Αυτό αποδίδει την ηθική ευθύνη να διασφαλιστεί ότι οι ομάδες που στατιστικά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο παρακολουθούνται προσεκτικά, και όπου θεωρηθεί αναγκαίο, να ληφθούν μέτρα για να εξασφαλιστεί η παρουσία, η συμμετοχή τους και οι καλές επιδόσεις τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. (μετάφραση δική μας, από Ainscow & Miles, 2009)

Έτσι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει:

□ Μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων

- Άρση των προκαταλήψεων
- Αποδοχή της διαφορετικότητας
- Επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης
- Ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
- Σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου – Σιδέρη 1998 αναφορά στο Κουτσούκη, 2011)

2.3.1 Γιατί να χρησιμοποιούμε συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Η UNESCO (Unesco, 2001, σ.20) σε έκθεσή της αναφέρεται σε τρεις λόγους για τους οποίους η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να αναπτυχθεί:

α) *Εκπαιδευτικοί λόγοι*: η απαίτηση για συμπεριληπτική εκπαίδευση, προκειμένου όλα τα παιδιά να εκπαιδευτούν μαζί, σημαίνει ότι πρέπει να αναπτυχθούν τρόποι διδασκαλίας οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές και έτσι θα επωφελούνται όλοι οι μαθητές.

β) *Κοινωνικοί λόγοι*: τα συμπεριληπτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη στάση των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα εκπαιδεύοντας όλους τους μαθητές μαζί και να δημιουργήσουν με αυτόν τον τρόπο τη βάση για μία δίκαιη και χωρίς διακρίσεις κοινωνία

γ) *Οικονομικοί λόγοι*: είναι λιγότερο δαπανηρό να δημιουργηθούν σχολεία τα οποία εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά μαζί από το να δημιουργείται ένα σύνθετο σύστημα διαφορετικών τύπων σχολείων ειδικευμένων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών. Εφόσον φυσικά τα συμπεριληπτικά σχολεία προσφέρουν μία αποτελεσματική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές τους, τότε είναι σαφώς ένας πολύ αποδοτικός τρόπος για την παροχή Παιδείας για Όλους (μετάφραση δική μας από Unesco, 2001, σ.20).

Οι Booth και Ainscow (2002) κατέγραψαν κάποιους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών να μπορούν να λάβουν εκπαίδευση στο μέρος κατοικίας τους, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, στην βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας και κυρίως στην αναγνώριση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κομμάτι μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Winter και Row (2010), οι οποίοι προσθέτουν ότι ενδείκνυται να γίνει κατανοητό ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξελίσσεται συνεχώς και ότι χρειάζεται να γίνεται μία διαρκής προσπάθεια ελάττωσης των παραγόντων που εμποδίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή, υιοθετώντας ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Εφόσον τα παραπάνω είναι εφικτά, τότε η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών θα είναι ικανή να αναπτυχθεί στο μέγιστο βαθμό.

Στα προαναφερθέντα αναφέρεται και ο Vayrynen (Vayrynen 2000, αναφορά στο Winter & Row 2010, σ.8) ο οποίος μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, έγραψε ότι «παρέχει την καθαρότερη και πιο κατηγορηματική πρόσκληση για την συμπερίληψη». Έξι χρόνια όμως μετά, εντόπισε μία σειρά από μείζονες προκλήσεις για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς. Μερικά από αυτά είναι:

α) παρά τις υιοθετημένες πολιτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλες οι χώρες παλεύουν με τη διαχείριση και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο εξυπηρετεί τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία.

β) οι μηχανισμοί χρηματοδότησης φαίνεται να είναι το κλειδί στον παράγοντα πρόβλεψης για την παροχή πρόνοιας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών.

γ) τα προγράμματα σπουδών απαιτείται να είναι αρκετά ευέλικτα ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν την ποικιλομορφία των μαθησιακών στυλ και του ρυθμού μάθησης.

δ) καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί νέες ικανότητες και γνώσεις από τους διδάσκοντες, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να αναδιαμορφωθεί και να σχεδιαστεί προκειμένου να υποστηρίξει τη συμπερίληψη.

ε) η σημασία της συμμετοχής της κοινότητας και των γονέων στην εκπαίδευση είναι αναγνωρισμένη, όμως χρειάζεται να γίνουν πολλά προκειμένου να καταστεί η συμμετοχή τους πραγματική.

στ) αξίζει να αναπτυχθούν δομές και διαδικασίες οι οποίες θα διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των τομέων.

ζ) οι συνήθειες θεωρούνται το μεγαλύτερο εμπόδιο ή η μεγαλύτερη βοήθεια στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Όπως γράφει και ο Κουρκούτας (Κουρκούτας 2003 στο Γεωργιάδη, Κουρκούτα, Καλύβα 2007, σ.6) « αυτό όμως που υποστηρίζεται από πολλούς, πλέον, ερευνητές είναι ότι πέρα από τις γενικότερες πολιτικές, η δογματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων που δεν ταιριάζουν σε επιμέρους περιοχές και χώρες, η αδυναμία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, συγκεκριμένων

ομάδων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αδυναμία να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι κρίσεις και οι συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας και η έλλειψη κατάλληλων σχεδιασμών οδηγούν συχνά σε γενικές ή επιμέρους αποτυχίες».

Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία της συμπερίληψης έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα και «αφορά όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ), καθώς και διαφορετικές εξελικτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή κοκ.). Η έκβασή της είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κοκ) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση. Η συνεκπαίδευση θεωρείται μία σημαντική παράμετρος μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν» (Γεωργιάδη, Κουρκούτα, Καλύβα, 2007, σ.6).

Το σχολείο καλείται να διαχειριστεί κοινωνικά τη σχολική αποτυχία σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης και όχι αποκλεισμού, που πολλές φορές οδηγεί στην παραβατικότητα και το έγκλημα (Παπαθεοδώρου 2008: 156-158). Είναι δικαίωμα του κάθε ατόμου να ζει και να προοδεύει σε ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αντιμετωπίζοντας τα όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια στην αυτοπραγμάτωση, αυτοεκτίμηση, αυτοέκφραση και την κοινωνική συμμετοχή.

2.4 Επένδυση στο σχολείο- επένδυση στην κοινωνία

Κάθε χρόνο, περίπου έξι εκατομμύρια νέοι, δηλαδή το 14% του συνόλου των μαθητών της Ε.Ε., εγκαταλείπουν το σχολείο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Η πρόωρη αυτή εγκατάλειψη, οδηγεί σε μεγάλο ποσοστό στην ανεργία, τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση, μια και στην ανταγωνιστική κοινωνία του 21ου αιώνα η σύγχρονη οικονομία χρειάζεται εργαζόμενους με προσόντα. Η σχολική διαρροή δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό πρόβλημα αλλά και κοινωνικό. Τα μέτρα της καταπολέμησής της οφείλουν να καλύψουν και αυτή τη διάσταση.

Η βασική αρχή που διέπει το ευρωπαϊκό μοντέλο, όπως διαγράφεται στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης » (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006)

είναι ότι τα κράτη μέλη πρέπει να ενσωματώνουν τις αρχές της αποδοτικότητας και της ισότητας στις πολιτικές τους, όταν μεταρρυθμίζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Αρχή, η οποία είχε ήδη διατυπωθεί από τον Derouet (Derouet, 1992), σύμφωνα με τον οποίο, το σχολείο δεν είναι σε θέση να άρει τις ανισότητες που έχουν ήδη δημιουργηθεί από την κοινωνία, είναι όμως υποχρέωσή του να προσπαθήσει να προσφέρει σε όλους ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών οι οποίες θα συμβάλλουν στην ισότητα των ευκαιριών κατά την είσοδό τους στην ενεργό ζωή.

2.5 Παράμετροι που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών

Σύμφωνα με την αναφορά της Ε.Ε για τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών σε σχέση με την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων, ως επιτυχημένα σχολικά συστήματα ορίζονται εκείνα τα οποία βρίσκονται πάνω από το Μ.Ο. του ΟΟΣΑ, δείχνοντας ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών δεν έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις τους.

Τρεις τομείς προσδιορίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί για τη μείωση του ποσοστού των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ: οι πολιτικές και τα μέτρα που παίρνονται προκειμένου να αυξηθεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, οι πολιτικές που βελτιώνουν την στάση των μαθητών προς τη μάθηση και διαρθρωτικοί παράγοντες όπως η οργάνωση και οι πόροι του σχολείου. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών. Οι πιο σημαντικοί είναι η κοινωνικο – οικονομική κατάσταση, εάν είναι μετανάστες, η εργασία των γονέων καθώς και η δομή της οικογένειας.

Η ικανότητα της εκπαίδευσης να αντισταθμίσει τους παράγοντες που ωθούν τον μαθητή σε χαμηλές επιδόσεις και να παρέμβει σε αυτούς, φτάνει μόνο το 30 % (Muijs, 2010, σ. 89). Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει, μετά από έρευνά του (OECD, 2013), ότι επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εκείνα τα οποία διανέμουν τους πόρους δίκαια ανάμεσα σε προνομιούχα και μη σχολεία.

Τα σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών είναι α. η συνολική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, δηλαδή κατά πόσο παρέχεται ολοκληρωμένη μορφή εκπαίδευσης και β. η έκταση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και πώς αυτή αντανακλάται γεωγραφικά. Σε κοινωνίες με έντονες κοινωνικές ανισότητες, η γεωγραφική συγκέντρωση των μειονεκτούντων οδηγεί στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων μέσω των σχολείων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η

ύπαρξη ενός νέου τύπου σχολείου μπορεί να παράσχει ένα σημαντικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων σε βασικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Rutter-Maughan (όπως αναφέρεται στο European Commission 2014, σ.18), τα στοιχεία που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών είναι τα εξής:

- Η διορατική και ισχυρή ηγεσία
- Το ήθος του σχολείου (η πειθαρχία, τα θετικά σχόλια)
- Η ενθάρρυνση της ανεξάρτητης εργασίας από τους μαθητές και η αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη
- Η τακτική παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά και των καθηγητών (με τρόπο ενθαρρυντικό και να επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση των καθηγητών)
- Η ισχυρή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Μία άλλη παράμετρος που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας του ΟΟΣΑ (OECD, 2011), είναι η αυτονομία των σχολείων η οποία όμως συνοδεύεται με την υποχρέωση της λογοδοσίας, δηλαδή την δημοσίευση των σχολικών επιδόσεων. Σε αυτή την άποψη, αντιτίθενται κάποιοι ερευνητές (OECD, 2013) οι οποίοι τονίζουν ότι η απόδειξη ότι όσο πιο αυτόνομο είναι το σχολείο τόσο πιο αποτελεσματικό γίνεται δεν είναι και τόσο ισχυρή, ενώ ελοχεύει ο κίνδυνος η δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων να έχει αρνητικές επιπτώσεις σε μαθητές με χαμηλή απόδοση (Morley 1999, αναφορά στο European Commission 2014, σ.21) και ότι η εκπαίδευση μετατρέπεται σε έναν πίνακα πρωταθλήματος.

Ο Gordon (Ross & Leathwood, 2013, σ. 413), τονίζει ότι απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται για την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα, μέσα από συνεχή κατάρτιση, και ενδείκνυται να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν ειδικές ικανότητες σχετικά με την υποστήριξη διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών.

Με την παραπάνω άποψη, συμφωνούν και οι Harris & Champman (όπως αναφέρεται στο European Commission 2014, σ.21), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μειονεκτούντων μαθητών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η εστίαση της κατάρτισής τους σε ικανότητες διάγνωσης προβλημάτων και ειδικές διδακτικές μπορεί να διαδραματίσει μεγάλο ρόλο στην ενίσχυση αυτών των μαθητών. Η δημιουργία εκπαιδευτικών υψηλού επιπέδου έχει απασχολήσει πολύ τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης. Για το λόγο αυτό σε αρκετές χώρες σταμάτησαν να διδάσκονται παιδαγωγικά μαθήματα σε

κολλέγια χαμηλού επιπέδου και το έργο αυτό ανατέθηκε αποκλειστικά στα πανεπιστήμια (OECD, 2013, σ.146) .

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, αρμόζει οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο να αμείβονται κατάλληλα, να έχουν καλές προοπτικές για σταδιοδρομία, οι καλές επιδόσεις να βραβεύονται, ενώ οι δάσκαλοι που δεν μπορούν ή δεν θέλουν τη βελτίωση να ενθαρρύνονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Πολιτικές προσέλκυσης ταλαντούχων ανθρώπων δημιουργήθηκαν προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Στη Βουλγαρία, για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Διδάξτε για τη Βουλγαρία» εμπλέκει νέους επαγγελματίες να διδάξουν σε μειονεκτούντα σχολεία (European Commission 2014, σ.34).

Αρκετοί μελετητές θεωρούν ότι η έγκαιρη πρόληψη του φαινομένου, κυρίως κατά τα αρχικά στάδια της φοίτησης του μαθητή, είναι ένα μέτρο που θα βοηθήσει προς αυτόν τον δρόμο. Η ανάγκη για επένδυση σε μη προνομιούχα παιδιά, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Οι μελέτες που διεξήγαγαν οι Heckman και Masterov, (Heckman & Masterov, 2007), καταδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις που γίνονται στην προσχολική ηλικία, εμπλουτίζουν τους μαθητές με ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και μη δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν άμεση απόδοση στην κοινωνική και εργασιακή τους συμπεριφορά αρκετό καιρό αφότου οι παρεμβάσεις αυτές έχουν λήξει.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, όπως παρατίθεται στην αναφορά της Ε.Ε. (European Commission, 2014, σ.19) τα πρότυπα των χαμηλών επιδόσεων ξεκινάνε από μικρή ηλικία, και εάν επέμβουμε σε αυτήν την ηλικία τα αποτελέσματα θα είναι πιο ενθαρρυντικά. Επιβάλλεται λοιπόν να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην προσχολική εκπαίδευση ώστε με την κατάλληλη φροντίδα να έχουμε καλύτερες επιδόσεις.

Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μακροχρόνια παρακολούθηση δείχνει καλύτερη σχολική ετοιμότητα (Doyle, MacNamara, 2011) ενώ η υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή, αυξάνει τον δείκτη ευφυΐας των παιδιών, και έχει ευεργετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς τους και στη σχολική επίδοση, καθώς και αύξηση της απασχόλησης, χαμηλότερα ποσοστά εφηβικής εγκυμοσύνης, υψηλότερη κοινωνικο-οικονομική αποκατάσταση, μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς και βελτιώσεις στην αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού (Zoritch 2000).

Σε έρευνες των Tomasevski και Oxfam (Miles & Signal, 2009), υποστηρίζεται ότι η εξάλειψη της σχολικής διαρροής έχει βοηθήσει στην εξάλειψη της παιδικής εργασίας και ότι οι νέοι που έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν λιγότερες πιθανότητες να ασθενήσουν από τον ιό HIV. Επιπλέον, τα ερευνητικά έργα που έχουν

την παρακολούθηση των επιπτώσεων της ποιοτικής φροντίδας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα μικρά παιδιά από το 1960 και το 1970 αποδεικνύουν τώρα ότι ο θετικός αντίκτυπος διαρκεί για δεκαετίες. (Frawley, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα (Goldstein, 2012) όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη κυρίως προσχολικής και στα πρώτα χρόνια φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο πιο ευεργετική γίνεται η φοίτηση των μαθητών επειδή τα μικρότερα μεγέθη τάξεων επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει πιο εξειδικευμένη διδασκαλία.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει δύο βασικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η πρώτη προσέγγιση εστιάζεται στα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Munoz, 2012), ενώ η δεύτερη προσέγγιση τονίζει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και σχολικής ετοιμότητας (π.χ. Melhuish 2011). Η πρώτη προσέγγιση είναι κοινή σε χώρες όπως η Δανία, η Φινλανδία, Σουηδία και τη Νορβηγία. Σε αυτές τις χώρες υπάρχει μια ολιστική άποψη για την ευημερία των παιδιών και την ανάπτυξη. Υπογραμμίζουν το «εδώ και τώρα» της ζωής των παιδιών και όχι τις ικανότητες του αύριο, και στηρίζονται στην κοινωνιολογική προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης (π.χ. Goffman 1959, Munoz, 2012). Η προσέγγιση αυτή τονίζει τη σημασία της καθημερινότητας στη ζωή των παιδιών και θεωρεί ότι πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό επίκεντρο στις μελλοντικές τροχιές τους.

Το δεύτερο - και ίσως πιο κυρίαρχο επιχείρημα - προέρχεται από τις θεωρίες του «ανθρώπινου κεφαλαίου» του Theodore Schultz, οι οποίες επικεντρώνονται στα οικονομικά οφέλη για την κοινωνία σε περίπτωση έγκαιρης και σωστά εφαρμοζόμενης επένδυσης² (π.χ. Heckman & Masterov 2007). Σύμφωνα με τους ερευνητές (Heckman, & Masterov 2007), μεγάλο μέρος της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, την ψυχολογία και τις νευροεπιστήμες δείχνει ότι η ικανότητα γεννάει δεξιότητες, ότι η μάθηση γεννάει μάθηση και ότι εάν τα παιδιά από μικρά υστερούν τότε θα μείνουν πίσω. Μια τέτοια προσέγγιση δανείζεται από τις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού με τον υπαινιγμό ότι υπάρχει μόνο ένα μικρό παράθυρο ευκαιρίας για να επωφεληθούμε από

² Μετά από μελέτη του Εθνικού Οικονομικού και Κοινωνικού Φόρουμ της Ιρλανδίας, εκτιμήθηκε ότι για κάθε ένα ευρώ που επενδύεται στην προσχολική εκπαίδευση, στο μέλλον επιστρέφονται στο κράτος επτά ευρώ. Η ιρλανδική κυβέρνηση, επηρεαζόμενη από την αρχή του ανθρώπινου κεφαλαίου, θεώρησε ότι το πιο σωστό θα ήταν να επικεντρωθεί στην αύξηση των επενδύσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Η σκέψη αυτή βρήκε εφαρμογή στο «The Free Pre-School Year Program» το οποίο παρέχει από το 2010 και μετά ένα χρόνο δωρεάν προσχολική αγωγή σε παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών (Frawley, 2014).

τα αποτελέσματα του παιδιού. Αυτή είναι μια κοινή προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, την Ιταλία και τις ΗΠΑ.

Από την άλλη πλευρά, ο Tilak, υποστήριξε ότι «υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν επαρκεί προκειμένου οι άνθρωποι να ξεφύγουν από τη φτώχεια. Θεωρεί ότι μόνο όσοι έχουν τελειώσει το γυμνάσιο κάνουν αρνητική τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και φτώχειας και αυτή η αρνητική σχέση γίνεται εντονότερη όταν το επίπεδο της εκπαίδευσης αυξάνεται στο Λύκειο και ακόμη υψηλότερα» (αναφορά στο Miles & Signal, 2009, σ. 4) (απόδοση δική μας).

2.6 Μέτρα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Σε μία προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, οι υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. ενέκριναν ένα «πλαίσιο συνεκτικών, ολοκληρωμένων και τεκμηριωμένων πολιτικών για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, και συμφώνησαν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν βέλτιστες πρακτικές και γνώσεις για αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Κατά τη χρονική περίοδο 2011-2013 εξετάστηκαν και καταγράφηκαν βέλτιστες πρακτικές προκειμένου να γίνει εφικτός ο στόχος της μείωσης του ποσοστού των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο.

Η αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της ατζέντας «Ευρώπη 2020»³, επειδή έχει αντίκτυπο σε όλη την κοινωνία και τις οικονομίες των χωρών και αποτελεί θεμελιώδη επένδυση για τη μελλοντική ευημερία της Ε.Ε. Χρειάζεται ισχυρή πολιτική δέσμευση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, δηλαδή η μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο σε λιγότερο από 10% και η διασφάλιση ότι το 40% που τελειώνουν το σχολείο θα αποκτούν τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. «Η βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των νέων ανταποκρίνεται τόσο στον στόχο για επίτευξη «έξυπνης ανάπτυξης» με τη βελτίωση

³ Η "Ευρώπη 2020" είναι η αναπτυξιακή στρατηγική της ΕΕ για την δεκαετία 2010-2020. Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, η ΕΕ να γίνει μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Τέθηκαν πέντε φιλόδοξοι στόχοι – για την απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και το κλίμα/την ενέργεια – προς επίτευξη μέχρι το 2020. Συγκεκριμένα για την παιδεία, ο στόχος είναι το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση να γίνει μικρότερο από 10% και τουλάχιστον 40% των νέων πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

του επιπέδου των προσόντων όσο και στον στόχο για «ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς» με την αντιμετώπιση ενός από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε ανεργία και φτώχεια» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής φαίνονται να βασίζονται στην υπόθεση ότι εάν η εκπαίδευση είναι επιτυχής, οι άνθρωποι έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν απασχόληση. Σημαντικό για το νέο ευρωπαϊκό πολίτη είναι ο εξοπλισμός του με βασικές δεξιότητες προκειμένου να ενισχυθεί η ατομική του ένταξη στην κοινωνία και στην απασχόληση αλλά και η προσωπική του ευημερία.

Κάθε χώρα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις αυτές ανάλογα με τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια που τη διέπουν και οι τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων αυτών καθώς και οι προτεινόμενες λύσεις μεταφράζονται σε πολιτικές και πρακτικές που διαφέρουν, αλλά που έχουν όλες μία κοινή αρχή: την προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ottensen, 2013).

Ωστόσο, ένας στους πέντε νέους στην Ευρώπη, δεν είναι εξοπλισμένος με τις βασικές δεξιότητες γλωσσικού εγγραμματισμού, μαθηματικών και επιστημών. Η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία, όμως, ζητάει εξειδικευμένο προσωπικό με ανεπτυγμένες τις παραπάνω δεξιότητες. Βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέθηκε η μείωση του ποσοστού των ατόμων με χαμηλές δεξιότητες κάτω των 15 ετών κάτω του 15%. Ως βασικό εργαλείο για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου χρησιμοποιείται η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού⁴ (European Commission, 2014, σ.5), με βασικό στόχο τη θέσπιση πολιτικών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων και στον περιορισμό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ο.π., σ.9).

Προκειμένου να γίνει σωστή συλλογή στοιχείων που αφορούν την εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει ετήσιες εκθέσεις προόδου σχετικά με το Ευρώπη 2020, ενώ το Συμβούλιο και η Επιτροπή κάθε δύο χρόνια. Επιπλέον η Επιτροπή συνάπτει συμβάσεις για την εκπόνηση μελετών σε συνεργασία με την EACEA⁵, Cedefop⁶ ή αναθέτει σε φορείς όπως το Κοινό Ερευνητικό Κέντρο. Διεθνείς έρευνες

⁴ Η ΑΜΣ, στηρίζεται σε οριζόντιους μηχανισμούς διακυβέρνησης, με κύρια αρχή αυτήν της επικουρικότητας, αφήνοντας τα κράτη μέλη να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές. Η ΑΜΣ προσπαθεί να περιορίσει τις αποκλίσεις και να επιφέρει συγκλίσεις. «Λειτουργεί ως ένα είδος ομπρέλας, που δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να εκσυγχρονίσουν τα συστήματα κοινωνικής προστασίας τους, αποφεύγοντας τις ατομικιστικές προσεγγίσεις» (Φερόνας, 2007)

⁵ EACEA Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

⁶ CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training

της εκπαίδευσης όπως η PISA⁷, PIRLS⁸ TIMSS⁹ αποτελούν τα κύρια εργαλεία για τη μέτρηση της επίτευξης των βασικών δεξιοτήτων σε όλο τον κόσμο.

Οι παραπάνω έρευνες λαμβάνουν υπόψιν τους και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών βάσει στοιχείων που λαμβάνουν από τα ερωτηματολόγια που καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές. Μέσω των ερευνών αυτών αναγνωρίστηκε ότι η ανάγνωση επηρεάζεται έντονα από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας λόγω του ότι η γλώσσα αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο στο σπίτι, σε αντίθεση με τα μαθηματικά και τις επιστήμες τα οποία είναι αποσυνδεδεμένα από αυτήν.

Από τέτοιου είδους αποτελέσματα φαίνεται ότι ο ένας στους πέντε μαθητές κάτω των δεκαπέντε ετών παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες. Δηλαδή δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει εύκολους υπολογισμούς ή να κατανοήσει το θέμα και το περιεχόμενο ενός απλού κειμένου, γεγονός που δεν του επιτρέπει να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία και στη διάβιου μάθηση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά έχει αυξηθεί κατά 5,2%, ενώ έχει μειωθεί στην κατανόηση κειμένου και στις φυσικές επιστήμες, κατά 4,5% και 2,7% αντίστοιχα (European Commission 2014, σ.11).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ για το 2013, η οποία στηρίζεται στα αποτελέσματα PISA2012, οι επιδόσεις των μαθητών στις θετικές επιστήμες και την ανάγνωση είναι ενθαρρυντικές για το στόχο Ευρώπη2020 (μείωση του αριθμού των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις κατά 15%). Στις θετικές επιστήμες το ποσοστό των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στην ΕΕ μειώθηκε κατά 2,5% την τριετία 2006-2009 και κατά 1,2 την τριετία 2009-2012. Στην ανάγνωση το ποσοστό μειώθηκε κατά 3,4% και 1,9% αντίστοιχα.

Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και στα μαθηματικά όπου η Ευρώπη εξακολουθεί να υστερεί. Από το 2009 δεν έχει σημειωθεί καμία πρόοδος στο συγκεκριμένο τομέα. Γενικά η Ευρώπη έχει καλύτερες επιδόσεις από τις Ηνωμένες Πολιτείες και χειρότερες από την Ιαπωνία.

⁷ Programme for International Student Assessment

⁸ Progress in International Reading Literacy Study

⁹ Trends in International Mathematics and Science Study

2.7 Αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι πολιτικές που χρησιμοποιεί, μπορούν είτε να αντισταθμίσουν τα προβλήματα των μειονεκτούντων μαθητών είτε να τα επιδεινώσουν, η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να μετριάσει το πρόβλημα ενώ η πρόωρη να γίνει επιζήμια (European Commission, 2014, σ.33). Στις χώρες μέλη της Ε.Ε., οι εκπαιδευτικές πολιτικές κατά 80% επιδιώκουν την αύξηση των βασικών ικανοτήτων σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, ενώ το 20% των πολιτικών επικεντρώνεται στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, όπως παιδιά μεταναστών, παιδιά με χαμηλές ικανότητες, παιδιά σε υποβαθμισμένες περιοχές κτλ. (ο.π, σ.30).

Τρεις είναι οι τομείς που εστιάζει η Ε.Ε: η πρόληψη, η παρέμβαση και η αντιστάθμιση (Ross & Leathwood, 2013).

Σκοπός της πρόληψης είναι η αποτροπή της δημιουργίας των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η πρόσβαση και συμμετοχή των μαθητών σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να στηθεί μία σωστή εκπαιδευτική βάση. Ταυτόχρονα όμως χρειάζεται να ληφθούν μέτρα που θα διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο μάθημα, μέσω π.χ. μαθημάτων γλώσσας σε παιδιά μεταναστών δηλαδή «μια ενεργητική πολιτική για την εξάλειψη των διακρίσεων η οποία βελτιώνει την κοινωνική, εθνοτική και πολιτιστική μείξη στα σχολεία, συμβάλλει στην καλύτερη ανταλλαγή διδαγμάτων μεταξύ συνομήλικων και βοηθάει στην ενσωμάτωση, ή η στοχοθετημένη υποστήριξη των μειονεκτούντων σχολείων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Μέσω της παρέμβασης αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες σε ένα αρχικό στάδιο προκειμένου να αποτραπεί η σχολική διαρροή. Προειδοποιητικά σημάδια όπως η αδικαιολόγητη αποχή από τα μαθήματα και οι αδυναμίες μάθησης θα μπορούν να αντιμετωπιστούν με:

- Πολιτικές για την εξάλειψη των διακρίσεων με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των παιδιών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα

- μέτρα θετικής διάκρισης, όπως είναι οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, τα οποία συνδυάζονται συχνά με τη στενή συνεργασία των σχολείων που λαμβάνουν μέρος καθώς και με την ενεργητική δικτύωση. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα μέτρα θετικής διάκρισης, ενισχύουν μαθητές και γονείς και έχουν μακροχρόνιες ευεργετικές

επιδράσεις ακόμη και για αυτούς που εγκατέλειψαν τελικά το σχολείο (Ross. A & Leathwood, 2013)

- εξατομικευμένη διδασκαλία ή καθοδήγηση σε συνεργασία με τους γονείς
- ανοικτά σχολεία, δηλαδή σχολεία που συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία, όπως τα «scuola aperte» στη Νάπολη
- δικτύωση με εξωσχολικούς παράγοντες προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα που δημιουργούνται στα παιδιά, όπως ναρκωτικά, σωματική κακοποίηση, διαταραχές ψυχικές κτλ.

Μέσω των αντισταθμιστικών μέτρων, ή στρατηγικών διάσωσης όπως τις αναφέρει ο Looney (Ross. A & Leathwood, 2013, σ.412), παρέχονται σε όσους έχουν εγκαταλείψει το σχολείο εκπαιδευτικές ευκαιρίες προκειμένου να αναπληρώσουν τις γνώσεις που έχασαν. Τα σχολεία «δεύτερης ευκαιρίας» που λειτουργούν με ολιγάριθμες τάξεις καθώς και με περισσότερο εξατομικευμένες και ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με τα κανονικά σχολεία, είναι ένας τρόπος αντιστάθμισης των αρνητικών συνεπειών του φαινομένου .

Η επανένταξη των ενηλίκων πλέον μαθητών στην εκπαίδευση σηματοδοτεί ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή τους μετά από τη σχολική αποτυχία που είχαν βιώσει. Για το λόγο αυτό απαιτούνται ειδικές παιδαγωγικές μέθοδοι για την εκπαίδευση, καθοδήγηση και κατάρτισή τους και πολλές φορές εξατομικευμένη προσέγγιση. Τέτοια προγράμματα είναι το «Project learning for young adults» στη Σλοβενία, οι τάξεις μετάβασης στη Γαλλία, καθώς και τα κέντρα SAS στο Βέλγιο. Τα προγράμματα αυτά βοηθούν τους νέους να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά και να επανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και την αυτοεκτίμησή τους.

Το να μπορέσει ένα νεαρό άτομο να επανεκτιμήσει τα θετικά στοιχεία του εαυτού του, να μπορέσει να καταπολεμήσει την έλλειψη αυτοπεποίθησης και τα συναισθηματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που συχνά δημιουργεί η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, με το χρόνο γίνεται και πιο δύσκολο. Για το λόγο αυτό, η πρόληψη θεωρείται ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής.

Παρακάτω παρουσιάζονται επιλεγμένα μέσα από την αναφορά της E.E. (European Commission, 2014), μερικά εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχο έχουν τη μείωση του ποσοστού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις;

Στην Κύπρο, δημιουργήθηκε το «Πρόγραμμα κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, της σχολικής αποτυχίας και παραβατικότητας στις Ζώνες Εκπαιδευτικής

Προτεραιότητας» καθώς και στην Ισπανία το «PROA- Πρόγραμμα για την ενίσχυση, καθοδήγηση πρωτοβουλία και στήριξη». Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν και τους γονείς και επικεντρώνονται στη πρόληψη της σχολικής διαρροής μέσω καθοδήγησης και στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν στοχευμένη και έγκαιρη παρέμβαση εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Στη Σλοβενία, Ηνωμένο Βασίλειο και Γερμανία, δημιουργήθηκαν στοχευμένες πολιτικές ειδικά για ομάδες υψηλού κινδύνου (μαθητές και παιδιά μεταναστών). Ειδικότερα στη Γερμανία υλοποιείται το πρόγραμμα «Formig » (πρόγραμμα διδασκαλίας και υποστήριξης σε παιδιά και νέους με μεταναστευτικό υπόβαθρο) και στο Ηνωμένο Βασίλειο το πρόγραμμα «Pupil Premium», το οποίο παρέχει και οικονομική υποστήριξη σε παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Στη Λετονία υπάρχει το πρόγραμμα «Ανάπτυξη Συστήματος Υποστήριξης της Εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τη Νεολαία σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού»¹⁰, κ.α. (European Commission, 2014, σ. 35). Σχεδόν όλες οι χώρες έχουν εξειδικευμένες πολιτικές για τους κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές εκτός από την Ιταλία και την Ολλανδία (European Commission 2014, σ.36).

Στην Ελλάδα υπάρχουν, εδώ και αρκετά χρόνια, ειδικά προγράμματα διδασκαλίας τα οποία εστιάζουν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστηριακά τμήματα, ΖΕΠ, τμήματα ένταξης, ολοήμερα σχολεία, διαπολιτισμικά σχολεία). Λόγω της κακής οικονομικής κατάστασης των τελευταίων ετών υπήρξαν δραστικές περικοπές στα εν λόγω προγράμματα, τα οποία μειώθηκαν σε αριθμό. Το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας για παράδειγμα, τα προηγούμενα χρόνια λειτουργούσε σε κάθε σχολείο, τα τρία τελευταία χρόνια όμως δημιουργήθηκαν κέντρα ενισχυτικής διδασκαλίας (με ημερομηνίας έναρξης σχεδόν ένα τρίμηνο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς), όπου μπορούν να παρακολουθήσουν μαθητές από όμορα σχολεία.

Η Αυστρία, η Πολωνία και η Σλοβακία εφάρμοσαν μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν το εύρος και την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης (European Commission, 2014, σ.33.) Στην Πολωνία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινάει στα έξι

¹⁰ Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σκοπό του έχει τη μείωση της σχολικής διαρροής και τη δημιουργία ενός βοηθητικού και υποστηρικτικού πλαισίου για τους μαθητές που θεωρούνται υψηλού κινδύνου, μέσα από ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με αυτούς τους μαθητές.

χρόνια του παιδιού και τα παιδιά των πέντε ετών, υποχρεωτικά, παρακολουθούν μαθήματα προσχολικής αγωγής, το ίδιο γίνεται και στην Αυστρία.

Άλλες χώρες διαχωρίζουν τους μαθητές τους βάσει των ικανοτήτων τους και δημιουργούν ανάμικτες ομάδες, ενώ άλλες¹¹ όπου παραδοσιακά το σχολείο λειτουργούσε λίγες ώρες, έκαναν την εκπαίδευση ολόημερη προκειμένου οι μαθητές να μαθαίνουν όλοι μαζί και να συνδυάζεται η εξωεκπαιδευτική δραστηριότητα με το πρόγραμμα σπουδών.

Προκειμένου να μετριαστεί η επιρροή που ασκεί το κοινωνικό υπόβαθρο, πολλά κράτη¹² έχουν εισάγει πολιτικές που εμπλέκουν τους γονείς στη σχολική δραστηριότητα, έτσι ώστε το παιδί να μαθαίνει και στο σχολείο και στο σπίτι. Τέτοια προγράμματα είναι «Τα παιδιά αγαπούν να διαβάζουν» στην Αυστρία, «Εθνική Στρατηγική για την ανάγνωση και αριθμητική για μάθηση και ζωή» στην Ιρλανδία κ.α. (European Commission σ.33).

Σε άλλες χώρες οι γονείς γίνονται μέρος των ολοκληρωμένων στρατηγικών για την εκπαιδευτική επιτυχία, όπως στην Κύπρο και στην Ελλάδα που εφαρμόζουν τις «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», στις οποίες υπάρχει στενή συνεργασία με τις οικογένειες και τις τοπικές αρχές και παρέχεται ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους μαθητές και στις οικογένειές τους, όπως θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια.

Σημαντική παράμετρος για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών είναι για πολλά κράτη η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών τους. Αυτό μπορεί να γίνει με ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (Λετονία), με αύξηση των απαιτήσεων ως προς τα προσόντα τους (Εσθονία), με νέα συστήματα διασφάλισης ποιότητας (Αυστρία), με τη θέσπιση δεσμευτικών προτύπων (Γερμανία) κ.ο. Ορισμένες πολιτικές επικεντρώθηκαν στην βελτίωση των διαθέσιμων εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή των παιδαγωγικών υλικών,¹³ άλλες στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών¹⁴ (European Commission 2014, σ.65).

Αρκετές χώρες¹⁵, υλοποιούν ειδική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς τους, προκειμένου να μπορέσουν να διδάξουν σε μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (ο.π., σ. 62). Η κατάρτιση αυτή περιλαμβάνει την ανάπτυξη και διάδοση

¹¹ Αυστρία, Γερμανία, Ελλάδα, Μάλτα (European Commission, 2014, σ.34)

¹² Αυστρία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Εσθονία, Ισπανία, Φιλανδία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ηνωμένο Βασίλειο (ο.π).

¹³ Λετονία, Πορτογαλία, Ρουμανία

¹⁴ Βουλγαρία, Πολωνία

¹⁵ Γερμανία, Εσθονία, Λετονία, Πορτογαλία, Ρουμανία

ειδικών παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αξιολογήσει καλύτερα τις δεξιότητες του κάθε μαθητή ώστε να μπορέσει να τον βοηθήσει. Τέτοιο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το γερμανικό «Formig», το Λετονικό «Development of Support Systems of Inclusive Education for Youth at Risk of Social Exclusion- Preparation and Increasing Competences of Personnel», το οποίο περιλαμβάνει την εκπαίδευση των φοιτητών που σπουδάζουν παιδαγωγικά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς και ένα ερευνητικό έργο σχετικά με τα ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Στην Πορτογαλία δύο εκπαιδευτικές πολιτικές ασχολούνται κυρίως με την αύξηση της προσέλευσης και την παραμονή στο σχολείο (European Commission 2014, σ. 62) .

Από την άλλη πλευρά, η Εσθονία, παρέχει ένα αρκετά περίπλοκο σύνολο από μέτρα που απευθύνονται σε όλες τις ομάδες των μαθητών (με ξεχωριστές επιδόσεις, με χαμηλές επιδόσεις, με ειδικά προβλήματα) και με αυτό τον τρόπο έχει καταφέρει να βελτιώσει τη συνολική επίδοση των μαθητών της. Η σχολική αυτονομία και μία ηγεσία επιχειρηματικού τύπου θεωρήθηκαν ως ο κύριος παράγοντας για την ανάπτυξη μίας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των τοπικών αρχών και των εκπαιδευτικών φορέων. Η συνεργασία αυτή εντάσσεται στα πλαίσια ενός αυτοδιαχειριζόμενου σχολικού συστήματος, στο οποίο κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του (European Commission, 2014, σ. 66).

Η εισαγωγή όμως τέτοιων καινοτόμων πολιτικών, συχνά εμποδίζεται από το ίδιο το σύστημα: ακατάλληλα υλικά υποστήριξης των εκπαιδευτικών, έλλειψη χρόνου εκ μέρους τους, έλλειψη ευαισθητοποίησης σε σχέση με τις νέες πολιτικές καθώς και έλλειψη βιώσιμης χρηματοδότησης.

2.8 Σύνοψη

Πολυποίκιλοι είναι οι λόγοι που ωθούν άτομα στο να εγκαταλείψουν το σχολείο. Πρωταρχικό ρόλο έχει το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του μαθητή, καθώς και το ίδιο το σχολείο, το οποίο όπως προαναφέραμε αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, μέσα από τη χρήση ενός «επεξεργασμένου λόγου», προσφιλή μόνο σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα φαινόμενο που δεν άπτεται αποκλειστικά του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και του κοινωνικού και του οικονομικού. Δεν αφορά μόνο τα άτομα που τη βιώνουν αλλά έχει επιπτώσεις και στον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι αιτίες της ενδείκνυται να αντιμετωπιστούν με ένα συνδυασμό πολιτικών: εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικογενειακών, σε σχέση με την απασχόληση και την τοπική κοινωνία.

Πολλές φορές το άτομο που βιώνει τη σχολική αποτυχία οδηγείται στην περιθωριοποίηση, γεγονός που του δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην κοινωνική του ένταξη και εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι κοινωνικές ανισότητες εισάγονται στο σχολείο, το οποίο μη μπορώντας να τις αντιμετωπίσει τις μετατρέπει σε εκπαιδευτικές οι οποίες με τη σειρά τους μετασχηματίζονται σε κοινωνικο-επαγγελματικές που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσα από εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να μετουσιωθεί σε ενίσχυση των κοινωνικών δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και οικονομικό πλεονέκτημα του έθνους στην παγκόσμια αγορά.

Μόνο μέσα από τη συνεργασία και την προσέγγιση θα μπορέσουν τα κράτη να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011) «ευρύτερες εκπαιδευτικές έννοιες όπως η πολιτιστική παιδεία, η συνεργασία με επιχειρήσεις και με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες και ο αθλητισμός μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της σχολικής αποτυχίας, με την προώθηση της δημιουργικότητας, νέων τρόπων σκέψης, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της κοινωνικής συνοχής».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα

3.1 Εισαγωγή

Το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον μαθητών οι οποίοι προέρχονται από χαμηλό

εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης της ανισότητας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, τη δεκαετία του 1980, έγινε με την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και την παροχή «δωρεάν» παιδείας σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Κοινό πρόγραμμα σπουδών, κοινά βιβλία για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, θα έφερνε ως αποτέλεσμα την αύξηση του μαθητικού δυναμικού και την πρόσβασή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πράγματι, στα μέσα της δεκαετίας του 2000, παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση των φοιτούντων στα ελληνικά Πανεπιστήμια και ΑΤΕΙ.

Βασισμένες στη λογική της θετικής διάκρισης¹⁶ των αντίστοιχων προγραμμάτων στη Γαλλία, Αγγλία και Κύπρο, με ένα εντελώς διαφορετικό θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, εντάσσονται και λειτουργούν συμπληρωματικά και σε συνέργεια με τα προγράμματα ένταξης αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών, την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων¹⁷.

3.2 Ο θεσμός των ΖΕΠ: Το νομοθετικό πλαίσιο και η λειτουργία τους

Ο θεσμός των ΖΕΠ ανήκει στην αρμοδιότητα της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων¹⁸ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία υλοποιεί συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα που αφορούν την Παιδεία στα πλαίσια του ΕΣΠΑ¹⁹. Ο θεσμός αυτός εισήχθη με το άρθρο 26 του Ν.3879/2010 όπου προβλέπει : «α) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική

¹⁶ Πρόκειται για την προσπάθεια εξάλειψης των ανισοτήτων με στοχευμένες «άνισες» παρεμβάσεις. Η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί τις πρακτικές που προτείνουν «ίση αντιμετώπιση για όλους» και προτείνει επιλεκτική ενίσχυση συγκεκριμένων περιοχών που παρουσιάζουν κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Κουτούζης, 2012).

¹⁷ Όπως αναφέρεται στο επίσημο κείμενο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγκεκριμένα στην ενότητα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, στο <http://www.edull.gr/>

¹⁸ Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων είναι υπηρεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία υλοποιεί συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα που αφορούν την Παιδεία στα πλαίσια του ΕΣΠΑ.

¹⁹ <http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php/eye> προσπελάθηκε στις 13/11/2014

διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών. β) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα²⁰.»

Με τρεις διαδοχικές αποφάσεις²¹ της 29^{ης} /7/2010, οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» εντάχθηκαν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 αντίστοιχα, προκειμένου να δημιουργηθούν ΖΕΠ σε ολόκληρη την Ελλάδα. Ο Άξονας προτεραιότητας 1 αναφερόταν στη δημιουργία ΖΕΠ στις περιφέρειες Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Ιονίων νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου και Κρήτης. Ο Άξονας Προτεραιότητας 2 αναφερόταν στη δημιουργία ΖΕΠ στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας και Αττικής και ο Άξονας Προτεραιότητας 3 , στις περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου.

Στις παραπάνω αποφάσεις , το πιλοτικό πρόγραμμα οριζόταν ότι θα εφαρμοστεί σε τρεις ΖΕΠ στην περιφέρεια της Αττικής (περίπου 20 σχολεία), και η κάθε Ζώνη θα περιλάμβανε 5-6 σχολεία από όλες τις βαθμίδες (1 νηπιαγωγείο, 3 δημοτικά, 1 γυμνάσιο και προαιρετικά 1 σχολείο του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά προτεραιότητα ΕΠΑΛ). Τα σχολεία αυτά θα λειτουργούσαν σε ολοήμερη βάση καθώς και τα Σαββατοκύριακα που θα άνοιγαν για πολιτιστικές εκδηλώσεις.

²⁰ <http://dipe.pel.sch.gr/files/3879.pdf> προσπελάθηκε στις 14/10/2014

²¹ <http://www.edulll.gr/?p=1791>, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

Την παρακολούθηση και το συντονισμό των δράσεων κάθε ΖΕΠ αναλάμβανε η Συντονιστική της Ομάδα ενώ η πρόσληψη του επιστημονικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και βοηθητικού προσωπικού (καθαρίστριες) ανατέθηκε στην Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων. Ως Δράση ορίστηκε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης που συμμετέχουν στις ΖΕΠ «για τη σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και της τοπικής κοινωνίας των περιοχών όπου εφαρμόζεται πιλοτικά το σχέδιο των ΖΕΠ²²». Ήταν υποχρεωτική η δημοσίευση των αποτελεσμάτων των δράσεων και κάθε ΖΕΠ θα περνούσε εξωτερική συνεχή αξιολόγηση από εξωτερικό ανάδοχο με επιστημονική μέθοδο και έρευνα πεδίου.

Λίγες μέρες αργότερα, στις 20/10/2010, ακολούθησε η 1^η τροποποίηση της Απόφασης Ένταξης της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας - ΑΠ2» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013²³, η οποία διαφοροποιείται στα εξής σημεία: κατά την πιλοτική φάση του προγράμματος ορίζει να λειτουργήσουν τέσσερις αντί τριών ΖΕΠ καθώς καθορίζει τη λειτουργία μίας επιπλέον ΖΕΠ κατά τη διάρκεια της εξάπλωσης του προγράμματος. Στην ίδια τροποποιητική απόφαση, αυξάνεται και ο προϋπολογισμός του προγράμματος στα 9.930.000€ από τα 9.300.000 που ήταν αρχικά.

Ακολουθούν μία σειρά από τροποποιητικές αποφάσεις, όλες σε κοντινά διαστήματα. Με την 2^η τροποποίηση του ΑΠ2, 18546/20-10-2010, σχεδόν διπλασιάζεται ο προϋπολογισμός της πράξης, από 9.930.000€ ανέρχεται στα 19.230.000, ενώ επιμερίζεται ο Π/Υ στους τρεις φορείς οι οποίοι συγκροτούν τη σύμπραξη των φορέων για την εκτέλεση της πράξης (Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ²⁴). Στην ίδια απόφαση, οριζόταν η δημιουργία ενός νέου υποέργου της ΔΙΕΦΕΣ²⁵ για την αναβάθμιση υποδομών και εξοπλισμών της φάσης διεύρυνσης.

Με την 3^η τροποποίηση, 16365/3-10-2011, ορίστηκαν εκ νέου οι προθεσμίες λειτουργίας των ΖΕΠ ως εξής:

²² ο.π.

²³ http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/07/apofasi_orthi_zep_ap2.pdf, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

²⁴ apofasi_troporoiisi_2 στο <http://www.edulll.gr/?p=1791>, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

²⁵ Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων

«Το σχολικό έτος 2010-2011 αποτελεί ουσιαστικά έτος προετοιμασίας και μερικής πιλοτικής εφαρμογής

- Η πιλοτική-πειραματική εφαρμογή του συνολικού προγράμματος στις τέσσερις πειραματικές – πιλοτικές ΖΕΠ θα πραγματοποιηθεί και τα επόμενα δύο σχολικά έτη (2011-2012 και 2012-2013) ώστε να πραγματοποιηθεί για εύλογο χρονικό διάστημα η πλήρης πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγησή του.

- Η εξάπλωση θα ξεκινήσει σύμφωνα με τον εγκεκριμένο προγραμματισμό ως διεύρυνση του πιλοτικού προγράμματος και όχι ως γενίκευση του πιλοτικού-πειραματικού μοντέλου. Συγκεκριμένα, από το σχολικό έτος 2011-12 και σε συνέχεια το 2012-13 θα πραγματοποιηθεί διεύρυνση του προγράμματος στο πλαίσιο μιας νέας προσέγγισης που αφορά στις παρεμβάσεις οι οποίες μπορούν να γίνουν σε σχολικές μονάδες των περιοχών που θα οριστούν ως ΖΕΠ. Στη νέα αυτή προσέγγιση κάθε σχολική μονάδα μιας περιοχής ΖΕΠ, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και της ανάγκες της, θα μπορεί να καθορίζει ένα πλαίσιο συνδυασμού δράσεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, χρησιμοποιώντας εκτός από δράσεις και παρεμβάσεις του πιλοτικού – πειραματικού προγράμματος και «εργαλεία» που μπορεί να πάρει από διάφορα διαθέσιμα συγχρηματοδοτούμενα ή μη προγράμματα. Στο παραπάνω πλαίσιο, αυτές οι σχολικές μονάδες μπορούν να αιτούνται και να λαμβάνουν από την Πράξη «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – Άξονας Προτεραιότητας 2» ορισμένες από τις δραστηριότητες του πλήρους πειραματικού προγράμματος (π.χ. αναβάθμιση υποδομών και εξοπλισμών, συνεκπαίδευση, χρηματοδότηση σχεδίων δράσεων, σχολικούς ψυχολόγους, επιμόρφωση κλπ), ενώ θα δύνανται να τις συμπληρώνουν με άλλες δράσεις από άλλα προγράμματα που τα κόστη τους δεν θα βαρύνουν την Πράξη, προκειμένου να διασφαλιστεί ο συνδυασμός δράσεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων²⁶».

Ταυτόχρονα εκδίδονταν αντίστοιχες αποφάσεις και για τους Άξονες Προτεραιότητας 1 και 3 στους οποίους όμως με τις αποφάσεις 26726/20-12-2013 και 4756/07-03-2014, έγινε η ανάκληση της Απόφασης Ένταξης της Πράξης " Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας - Άξονας Προτεραιότητας3" και της Απόφασης Ένταξης της Πράξης" Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας - Άξονας Προτεραιότητας1" . Αυτό συνέβη διότι «κατά την διαδικασία παρακολούθησης της προόδου της πράξης και την περιοδική αξιολόγηση της πορείας υλοποίησης της,

²⁶ ΖΑΠΟΦΑΣΙ_TROP_ZEP_AP21 στο <http://www.edulll.gr/?p=1791>, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

διαπιστώθηκαν αδικαιολόγητες καθυστερήσεις, μεγαλύτερες των έξι (6) μηνών σε σχέση με την προγραμματισθείσα πρόοδο ή/και αποκλίσεις σε σχέση με τους όρους απόφασης ένταξης. Διαπιστώθηκε η μη ανάληψη καμίας ενέργειας από την ημερομηνία απόφασης ένταξης της πράξης. Η ανάκληση της Απόφασης Ένταξης της Πράξης κρίνεται απαραίτητη, δεδομένου ότι η Πράξη παραμένει ανενεργή για μεγάλο χρονικό διάστημα και το φυσικό αντικείμενο ουσιαστικά παρουσιάζει σημαντικές καθυστερήσεις²⁷».

Ακολούθησαν μία σειρά από τροποποιητικές αποφάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η διάρκεια του προγράμματος των ΖΕΠ από 40,5 μήνες που ήταν αρχικά, έγινε 64,55 μήνες και η προθεσμία επιλεξιμότητας δαπανών εξακολουθεί να είναι η 31/12/2015.

Όμως, όπως φαίνεται από το έγγραφο με αρ. πρωτοκόλλου Φ.12/817/176850/Γ1/20-11-2013²⁸ του ΥΠΕΠΘ, το πρόγραμμα των ΖΕΠ επεκτάθηκε έως τις 30/10/2014, ενώ στην ίδια τροποποιητική απόφαση καταργήθηκε η πρόταση « η εξάπλωσή τους θα αρχίσει σταδιακά από το σχολικό έτος 2011-2012».

Στις νέες αποφάσεις που παίρνονται κατά το σχολικό έτος 2014-2015, δε φαίνεται πουθενά η εξάπλωση των ΖΕΠ ή έστω η συνέχιση της λειτουργίας των ήδη υπαρχόντων αλλά διαγράφεται η «αντικατάστασή» τους από την Πράξη: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα δημοτικά σχολεία.²⁹» αφού «οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της εν λόγω Δράσης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με τα οριζόμενα στην με αρ. πρωτ.Φ.10/20/Γ1/708/07.09.1999 (1789B) Υπουργική Απόφαση, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, για την υποστήριξη της υποδοχής και ένταξης στο ελληνικό σχολείο των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα³⁰».

²⁷ <http://www.edulll.gr/?p=1791>, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

²⁸ <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoivseis/1101-wrologio-programma-prwtovathmias-zwnes-ekpaidevtikh-s-proteraiothtas.html> προσπελάθηκε στις 13/11/2014

²⁹ Απόφαση 18378/25-9-2014, στο http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/09/orthi_185_prosklisi_eko_8_10_14_ada.pdf, προσπελάθηκε στις 13/11/2014

³⁰ http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/11/apof_entaxis_eko_185_ap2_ada.pdf προσπελάθηκε στις 13/11/14

3.2.1 Επιλογή των σχολείων ΖΕΠ

Για να χαρακτηριστεί μία περιοχή ως ΖΕΠ, θα πρέπει να υπάρχουν χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες, οι οποίοι θα συνυπάρχουν με μεγάλη σχολική διαρροή και αποτυχία. Τα στοιχεία αυτά, όταν ιδρύθηκαν οι ΖΕΠ, μπορούσαν να βρεθούν είτε από το survey³¹, όπου όμως δεν καταγράφονταν οι επιδόσεις, απαραίτητο στοιχείο για την επιλογή των ΖΕΠ, το e-school³², που ήταν εθελοντικό με αποτέλεσμα να μη το συμπληρώνουν όλες οι σχολικές μονάδες, άρα δε μπορούσε να προσμετρηθεί, καθώς και η βάση στατιστικών ΕΛΣΤΑΤ, που όμως εξάγει ομαδοποιημένα αποτελέσματα (Κουτούζης κ.α., 2012, σ.20).

Η μη ύπαρξη επαρκών και έγκυρων πληροφοριών για όλη την Ελλάδα, οδήγησε η επιλογή των ΖΕΠ να γίνει σύμφωνα με τα πιο ολοκληρωμένα στοιχεία που μπορούσαν να βρεθούν και αυτά ήταν στην Αττική, όπου ήδη υπήρχε μακρόχρονη επεξεργασία δεδομένων η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν βάση. Οι περιοχές παρέμβασης επιλέχθηκαν με κύριο κριτήριο την αποστέρηση αλλά δεν περιορίστηκαν σε αυτές προκειμένου να μην υπάρξει στιγματισμός που θα έδινε τα αντίθετα αποτελέσματα (ο.π., σ.30). Η ύπαρξη πλέον ενός ολοκληρωμένου συστήματος καταγραφής των σχολικών μονάδων (myschool) θα οδηγήσει στην επόμενη φάση των ΖΕΠ στην επέκταση της εφαρμογής τους και εκτός Αττικής.

Τελικά, η πιλοτική λειτουργία σχολείων ΖΕΠ για τους λόγους που προαναφέρθηκαν περιορίστηκε μόνο στην Αττική, και με το ΦΕΚ 2142/31-12-2010, ορίστηκαν οι παρακάτω Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στις οποίες εντάχθηκαν οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

1. ΖΕΠ Ταύρου. Περιλαμβάνει τα εξής σχολεία: 2ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ταύρου, 4ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ταύρου, 77ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 2ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ταύρου, 4ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ταύρου, 54ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ταύρου.

2. ΖΕΠ Πλατείας Βάθης και Εξαρχείων. Περιλαμβάνει τα εξής σχολεία: 54ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 53ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, Παράρτημα 35ου ολοήμερου Νηπιαγωγείου Αθηνών, 44ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

³¹ Σύστημα αποτύπωσης των σχολικών μονάδων που είχε επιχειρηθεί στο παρελθόν

³² ο.π.

Αθηνών, 152ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 110ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αθηνών

3. ΖΕΠ Κάτω Πατησίων. Περιλαμβάνει τα εξής σχολεία: 44ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 152ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 110ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αθηνών, και

4. ΖΕΠ Αχαρνών. Περιλαμβάνει τα εξής σχολεία: 152ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών, 26ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών, 29ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών, 11ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών, 15ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών, 29ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών.

Οι περιοχές και τα σχολεία που επιλέχθηκαν για να λειτουργήσουν πιλοτικά οι ΖΕΠ δεν ανταποκρίνονταν όλα στα κριτήρια επιλογής των ΖΕΠ (σχολική διαρροή, χαμηλές επιδόσεις), αλλά δέχθηκαν εθελοντικά να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα και ανήκαν μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (δημοτικά, νηπιαγωγεία).

3.2.2 Πρόγραμμα σπουδών

Το σχολείο συνεργάζεται με τις οικογένειες καθώς και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνεται στο σχολείο η δυνατότητα να αυτοπρογραμματιστεί και να επιλέξει μόνο του τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα κάνει. Με αυτό τον τρόπο κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να παρέμβει με τον τρόπο που κρίνει σύμφωρο και να διαμορφώσει τους παράγοντες που οδηγούν στην σχολική επιτυχία.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου χωρίστηκε σε τρεις ζώνες. Στην πρώτη ζώνη συμμετέχουν όλα τα παιδιά, καλύπτοντας το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, ενώ η δεύτερη και η τρίτη ζώνη αφορά τους μαθητές που μένουν στο ολοήμερο τμήμα και περιλαμβάνει σίτιση, χαλάρωση και δημιουργικές δραστηριότητες.

Για το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Φ12/20/2045/Γ1 της 10^{ης} /01/2011 απόφαση του ΥΠΑΙΘ, βασικοί στόχοι των ΖΕΠ είναι:

- Η ενίσχυση της σχέσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τον προφορικό λόγο, τον αναδυόμενο εγγραμματισμό και τα μαθηματικά στο πλαίσιο αυθόρμητων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, ομαδικών και ατομικών, διαθεματικής φύσης.
- Η κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας και των μαθηματικών.
- Η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων.

➤ Η ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους μέσα από την έκφραση, τη δημιουργία και την ανακάλυψη.

➤ Η κοινωνικο-συναισθηματική και μαθησιακή ετοιμότητα, που απαιτείται για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στην πρώτη τάξη του Δημοτικού.

Στον αρχικό σχεδιασμό τα δημοτικά θα λειτουργούσαν όλα ως ολοήμερα, όμως με την τροποποίηση – συμπλήρωσης της Φ.12/20/2045/Γ1/20-01-2011³³, αλλάζει η λειτουργία της απογευματινής ζώνης. Ορίζεται ως ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη δημιουργία τμήματος της προαιρετικής πλέον απογευματινής ζώνης το 10, καθώς επίσης δίνεται η δυνατότητα να αποχωρούν οι μαθητές μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας, με την προϋπόθεση να έχει κατατεθεί σχετική υπεύθυνη δήλωση από τους κηδεμόνες τους στη διεύθυνση του σχολείου. Το υποχρεωτικό ωράριο διαμορφώνεται στις 35 ώρες και μπορεί να επεκταθεί κατά άλλες 15 στην προαιρετική – απογευματινή ζώνη.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΖΕΠ αποφασίζεται και οργανώνεται από το επιστημονικό όργανο διοίκησης της κάθε ΖΕΠ, δηλαδή τον διευθυντή, τον οικείο σχολικό σύμβουλο και ένα μέλος ΔΕΠ³⁴, καθώς και από το σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών. Το πρόγραμμα δε αρκείται στις συνηθισμένες σχολικές ώρες, αλλά επεκτείνεται και πέρα από αυτές, τα απογεύματα καθώς και τα Σαββατοκύριακα με ειδικά τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου καθώς και στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου δηλαδή στο μάθημα της γλώσσας, στο οποίο οι ώρες είναι αυξημένες σε σχέση με τα «κανονικά» σχολεία. Ενώ ένα παιδί μεσοαστικής τάξης μαθαίνει από μικρή ηλικία να εκφράζει τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του μέσω του λόγου, και όταν πάει στο σχολείο χρησιμοποιεί ήδη τη σχολική γλώσσα, το παιδί ενός κατώτερου κοινωνικού στρώματος μπαίνει σε μία διαδικασία «μετάφρασης» της σχολικής γλώσσας, γεγονός που το οδηγεί σε μία καθυστερημένη αντίδραση στη σχολική διαδικασία., με αποτέλεσμα τη μείωση των δυνατοτήτων των παιδιών αυτών για υψηλής ποιότητας μόρφωση και την αύξηση των ανισοτήτων (Ρέππα, 2014). Αναγνωρίζοντας το πρόβλημα αυτό, στις ΖΕΠ προβλέπονται περισσότερες ώρες γλωσσικής διδασκαλίας προκειμένου να

³³ <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoivvseis/1101-wrologio-programma-prwtovathmias-zwnes-ekpaidevtikh-s-proteraiothtas.html> προσπελάθηκε στις 14/10/2014

³⁴ Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό του Πανεπιστημίου

αναβαθμιστεί ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας των μαθητών, καθώς και περισσότερες ώρες μαθηματικών.

Στις μικρές τάξεις του δημοτικού (Α΄ και Β΄), το πρόγραμμα αυξάνεται κατά 10 ώρες την εβδομάδα και δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο αξιοποιώντας τα παραμύθια (λαϊκά, ελληνικά και πολυπολιτισμικά), προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτυχθούν δραστηριότητες προφορικού λόγου³⁵, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις τη θέση του παραμυθιού παίρνει η φιλιαναγνωσία και δράσεις που την αφορούν (δραματοποίηση αποσπασμάτων, θεατρικό παιχνίδι, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, συναντήσεις και συζητήσεις με συγγραφείς παιδικών βιβλίων).

Μία καινοτομία των ΖΕΠ είναι ο θεσμός της συνδιδασκαλίας. Περίπου το ¼ των διδακτικών ωρών διδάσκονται με δύο παιδαγωγούς μέσα στην αίθουσα, προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να βοηθηθούν. Ο θεσμός αυτός θυμίζει το αγγλοσαξωνικό εκπαιδευτικό μοντέλο όπου έχει θεσπιστεί το επάγγελμα του «βοηθού» δασκάλου. Παράλληλα λειτουργούν τάξεις υποδοχής (TY) για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα, αλλά και φροντιστηριακά μαθήματα (ΦΜ) και μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που υστερούν σε κάποια από αυτά καθώς ακόμη και εξατομικευμένη διδασκαλία σε εκείνους που την έχουν ανάγκη.

Σύμφωνα όμως με επιστολή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΖΕΠ, (Παράρτημα Ι), η τοποθέτηση των συνδιδασκάλων στις σχολικές μονάδες τα τέσσερα χρόνια που έχουν λειτουργήσει οι ΖΕΠ, δεν έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά συχνά το Δεκέμβριο ή ακόμη και τον Ιανουάριο, ενώ η επιμόρφωσή τους ήταν ελάχιστη, με αποτέλεσμα να φτάνει το τέλος της σχολικής χρονιάς για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως όφειλε. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γινόταν αποσπασματικά ως προς τον τόπο και τον χρόνο, σε άτακτα διαστήματα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Μία ακόμη καινοτομία των ΖΕΠ, είναι οι Δημιουργικές Τάξεις, στις οποίες ενσωματώνονται οι ΤΠΕ στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, κυρίως με τη χρήση Web2 και κοινωνικών δικτύων. Η υποδομή ΤΠΕ που χρειάστηκε για την εφαρμογή των δημιουργικών τάξεων, χρηματοδοτήθηκε από το πιλοτικό πρόγραμμα ΖΕΠ το οποίο εντάσσεται στα προγράμματα ΕΣΠΑ, και συγχρηματοδοτήθηκε από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους. Ο καθηγητής της πληροφορικής συνεργάζεται με τους

³⁵ Απόφαση ΥΠΑΙΘ, Φ.12/20/2045/Γ1, 10-01-2011

καθηγητές ειδικοτήτων καθώς και με τους δασκάλους ώστε να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ ως μέσο συνεργασίας για την υλοποίηση του διδακτικού έργου κάνοντας παρεμβάσεις στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών και αξιολογώντας συνεχώς τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών³⁶.

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος, είναι η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα, η οποία γίνεται εντός της 35ωρης υποχρεωτικής ζώνης όπου «διασφαλίζεται ο αναγκαίος διδακτικός χρόνος, που δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 5 ώρες την εβδομάδα, για τη μελέτη των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η αδυναμία πολλών οικογενειών να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά τους στις «κατ'οίκον» εργασίες, καθιστά ιδιαίτερα αναγκαίο σε αυτά τα μαθήματα οι μαθητές να επιστρέφουν διαβασμένοι στο σπίτι τους»³⁷. Σε περίπτωση που ο Σύλλογος Διδασκόντων το κρίνει αναγκαίο, η μελέτη και άλλων μαθημάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός της προαιρετικής ζώνης.

Για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, κατά σχολική μονάδα, διατίθενται ώρες στη διδασκαλία των ΤΠΕ, τη μουσικοκινητική αγωγή, τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή, τη φυσική αγωγή, το χορό και τις ξένες γλώσσες.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος είναι ευθύνη του διευθυντή και των διδασκόντων του σχολείου, οι οποίοι ανάλογα με τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες, προσαρμόζουν το πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο της προώθησης εναλλακτικών πρακτικών, στις ΖΕΠ οι μαθητές συμμετέχουν εκτός από περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και προγράμματα αγωγής υγείας, σε διαγωνισμούς μαθηματικών, ρομποτικής, καλλιτεχνικής δημιουργίας, εξοικονόμησης ενέργειας, σε προγράμματα etwinning και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των δράσεών τους στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, αλλά και στην ευρύτερη ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Κάθε τάξη αναλαμβάνει να εφαρμόσει τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικές δράσεις, διάρκειας 8 εβδομάδων και άνω. Οι δράσεις πραγματοποιούνται στη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης³⁸ και η βασική τους θεματολογία έχει σχέση με τις καλές τέχνες, τη φιλαναγνωσία, την ετερότητα, τη σεξουαλική αγωγή, τις νέες τεχνολογίες, τη

³⁶ Μπέσιος Α., Λαμπροπούλου Ν., Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας, στο http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_308_318.pdf, προσπελάθηκε στις 14/11/14

³⁷ Φ12/20/2045/Γ1 ΥΠΑΙΘ, 10/01/2011

³⁸ Η ευέλικτη ζώνη, αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα, όπου μελετούνται θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για του μαθητές.

δημιουργικότητα κ.α. Οι δράσεις αυτές μπορεί να μοιάζουν με τα project της ευέλικτης ζώνης, όμως πραγματοποιούνται με συνεργασία πολλών διαφορετικών τμημάτων ενός ή περισσότερων σχολείων, έχουν ειδική χρηματοδότηση και δημοσιοποιούνται υποχρεωτικά στο ευρύ κοινό. Η χρηματοδότηση αυτή πολλές φορές καθυστέρησε κατά τη διάρκεια που υλοποιούνται οι ΖΕΠ, με αποτέλεσμα να καλυφθούν τα έξοδά τους με ίδιους πόρους³⁹.

Οι δράσεις που αναλαμβάνονται, κύριο στόχο έχουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με πολιτιστικά έργα, με θέματα επιστήμης, με την τέχνη, προκειμένου να καλλιεργηθούν νέες δεξιότητες στους μαθητές και να αποκτήσουν μία θετική στάση απέναντι σε έργα πολιτισμού αλλά και στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και υποβάλλονται για έγκριση και χρηματοδότηση στο ΥΠΑΙΘ.

3.2.3 Σύνδεση σχολείου –οικογένειας

Στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την 2397/25-02-2014 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ, προσφέρεται ειδική επιμόρφωση από ψυχολόγους σε θεματικές ενότητες που περιλαμβάνουν τη «συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, σχέση συμπεριφοράς και μάθησης, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, δημιουργία κινήτρων και στοχοθεσίας, διαχείριση των περιπτώσεων διαφοροποιημένης πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν κατά την ένταξη, συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ΑΜΕΑ ή με άλλα στοιχεία που τους κάνουν να διαφέρουν από τους συμμαθητές τους και πρόληψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων και των φαινομένων σχολικής βίας» και γίνονται ατομικές και ομαδικές καθοδηγητικές και συμβουλευτικές συναντήσεις στο σχολείο όπου συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς.

3.2.4 Ειδικοί συνεργάτες

Οι ΖΕΠ όπως ήδη έχουμε αναφέρει, στελεχώνονται από ειδικούς επιστημονικούς συνεργάτες (ψυχολόγους και επιστημονικούς συνεργάτες) προκειμένου να

³⁹ Σχέδιο Δράσης 26^{ου} και 29^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών, στο https://docs.google.com/file/d/0B74uxqL5Y_yQbGsyTHZwZm5aYlk/edit προσπελάθηκε στις 10/10/2014

επιτευχθούν ολοκληρωμένα προγράμματα προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης. Οι επιστημονικοί συνεργάτες ειδικεύονται στους τομείς οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης, διάχυσης των εκπαιδευτικών αρχών και εκπαιδευτικής έρευνας. Με τις παρεμβάσεις που κάνουν στους μαθητές/ εκπαιδευτικούς/ γονείς βοηθούν, καθοδηγούν και βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ των προαναφερθέντων καθώς και τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Ταυτόχρονα συγκεντρώνουν στοιχεία μέσω ερωτηματολογίων και ειδικών εργαλείων για το «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, τις δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών, τις ανάγκες των μαθητών κατά τη μετάβαση στις επόμενες τάξεις/ βαθμίδες κτλ»⁴⁰.

Μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ στην Ελλάδα, υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια για τη χρονική καθυστέρηση της πρόσληψης των ειδικών συνεργατών. Όπως αναφέρουν σε επιστολή τους που απευθύνουν στον υπεύθυνο εφαρμογής και υλοποίησης του προγράμματος ΖΕΠ, οι διδάσκοντες «παρατηρήθηκε αναντιστοιχία προγραμματισμού και υλοποίησης του προγράμματος»⁴¹. Τα τρία πρώτα χρόνια ήταν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν τα διαγνωστικά τεστ, ενώ μόνο τον τέταρτο χρόνο προσλήφθηκαν οι επιστημονικοί συνεργάτες και τους τελευταίους δύο μήνες πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις και αυτές αποσπασματικές.

3.3 Μια πρώτη αποτίμηση

Τη σχολική χρονιά 2012-2013 (ένα χρόνο μετά την έναρξη του προγράμματος των ΖΕΠ) στο 152^ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών διεξήχθη έρευνα κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος των ΖΕΠ, από το Διευθυντή του σχολείου⁴². Μία παρέμβαση χαρακτηρίζεται κοινωνικά έγκυρη, όταν οι συμμετέχοντες σε αυτήν συμφωνούν με τη διαδικασία της παρέμβασης ενώ ταυτόχρονα μένουν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα (ο.π).

Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκε μόνο με τους γονείς των μαθητών - θεωρώντας ότι δεν ήταν απαραίτητο να συμπεριληφθούν οι δάσκαλοι των σχολείων, μια και είναι αυτοί που αποφασίζουν για τον τρόπο λειτουργίας των ΖΕΠ - και συγκεκριμένα με τους γονείς της Α και Β Δημοτικού. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο μέρη:

⁴⁰ Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ, 2397/ 25-02-2014

⁴¹ Παράρτημα Ι

το πρώτο στο τέλος του πρώτου τριμήνου και το δεύτερο στο τέλος του τρίτου τριμήνου, όταν οι γονείς θα είχαν πλέον ολοκληρωμένη αντίληψη για τη λειτουργία του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν μεγάλη αλλαγή της καθημερινότητας του παιδιού την επέκταση του ωραρίου, είναι υπέρ των εκπαιδευτικών δράσεων και της μελέτης των μαθημάτων στο σχολείο ενώ η ύπαρξη του δεύτερου δάσκαλου στην τάξη δε φαίνεται να άλλαξε πολύ τα δεδομένα. Πολύ σημαντική φάνηκε να είναι η στήριξή του στην εξωσχολική αγωγή των μαθητών καθώς και η τάση για περισσότερες εκπαιδευτικές δράσεις.

Οι μαθητές εμφανίζονται να είναι πιο ενθουσιασμένοι και χαρούμενοι προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ταυτόχρονα όμως και πιο κουρασμένοι, ειδικά οι μαθητές της Α΄τάξης. Φαίνεται ότι η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό δεν τους ήταν τόσο ομαλή, καθώς το εντατικό πρόγραμμα των 35 ωρών με 14 ώρες γλωσσικό μάθημα και 7 ώρες μαθηματικά, οδηγεί τους μικρούς μαθητές πολύ κουρασμένους στο σπίτι τους.

Η ενημέρωση των γονέων για τις ΖΕΠ φαίνεται να μην ήταν πλήρης, αφού στην έρευνα εμφανίζονται να μην έχουν καταλάβει τι έχει αλλάξει στο σχολείο που πηγαίνουν τα παιδιά τους, να έχουν γνώση σχεδόν των μισών διαφοροποιήσεων που συνέβησαν ενώ ζητούσαν την παρουσία ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού, οι οποίοι δεν είχαν ακόμη προσληφθεί.

3.4 Σύνοψη

Παρατηρούμε ότι οι ΖΕΠ ξεκίνησαν με έναν πολύ καλό σχεδιασμό στις διάφορες εγκυκλίους και αποφάσεις που εκδίδονταν. Όταν όμως έφτασε η ώρα της πράξης, οι αρχικοί σχεδιασμοί δεν ευοδώθηκαν. Το γεγονός αυτό φαίνεται από τα παρακάτω:

- Δεν δημιουργήθηκαν ΖΕΠ σε όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, αλλά μόνο στην Αττική.
- Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός συμπεριελάμβανε εκτός από σχολεία της πρωτοβάθμιας και σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τελικά οι ΖΕΠ

δημιουργήθηκαν μόνο σε νηπιαγωγεία και δημοτικά ενώ στα γυμνάσιο μόνο φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής.

- Κάθε χρόνο καθυστερούσε η πρόσληψη αναπληρωτών για τη θέση του δεύτερου δασκάλου στην τάξη, με αποτέλεσμα η επιμόρφωσή τους να είναι ελλιπής και το πρόγραμμα να μη λειτουργεί σωστά.

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ήταν πλημμελής

- Η τοποθέτηση του ειδικού επιστημονικού προσωπικού δεν έγινε από την αρχή του προγράμματος αλλά την 4^η χρονιά, και έτσι δεν πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις που έπρεπε να γίνουν και οι ελάχιστες που έγιναν ήταν αποσπασματικές.

Η λειτουργία των ΖΕΠ, καταλήγουμε να σκεφτούμε, στηρίχθηκε περισσότερο στην εσωτερική ανάγκη για εξερεύνηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, στην κοινωνική ευαισθησία και στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν, παρά στη σωστή οργάνωση από τη πλευρά της πολιτείας.

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Μεθοδολογία της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Ειδικότερα παρουσιάζονται τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την εργασία και την έρευνα, αναλύεται το είδος της συνέντευξης καθώς και το δείγμα της έρευνας, οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη συλλογή των στοιχείων σχεδιάστηκε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο-οδηγός συνέντευξης⁴³, προσαρμοσμένο σε τρεις διαφορετικές ομάδες ερωτηθέντων. Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε από θεματικές ενότητες, στις οποίες συμπεριελήφθησαν ομάδες ερωτήσεων καθώς και μεμονωμένες ερωτήσεις.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη συνέπεια, τη νοηματική συνοχή των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς μέσω αυτών προβάλλεται η γενικότερη προβληματική της έρευνας, η οποία είναι η πιλοτική λειτουργία των ΖΕΠ και οι αλλαγές που αυτή επέφερε στις σχέσεις και στις επιδόσεις των συμμετεχόντων (και μαθητών και διδασκόντων). Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνά μας είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν οι εμπλεκόμενοι στο πεδίο της εφαρμογής το πρόγραμμα των ΖΕΠ και τους σκοπούς του ως εκπαιδευτική παρέμβαση;
2. Πώς διαμορφώθηκαν και αξιολογήθηκαν οι παρεμβάσεις – δράσεις του προγράμματος των ΖΕΠ;
3. Πώς περιγράφονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (διευθυντές, εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς συνεργάτες) οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους;
4. Πώς αποτιμάται το πρόγραμμα ΖΕΠ, συνολικά;

5.3. Μεθοδολογία και ερευνητικές τεχνικές

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Μία τέτοια προσέγγιση θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της λειτουργίας των ΖΕΠ και την αντίληψη που έχουν ως προς το πώς εφαρμόστηκε αυτό το μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην έρευνα συμμετείχαν Διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι, επιστημονικοί συνεργάτες, όπως αναλυτικά θα αναφερθεί παρακάτω στην ενότητα για το δείγμα.

⁴³ Παράρτημα II

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση ερωτημάτων ικανών να αναπτυχθούν μετά από διερεύνηση και μέσα από την διαδικασία της έρευνας (Mason, 2003). Χρησιμοποιώντας την ποιοτική έρευνα, ως μεθοδολογικό εργαλείο, μπορούμε να απαντήσουμε σε ερωτήσεις τύπου «πώς» και «γιατί», επιχειρώντας να διεισδύσουμε στον τρόπο σκέψης των ερωτωμένων (Cohen, 1997).

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως τον πιο διαδεδομένο τρόπο συλλογής πληροφοριών και υλικού στις κοινωνικές επιστήμες και προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ ερευνητή – ερωτώμενου, ενώ πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει και σε διερεύνηση θεμάτων μη προκαθορισμένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 111).

Οι ποιοτικές έρευνες παρατηρούν, περιγράφουν και αναλύουν τη φωνή του υποκειμένου, τις εκφράσεις, τις κινήσεις του και με αυτόν τον τρόπο εμβαθύνουν στο πώς βιώνουν τα υπό εξέταση υποκείμενα το προς μελέτη αντικείμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Ο ερευνητής κατανοεί και βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των υποκειμένων (ο.π.)

Πρόκειται για μία έρευνα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, όπου οι προσωπικές συνεντεύξεις με χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου – οδηγού συνέντευξης με ανοικτές ερωτήσεις, αποτελούν την τεχνική συλλογής των δεδομένων. Στο ημιδομημένο ερωτηματολόγιο υπάρχει ένα γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται ελεύθερα ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος και οι ερωτήσεις δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένες. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ευέλικτη ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και το περιεχόμενό τους αλλά και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008, σ.112).

Σύμφωνα με την Mason (2003, σ.85), η συνέντευξη είναι «μία διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων», ενώ σύμφωνα με τον Bell (2005, σ.206) το κυριότερο πλεονέκτημά της είναι η προσαρμοστικότητά της.

Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται κυρίως η συνέντευξη σε βάθος, σκοπός της οποίας είναι η παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων και πλουσιότερων δεδομένων.

Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, ως το ερευνητικό εργαλείο της εργασίας μας διότι σκοπός μας ήταν η μελέτη μίας συγκεκριμένης ερευνητικής ομάδας όπου θέλαμε να εμβαθύνουμε στις απαντήσεις και στις απόψεις των ερωτωμένων. Επίσης σημαντικό είναι το γεγονός ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη έχουμε τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι απαντήσεις του και να διερευνήσουμε τα θέματα που προκύπτουν.

Οι συνεντεύξεις⁴⁴ είναι χωρισμένες σε τέσσερις άξονες από 5 έως 12 ερωτήσεις ο καθένας. Η ροή των ερωτήσεων ήταν διαφορετική κάθε φορά και ακολουθούσε τη δυναμική της συζήτησης. Οι ερωτήσεις καλυπτόντουσαν όλες και διατυπωνόντουσαν με τον ίδιο τρόπο ώστε να μην παρεκκλίνουν από το πλαίσιο αναφοράς. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από 50 έως 70 λεπτά της ώρας.

5.4 Επιλογή των κοινωνικών υποκειμένων του δείγματος

Οι ερωτώμενοι ήταν από δύο δημοτικά δύο διαφορετικών ζωνών ΖΕΠ (Πατησίων και Ταύρου). Σε έρευνα που έγινε στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα συνεργασίας σχολείων ΖΕΠ⁴⁵, το ένα σχολείο έδειχνε να έχει μεγάλη κινητικότητα και να πραγματοποιεί καινοτόμες δράσεις, ενώ το δεύτερο δεν εμφάνιζε κανένα αποτέλεσμα. Η αρχική εντύπωση που πήραμε από αυτά τα δύο σχολεία ήταν ότι παρουσίαζαν διαφορές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του προγράμματος ΖΕΠ και κρίναμε ότι θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ασχοληθούμε με δύο διαφορετικά σχολεία.

Το δείγμα των ερωτηθέντων που επιλέχθηκαν για τη συμμετοχή τους σε αυτήν την έρευνα αποτελείται από 10 άτομα τα οποία προέρχονται από τρεις κατηγορίες επαγγελματιών με εμπλοκή στη λειτουργία των σχολείων ΖΕΠ. Όπως ήδη αναφέρθηκε, μιλήσαμε με τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους επιστημονικούς συνεργάτες.

Το δείγμα αποτέλεσαν οι δύο διευθυντές των σχολείων και τρεις δάσκαλοι που έχουν συμμετάσχει σε αυτό το πρόγραμμα από την στιγμή που άρχισε να υλοποιείται καθώς και ένας που συμμετείχε για λιγότερο χρονικό διάστημα. Από τους επιστημονικούς συνεργάτες συμμετείχαν στην έρευνα δύο ψυχολόγοι, ένας ερευνητής και ένας ειδικός στη γλώσσα.

Η επιλογή των διδασκόντων έγινε τυχαία και ανάλογα με τη διαθεσιμότητά τους, όμως ελήφθησαν υπ' όψιν τα παρακάτω στοιχεία:

- Να υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο τουλάχιστον δύο χρόνια
- Να έχουν εκπαιδευτική εμπειρία τουλάχιστον 8 χρόνια ώστε να διαθέτουν επαγγελματικά εφόδια και εμπειρίες που θα τους επιτρέπουν να κάνουν αποτίμηση του προγράμματος.

⁴⁴ Τρεις από τις συνεντεύξεις, μία για κάθε κατηγορία ερωτωμένων βρίσκονται στο Παράρτημα ΙΙΙ

⁴⁵<https://sites.google.com/site/pilotikascholeiazep/>

Οι επιστημονικοί συνεργάτες επιλέχθηκαν γιατί η συμμετοχή και εμπλοκή τους σε μία σχολική μονάδα αποτελούσε μία καινοτόμο δράση για τα ελληνικά δεδομένα, και κρίθηκε σκόπιμο να αναδειχθεί και η δική τους εμπειρία.

5.5 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι μας έδωσαν και τα ονόματα των δασκάλων οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια που έχουν προαναφερθεί, καθώς και τα ονόματα των επιστημονικών συνεργατών του σχολείου τους.

Από τα ονόματα αυτά, τυχαία επιλέχθηκαν δύο δάσκαλοι και δύο επιστημονικοί συνεργάτες από κάθε σχολείο. Οφείλουμε εδώ να τονίσουμε, ότι όλοι με τους οποίους ήρθαμε σε επικοινωνία, δέχθηκαν αμέσως να διαθέσουν τον χρόνο τους για τη συνέντευξη. Μέχρι τη στιγμή που επικοινωνήσαμε μαζί τους είχαν γίνει έρευνες για τη λειτουργία των ΖΕΠ, αλλά απευθυνόντουσαν μόνο στους διευθυντές. Ήταν η πρώτη φορά που θα εξέφραζαν και αυτές οι κατηγορίες επαγγελματιών την άποψή τους για το πρόγραμμα.

Προτιμήθηκε, να μην δοθούν από νωρίτερα οι ερωτήσεις, ώστε οι απαντήσεις να είναι αυθόρμητες και φυσικές χωρίς να έχουν υποστεί καμία επεξεργασία. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν τηλεφωνικά, λόγω αδυναμίας των δύο πλευρών (ερευνήτριας και ερωτώμενων) να βρουν κοινό τόπο και χρόνο για τη συνέντευξη. Για τη συλλογή των πληροφοριών, επιλέχθηκε η ηχητική καταγραφή τους, προκειμένου να μην υπάρχουν προβλήματα παρερμηνείας. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνησή τους, οι συνεντεύξεις στάλθηκαν στους ερωτώμενους, προκειμένου να συναινέσουν στην ορθότητά τους.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να ελεγχθεί το ερωτηματολόγιο, να χρονομετρηθεί, να βρούμε το βαθμό ανταπόκρισης αλλά και να διαγνωσθούν πιθανά τεχνικά ή πρακτικά προβλήματα, όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της.

5.6 Επεξεργασία του εμπειρικού υλικού

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκαν πίνακες κατά άξονα και ερώτηση και τοποθετήθηκαν οι σχετικές απαντήσεις στα αντίστοιχα πεδία των πινάκων.

Με αυτόν τον τρόπο, καταφέραμε να έχουμε συγκεντρωμένες και κωδικοποιημένες και τις δέκα απαντήσεις που είχαν δοθεί σε κάθε ερώτηση. Ακολούθησε ομαδοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση ώστε να αναδειχθούν τα κύρια θέματα ανά άξονα και να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στην παρουσίαση και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αρχικά η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν μετά από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία των ΖΕΠ Ταύρου και Αχαρνών. Τα δεδομένα θα παρουσιαστούν με βάση τους τέσσερις άξονες πάνω στους οποίους είχε δημιουργηθεί και διαμορφωθεί ο οδηγός συνέντευξης. Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων, οποιοδήποτε στοιχείο μπορεί να φανέρωνε την ταυτότητά τους έχει διαγραφεί.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων και η συζήτηση των προβληματισμών που προκύπτουν από αυτήν σχετικά με παρεμβάσεις της λογικής των ΖΕΠ στα σύγχρονα σχολεία.

6.2 Το προφίλ των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

Τα σχολεία με τα οποία ασχοληθήκαμε ανήκουν σε διαφορετικές ζώνες ΖΕΠ. Το ένα σχολείο βρίσκεται στον ίδιο χώρο μαζί με ένα άλλο δημοτικό, το οποίο ανήκει στην

ίδια ζώνη ΖΕΠ, είναι οκταθέσιο αλλά βάσει του αριθμού των μαθητών λειτουργούν εννέα τμήματα.

Το συγκεκριμένο σχολείο λαμβάνει μέρος σε πολλά χρηματοδοτούμενα προγράμματα και δραστηριοποιείται έντονα εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Κάθε χρόνο συμμετέχει σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε πολιτιστικά προγράμματα καθώς και σε προγράμματα αγωγής υγείας.

Κάθε χρόνο δημιουργούνται τμήματα ένταξης και συνεργάζεται με το διπλανό του σχολείο σε πολλές δραστηριότητες καθώς τα δύο σχολεία μοιράζονται τους καθηγητές των ειδικοτήτων. Οι δάσκαλοί του σε ποσοστό 30% είναι χρόνια σε αυτό το σχολείο, και έχουν πλέον δομημένες σχέσεις μεταξύ τους. Η ηλικία των διδασκόντων κυμαίνεται κατά μέσο όρο γύρω στα 40 έτη. Ως σχολείο ΖΕΠ απασχολούσε 29 δασκάλους και καθηγητές ειδικοτήτων, ενώ την τρέχουσα σχολική χρονιά (2015-2016), έως την ώρα που γραφόταν η εργασία, είχε 18 εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο σχολείο το οποίο έλαβε μέρος στην έρευνά μας βρίσκεται σε μία περιοχή με πολλούς μετανάστες. Θεωρούνταν, πριν λάβει μέρος στις ΖΕΠ, ως ένα σχολείο «δεύτερης κατηγορίας», ακριβώς λόγω της ύπαρξης τόσων μεταναστών μέσα στα τμήματα και πολλοί γονείς πήγαιναν τα παιδιά τους σε όμορα σχολεία, τα οποία είχαν «καλύτερη φήμη».

Είναι επταθέσιο σχολείο. Πραγματοποιεί και αυτό πολλές δράσεις κάθε χρόνο και συμμετέχοντας στα οικολογικά σχολεία έχει βραβευθεί δύο φορές. Έχει και αυτό τμήμα ένταξης και κατά καιρούς λειτουργούσαν και τμήματα υποδοχής. Το 25% των δασκάλων είναι μόνιμοι χρόνια σε αυτό το σχολείο έχοντας και αυτοί αναπτύξει συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους και η ηλικία τους είναι κατά μέσο όρο γύρω στα 40 έτη. Ως σχολείο ΖΕΠ, απασχολούσε 24 δασκάλους και καθηγητές ειδικοτήτων, ενώ τη φετινή σχολική χρονιά (2015-2016), έως την ώρα που γραφόταν η εργασία, είχε 20 εκπαιδευτικούς.

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας, ξεκινώντας με τα δεδομένα για τις συνθήκες ένταξης των σχολείων στο πρόγραμμα των ΖΕΠ.

6.3 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων

Οι συνθήκες ένταξης των σχολείων στο πρόγραμμα ΖΕΠ

Τα πρώτα ζητήματα που θίχθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν το κίνητρο συμμετοχής του σχολείου στο πρόγραμμα ΖΕΠ καθώς και ο βαθμός υποστήριξης που είχε αυτή η απόφαση. Οι δάσκαλοι, απάντησαν ότι πήραν μέρος στο πρόγραμμα επειδή θεώρησαν ότι θα αναβαθμιζόταν το σχολείο τους και θα παρεχόταν στήριξη στους αδύναμους μαθητές μέσα από τις ειδικότητες που θα επισκεπτόντουσαν το σχολείο. Σημαντικό κίνητρο στο να δηλώσουν τη συμμετοχή τους είχαν και οι επιμορφώσεις που θα παρείχε το πρόγραμμα καθώς και η παροχή επιστημονικών συνεργατών και η προσφορά υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικού υλικού. Ενδεικτικά αναφέρονται:

«..το πρόγραμμα ήταν πολλά υποσχόμενο. Καταρχάς ως προς την υλικοτεχνική υποδομή που θα ερχόταν στο σχολείο..» (Σ6, δάσκαλος)

«Μας υποσχέθηκαν πάρα πολλά στην αρχή από άποψη παιδαγωγικού υλικού, καινούριων παρεμβάσεων και πρακτικών. Μας υποσχέθηκαν ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς στο σχολείο.....σεμινάρια, επιμορφώσεις...» (Σ.7, δάσκαλος)

«Πιστεύαμε ότι θα κερδίσουμε την αναβάθμιση του σχολείου μας..» (Σ.5, δάσκαλος).

Οι διευθυντές των σχολείων, πέρα από αυτά που δήλωσαν οι δάσκαλοι, επισήμαναν ότι ήταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον που τους ώθησε να παροτρύνουν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου να συμμετάσχει καθώς και το γεγονός ότι το σχολείο είχε μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών.

Η απόφαση λήφθηκε μετά από προτροπή του συμβούλου και του διευθυντή του σχολείου και ακολούθησε ενημέρωση και προετοιμασία από τους υπεύθυνους του προγράμματος.

«Εγώ θεωρώ ότι συμμετείχαμε γιατί ο διευθυντής και ο σύμβουλος είχαν το όραμα, την επιδίωξη, την τόλμη να το εντάξουν σε σχολείο ΖΕΠ» (Σ.8, δάσκαλος)

«..μας είχε επισκεφθεί ο κ.....(επιστημονικός υπεύθυνος του έργου) στις πρώτες συναντήσεις και η κ.....Είχαμε μία ενημέρωση και για το δρόμο που θα ακολουθούσαμε στην συνδιδασκαλία και για το ποιες είναι οι απολαβές του προγράμματος. Ήμασταν ενήμεροι και φυσικά όλα αυτά λειτούργησαν για εμάς σαν κίνητρο...» (Σ.5, δάσκαλος)

Σε κάποιους συλλόγους διδασκόντων η απόφαση της συμμετοχής ήταν ομόφωνη ενώ σε κάποιους άλλους πλειοψηφική και πάρθηκε μετά από πολλές συζητήσεις, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

« δεν ήταν εύκολη απόφαση. Αλλά τελικά λήφθηκε υπέρ του να συμμετέχουμε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι μπήκαμε» (Σ.5, δάσκαλος)

Ως βασικοί στόχοι των ΖΕΠ τέθηκαν η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση καθώς και η ενίσχυση των περιοχών αυτών:

« οι ίσες ευκαιρίες σε όλους, ώστε οι μαθητές που δεν έχουν την δυνατότητα και υποστήριξη από το σπίτι, να μπορούν ισάξια να έχουν ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση»(Σ.8, δάσκαλος),

« να ανέβει το επίπεδο των παιδιών που έχουν μαθησιακά προβλήματα, ψυχολογικά προβλήματα»(Σ.7, δάσκαλος),

«να βοηθά ένα σχολείο στο να είναι πιο κοντά στις ανθρώπινες σχέσεις και στη δημιουργικότητα. Κάτι πιο ανοικτό προς τη δημιουργία» (Σ.4, επιστημονικός συνεργάτης) και « να μελετήσουν υπό πραγματικές συνθήκες ποια εργαλεία αξίζουν: να δούμε αν μπορούμε μόνοι μας να σχεδιάσουμε αυτά που μας χρειάζονται» (Σ.10, διευθυντής).

Πρόγραμμα ΖΕΠ, σχολική ζωή και εκπαιδευτικές δράσεις

Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων είχε σκοπό κατ' αρχάς να διερευνηθεί ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής των δράσεων που θα πραγματοποιούσε κάθε σχολείο, καθώς και εάν αυτές οι δράσεις συνδυάστηκαν ομαλά με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Όλοι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές υποστήριξαν ότι ήταν απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων το ποιες δράσεις θα υλοποιούσε το σχολείο. Τα κριτήρια επιλογής των δράσεων ήταν ποικίλα. Άλλες δράσεις επιλέχθηκαν με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ενώ άλλες είχαν ως κύριο στόχο να βγάλουν το μαθητή από το σχολικό χώρο προκειμένου να γνωρίσει από κοντά πράγματα που τα έβλεπε μόνο σε βιβλία και να λάβει πνευματικά και πολιτιστικά ερεθίσματα. Αναφέρεται ενδεικτικά:

«κατά πόσο θα μπορούσε να ωφελησει τους μαθητές, κατά πόσο θα ταιριάζει με την ύλη και τα ενδιαφέροντά τους...αλλά και να συνεργαστεί με τον συμμαθητή του, να γνωρίσει πιο αναλυτικά αντικείμενα που δεν υπάρχουν μέσα στο βιβλίο... να βγει και έξω από το σχολείο» (Σ.8, δάσκαλος).

Σύμφωνα με τους διευθυντές, οι πρώτες δράσεις που έγιναν, επιλέχθηκαν βάσει των δυνατοτήτων των διδασκόντων και των μαθητών. Όσο προχωρούσε το πρόγραμμα και συνειδητοποιώντας τη δυναμική του, οι δράσεις άρχισαν να επιλέγονται με γνώμονα την προσφορά γνωστικών και πολιτιστικών ερεθισμάτων και όχι απλά τις υποτιθέμενες δυνατότητες των μαθητών. Ένας από τους διευθυντές αναφέρει χαρακτηριστικά:

«τι δράση μπορούμε να κάνουμε; ...τι μπορούν εύκολα να κάνουν οι άνθρωποι μου και να βοηθήσει τα παιδιά;.....δεν μπορείς να πεις ότι στηρίζεις τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με όποιον τρόπο σου έρθει απλά στο κεφάλι! Τα παιδιά έχουν ένα έλλειμμα από πολιτιστικό κεφάλαιο, ένα έλλειμμα από γλωσσικούς κώδικες, έχουν ένα έλλειμμα από πολιτισμό γενικότερα και αυτό ήταν μέσα στο μυαλό μου και για αυτό είχα στραφεί προς τα εκεί» (Σ.10, διευθυντής).

Αρχικά το Υπουργείο είχε δώσει κάποιους θεματικούς άξονες πάνω στους οποίους έπρεπε να κινηθούν οι δράσεις και στη συνέχεια βάσει αυτών των αξόνων οι διδάσκοντες δημιουργούσαν δικά τους προγράμματα.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι ακολουθήθηκαν τρεις διαφορετικοί τρόποι/μοντέλα οργάνωσης και διεξαγωγής των δράσεων του προγράμματος.

Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου της δράσης, επιλεγόταν ένα θέμα κοινό για όλο το σχολείο το οποίο αναπτυσσόταν σε επιμέρους δράσεις ανά τάξη. Το παρακάτω απόσπασμα περιγράφει γλαφυρά τον τρόπο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων σε αυτή την περίπτωση:

«Όταν καταλήγαμε σε αυτό, στο να έχουμε κοινή θεματολογία, όλα τα πράγματα ήταν πιο καλά για εμάς. Λοιπόν, όταν είχαμε τις «Μουσικές του κόσμου», για παράδειγμα... Πήρε η Α' τάξη την Αυστραλία. Κατασκεύασε το τζιτζεριντού, πήρε μουσικές από την Αυστραλία, έκανε γεύσεις... Ότι αφορούσε την Αυστραλία! Έκανε το ταξίδι από εδώ έως την Αυστραλία και από την Αυστραλία πίσω... Έκαναν όλα τα πράγματα αυτά.. και στο τέλος είχαμε και παρουσίαση πεντάλεπτη! Άλλη τάξη πήρε την Κίνα, άλλη την Αμερική, άλλη την Ελλάδα, άλλη την Αφρική. Εκεί επάνω προσπαθούσαμε να οργανώνουμε δράσεις. Φέραμε έναν κι έκανε χορό με τύμπανα, Αφρικανό με την αντίστοιχη τάξη και με τα άλλα τμήματα προκειμένου να το παρακολουθήσουν και αυτά.. να δουν τι κάνει και τα άλλα τμήματα.. Κατασκευάσαμε, πολλά μουσικά όργανα.. Κάθε τμήμα είχε τη δική του σειρά, το τι θα κάνει ανάλογα με την χώρα ή την ήπειρο που είχε επιλέξει και στο τέλος τα μαζέψαμε όλα αυτά, τα συνδύσαμε και τα κάναμε εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς. Μαγειρέψαμε... Ότι μπορεί να αφορούσε το θέμα.» (Σ.9, διευθυντής)

Ο δεύτερος τρόπος οργάνωσης, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, ήταν να μοιράζονται οι δράσεις οριζόντια, δηλαδή κάθε τάξη να πραγματοποιεί συγκεκριμένη δράση προκειμένου να μην επαναλαμβάνουν οι μαθητές τις ίδιες δράσεις.

«Είχε αποφασιστεί η Α' τάξη να κάνει το «Δε φοβάμαι τον κακό τον λύκο» με το Παραμύθι και μουσικοκινητικό υλικό, η Β' τάξη να κάνει « Φιλαναγνωσία», η Γ' τάξη να κάνει «Συναισθήματα», η Δ' τάξη ίσως κάτι σχετικό με την υγιεινή διατροφή και με άλλα πράγματα, η ΣΤ' «Σεξουαλική Αγωγή»...» (Σ.8, δάσκαλος).

Όταν η τάξη απαρτιζόταν από πολλά τμήματα, η δράση επιμεριζόταν σε επιμέρους άξονες και κάθε τμήμα αναλάμβανε από έναν ώστε να γίνει μία ολοκληρωμένη παρουσίαση στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

«τα τρία τμήματα της Δ' τάξης για παράδειγμα κάναμε ιστορία, κάτι για τον αρχαίο πολιτισμό. Συμφώνησαν όλοι.....μετά δουλέψαμε ο καθένας στο τμήμα του, πάλι με άξονες.....είχαμε πάντα συνεργασία.....και στο τέλος παρουσιάζαμε όλοι μαζί σαν τάξη» (Σ.7, δάσκαλος), και

Ο τρίτος τρόπος οργάνωσης των δράσεων ήταν οι ατομικές δράσεις. Αυτός ο τρόπος οργάνωσης ήρθε ως κατάληξη της αντίδρασης των δασκάλων για το πρόγραμμα.

« Πέρσι, επειδή υπήρξαν αντιδράσεις στο συγκεκριμένο σχολείο, έγινε πιο ατομικά» (Σ.8, δάσκαλος) .

Όλες οι δράσεις πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Σε ένα κανονικό σχολείο το γεγονός αυτό θα δημιουργούσε πρόβλημα στο να μπορέσει να τελειώσει η απαιτούμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα ύλη. Ένα σχολείο ΖΕΠ όμως, έχει τη δυνατότητα της αυτοδιαχείρισης και της κατανομής των ωρών διδασκαλίας έτσι όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει. Οι δυνατότητες αυτό-οργάνωσης και αυτονομίας, έδωσαν στις σχολικές μονάδες την ευκαιρία να σχεδιάσουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών το ωρολόγιο πρόγραμμα. Δημιουργήθηκαν οι ώρες εμπέδωσης, οι οποίες λειτούργησαν θετικά στους μαθητές, κυρίως σε αυτούς που δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν κάποια βοήθεια στο σπίτι.

Στα παρακάτω αποσπάσματα φανερώνεται ο τρόπος διαχείρισης εκ μέρους των σχολείων, αυτής της δυνατότητας :

«Γίνονταν κάποιες ώρες εμπέδωσης των μαθημάτων, όπου το παιδί έπρεπε να διαβάσει τη Γλώσσα, για παράδειγμα, και δεν χρειαζόταν να τη διαβάσει στο σπίτι του. Έτσι γινόταν η εμπέδωση του μαθήματος μέσα στην τάξη. Άσχετα που δεν προλάβαινε να το κάνει πάντα αυτό ο δάσκαλος, το προσπαθούσαμε όμως αρκετές φορές όλοι. Αυτό

βοηθούσε πολύ τα παιδιά που δεν είχαν βοήθεια από το σπίτι. Ειδικά στις μικρότερες τάξεις» (Σ.7, δάσκαλος)

«τα σχολεία ΖΕΠ έχουν ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν ακολουθούν το πρόγραμμα του Υπουργείου. Υπάρχει μία αυτονομία στην σχολική μονάδα και μπορεί να ρυθμίσει το πρόγραμμα όπως θέλει. Υπήρχαν μέσα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης τα περισσότερα και γινόταν διαθεματική προσέγγιση από τα άλλα μαθήματα....όλη τη διάρκεια της εβδομάδα μπορούσε να γίνει κάτι, ένα πεντάλεπτο, ένα δεκάλεπτο» (Σ.8, δάσκαλος),

«εκεί που μπορεί να βάζαμε ευέλικτη ζώνη εμείς μπορεί να είχαμε Φιλαναγνωσία. Το κάναμε σαν μάθημα. Δεν το ονομάζαμε πλέον ευέλικτη ζώνη αλλά «Φιλαναγνωσία.....είχαμε το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από την άλλη είχαμε και μία αυτονομία σαν σχολική μονάδα να αποφασίσουμε για το ωρολόγιο προγράμμα μας» (Σ.5, δάσκαλος).

«Λένε για παράδειγμα , εγώ δε θα κάνω μαθηματικά επτά ώρες, θα κάνω τέσσερις και θα κάνω τρεις ώρες σεξουαλική αγωγή, γιατί στην γειτονιά μου υπάρχει μεγάλη σεξουαλική παραβατικότητα» (Σ.10, διευθυντής).

Όσον αφορά τις δράσεις, το βασικό πρόβλημα/ δυσκολία που ανέφεραν όλοι τους ήταν η πίεση χρόνου και η γραφειοκρατία που αντιμετώπιζαν καθώς και η πολύ μεγάλη κούραση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ως αποτέλεσμα αυτών.

«...ήταν πολλά τα παραδοτέα στο τέλος της χρονιάς, δεν ήταν μόνο ότι έκανες τη δράση. Ήθελε να φτιάξεις το σχέδιο δράσης, να το υποστηρίξεις, να πάρεις τις προσφορές, να κάνεις όλο αυτό το πράγμα που γίνεται, να το καταγράψεις, να ζητήσεις την έγκριση..... και μετά την υλοποίηση ακολουθούσαν τα παραδοτέα τα οποία γίνονταν όλα πριν το τέλος της χρονιάς.....μας έβλεπες όλους κατάκοπους»(Σ.9, διευθυντής)

Επίσης, ως εμπόδιο αναφέρεται και το γεγονός ότι «οι δάσκαλοι δεν έχουν μάθει να δουλεύουν με σχέδιο....όλο αυτό έπρεπε να αποτυπωθεί σε ένα χαρτί.....συγκροτημένου λόγου που να λένε τι χρειάζονται για να πετύχουν κάποιο στόχο.....Να φανταστείτε ότι την πρώτη και τη δεύτερη χρονιά έγραψα όλο το σχέδιο δράσης μόνος μου. Και τις τριάντα δράσεις του σχολείου»(Σ.10, διευθυντής)

Κρίσιμο για την έρευνα ήταν το ερώτημα σχετικά με το τι το διαφορετικό προσέφεραν οι δράσεις ΖΕΠ από τις αντίστοιχες που γίνονται στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων όπως περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας, κ.α.. Από όλους τονίστηκε η πλούσια χρηματοδότηση

που προβλεπόταν για τη διεξαγωγή των δράσεων. Οι δράσεις που γίνονταν εντός σχολικού ωραρίου και η δωρεάν συμμετοχή των μαθητών σε αυτές βοήθησαν στο ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως οικονομικής δυνατότητας, παρακολούθησαν θεάματα, επισκέφθηκαν μουσεία και γενικά συμμετείχαν στις δράσεις των σχολείων. Το γεγονός αυτό έφερε μία πνοή ισότητας στην σχολική κοινότητα και έδωσε τη δυνατότητα να πάρουν πολιτιστικά και πνευματικά ερεθίσματα όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές. Οι κοινωνικές ανισότητες δεν σταμάτησαν να υφίστανται, για να γίνει αυτό δεν αρκεί η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μέσα στο σχολικό χώρο έπαψαν να είναι τόσο ορατές.

Το πώς διαχειρίστηκαν τα σχολεία αυτή τη δυνατότητα φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«ήταν χρηματοδοτούμενα από το ΕΣΠΑ. Προβλεπόταν. Κάναμε ένα σχέδιο δράσης, ζητούσαμε μέσα από αυτό κάποια πράγματα, εντάσσαμε μέσα σε αυτό την χρηματοδότηση. Ζητούσαμε κάποια εκδρομή, κάποια υλικά, και εισιτήρια, πούλμαν, μετακινήσεις...» (Σ.8, δάσκαλος)

«ό,τι ήθελαν γινότανε. Ήθελαν επίσκεψη στο θέατρο με τα παιδιά, 600 άτομα, να δουν την Παναγία των Παρισίων, την έβλεπαν. Ήθελαν να πάνε εκδρομή στο μουσείο τάδε με ξεναγό, το έκαναν. Ήθελαν να τους αγοράσουν 50 κιλά πηλό για να φτιάξουν κυκλαδικά ειδώλια, τα είχανε...» (Σ.10, διευθυντής)

Σημαντική καινοτομία του προγράμματος ήταν και η διεύρυνση του ωραρίου σε ώρες απογευματινές και στα Σαββατοκύριακα. Τα σχολεία είχαν ανοιχτές τις πόρτες τους σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, ήταν ανοικτά στην κοινότητα και οι μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν εργαστήρια και δράσεις που οι ίδιοι επέλεγαν κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών. Οι δράσεις που έλαβαν χώρα εκτός σχολικού ωραρίου σήκωσαν τους μαθητές από τον καναπέ του σπιτιού τους και από την στατική ενασχόλησή τους με ηλεκτρονικά παιχνίδια, τους τράβηξαν πίσω στα σχολεία, γέμισαν τον ελεύθερο χρόνο τους με δημιουργικές δραστηριότητες και απελευθέρωσαν με αυτόν τον τρόπο το πνεύμα τους. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω απόσπασμα:

«Συμμετείχαν όλα τα παιδιά, όσα ήθελαν. Προσλαμβάναμε δασκάλους μουσικής, καλλιτεχνικών, θεάτρου και τελικά επεκτείναμε το σχολείο με πληθώρα δημιουργικών δράσεων, μαθήματα δηλαδή, και το απόγευμα.....και το σχολείο έγινε ένας πυρήνας στη γειτονιά, ένα κέντρο όπου είχε καθημερινά κόσμο» (Σ.10, διευθυντής).

Τις δράσεις αυτές τις παρακολούθησαν και κάποιοι από τους δασκάλους προκειμένου να επιμορφωθούν και να εντάξουν στην πρωινή ζώνη αντίστοιχες

δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα και δείχνει το ενδιαφέρον των δασκάλων για καινοτόμες δράσεις και επιμόρφωση.

«Εγώ προσωπικά, έχει τύχει να κάτσω και απόγευμα. Εθελοντικά, μετά από συμβουλή του διευθυντή μου, για να μάθω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Γραμματικής με τις «μελισσούλες», για να μπορέσω να το εντάξω, μετά την λήξη του, στο πρωινό ωράριο. Το οποίο και έγινε στην συνέχεια!» (Σ.5, δάσκαλος).

Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι επιστημονικοί συνεργάτες δεν συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές αυτές δράσεις των σχολείων και ως εκ τούτου δεν είχαν κάποια άποψη σχετικά με το θέμα αυτό.

«δεν το γνωρίζω αλλά εγώ προσωπικά δεν αντιλήφθηκα ότι ήταν περισσότερες οι εμπειρίες τους από ένα κανονικό σχολείο» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης).

Ωστόσο, οι ειδικοί για τη γλώσσα είχαν την ευθύνη να διεξάγουν διάφορες δραστηριότητες/ παρεμβάσεις σχετικές με τη γραφή και την κατανόηση με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των μαθημάτων.

«εγώ έμπαινα μέσα στις τάξεις, αυτοί έπρεπε να αλλάξουν λίγο το πρόγραμμά τους...να τους δείχνω εγώ....να τους δίνω υλικό για το πώς θα δουλέψουν...οπότε ήταν μία αλλαγή». (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης)

Τα σχολεία των ζωνών ΖΕΠ, όπως αναφέραμε παραπάνω, ήταν κατά κάποιο τρόπο αυτόνομα, με την έννοια ότι καθόριζαν μόνα τους το ωρολόγιο πρόγραμμά τους και έκαναν πολλές δράσεις και εκτός σχολικού ωραρίου. Όταν ξεκίνησε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα οι γονείς ενημερώθηκαν για τις αλλαγές που θα γινότουσαν και τις καινοτομίες που θα εφαρμόζονταν στο σχολείο. Οι αλλαγές αυτές στην αρχή προκάλεσαν ένα ξάφνιασμα στους γονείς, ήταν κάτι τελείως καινοτόμο, όσο κυλούσε το πρόγραμμα τις συνήθισαν, το σχολείο διαφημίστηκε στην περιοχή για τον τρόπο λειτουργίας του και οι εγγραφές όλων των σχολείων αυξήθηκαν. Οι αλλαγές αυτές στις αντιδράσεις των γονέων είναι χαρακτηριστικές στα παρακάτω αποσπάσματα:

« Στην αρχή το κοιτούσαν διστακτικά, αλλά μπήκαν στο πρόγραμμα» (Σ.7, δάσκαλος),

«αυτό προκάλεσε μία σύγχυση. Θυμάμαι την πρώτη μέρα που τους έδειξα το πρόγραμμα της τάξης και έλεγα «εδώ που είναι πράσινο χρώμα μπαίνω εγώ και η κ....., εδώ που είναι μπλε μπαίνει η κ.....εδώ που είναι πορτοκαλίΚάπου λίγο σάστισαν» (Σ.5, δάσκαλος)

«θετικά το είδαν και μάλιστα αυτό φάνηκε και σαν αποτέλεσμα με την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού» (Σ.6, δάσκαλος)

Σύμφωνα με τους ερευνητές η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις που γινόντουσαν και τους αφορούσαν ήταν αρκετά μικρή λόγω του ότι πολλοί από αυτούς ήταν μετανάστες ή λόγω μίας γενικότερης αρνητικής προδιάθεσης.

«αν έβγαζα ένα ποσοστό θα έλεγα περίπου το 10%» (Σ.4, επιστημονικός συνεργάτης),

«στα συγκεκριμένα σχολεία δεν είναι έντονη η παρουσία των γονέων. Με 70% μεταναστών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καν πώς είναι το εκπαιδευτικό σύστημα... Φαντάζομαι ότι μπορεί να το βρήκαν πολύ προχωρημένο το σκηνικό με τις δράσεις»(Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης),

«υπήρχαν και κάποιοι που ήταν εντελώς αρνητικοί, που δεν πίστευαν καθόλου σε αυτόν τον θεσμό» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης)

Αντίθετα, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολείων υποστηρίζουν ότι είδαν τη σχέση του σχολείου με τους γονείς να βελτιώνεται και τη παρουσία των γονέων να γίνεται πιο έντονη. Αναφέρεται σχετικά ότι οι γονείς *«έρχονταν, συμμετείχαν στο να έρθουν στις εκδηλώσεις μας, στο να έρθουν στις συγκεντρώσεις μας... μπορώ να πω ότι βελτιώθηκε το κλίμα της συνεργασίας» (Σ.9, διευθυντής),*

«οι γονείς άρχισαν να το αγκαλιάζουν και να νοιάζονται για αυτό. Το ένιωθαν περισσότερο δικό τους. Άρχισαν να ενδιαφέρονται γιατί είδαν το σχολείο και από την άλλη του πλευρά, από την πλευρά ενός οργανισμού που έχει ανάγκες» (Σ.10, διευθυντής).

Παραδέχονται όλοι ότι στην αρχή υπήρξε μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους των διδασκόντων για να μπορέσουν οι γονείς να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις καινοτομίες του προγράμματος. Τα παρακάτω αποσπάσματα φανερώνουν αυτούς τους ενδοιασμούς εκ μέρους των γονέων καθώς και τις προσπάθειες που έγιναν για να κατευναστούν:

«Η δυσκολία που αντιμετωπίσαμε με κάποιους γονείς ήταν ότι δεν τους αρκούσαν οι ώρες εμπέδωσης! Δηλαδή, δεν μπορούσαν να αποδεχθούν ότι το παιδί είναι φυσιολογικό να τελειώνει στο σχολείο από τη στιγμή που έχει εμπέδωση.. Και κάποιοι ζήτησαν σε κάποιες τάξεις να έχουν παραπάνω εργασία για το σπίτι.»(Σ.5, δάσκαλος),

«Οργανώθηκε και μία σχολή γονέων, με μικρή συμμετοχή, για να αμβλυνθούν αυτά τα πράγματα... και ενημερώσαμε ξανά και ξανά για τους σκοπούς που είχαμε, ότι ήταν για να βοηθήσουμε τα παιδιά... Προσπαθήσαμε να διαλύσουμε ταμπού για μαθησιακές δυσκολίες, να αμβλύνουμε κάπως όλα αυτά τα πράγματα γιατί υπήρχε και μία καχυποψία για το τι κάνουμε.. μήπως στιγματίσουμε τα παιδιά.. μήπως... καμιά φορά όταν δεν είναι

ενημερωμένοι οι άλλοι ακούγονται πάρα πολλά... Και έντυπα έστελνα εγώ στους γονείς σχετικά με το τι θα γίνει και το πότε θα γίνει.» (Σ.9, διευθυντής)

Οι ίδιοι οι μαθητές, που βίωναν όλες αυτές τις αλλαγές ήταν πολύ ευχαριστημένοι.

«Ζούσαν σε έναν παράδεισο! Όταν σου λένε ότι φεύγεις και το απόγευμα δεν είναι ανάγκη να κάθεται στο σπίτι να παίζεις Nintedo και να πηγαίνεις στην πλατεία που δεν χωράς να παίζεις, αλλά μπορείς να έρθεις στο σχολείο και να κάνεις animation, να κάνεις φωτογραφία, να πιάσεις στα χέρια σου έναν δικό σου, ολόδικο σου υπολογιστή και να σερφάρεις επί δύο ώρες ή να ασχοληθείς με την γλυπτική, ή να παίζεις θέατρο να εκφραστείς ή να μπεις σε μια χορωδία ή να δοκιμάσεις όλα τα μουσικά όργανα που υπάρχουν..... Να σου πω απλά ότι είχαμε 400 άτομα το πρωί στο σχολείο και το απόγευμα 280 κάθε μέρα!» (Σ.10, διευθυντής).

Το βασικό πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι μαθητές, ήταν η πίεση που δέχθηκαν από τους ερευνητές, προκειμένου να μπορέσουν να τελειώσουν τις εργασίες που έπρεπε να παραδώσουν:

«Από τη στιγμή, όμως, που άρχισε να πιέζει ο χρόνος και διαπιστώναμε και οι δύο πλευρές ότι δε "βγαίνει" αυτό που πάμε να κάνουμε, τότε και τα παιδιά δυσανασχετούσαν. Θυμάμαι χαρακτηριστικά κάποια στιγμή στο τέλος, που ήταν τέσσερις ώρες τα παιδάκια μέσα στην τάξη και δεν είχαν βγει καθόλου διάλειμμα γιατί έπρεπε να τελειώσουμε.» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης)

«Τους άρεσε στην αρχή η φασαρία αλλά μετά είχαν και αυτά αποδιοργανωθεί και βαριόντουσαν. Αφού η κόρη μου που είναι στο ίδιο σχολείο μου έλεγε: "Μαμά, βαριέμαι να συμπληρώνω αυτά τα κουτάκια συνέχεια!".. Τους έδιναν να συμπληρώνουν συνέχεια. «Εγώ βάζω στην τύχη», μου λέει, «Βάζω στην τύχη!».. Δεν τα διάβαζε πλέον αυτά που έγραφε. Τα παιδιά κουράστηκαν με όλα αυτά.» (Σ.7, δάσκαλος)

Αντίθετα, με τους ψυχολόγους η σχέση τους ήταν πολύ καλή και περίμεναν με ανυπομονησία τις επισκέψεις τους στο σχολείο. «Πάρα πολύ εγκάρδια. Με περίμεναν πώς και πώς. Δηλαδή, με παρακαλούσαν να τους βρω χρόνο για να έρθουν να μου μιλήσουν και να μοιραστούν κάτι που τους συνέβη.» (Σ.4, επιστημονικός συνεργάτης).

«Ανταποκρίνονταν θετικά κι είχαν και πράγματα να πουν. Τους άρεσε!» (Σ.6, δάσκαλος).

Ένας διευθυντής όμως τόνισε ότι όσο και να άρεσε στους μαθητές η ενασχόληση του ψυχολόγου μαζί τους, οι παρεμβάσεις αυτές καμιά φορά δημιουργούσαν αντιδράσεις στους μαθητές.

«Όταν ήταν δάσκαλοι, ήξεραν τα παιδιά ότι είχαν να κάνουν με δάσκαλο. Ήταν δάσκαλοι και θα τους βοηθούσαν στα μαθήματα. Όταν ήταν ένα άλλο πρόσωπο, άγνωστο, π.χ. ψυχολόγος, είχαμε αντιδράσεις και από τα ίδια τα παιδιά. Η ψυχολόγος προσπαθούσε με τον δάσκαλο της τάξης (μόνο με αυτόν έμπαινε) να λύσουν διάφορα» (Σ.9, διευθυντής)

Παρά τις όποιες αντιδράσεις, οι μαθητές ήταν πολύ ευχαριστημένοι που το σχολείο τους ήταν διαφορετικό από τα σχολεία των φίλων τους. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν σε αυτό και αυτό φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Τους άρεσε! Ήταν ανοιχτό το σχολείο προς την κοινωνία, προς τον πολιτισμό... Εξέλιξαν μέσα από αυτό τις δεξιότητες τους και αυτό τους άρεσε, γενικά! Άρεσε στα παιδιά!» (Σ.6, δάσκαλος),

«Καταρχήν τους άρεσε το «δωρεάν». Οι εκδρομές.. Αλλά τους άρεσε και όλο αυτό το διαφορετικό που γινόταν. Τους άρεσε όλο αυτό το υλικό που ήρθε και έκανε το σχολείο διαφορετικό από αυτό των φίλων και συμμαθητών τους» (Σ.8, δάσκαλος)

Η ευχαρίστηση αυτή των μαθητών είναι απόρροια των παροχών του προγράμματος, όπως η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων η οποία αναβαθμίστηκε λόγω της συμμετοχής τους στις ΖΕΠ. Η διδασκαλία του μαθήματος εκσυγχρονίστηκε και εξελίχθηκε μέσω των διαδραστικών πινάκων και όλων των άλλων μέσων με τα οποία εξοπλίστηκαν τα σχολεία και έγινε πιο ελκυστική για τους μαθητές.

«Διαδραστικούς πίνακες. Βιντεοπροβολείς, ηχητικές εγκαταστάσεις, μικρόφωνα, ψηφιακά κασετόφωνα, φωτογραφικές μηχανές, εκτυπωτές, υπολογιστές, εξοπλισμό εργαστηρίου...» (Σ.10, διευθυντής). «, πραγματοποιήθηκαν δωρεάν εκδρομές για τα παιδιά...Κάποια απογευματινά. Στην αρχή έγιναν όλα αυτά και μέχρι την τελευταία χρονιά πηγαίναμε εκδρομές δωρεάν... μία αντιστοιχούσε για το κάθε τμήμα, για την κάθε τάξη... και είχαμε και τις απογευματινές δράσεις που γίνονταν για τα παιδιά στο σχολείο, για τις οποίες πληρώνονταν οι καθηγητές μέσα από το ΖΕΠ. Κάποιες απογευματινές δράσεις Εικαστικών... . χορευτικές δράσεις.. ρομποτικά τμήματα.. Όλα αυτά τα πλήρωνε το ΖΕΠ.» (Σ.7, δάσκαλος).

Όλες αυτές οι παροχές έκαναν τις τάξεις των σχολείων ΖΕΠ «καλύτερες από πολλά ιδιωτικά» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης).

Το πλαίσιο σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και επαγγελματιών στο πρόγραμμα ΖΕΠ.

Στον τρίτο άξονα μελετήσαμε το πλαίσιο της συνεργασίας και της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, του Υπουργείου, των επιστημονικών συνεργατών, της επιστημονικής επιτροπής, αλλά και των υπολοίπων σχολείων ΖΕΠ. Σημαντική αναδεικνύεται η διαφορά που καταγράφεται στις απαντήσεις που δίνονται, ανάλογα με το ποια κατηγορία υποκειμένων απαντάει.

Οι επιστημονικοί συνεργάτες είχαν αρχικά επαφή με το Υπουργείο, όμως όλοι μας δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν έντονη την απουσία της επιστημονικής επιτροπής. Τα παρακάτω αποσπάσματα περιγράφουν γλαφυρά το αίσθημα της μοναξιάς που αισθανόντουσαν:

«ήταν απούσα! Εγώ γνώρισα την επιστημονική μου υπεύθυνη στο τέλος του προγράμματος» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης),

«ήμασταν μόνοι μας» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης).

Το παραπάνω γεγονός επικροτούν και οι δάσκαλοι, εκ τω οποίων ένας τόνισε ότι δεν πήγε ποτέ στο σχολείο του ο επιστημονικά υπεύθυνος ενώ οι υπόλοιποι τρεις είχαν επαφή με τους επιστημονικά υπεύθυνους όμως θα ήθελαν πιο ενεργή την παρουσία τους.

« υπήρχε άνθρωπος στον οποίο μπορούσαμε να απευθυνθούμεπροσωπικά θα ήθελα να είναι πιο ενεργή η παρουσία τους στο σχολείο» (Σ.8, δάσκαλος),

«είχαμε επικοινωνία με τους πανεπιστημιακούς. κάποιιοι ήταν πιο απόμακροι, κάποιιοι πιο συνεργάσιμοι» (Σ.6, δάσκαλος)

Οι διευθυντές των σχολείων, ίσως γιατί ήταν οι μόνοι που είχαν άμεση επαφή με το Υπουργείο, θεωρούσαν ότι η σχέση τους με την επιστημονική επιτροπή και το Υπουργείο ήταν πάρα πολύ καλή. Η καλή αυτή σχέση τεκμηριώνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«πάρα πολύ καλή. Με όσους συνεργαστήκαμε και είχαμε την ευκαιρία. κι εκείνοι ήρθαν εδώ αλλά και εμείς του επισκεφτήκαμε στους χώρους που μας έλεγαν κάθε φορά για τα σεμινάρια που γίνονταν.» (Σ.9, διευθυντής),

«είχαμε πολύ στιβαρή καθοδήγηση, εμείς στη ΖΕΠ μας είχαμε πολύ μεγάλη βοήθεια. Έτυχε» (Σ.10, διευθυντής)

Η έναρξη των ΖΕΠ συνέπεσε με την έναρξη της φημολογίας για επικείμενη αξιολόγηση των δασκάλων και των καθηγητών. Η άφιξη των επιστημονικών

συνεργατών έγινε ταυτόχρονα με την περίοδο που θα ξεκινούσε η αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό δημιούργησε την αίσθηση ότι οι ερευνητές ήταν εκεί όχι για να ερευνηθούν αλλά για να αξιολογήσουν με αποτέλεσμα μία δυστοκία στη σχέση μεταξύ κάποιων δασκάλων και ερευνητών. Καταγράφονται μαρτυρίες ότι υπήρξαν περιπτώσεις που οι δάσκαλοι απαγόρευαν στους ερευνητές να μπου μέσα στην τάξη τους στη δεύτερη φάση καταγραφής για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων:

«ο..... στο τέλος της χρονιάς έφτασε στο σημείο να κλαίει γιατί του έκλειναν την πόρτα οι δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι μετρήσεις που έκανε στα παιδιά αξιολογούσαν τον δάσκαλο» (Σ.10, διευθυντής).

«Υπήρχε η εντύπωση ότι εφόσον ξεκίνησε η αξιολόγηση, η κρυφή μας δουλειά ήταν να αξιολογήσουμε το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης).

Εκτός από το άγχος της αξιολόγησης, οι δάσκαλοι είχαν ήδη έντονη κούραση από τις απαιτήσεις του προγράμματος. Το γεγονός ότι οι επιστημονικοί συνεργάτες έμπαιναν μέσα στην τάξη και έπρεπε να κάνουν δραστηριότητες με τους μαθητές, έφερνε σε δύσκολη θέση τους δασκάλους, δεν τηρούνταν ο προγραμματισμός που είχαν κάνει και δημιουργούνταν αναστάτωση στην τάξη. Οι δυσκολίες αυτές φαίνονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«αυτό που μας μπλόκαρε ήταν οι παρεμβάσεις των παιδαγωγών και των εξωτερικών συνεργατών. Αυτοί μας μπλόκαραν και μας χαλούσαν τον χρόνο και τον σχεδιασμό μας..... Ειδικά την τελευταία χρονιά μας είχαν τρελάνει....κάνανε συνεχώς τεστ στα παιδιά διαγνωστικά, ψυχολογικά, μαθησιακά.....συνεχώς παρεμβάσεις μέσα στην τάξη.....είχαμε αρχίσει να μην τους επιτρέπουμε να μπαίνουν» (Σ.7, δάσκαλος),

«ήθελαν απλά να κάνουν την έρευνά τους.....στο τέλος σταμάτησα να βάζω οποιονδήποτε μέσα στην τάξη....τα παιδιά δεν μπορούσαν να μπου σε σειρά» (Σ.8, δάσκαλος) .

«Απέναντι μου η πλειοψηφία ήταν πολύ θετική και γι' αυτό κύλησε και το πρόγραμμα! Η σχέση με το διευθυντή εξαιρετική..... Αλλά γενικά είχε δημιουργηθεί μια αναταραχή και επίσης, υπήρχαν και κάποιοι που ήταν εντελώς αρνητικοί και, ξεκάθαρα, δεν συμμετείχαν! Συνέχιζαν να είναι απόντες από τη διαδικασία» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης).

Ερωτήσεις έγιναν και για τις θετικές επιρροές του προγράμματος και τις καλές πρακτικές που έλαβαν χώρα στα σχολεία ΖΕΠ. Όπως φαίνεται στα παρακάτω

αποσπάσματα οι παρεμβάσεις των ψυχολόγων στα σχολεία ήταν από τις αλλαγές που επικρότησαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες, κρίνοντας απαραίτητη την παρουσία τους στα σχολεία. Αναφέρεται σχετικά:

«Ερχόταν η ψυχολόγος και έκανε πρόγραμμα με όλη την τάξη. Αυτό θεωρώ ότι ήταν το μεγαλύτερο θετικό του ΖΕΠ. Δεύτερες θα έβαζα τις συνδιδασκαλίες. Τρομερή βελτίωση. Είναι τρομερό να έχεις μία υποστήριξη πέρα από το διδακτικό σου έργο» (Σ.5, δάσκαλος),

« όταν μπήκε η ψυχολόγος στο σχολείο την αντιμετώπισαν αρχικά κάπως διστακτικά δάσκαλοι, μαθητές και γονείς. Πολύ σύντομα, μέσα σε μία εβδομάδα έγιναν πόλος έλξης.....μπήκαν στις τάξεις, έκαναν παρεμβάσεις, βοήθησαν τους δασκάλους, βοήθησαν τμήματα, βοήθησαν μαθητές κατά μόνας, βοήθησαν οικογένειες...»(Σ.10, διευθυντής)

Επίσης μία βασική καινοτομία των ΖΕΠ είναι ο θεσμός του συνδιδασκάλου. Μέχρι να αρχίσουν να λειτουργούν οι ΖΕΠ, η μόνη περίπτωση να υπάρχει δεύτερος δάσκαλος σε σχολική τάξη ήταν να είναι δάσκαλος για παράλληλη στήριξη, η οποία απευθύνεται σε ένα μόνο μαθητή. Η συνδιδασκαλία, ήταν κάτι τελείως καινούριο για τους μόνιμους δασκάλους αλλά και για εκείνους που έρχονταν ως συνδιδάσκαλοι. Απαιτούσε ειδική επιμόρφωση και καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός του συνδιδασκάλου μπόρεσε να λειτουργήσει καλά μετά από αρκετό καιρό, όταν πλέον είχε αποκτηθεί αρκετή εμπειρία εκ μέρους των διδασκόντων.

«έγιναν πολλά σεμινάρια προκειμένου να καταφέρουμε να μπούμε σε μία σειρά! Στην αρχή είχαμε πάρα πολλά λάθη... και μπορέσαμε όσοι παραμείναμε στο ΖΕΠ από την αρχή, ν' αλλάζουμε πολύ τη συμπεριφορά μας, την τακτική μας, την διδακτική μας κλπ». (Σ.5, δάσκαλος)

Σύμφωνα με έναν διευθυντή το βασικότερο πρόβλημα στη συνδιδασκαλία ήταν η νοοτροπία που διακατέχει τον κάθε δάσκαλο και το κατά πόσο είναι σε θέση να δεχθεί την καινοτομία.

«ο δάσκαλος, λοιπόν, έχει κάποιες αποκρυσταλλωμένες απόψεις κι όταν δεν πει ότι ο κώδικας ο συγχωνευμένος τείνει να αλλάξει προς κώδικα συλλογής και τα όρια της περιχάραξης και της ταξινόμησης να γίνονται πιο χαλαρά.. να αρχίσουν να τον παίρνουν δάσκαλοι στην τάξη.. να αρχίζει να αμφισβητείται η εξουσία του.... Ν' αρχίζει να αμφισβητείται η αυθεντία του.. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει και τον συνδιδάσκαλο απέναντι στους γονείς. Δεν πρέπει να είναι μόνος του. Ξαφνικά έμπαινε μία νέα, φρέσκια πνοή μέσα στην τάξη, αφού ο ίδιος είχε μείνει στην ίδια αναλυτικοσυνθετική του Ντεκρολί που δίδασκε ο Παπανούτσος πριν από 40 χρόνια και ξαφνικά μπήκε στη μέση η

σπυροειδής μάθηση και η οικοδομική μάθηση του Μπαντούρα.. Ένα σωρό καινούργια πράγματα. Άρχισε αυτή η ταυτότητα να ταρακουνιέται λιγάκι. Άρχισε να αμφισβητείται η ταυτότητα και η αυθεντία. Παρόλα αυτά ο δάσκαλος είχε αποκρυσταλλωμένη άποψη κι έμενε απαράδεκτα αμετακίνητος. Δεν πλησίασε, δεν κουνήθηκε. Δεν άπλωσε το χέρι του στον νέο να του πει "έλα", "μάθε με για να σε μάθω"!» (Σ.10, διευθυντής)

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα ήταν η αργοπορημένη προσέλευση των δασκάλων για τις συνδιδασκαλίες και το γεγονός ότι δεν είχαν επιμορφωθεί για το συγκεκριμένο ρόλο. Το αποτέλεσμα ήταν ότι μέχρι να μπορέσουν να προσαρμοστούν, πολλές φορές έφτανε το τέλος της σχολικής χρονιάς. Είναι χαρακτηριστικά τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Οι συνδιδάσκαλοι αργούσαν να έρθουν. Μάλιστα μια φορά έφτασαν και Δεκέμβριο.... Κάθε φορά έπρεπε να ξεκινάει το πρόγραμμα από την αρχή. Έπρεπε κάποιος να τους εξηγήσει, να τους ενημερώσει για τους στόχους, για το πώς θα γίνει... Το επιφορτίζονταν οι δάσκαλοι των τάξεων αυτό το πράγμα» (Σ.8, δάσκαλος) ,

«και μέχρι να εγκλιματιστούν, να δουν, να καταλάβουν τι κάνουμε κλπ.. έφευγαν, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν καν να εκπαιδευτούν στην ουσία» (Σ.7, δάσκαλος).

Αντίστοιχη καθυστέρηση πρόσληψης υπήρχε και με τους επιστημονικούς συνεργάτες. Η αργοπορημένη άφιξη των επιστημονικών συνεργατών και η ανάγκη ενασχόλησής τους με τις τάξεις, δημιούργησε μία αναστάτωση στα σχολεία, τα παιδιά δεν ήξεραν τι μάθημα και με ποιον θα το κάνουν, γεγονός που τα έκανε ανήσυχα. Η περιγραφή που ακολουθεί είναι πολύ χαρακτηριστική:

«Αν ερχόσασταν θα καταλαβαίνατε τι σημαίνει χάος. Ένας συνάδελφος, έμπειρος με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, που είχε έρθει πέρσι πρώτη χρονιά με απόσπαση στο σχολείο, μου λέει «Πρώτη φορά,, μπαίνω σε ένα σχολείο και δεν με ακούει κανείς! Πάω το πρωί στη γραμμή φωνάζω και δεν με ακούει κανείς! Δεν το έχω ξαναζήσει αυτό!». «Ανέβαινα τη σκάλα και είχα βάλει τους μαθητές σε σειρά να ανέβουν πίσω μου κι αυτοί έφευγαν. Πήγαιναν στις τουαλέτες, από δω από κει....». Του λέω «Δεν μπορείς να φανταστείς τι έχουν τραβήξει αυτά τα χρόνια λόγω των πολλών ανθρώπων που έμπαιναν μέσα στις τάξεις.». Δεν το πίστευε και το καταλαβαίνω.. Και αυτός ήταν υπέρμαχος του ΖΕΠ. Όταν ήρθε εκεί με απόσπαση, ήρθε για το ΖΕΠ! Είχε διαβάσει, είχε ακούσει κλπ και έλεγε ότι «εγώ ήρθα εδώ να δω συνδιδασκαλίες, πως γίνονται κλπ»... Αλλά το ένιωσε στο πετσί του..... Έχασαν τα όρια τους. Δεν ήξεραν που είναι τα όρια. Είναι πολύ μπέρδεμα. Κι ακόμα τα παιδιά δεν έχουν "συνέλθει". Θέλουμε πολύ δουλειά για να μπουν σε σειρά πάλι.» (Σ.7, δάσκαλος)

Οι ίδιοι οι επιστημονικοί συνεργάτες μας δήλωσαν ότι δεν προλάβαιναν ούτε να μάθουν τους μαθητές γιατί ήταν υποχρεωμένοι να πηγαίνουν σε πολλά σχολεία.

«εμείς είχαμε να το κάνουμε αυτό σε τρία σχολεία, δηλαδή σε εννέα τάξεις, οπότε εκ των πραγμάτων έμπαινα και έβγαινα πάρα πολύ γρήγορα...τα ονόματα των παιδιών δεν τα θυμάμαι» (Σ.1. επιστημονικός συνεργάτης).

Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να αποφευχθεί αυτή η αναστάτωση που προκλήθηκε; Σε ερώτηση που έγινε εάν οι δράσεις μπορούσαν να διεξαχθούν αποτελεσματικότερα, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Δύο επιστημονικοί συνεργάτες και τρεις δάσκαλοι δήλωσαν ότι χρειαζόντουσαν περισσότερη βοήθεια και οδηγίες για το πρόγραμμα:

« ίσως θα έπρεπε να οριστεί από το Υπουργείο στα πλαίσια του προγράμματος κάποιος σύνδεσμος για κάθε σχολική μονάδα που να πήγαινε σε αυτό το σχολείο από την αρχή και να μπορούσε να επιβλέπει..» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης)

« γιατί τελικά αυτό που είδαμε ήταν μία αποσπασματική βοήθεια...» (Σ.6, δάσκαλος),
Δύο δάσκαλοι τόνισαν ότι οι παρεμβάσεις έπρεπε να γίνονται έγκαιρα:

«..ήρθε Μάιο μήνα να κάνει παρέμβαση στη ΣΤ'τάξη....μα πώς θα γίνει ανατροφοδότηση Μάιο μήνα; “Μα πώς”, λέει (η επιστημονική συνεργάτης), “θα γίνει τον Οκτώβρη ανατροφοδότηση”. Τότε που θα έφεναν..» (Σ.7, δάσκαλος).

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην κούραση που τους προκάλεσε η μεγάλη γραφειοκρατία και ότι θα μπορούσε να αποφευχθεί καθώς επίσης και στην τεράστια προσπάθεια που κατέβαλαν στο να μπορέσουν να συνυπάρξουν όλοι όσοι έμπαιναν μέσα στο σχολείο:

«και αρκετός έλεγχος έπρεπε να υπάρχει για το ποιος υπάρχει κάθε φορά στο σχολείο μέσα. Δεν ήταν εύκολα πράγματα όλα αυτά. Ήθελαν καθημερινή διαχείριση. Μη σου πω κάθε ώρα» (Σ.9, διευθυντής)

«υπήρχε τρόπος να απαγκιστρωθούν από όλη αυτή τη φοβερή γραφειοκρατία...μη σου πω τι χαρτούρα έχει πίσω όλο αυτό το πράγμα» (Σ.10, διευθυντής)

Όλοι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές θεώρησαν απαραίτητη την παρουσία μόνιμου προσωπικού στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα που ακολουθεί:

«κάθε φορά ο σύλλογος διδασκόντων ήταν καινούριος. Κάθε χρονιά! ...πού να ξέρει τι είναι το σχέδιο δράσης;...αυτό καταλαβαίνεις, έφερνε μία αναστάτωση.....έπρεπε να έχουμε μόνιμο προσωπικό» (Σ.9, διευθυντής).

Η ύπαρξη μόνιμου προσωπικού και μόνιμων επιστημονικών συνεργατών μπορεί να βοηθούσε και στην ενσωμάτωση της ιδέας της ύπαρξης εξωδιδασκτικού προσωπικού στα σχολεία. Δύο επιστημονικοί συνεργάτες μας τόνισαν ότι δεν αισθάνθηκαν μέλη

της σχολικής κοινότητας είτε επειδή έμπαιναν για λίγο μέσα στις τάξεις, είτε γιατί το Υπουργείο τους έστελνε ενώ είχε αρχίσει η σχολική χρονιά.

«αισθάνθηκα σώμα εκτός σχολείου, αλλά ήταν η φύση της εργασίας έτσι. Έμπαινα μόνο κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης),

«μπήκαμε πάρα πολλοί ξένοι, εξωτερικοί συνεργάτες μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο είχε ήδη δομηθεί κατά κάποιον τρόπο, και προσπαθούσε να βρει του ρυθμούς του... και όλο αυτό θεωρώ ότι δεν έγινε και πολύ ομαλά με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εντάσεις και προβλήματα.» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης).

Τουλάχιστον οι μαθητές, σύμφωνα και με τους επιστημονικούς συνεργάτες και με τους διδάσκοντες, είχαν συνηθίσει στην ύπαρξη εξωδιδασκτικού προσωπικού και στις παρεμβάσεις που λάμβαναν χώρα:

«ήταν κάτι που είχαν συνηθίσει (οι μαθητές). Το είχαν εντάξει στο μυαλό τους ως ότι έτσι είναι η εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης).

«Για τους μικρούς φίλους ήταν δύσκολο λόγω της εναλλαγής προσώπων. Οι μεγάλοι είχαν πλέον εξοικειωθεί» (Σ.5, δάσκαλος),

«Υπήρχε ένα πρόγραμμα πάντα. Δεν γινόταν η είσοδος των εξωδιδασκτικών στην τάξη ξαφνικά. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα στο να μπαίνουν καινούργια άτομα στην τάξη. Κάθε χρονιά αλλάζαν συνδιδάσκαλο. Από την πλευρά των μαθητών, ναι.» (Σ.8, δάσκαλος).

Στις υποχρεώσεις του προγράμματος ήταν να επιμορφώσει τους δασκάλους για το νέο πρόγραμμα και για τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που θα έπρεπε να ακολουθήσουν. Οι επιμορφώσεις που έγιναν θεωρήθηκαν από όλους τους ερωτώμενους ως ελάχιστες. Όλοι οι δάσκαλοι μας τόνισαν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση, όχι μόνο όσον αφορά το πρόγραμμα των ΖΕΠ, αλλά γενικά για τη διαχείριση της τάξης, για την αντιμετώπιση κινδύνων στο σχολείο κ.α.

«Δεν έγιναν, δηλαδή σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο συχνά όσο θα 'θελα, όσο είχαμε ανάγκη.....όσες συναντήσεις προέκυπταν τον πρώτο καιρό και μετά όσο περνούσε ο καιρός, οι συναντήσεις όλο και μειώνονταν» (Σ.5, δάσκαλος),

"Δεν ήταν ολοκληρωμένος ο κύκλος των επιμορφώσεων" (Σ.6, δάσκαλος),

«ήταν και κατατοπιστικές και βοηθητικές για όλους...ήταν αποσπασματικές και λίγες» (Σ.9, διευθυντής).

Κάποια σχολεία αντιμετώπισαν το ζήτημα της επιμόρφωσης μόνα τους, κάνοντας ενδοσχολική επιμόρφωση ή καλώντας από μόνοι τους ειδικούς σε θέματα που τους απασχολούσαν. Στο απόσπασμα που ακολουθεί φαίνεται πώς προσπάθησε μία σχολική

μονάδα να αντιμετωπίσει μόνη της την ανάγκη επιμόρφωσης και πώς μόνο με τέτοιου είδους πρωτοβουλίες μπόρεσαν να λειτουργήσουν τα σχολεία ΖΕΠ.

«Εμείς όμως, στη ΖΕΠ κάναμε ένα σύλλογο διδασκόντων κάθε δυο βδομάδες και λέγαμε “Παιδιά τι θέλουμε να μάθουμε; Τι μας λείπει; Πού αισθανόμαστε αδύναμοι;” και εδώ συμμετείχαν πραγματικά οι δάσκαλοι και μοιράζονταν, ειλικρινά, τις ανάγκες τους. «Μας λείπει η ικανότητα, η γνώση στη διαχείριση της τάξης, στη διαχείριση κρίσεων. Μας λείπουν γνώσεις στη διοίκηση σχολικής μονάδας. Μας λείπουν γνώσεις εδώ, εκεί, παραπέρα...». Κι έπαιρνα εγώ στο τηλέφωνο ένα φίλο καθηγητή Πανεπιστημίου ή έναν φίλο σχολικό σύμβουλο ή έναν φίλο διδάκτορα κάπου αλλού, πάντα τζάμπα και πάλι στη βάση του «δούναι και λαβείν» («ήρθα εγώ χθες, έλα κι εσύ σήμερα») κι έτσι κάθε 15 ημέρες, εντός του σχολικού ωραρίου...Ξέρεις πόσο σημαντικό είναι αυτό; Φωνάζαμε δύο παιδιά.. Λέω «παιδιά για την διαχείριση της κρίσης δεν ξέρω κανέναν» και πετάγεται ένας και λέει «Α! Ξέρω εγώ! Έχω μια ξαδέρφη που κάνει διδακτορικό!». «Να την φέρεις!». Δηλαδή, όταν το πράγμα αναδύεται και ξεπηδάει μέσα από τη σχολική μονάδα, δεν μπορεί κανένας να το αρνηθεί. Θα προσβάλαμε τον ίδιο μας τον εαυτό, αν δεν πάμε.» (Σ.10, διευθυντής)

Όλες αυτές οι δράσεις που έγιναν, και από τους δασκάλους και από τους επιστημονικούς συνεργάτες, βοήθησαν στο να αναπτυχθούν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και γνώσεις. Οι παιδαγωγικές αυτές αναπτύχθηκαν κυρίως από τους ειδικούς συνεργάτες του κάθε σχολείου. Κάποια σχολεία είχαν φτιάξει «Τετράδιο Καλών Πρακτικών», προκειμένου οι πρακτικές αυτές να γνωστοποιούνται σε όλους τους ενδιαφερόμενους . Ενδεικτικά αναφέρεται:

«κάποιες νέες πρακτικές δεν αναπτύχθηκαν μέσα από τα σεμινάρια, αλλά από τους παιδαγωγούς που έρχονταν. Ήθελαν να περάσουν και αυτοί κάποια δικά τους σχέδια και έτσι μας έδιναν κάποιες πρακτικές...» (Σ.7, δάσκαλος),

«η συνδιδασκαλία αυτή των δασκάλων με τις ειδικότητες είχε ως αποτέλεσμα να μάθουν οι ειδικότητες από τους δασκάλους....μπήκαν μέσα σε τάξεις και κάποιος τους έδωσε συμβουλές για το πώς θα διαχειριστούν μία πράξη. Και από την άλλη μεριά οι δάσκαλοι, οι δάσκαλοι αυτοί των 30 χρόνων υπηρεσίας ήρθαν σε επαφή με κάποιες πρακτικές τις οποίες δεν τις είχαν φανταστεί ποτέ..... Οι καλές πρακτικές ήταν μάλλον η ανοικτότητα στην διαφορετικότητα, η ανοχή, η διαχείριση κρίσεων, η συζήτηση. Αυτά μάθαμε»(Σ.10, διευθυντής).

«υπήρχε τετράδιο καλών πρακτικών που ο καθένας έκανε κάποια καλά πράγματα και τα μοιραζόταν με τον άλλο» (Σ.8, δάσκαλος)

Σε κάποια άλλα σχολεία, σύμφωνα με έναν επιστημονικό συνεργάτη, δεν έγινε σωστή διάχυση καλών πρακτικών, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα: «*όχι. Όσο ήμουν εγώ, όχι. Ούτε καν στα πλαίσια της ίδιας σχολικής μονάδας. Δεν έγινε σωστή διάχυση αποτελεσμάτων..*» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης)

Οι καλές πρακτικές που ανέπτυξε το κάθε σχολείο μπορούσαν να γίνουν παράδειγμα και για τα άλλα σχολεία ΖΕΠ εφόσον συνεργάζονταν. Μερικά σχολεία συνεργάζονταν σε αυτόν τον τομέα:

«*Είχαμε μία ενημέρωση για τις δικές τους δράσεις προσπαθώντας να γίνει μία ανταλλαγή ιδεών κάποια στιγμή και ανταλλαγή καλών πρακτικών*» (Σ.5, δάσκαλος),

«*Συνεργαστήκαμε στο ότι κάναμε μία κοινή δράση, λεγόταν «Βάζω χρώμα στο γκρίζο», το κόνσεπτ ήταν να μιλήσουμε για το streetart, να μιλήσουμε για την τέχνη στους δρόμους.....για την τέχνη στον τοίχο από το fresco και το Μιχαήλ Άγγελο στη CAPELLASISTINA μέχρι τα γκράφιτι της Αθήνας.. να κάνουμε μία βόλτα στα μεγάλα γκράφιτι της Αθήνας, στις γειτονιές.. στον Ψυρρή, εκεί που είναι τα ωραία γκράφιτι, στους σταθμούς.... Και μετά να κάνουμε ένα διαγωνισμό στην τάξη μας, να σκεφτούμε μία ζωγραφιά και μετά να τη ζωγραφίσουμε σε ένα τοίχο του σχολείου! Και να αλλάζαμε: να πήγαινε η δική μας ομάδα να ζωγραφίσει ένα τοίχο του σχολείου του και αυτοί ένα τοίχο δικό μας εδώ. Μία άλλη δράση που κάναμε ήταν με ένα κοντινό μας σχολείο, που έκαναν όλο το χρόνο μάθημα με τηλεδιάσκεψη. Δηλαδή, οι δύο τάξεις ήταν online στην πολιτική αγωγή και η μία τάξη παρέδιδε το μάθημα, η μία τάξη δηλαδή είχε μελετήσει και σερβίριζε το μάθημα και η άλλη έκανε τις ασκήσεις και την άλλη φορά ανάποδα. Και στο τέλος, είχαμε κλείσει ένα πούλμαν, μέσα από την δράση και κάποια εδέσματα και οι δύο τάξεις συναντήθηκαν, αντάλλαξαν επισκέψεις, γνωρίστηκαν τα παιδιά, χόρεψαν..κλπ.. Ήταν πολύ όμορφο!» (Σ.10, διευθυντής)*

Άλλα σχολεία δεν συνεργάστηκαν ούτε ήρθαν σε επαφή με τα άλλα σχολεία ΖΕΠ. Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα, από δύο δασκάλους:

«*Ο καθένας έκανε μόνος του ό,τι ήθελε. Από κει και πέρα δεν είχαμε καμία επαφή, αλλά πιστεύω ότι ήταν εσκεμμένο όλο αυτό. Κάπου κάπου ερχόντουσαν σε επαφή οι διευθυντές αλλά οι συνάδελφοι από τις άλλες ΖΕΠ δεν ερχόντουσαν. Πιστεύω ότι το έκαναν επίτηδες, η δική μου άποψη είναι αυτή....*» (Σ.7, δάσκαλος),

«*δεν υπήρξε συνεργασία*» (Σ.8, δάσκαλος).

Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ από τους εμπλεκομένους

Στον άξονα τέσσερα, ασχοληθήκαμε με την έως τώρα αποτίμηση του προγράμματος ΖΕΠ. Προσπαθήσαμε να καλύψουμε όσο το δυνατό περισσότερες πτυχές του θέματος προκειμένου να είμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε μία εμπειριστατωμένη αποτίμησή του, όπως αυτή εκφράστηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Βασικός σκοπός των ΖΕΠ, έτσι όπως περιγράφεται από το ΦΕΚ 56/21-01-11, είναι να «διασφαλίσει την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες». Κρίσιμο ερώτημα είναι αν μετά από πέντε χρόνια πιλοτικής λειτουργίας του προγράμματος επιτεύχθηκε η κάλυψη/ εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Τα σχολεία αυτά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είχαν επιλεγεί να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, επειδή βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, είχαν πολλούς μαθητές από άλλες χώρες καθώς επίσης και μαθητές με χαμηλή επίδοση. Το έμψυχο υλικό αυτών των σχολείων περιγράφεται πολύ χαρακτηριστικά στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

« Υπήρχαν μαθητές που δεν μπορούσαν να γράψουν ακόμα..... μαθητής που δεν χώριζε τις λέξεις» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης),

«από τα 25 παιδιά μίας τάξης τα 15 δεν μιλάνε καν τη γλώσσα... δεν θα ξεχάσω το παράδειγμα μίας τάξης με 12 μαθητές που προερχόντουσαν από 9 διαφορετικές χώρες» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης).

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι στόχοι ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, την κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη είχαν επιτευχθεί:

«κυρίως στο κομμάτι της αποδοχής της διαφορετικότητας, στη διαχείριση της επιθετικότητας και στη διαχείριση της εσωστρέφειας..... βοήθησε στα θέματα της ενσωμάτωσης γενικότερα» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης),

Οι δράσεις που έγιναν μέσα στην τάξη, κυρίως από τους ψυχολόγους, βοήθησαν και αυτές με τη σειρά τους στην ενσωμάτωση κάποιων μαθητών. Αυτές οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν, όπως αυτή που περιγράφεται παρακάτω, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι είναι καλό να διοχετευτούν σε όλα τα σχολεία.

«Με κάποια παιδιά, θυμάμαι σε ένα τμήμα, είχαμε οργανώσει μια ομάδα υποστήριξης του παιδιού αυτού. Τα παιδιά προς τα παιδιά. Δηλαδή, πηγαίναμε rotation τα παιδιά και

βοηθούσαν το κοριτσάκι στην ορθογραφία, στο διάβασμα... κι ήταν κάτι πολύ ευχάριστο για τα παιδιά να νιώθουν ότι βοηθάνε τη φίλη τους να προσαρμοστεί!»(Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης)

Κάποιοι άλλοι ερωτώμενοι όμως πιστεύουν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη των μαθητών θα πραγματοποιούνταν με τον καιρό, και ότι δεν οφείλεται στο πρόγραμμα αλλά στη διαχείριση του κάθε δάσκαλου:

« δεν πιστεύω ότι κάποιοι μαθητές προχώρησαν λόγω του ΖΕΠ. Κάποιοι μαθητές προχώρησαν γιατί κάποιοι συνάδελφοι ασχολήθηκαν μαζί τους παραπάνω, όχι λόγω του ΖΕΠ» (Σ.7, δάσκαλος)

«παίζει ρόλο η διαχείριση του δασκάλου. Δεν είναι το πρόγραμμα από μόνο του» (Σ.8, δάσκαλος)

Άλλοι βασικοί στόχοι των ΖΕΠ είναι η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και η μείωση της σχολικής διαρροής. Ως προς το δεύτερο, όλοι θεώρησαν ότι δεν μπορούσαν να σχολιάσουν σχετικά επειδή η σχολική διαρροή στο δημοτικό δεν είναι τόσο έντονη.

Ως προς τη μαθητική επίδοση, και εδώ οι απαντήσεις δίστανται. Ορισμένοι είδαν κάποια μικρή βελτίωση κυρίως λόγω της ώρας εμπέδωσης που είχε μπει στο ωρολόγιο πρόγραμμα:

«Στο μόνο που μπορεί να βοήθησε λίγο η όλη διαδικασία, είναι η εμπέδωση...» (Σ. 7, δάσκαλος)

Σε ένα σχολείο, όπου μετρήθηκε η επίδοση των μαθητών στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, διαπιστώθηκε μεγάλη βελτίωση, όπως φαίνεται από τα λόγια του διευθυντή του σχολείου:

« γιατί οι μαθητές όλης της ΖΕΠ πέρασαν το «τεστ Α». Το «τεστ Α» αξιολογεί πολλές παραμέτρους από τη μαθησιακή ικανότητα του μαθητή. Δηλαδή, ταχύτητα απόκρισης της γνώσης, την ικανότητα... διάφορα πράγματα.. και το κάναμε στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της χρονιάς. Και τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά!» (Σ.10, διευθυντής)

Τρεις στους τέσσερις δάσκαλους δεν διέκριναν καμία διαφορά στις μαθητικές επιδόσεις:

«Περνάγανε καλά τα παιδιά, αλλά προσωπική μου άποψη είναι ότι δεν είχαμε καλύτερες μαθητικές επιδόσεις!» (Σ.6, δάσκαλος),

« δεν είδα διαφορά στους μαθητές μου» (Σ.7, δάσκαλος)

Σημαντικό κομμάτι των ΖΕΠ, όπως αναφέραμε παραπάνω, ήταν και η χρηματοδότηση των δράσεων, που έδωσε σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να

παρακολουθήσουν θεάματα και εκδρομές, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

«Καλύφθηκαν ανάγκες, όπως το οικονομικό κομμάτι. Παιδιά που δεν είχαν την δυνατότητα από το σπίτι να πάνε την εκδρομή στο Αττικό Ζωολογικό Πάρκο, στο θέατρο, στο Αστεροσκοπείο.. Ήταν δωρεάν! Διεύρυνε ορίζοντες με αυτή τη λογική.» (Σ.8, δάσκαλος).

Διευρύνοντας το πεδίο ορισμού μας πέρα από τους μαθητές, αναζητήσαμε τι προσέφερε το πρόγραμμα ΖΕΠ συνολικά στο σχολείο και ιδιαίτερα στους συμμετέχοντες ενήλικες επαγγελματίες.

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τους επιστημονικούς συνεργάτες το σημαντικότερο όλων ήταν το ότι μπήκαν μέσα σε σχολείο εν ώρα λειτουργίας του, είδαν πώς λειτουργεί, βίωσαν την πραγματικότητα του, τα προβλήματά του από κοντά:

«Περάσαμε από τη θεωρία στην πράξη ταυτόχρονα και συνδυαστικά μέσα σε πραγματικές συνθήκες Δημόσιων σχολείων. Είδαμε και πως λειτουργούν από μέσα τα Δημόσια σχολεία» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης)

«Και βέβαια είναι πολύ μεγάλη εμπειρία και να ανταλλάξεις τις γνώσεις σου με ανθρώπους που συναναστρέφονται συνεχώς με παιδιά και είναι η πραγματικότητα του σχολείου εκ των έσω και το ότι βλέπεις πολλά περιστατικά!» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης)

Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι εξελίχθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία επειδή απέκτησαν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, το πρόγραμμα τους έδωσε την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλους επιστήμονες και μπόρεσαν να γνωρίσουν νέες διδακτικές μεθόδους και να οργανωθούν.

«είμαι πολύ πιο πλούσια σε παραστάσεις, σε διδακτική εμπειρία, από την συμμετοχή μου στο ΖΕΠ, σε σύγκριση με άλλους συναδέλφους μου που δεν έχουν περάσει στο πρόγραμμα.» (Σ.5, δάσκαλος),

«Δουλεύω 31 χρόνια και ξαναήρθα σε επαφή με τα τρέχοντα ζητήματα, με την επιστημονική κοινότητα» (Σ.6, δάσκαλος)

«πήρα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοιχεία νέων παρεμβάσεων και τακτικών που δεν τα είχα σκεφτεί πιο πριν... οργάνωσα καλύτερα τη δουλειά μου γιατί έμαθα από την αρχή του ότι για να προχωρήσω μέσα σε αυτό πρέπει να σχεδιάσω πιο συγκεκριμένα και με πιο καλό χρονοδιάγραμμα για να τα βγάλω μέχρι το τέλος εις πέρας.

Επίσης, άρχισα να μαζεύω υλικό που θα μου χρειαστεί και για την παρουσίαση αλλά και για τις επόμενες χρονιές» (Σ.7, δάσκαλος)

Οι διευθυντές θεωρούν ότι οι δάσκαλοι απέκτησαν πολλά καινούρια εφόδια με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΖΕΠ. Αυτό που θεωρούν πιο σημαντικό, και οι δύο διευθυντές είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι για πρώτη φορά μοιράστηκαν τα προβλήματα που είχαν στην τάξη τους και με άλλους δασκάλους και ανοίχτηκαν στις σχέσεις τους. Θεωρούμε πολύ χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Μέσα από τις δράσεις (οι δάσκαλοι) έγιναν πιο «ανοικτοί» στην τάξη τους, στο να δεχτούν ανθρώπους, κι άλλους... πλέον δεν είναι ερμητικά κλειστές οι τάξεις.» (Σ.9, διευθυντής),

«Δηλαδή ως προς τους δασκάλους ήταν ένα τεράστιο σχολείο. Τεράστιο!.....βούτηξαν στα βαθιά και συνεργαστήκαν, συνομιλήσαν, επιμορφωθήκαν, σχεδιάσαν, χαρήκαν, ταξιδέψαν, έκαναν πολλά πράγματα..» (Σ.10, διευθυντής)

Οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά πολύ. Όπως οι ίδιοι λένε έγιναν ειδικοί στη διαχείριση των οικονομικών και των προγραμμάτων ΕΣΠΑ, αναγκάστηκαν να οργανώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και να αυτοσχεδιάζουν συνεχώς, να είναι ευέλικτοι ώστε να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν καθώς και σε θέματα συντονισμού, ειδικά όταν έπρεπε να μπαίνουν οι επιστημονικοί συνεργάτες στην τάξη. Πήραν πολύ περισσότερες ευθύνες και μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν. Παράλληλα έπρεπε να στηρίζουν συνεχώς το πρόγραμμα και να φροντίζουν να δουλεύουν οι δάσκαλοι του σχολείου τους όσο το δυνατόν χωρίς προβλήματα.

«Πάντως έμαθα αρκετά πράγματα, τα οποία απαιτήθηκαν από εμένα να τα μάθω για να μπορέσω να υλοποιήσω ότι ήταν αναγκαίο. Έγινα μέλος της σχολικής επιτροπής.. Πήρα τα οικονομικά πάνω μου.. Πήρα πράγματα άλλα πάνω μου, τα οποία δεν ήταν της αρμοδιότητας μου.. Και έδινα προς υπογραφή πράγματα.» (Σ.9, διευθυντής),

«Δε θα γινόμουν τόσο σοφός αν δε το είχα κάνει. Εμένα μου έμαθε πολλά πράγματα διαχείρισης, που δεν ήξερα να τα κάνω. Διαχείριση προσωπικού.. Είναι αλήθεια ότι μου το λένε ακόμα, χωρίς να το θέλω και να το έχω σαν πρόθεση, ενέπνευσα πολλούς ανθρώπους. Με την τακτική μου.. με τον ενθουσιασμό μου.. με την καθημερινή παρουσία μου εκεί μέχρι το βράδυ....» (Σ.10, διευθυντής)

Σε αρκετούς, η συμμετοχή στις ΖΕΠ αποτέλεσε έμπνευση για περαιτέρω σπουδές.

«Πήγα να κάνω ένα μεταπτυχιακό στο TEΑΠΗ που λέγεται “Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες”..... Εφτά (7) άνθρωποι κάνουν μεταπτυχιακό από το σχολείο μου και δύο (2) διαφορετικοί κάνουν δεύτερο πτυχίο.» (Σ.10, διευθυντής)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το τι θεωρούν ότι προσέφεραν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Οι επιστημονικοί συνεργάτες θεωρούν ότι προώθησαν νέες διδακτικές και πρακτικές και ότι έγιναν στήριγμα για τη σχολική κοινότητα:

«γνώρισαν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν μέθοδοι διαφορετικές από αυτές που ήξεραν. Έγινε κατανοητό ότι αν ασχοληθούν λίγο παραπάνω, θα έχουν καλά αποτελέσματα. Δεν ξέρω αν τους τα έμαθα, αλλά πιστεύω ότι ανοίχτηκε κάποια πόρτα, ότι υπάρχει και κάτι άλλο, ότι υπάρχουν τρόποι να βοηθηθούν τα παιδιά» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης)

«... Όταν τελείωσε το πρόγραμμα, έκλαιγαν! Ήταν πάρα πολύ συγκινητικό γενικότερα...είναι ότι ένιωθαν ότι υπάρχει ένα στήριγμα. Αυτό ναι! Ότι κάτι γίνεται....» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης)

Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η βασική τους προσφορά στο πρόγραμμα ήταν η υποστήριξη που παρείχαν σε αυτό και η βοήθεια στην οργάνωση.

«Εγώ θεωρώ ότι προσέφερα την θετική μου αύρα στο ΖΕΠ! Δηλαδή, δεν το «πολέμησα», όπως έφτασαν στο σημείο να το κάνουν κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί. Νομίζω ότι κρατούσα από κάποιο σημείο και την δυσαρέσκεια μου και δεν την εξέφραζα ή την εξέφραζα μόνο στον διευθυντή μου ή και στον σχολικό σύμβουλο... Δεν τάχθηκα αντίθετα. Δεν εναντιώθηκα, όπως άλλοι εκπαιδευτικοί» (Σ.5, δάσκαλος)

«Θεωρώ ότι συνεισέφερα κι εγώ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Και στην οργάνωση.» (Σ.7, δάσκαλος)

Οι διευθυντές αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη του προγράμματος και έγιναν πηγή έμπνευσης για τους δασκάλους των σχολείων τους. Στήριξαν τους δασκάλους του σχολείου τους στις δύσκολες στιγμές και όταν τους είχε καταβάλει η κούραση, ανέλαβαν όλη τη διαχείριση του προγράμματος, συντόνιζαν τις δράσεις, παρακολουθούσαν την υλοποίησή τους και γενικά όπως οι ίδιοι λένε «πήραν το σχολείο στην πλάτη τους». Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά :

« Ήταν συντονιστικός, είχε μέσα τις προτάσεις, όλη τη δουλειά και το στήσιμο του σχεδίου δράσης... Είχε και την υλοποίηση... Είχε την διαχείριση... Και τι δεν είχε» (Σ.9, διευθυντής).

« Το πήρα όλο στην πλάτη μου.....θα το πάμε ως εκεί που δεν παίρνει, θα θωρακίσουμε τις μονάδες μας με υλικοτεχνική υποδομή, θα πάρουμε ότι μπορούμε να

πάρουμε από την Ευρώπη, θα μορφώσουμε τους ανθρώπους μας όσο μπορούμε, θα δώσουμε ότι μπορούμε περισσότερο στα παιδιά μας και θα κάνουμε στο τέλος και την κριτική μας» (Σ.10, διευθυντής)

«Είναι αλήθεια ότι μου το λένε ακόμα, χωρίς να το θέλω και να το έχω σαν πρόθεση, ενέπνευσα πολλούς ανθρώπους» (Σ.10, διευθυντής),

Οι περισσότεροι δάσκαλοι αναγνώρισαν την προσπάθεια των διευθυντών τους και προσπάθησαν να τους βοηθήσουν:

« το Α και το Ω, για μένα, για το συγκεκριμένο σχολείο είναι ο διευθυντής του! Και το προσωποποιώ, είναι το Α και το Ω! Είναι ο λόγος που αγαπάω το σχολείο αυτό και πιστεύω ότι λόγω αυτού γίνονται και όλα αυτά τα θετικά!» (Σ.5, δάσκαλος)

Κάποιοι όμως θεώρησαν ότι για την πίεση που αισθανόντουσαν υπεύθυνος ήταν και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος συνέχιζε να υποστηρίζει το πρόγραμμα, παρά τα προβλήματα που δημιουργούνταν:

«Ο διευθυντής ο ένας ήταν ενημερωμένος πλήρως γιατί ήταν ένας από τους πρώτους που ξεκίνησαν το ΖΕΠ και το υποστήριζε μέχρι τώρα παρόλα αυτά που έγιναν.» (Σ.7, δάσκαλος)

Σε επόμενη ερώτησή μας, θελήσαμε να μάθουμε κατά πόσον μέσω του προγράμματος υιοθετήθηκαν καλές πρακτικές, οι οποίες συνεχίζουν να εφαρμόζονται. Οι καλές πρακτικές, που υιοθετήθηκαν, αφορούσαν κυρίως τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τη διαχείριση της τάξης:

«Οι καλές πρακτικές που πήρα ήταν πως μπορεί να λειτουργήσει μία διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε μία τάξη. Δηλαδή, πως να διαχωρίσουμε τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να γίνεται αντιληπτό. Να ξέρω εγώ πως θα τα ξεχωρίζω και τι εργασίες θα τους βάλω αλλά χωρίς να γίνεται αντιληπτό από όλη την τάξη. Το ότι κάθε ομάδα έκανε κάτι διαφορετικό. Το κάθε μέλος μιας ομάδας είχε το δικό του ρόλο και εμείς απλά ορίζαμε τους ρόλους!» (Σ.1, επιστημονικός συνεργάτης)

«Τους δασκάλους τους έμαθαν πράγματα οι Πληροφορικόταροι, οι Καλλιτέχνες, οι Θεατρολόγοι, οι Ψυχολόγοι... βλέπεις ότι τώρα δεν μου στέλνουν παιδιά παραβατικά στην διεύθυνση γιατί χτύπησαν ή τσακώθηκαν.. Το διαχειρίζονται μόνοι τους, το κουβεντιάζουν, δεν μιλάνε πια για τιμωρίες αλλά για συνέπειες... Έχει αλλάξει λιγάκι η φιλοσοφία τους» (Σ.10, διευθυντής).

Οι επιστημονικοί συνεργάτες άφησαν εκπαιδευτικό υλικό, αλλά είναι στην ευχέρεια του κάθε επαγγελματία το πώς θα εξελίξει τις γνώσεις του και θα χρησιμοποιήσει αυτές που ήδη έχει:

«Εγώ τους άφησα υλικό, αλλά δεν ξέρω τι το έκαναν τελικά, δυστυχώς, γιατί δεν είχαμε follow up για να δούμε τι γίνεται.» (Σ.4, επιστημονικός συνεργάτης)

«Ο συνάδελφος που θέλει να εξελιχτεί, θα το κάνει. Εκεί είναι πιο εύκολο να το κάνει γιατί μετά από όλα αυτά που έγιναν και συζητήθηκαν πήραν το έναυσμα!» (Σ.8, δάσκαλος).

Η μεγάλη αλλαγή που αναγνώρισαν οι περισσότεροι είναι ως προς τα θέματα της συνεργασίας και της συλλογικότητας (μεταξύ τους και με τους γονείς). Θεωρούν ότι σε αυτόν τον τομέα άλλαξε η κουλτούρα του σχολείου. Οι διδάσκοντες παραδέχθηκαν ότι το πρόγραμμα τους εξέλιξε επαγγελματικά, έμαθαν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να διαχειρίζονται με διαφορετικούς τρόπους την τάξη, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα:

«Καλές πρακτικές αφορούσαν την συνεργασία των εκπαιδευτικών, δηλαδή, ο ένας συζητάει με τον άλλο για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην τάξη.. Μιλάνε πια πιο ανοικτά και δεν κρύβονται. Δεν υπάρχει πια το θέμα ότι μπορεί να φανεί ότι δεν είναι καλοί δάσκαλοι αν δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση... Παλιότερα υπήρχε ταμπού.. μπορεί να είχαν έναν μαθητή δύσκολο και να μην το έλεγαν και θα κάθονταν εκεί να παιδεύονται... Τώρα έμαθαν να μιλάνε, να προβληματίζονται, να βγαίνουν να παρακολουθούν σεμινάρια εκτός ΖΕΠ... Τώρα πια μπορεί να αφιερώσουν χρόνο για να πάνε σε ημερίδες, σε διημερίδες, κάτι που πριν δε θα έκαναν.. Τώρα μπορεί να κάνουν κοινές δράσεις, δύο ή τριών τμημάτων μαζί. Όχι πως αυτά δε γίνονταν και πριν.. απλά γίνονται πιο πολύ τώρα.....η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι πιο ανοικτή. Μπαίνει ο ένας στην τάξη του άλλου, άμα θέλει. Και μπορούν να κάνουν από κοινού πράγματα, να δουν που είναι καλός ο ένας.. και μπορεί να θέλει να πάρει και το μάθημα αυτό και του άλλου.. και ο άλλος θα δώσει μάθημα της τάξης του.. και να έχουν και εποπτεία, να έχουν συνεργασία.. Μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε, να κουβεντιάσουμε για θέματα εκπαιδευτικά. Να προβληματιστούμε» (Σ.9, διευθυντής)

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι σχέσεις με τους γονείς βελτιώθηκαν. Συνεργάστηκαν με τους διδάσκοντες στις δράσεις, πήραν μέρος σε αυτές, αγκάλιασαν και νοιάστηκαν για τα σχολεία που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Έγιναν και αυτοί μέρος της σχολικής κοινότητας, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«ευαισθητοποίηση κάποιων γονιών σε κάποια ζητήματα σε σχέση με τα παιδιά και των εκπαιδευτικών! Έβλεπαν κάποια παιδιά με παθολογίες, εντελώς σαν σκοπιά «αχ το κακομαθημένο», «το κ.....»... και τελικά με την παρέμβαση κατάλαβαν πόσο υπέφερε

το παιδί αυτό. Ουσιαστικά δεν επρόκειτο για κακό παιδί αλλά για ένα τρομαγμένο παιδί. Νομίζω έτσι ωφέλησε!» (Σ.4, επιστημονικός συνεργάτης)

«ήρθαν και οι γονείς πιο κοντά στο σχολείο, λόγω του ΖΕΠ. Συνεργάστηκαν πολύ περισσότερο από ότι σε άλλα σχολεία, λόγω του ΖΕΠ και εμάς.» (Σ.5, δάσκαλος),

«έχει περάσει αυτό προς τους γονείς. Βλέπουν τις προσπάθειες που γίνονται. Το εκτιμούν αυτό. Χαίρονται που τα παιδιά τους έρχονται σε αυτό το σχολείο.» (Σ.8, δάσκαλος)

«Μεγάλη διαφορά είχε στις σχέσεις σχολείου - οικογένειας. Είχε μεγάλη διαφορά στην εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, γιατί το σχολείο είναι πυρήνας και σημείο αναφοράς πια.. Ένα σχολείο ανοιχτό και φωτισμένο που μπαينوβγαίνει κόσμος ακόμα και το βράδυ..» (Σ.10, διευθυντής)

Φτάνοντας προς το τέλος της συνέντευξης, θελήσαμε να συγκεντρώσουμε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του προγράμματος όπως τα βίωσαν οι συμμετέχοντες.

Το σημαντικότερο προτέρημα του προγράμματος, σύμφωνα με τους διδάσκοντες και τους διευθυντές, ήταν η αυτοοργάνωση της σχολικής μονάδας και η αυτονομία της:

« προκειμένου ένα σχολείο να λειτουργήσει με έναν τόσο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σωστά, νομίζω πως έχει οδηγήσει το σχολείο σε μία ακόμα πιο δημοκρατική τακτική. Σαν σύλλογος, όταν μαθαίνεις να λειτουργείς με άλλους τριάντα (30) συναδέλφους και το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο, αυτό τον δημοκρατικό τρόπο τον εφαρμόζεις Δηλαδή, μας οδήγησε όλη αυτή η ιστορία στο να αλλάξει ο τρόπος που διοικείται όλο το σχολείο» (Σ.5, δάσκαλος)

« αυτή η αυτονομία και αυτοοργάνωση του σχολείου ήταν η μεγαλύτερη από τις παροχές του προγράμματος, πιστεύω» (Σ.10, διευθυντής)

Για τους επιστημονικούς συνεργάτες, το θετικότερο σημείο του προγράμματος ήταν ότι ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές και γενικότερα με το σχολικό χώρο όπου γνώρισαν αξιολογους ανθρώπους.

«ότι γνώρισα αξιολογους ανθρώπους και πήρα πάρα πολλές εμπειρίες και δημιούργησα ενδιαφέρουσες σχέσεις» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης)

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η παροχή υλικοτεχνικής υποδομής και το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινότητα βοήθησαν στην αύξηση του μαθητικού δυναμικού, σε βαθμό που να μην μπορούν να εγγραφούν καινούριοι μαθητές λόγω συμπλήρωσης των τμημάτων:

«αυτό που ακούστηκε περισσότερο στη γειτονιά ήταν οι δράσεις, τα δωρεάν πράγματα, ήταν το πρόγραμμα που ανέβηκε, ήταν οι άνθρωποι που μπήκαν πιο πολύ στο σχολείο.. Ακούστηκε το σχολείο, ανέβηκε! Ο εξοπλισμός.. όλα αυτά φέρνουν μία άλλη ροή ενέργειας στο σχολείο και γίνεται κάτι διαφορετικό. Κι εμείς δεν έχουμε άλλο χώρο στις τάξεις. Έχουμε φτάσει σε σημείο να διώχνουμε μαθητές για άλλα σχολεία» (Σ.9, διευθυντής),

«το σχολείο είναι πυρήνας και σημείο αναφοράς πια.. Ένα σχολείο ανοιχτό και φωτισμένο που μπαινοβγαίνει κόσμος ακόμα και το βράδυ.» (Σ.10, διευθυντής)

Στην αύξηση του μαθητικού δυναμικού και στο άνοιγμα του σχολείου, βοήθησαν πολύ και οι δράσεις που γίνονταν στα σχολεία, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, όμως όλοι οι δάσκαλοι τόνισαν ότι οι δράσεις ήταν μία από τις αιτίες της ρήξης που συνέβη μεταξύ των διδασκόντων, καθώς επέφεραν πολύ κούραση, ένταση και πίεση.

«οι δράσεις που κάναμε μέσα στο σχολείο ήταν πιο οργανωμένες, λόγω του προγράμματος γιατί μπορεί να κάναμε όλοι μας κάτι πιο πριν, αλλά ίσως τώρα αυτό ήταν το θετικό: τις οργανώσαμε πιο καλά! Είχανε το χρονοδιάγραμμα τους, είχανε πιο καλή στοχοθεσία.. στο τέλος παρουσιάζονταν» (Σ.7, δάσκαλος)

«και κάπου προς το τέλος είχαμε αντιδράσεις...διασπάστηκε ο σύλλογος, ναι»(Σ.8, δάσκαλος),

«ήταν ελάχιστος ο χρόνος και πάρα πολλά τα πράγματα με τα οποία έπρεπε να ασχοληθούμε» (Σ.1. επιστημονικός συνεργάτης)

«Ότι είμαστε στην αρχή και πρέπει όλο το σχολείο να περάσει από τα διαγνωστικά τεστ. Τεραστία πίεση! Ότι τα τεστ, δηλαδή, έπρεπε να συμπληρωθούν «χτες»! Όχι «σήμερα» (Σ.5, δάσκαλος),

«Φτάνεις στο τέλος , στην κορύφωση της σχολικής χρονιάς, και ενώ έχουν πιεστεί όλοι και τρέχουν και κάνουν, βγαίνει ένα καλό αποτέλεσμα που σε όλους αρέσει.. αλλά αυτό που γίνεται το προηγούμενο χρονικό διάστημα δρα αρνητικά.» (Σ.8, δάσκαλος),

«έβλεπα και την κόπωση των εκπαιδευτικών με όλη αυτή την αλλαγή των προγραμμάτων.....τις επιπλέον υποχρεώσεις.. την υλοποίηση των προγραμμάτων.. με τον χρόνο που απαιτείται για την πραγματοποίηση όλων αυτών των πραγμάτων.» (Σ.6, δάσκαλος)

«ήμασταν συνέχεια σε ένταση, γιατί είχαμε συνέχεια κάτι να κάνουμε. Πολύς κόσμος μέσα σε ένα μικρό σχολείο.. Όταν ήμασταν μόνο εκπαιδευτικοί προχωρούσε το πράγμα, όταν έρχονταν κάποιοι απ' έξω.. ιδιαίτερα οι μετρήσεις - οι αξιολογήσεις έφεραν ένταση. Μεγάλη ένταση!» (Σ.9, διευθυντής)

Η πίεση προκλήθηκε σύμφωνα με τους ερωτώμενους, επειδή δεν υπήρχε καλή οργάνωση στο πρόγραμμα, το πρόγραμμα έγινε βεβιασμένα, υπήρξαν πολλές καθυστερήσεις κυρίως ως προς την πρόσληψη των δασκάλων και των επιστημονικών συνεργατών και η γραφειοκρατία ήταν πολύ μεγάλη:

«Και μόνο που σου λένε ότι πρέπει να καλύψεις 100-120 ώρες σε διάστημα πολύ μικρό, λίγο πριν το Πάσχα και λέγαμε ότι "κλείνουν τα σχολεία", διαπιστώνεις ότι δεν υπάρχει ρεαλισμός!» (Σ.1. επιστημονικός συνεργάτης),

«Δεν υπήρχε μια βασική δομή από την αρχή. Αυτό ήταν κάτι που δημιουργήθηκε στην πορεία και γι' αυτό δημιουργήθηκαν και διαδικαστικά προβλήματα. Δηλαδή, κι εκείνοι που το οργάνωναν δεν νομίζω ότι ήξεραν ακριβώς» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης),

«Το κακό είναι ότι επειδή αργούν να στελεχωθούν αυτά τα σχολεία, προκαλείται μια αρνητική εικόνα και μία προκατάληψη που το γκρεμίζει όλο αυτό που έχει χτιστεί. Αν το σχολείο ΖΕΠ λειτουργούσε από τον Σεπτέμβριο, πλήρως εξοπλισμένο με δασκάλους, με έμπυχο υλικό, θα ήταν εντελώς διαφορετικά τα αποτελέσματα.» (Σ.8, δάσκαλος),

«η γραφειοκρατία η απίστευτη. Δηλαδή, από το πιο απλό όπως, δεν μπορούσαμε να καταλήξουμε σε έντυπα τα οποία να είναι λειτουργικά... Πέρασαν οι πρώτοι μήνες και αλλάζαμε κάθε τρεις και λίγο έντυπα.» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης).

Όλη αυτή η αναστάτωση που δημιουργήθηκε λόγω της πίεσης του χρόνου και της έντασης είχε αντίκτυπο και στους μαθητές, οι οποίοι είχαν χάσει τα όριά τους:

«Έχασαν τα όρια τους. Δεν ήξεραν που είναι τα όρια. Είναι πολύ μπερδεμα. Κι ακόμα τα παιδιά δεν έχουν συνέλθει.» (Σ.7, δάσκαλος)

Παρά τα όποια θετικά του προγράμματος, στα δεδομένα καταγράφονται ως βασικά μειονεκτήματα το γεγονός ότι προς το τέλος του προγράμματος ΖΕΠ η δυσφορία άρχισε να κυριαρχεί εκ μέρους των συμμετεχόντων καθώς δεν δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής ώστε να εμπλουτιστεί το βιογραφικό τους, οι επιμορφώσεις ήταν πολύ λίγες σε σχέση με αυτές που έπρεπε να γίνουν, οι μετρήσεις έγιναν βεβιασμένα με αμφίβολα αποτελέσματα και οι υπεύθυνοι του προγράμματος ήταν σχεδόν ανύπαρκτοι. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Ότι δεν δόθηκε ποτέ μία βεβαίωση που να επικυρώνει την συμμετοχή μας στο πρόγραμμα.» (Σ.5, δάσκαλος)

«το γεγονός ότι κάναμε κάποιες μετρήσεις πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά κάνανε τις μετρήσεις στο τέλος του προγράμματος, ενώ το τέλος του ήταν η αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς! Δηλαδή, τα παιδιά που μετρήθηκαν στην Ε' Δημοτικού μετά

στο τέλος του προγράμματος μετρήθηκαν στην ΣΤ' Δημοτικού» (Σ.1 επιστημονικός συνεργάτης)

«Εμάς μας είχαν υποσχεθεί σεμινάρια, επιμορφώσεις κλπ.. πάνω στο πρόγραμμα, που δεν έγιναν, επίσης, ποτέ!» (Σ.7, δάσκαλος)

Σημαντικό σημείο τριβής αποτέλεσαν και οι αποδοχές και η οικονομική αποζημίωση των εκπαιδευτικών. Εδώ αξίζει να τονίσουμε ότι λόγω της συμμετοχής του σχολείου στο πρόγραμμα, το Υπουργείο είχε υποσχεθεί στο διδακτικό προσωπικό ένα επιπλέον επίδομα, το οποίο τελικά δόθηκε αργοπορημένα, μειωμένο, υπό προϋποθέσεις και όχι σε όλους:

«Έγιναν λάθη με τις αμοιβές και τελικά έγιναν τρομερές μειώσεις.» (Σ.2, επιστημονικός συνεργάτης.),

«είπαν ότι θα υπάρξουν και κάποια έξτρα χρήματα, που θα πληρωθούν, τα οποία ποτέ δεν υπήρξαν» (Σ.8, δάσκαλος)

«Οι αντιδράσεις αφορούσαν, κυρίως, τα οικονομικά. Ποιοι θα ωφεληθούν από αυτά. Τα χρήματα.. ποιος παίρνει, τι δεν παίρνει... Που δεν υπήρχε σε αυτό ενημέρωση και στο πως διαχειρίζονται εκείνα και πως τα άλλα.» (Σ.9, διευθυντής)

Κλείνοντας τις συνεντεύξεις, θελήσαμε να μάθουμε εάν οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να συμμετάσχει το σχολείο τους ξανά σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα. Όλοι οι επιστημονικοί συνεργάτες είναι θετικά διακείμενοι σε μία τέτοια περίπτωση, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα:

«Ναι βέβαια! Και δε σας κρύβω ότι κατά καιρούς βλέπω (γιατί δεν ξέρουμε αν η πιλοτική φάση θα δώσει τη θέση της σε μια πλήρη εφαρμογή, που θα επεκταθεί σε όλη την Ελλάδα) ότι αν γίνει αυτό και βγει κάποια προκήρυξη εγώ θα δήλωση συμμετοχή» (Σ.3, επιστημονικός συνεργάτης)

Δύο από τους δασκάλους θα συμμετείχαν εφόσον ήταν από πριν σίγουροι ότι θα είναι σωστά οργανωμένο το πρόγραμμα και ότι το Υπουργείο θα πραγματοποιήσει τις υποσχέσεις του:

«Αν μπορούσε κάποιος με συμβόλαιο, υπογεγραμμένο με δικηγόρο, να μου εγγυηθεί ότι ναι, με τα χίλια. Αν όχι, θα το έβλεπα πάρα πολύ διστακτικά και αρνητικά, γιατί έχω δει στην πράξη ότι ενώ ξεκίνησε ένας σύλλογος που έδωσε την ψυχή του πραγματικά, τόσο πολλοί άνθρωποι που δούλεψαν πραγματικά, έφτασαν να κάνουν στροφή 360⁰ από την απογοήτευση και δεν τους κακολογώ.» (Σ.5, δάσκαλος)

Οι άλλοι δύο από τους δασκάλους είναι εντελώς αρνητικοί στη συνέχιση του προγράμματος:

«Όχι, έτσι όπως πραγματοποιήθηκαν, με τίποτα! Όσα λεφτά κι αν... Α! Μας είχαν υποσχεθεί κι εμάς λεφτά στην αρχή του προγράμματος, ως αμοιβή για την επιμόρφωση. Λεφτά που δεν τα πήραμε ποτέ, φυσικά. Τελospάντων, αυτό δεν μας ένοιαζε τόσο γιατί τα είχαμε ξεγραμμένα από την αρχή. Δεν μας ένοιαζε το οικονομικό. Μας ενδιέφερε να πάρουμε όλα τα υπόλοιπα. Πήραμε την υλικοτεχνική υποδομή, δεν μπορώ να πω... Είχαν τα παιδιά τις δωρεάν εκδρομές τους... αλλά μας ξεσήκωσαν το σχολείο. Εγώ πιστεύω ότι διαλύθηκε το σχολείο έτσι. Μετά τι να μάθουν τα παιδιά αν δεν ξέρουν πρώτα κανόνες; Οι γνώσεις μας ενδιαφέρουν μόνο; Ξερές. Προσωπικά δε θα δεχτώ» (Σ.7, δάσκαλος)

Οι διευθυντές θα ήθελαν τη συνέχιση του προγράμματος κάτω από προϋποθέσεις καλύτερης οργάνωσης και λιγότερης έντασης:

« Καλό θα ήταν. Τώρα, αν θα έχουμε την δυνατότητα στο μέλλον να το ξαναέχουμε δεν ξέρουμε... αλλά υπάρχει κι αυτός ο τρόπος δουλειάς και μπορούμε να ανοιχτούμε κι εκεί και μπορούμε να βρούμε και καλές πρακτικές... Βέβαια, ήμασταν συνέχεια σε ένταση, γιατί είχαμε συνέχεια κάτι να κάνουμε.» (Σ.9, διευθυντής)

6.4 Συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της μελέτης

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας δημιουργήθηκαν σε μία προσπάθεια του κράτους να παρέχει ειδικά προγράμματα σπουδών σε μαθητές που κατοικούν σε περιοχές με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, προκειμένου να μειωθεί η σχολική διαρροή και αποτυχία και να αντισταθμιστούν οι κοινωνικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον Frawley (2014), η οικονομική και κοινωνική στέρηση μπορεί να καταλήξουν σε ένα εκπαιδευτικό μειονέκτημα, με αποτέλεσμα τη διαίωιση της μειονεξίας, και τους μαθητές να έχουν το ένα πόδι έξω από το σχολείο (Elffers, 2015). Η πιλοτική εφαρμογή των σχολείων ΖΕΠ κύλησε για πέντε διδακτικά έτη και δεν είχε παραταθεί έως την ώρα που γραφόταν η εργασία.

Μία βασική καινοτομία ήταν η αυτονομία που χορηγήθηκε από το πρόγραμμα και η δυνατότητα αυτοοργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος. Οι δάσκαλοι είχαν την ελευθερία να επικεντρωθούν στα σημεία που εκείνοι έκριναν κατάλληλα για τους μαθητές τους, αυξάνοντας τις ώρες σε μαθήματα που οι επιδόσεις ήταν χαμηλές.

Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2011) η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από την αυτονομία της σχολικής μονάδας, άλλοτε θετικά άλλοτε αρνητικά, καθώς η

απόδειξη του ότι όσο πιο αυτόνομο είναι το σχολείο τόσο πιο αποτελεσματικό είναι δεν θεωρείται τόσο ισχυρή.

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διεύρυνε το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι διδάσκοντες συμμετείχαν σε θέματα σχεδιασμού, διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών αλλά και σε θέματα που δε σχετίζονται με τη διδασκαλία αλλά ανεξάρτητα από αυτή, όπως η συνεργασία με φορείς και γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να συνεργαστούν με συναδέλφους δασκάλους, καθηγητές ειδικοτήτων και επιστημονικούς συνεργάτες. Το γεγονός αυτό απαιτούσε νέες διεργασίες μάθησης για τους ίδιους τους διδάσκοντες, αξιολόγηση της εμπειρίας τους και ανάληψη πρωτοβουλιών και πειραματισμών με νέες δραστηριότητες.

Αρχικά, διαμορφώθηκε μία γενική αλλαγή κουλτούρας, ένα «άνοιγμα» προς το συνάδελφο, ένας καινούριος τρόπος επικοινωνίας, μία νέα προσέγγιση στον τρόπο συνεργασίας. Άνοιξαν οι πόρτες των τάξεων για να μπουν και άλλοι δάσκαλοι, επιστημονικοί συνεργάτες, καθηγητές ειδικοτήτων. Έμαθαν να συνεργάζονται και να μοιράζονται τους προβληματισμούς τους χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά όταν ζητούσαν βοήθεια για το χειρισμό μίας κατάστασης από άλλους συναδέλφους τους. Προσπάθησαν να δουν τους «άτακτους» μαθητές τους με άλλη ματιά και να μη επιβάλλουν ποινές αλλά να διαχειρίζονται με ευαισθησία το πρόβλημα.

Στη συνέχεια όμως παρατηρήθηκε μία παλινδρόμηση ως προς τη νέα αυτή κουλτούρα. Η παρουσία των ερευνητών και το άγχος τους να εκπληρώσουν τις εργασίες που είχαν αναλάβει προκάλεσαν μεγάλη αναστάτωση στα σχολεία, αποσυντόνισαν μαθητές και διδάσκοντες, με αποτέλεσμα το κλείσιμο της πόρτας της τάξης εκ μέρους κάποιων εκπαιδευτικών και την άρνηση εισόδου στους συνεργάτες. Όπως χαρακτηριστικά είχε γράψει και ο Bernstein (Bernstein, 1971, σ. 66) «Πολλή δραστηριότητα δε σημαίνει απαραίτητα και πράξη/ ενέργεια».

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας άλλαξε. Τα σχολεία ανοίχτηκαν και προς τους γονείς και προς την τοπική κοινωνία. Οι απογευματινές δράσεις άνοιξαν το σχολείο προς την κοινότητα, αφού μπορούσαν και μαθητές από άλλα σχολεία να πάρουν μέρος σε αυτές. Οι σχέσεις με τους γονείς βελτιώθηκαν, συνεργάστηκαν με τους διδάσκοντες στις δράσεις, πήραν μέρος σε αυτές, αγκάλιασαν και νοιάστηκαν για τα σχολεία που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Έγιναν και αυτοί μέρος της σχολικής κοινότητας μαζί με τους μαθητές και τους

εκπαιδευτικούς. Δημιουργήθηκαν ειδικά προγράμματα για τους γονείς με ψυχολόγους, σχολές γονέων κ.α. Σε πολλά σχολεία, ήταν ο Σύλλογος Γονέων που άνοιγε το σχολείο το απόγευμα προκειμένου να διεξαχθούν οι απογευματινές δράσεις.

Μία άλλη καινοτομία του προγράμματος, ήταν οι επιμορφώσεις που προσέφερε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Harris and Champman (όπως αναφέρεται στο European Commission 2014, σ.21), σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μειονεκτούντων μαθητών, είναι απαραίτητη η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εστίαση της κατάρτισής τους σε ικανότητες διάγνωσης προβλημάτων και ειδικές διδακτικές καθώς μπορεί να διαδραματίσει μεγάλο ρόλο στην ενίσχυση αυτών των μαθητών. Παράλληλα, ο Gordon (Ross. A & Leathwood, 2013, σ.413), τονίζει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται για την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα, μέσα από συνεχή κατάρτιση, και πρέπει να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν ειδικές ικανότητες σχετικά με την υποστήριξη διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών.

Η επαγγελματική απολίθωση και η έλλειψη ενδιαφέροντος, που μπορεί να προέλθουν λόγω της αίσθησης ασφάλειας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται στην ίδια ρουτίνα για χρόνια, μπορούν να καταπολεμηθούν με συνεχείς επιμορφώσεις, ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων.

Όμως, οι επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν παρείχαν στους συμμετέχοντες μεμονωμένες γνώσεις και εμπειρίες. Πίστεψαν στο πρόγραμμα, ακολούθησαν τις οδηγίες που δόθηκαν, πραγματοποίησαν καινοτόμες δράσεις, παρακολούθησαν τα αποσπασματικά σεμινάρια που έγιναν, προσπάθησαν να συνεργαστούν με τους επιστημονικούς συνεργάτες αλλά λίγοι από αυτούς θεώρησαν όλες αυτές τις πράξεις ως ευκαιρία για να ψάξουν περισσότερο, να αναστοχαστούν και να πραγματοποιήσουν νέες δράσεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέλαβαν το πλαίσιο του προγράμματος ως ευκαιρία για γνώσεις σε διάφορους τομείς χωρίς όμως να τους δοθεί η ευκαιρία να εμβαθύνουν στον πυρήνα των παρεμβάσεων, δηλαδή των κοινωνικών ανισοτήτων. Το κομμάτι αυτό συνδέθηκε κατά κύριο λόγο με αντισταθμιστικές παροχές όπως την παροχή δωρεάν επισκέψεων καθώς και με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπου όμως η γνώση παρέμεινε στους ειδικούς: ψυχολόγους και ειδικούς στη γλώσσα. Κάποιοι λίγοι τις αντιλήφθηκαν ως έναυσμα για να ψάξουν και να βρουν τρόπους να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, ξεκινώντας μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενα σχετικά με την εκπαίδευση και τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι ρόλοι μέσα στο σχολείο, δεν υπέστησαν αλλαγές εξακολούθησαν να είναι αυστηρά καθορισμένοι. Οι διευθυντές ανέλαβαν όλο το βάρος του προγράμματος, από τη λειτουργία, τα οικονομικά, τη γραφειοκρατία, το συντονισμό του προγράμματος ειδικά όταν στο σχολείο ήταν οι επιστημονικοί συνεργάτες, την επιτήρηση των απογευματινών δράσεων, κ.ο. Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία (ειδικά με τους συνδιδασκάλους), να κάνουν δράσεις, και να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει «χώρος και χρόνος» για τους ειδικούς επιστήμονες. Οι ειδικοί επιστήμονες γνώρισαν έστω και λίγο τη λειτουργία ενός δημόσιου σχολείου, δεν το γνώρισαν όμως σε βάθος, ούτε αισθάνθηκαν μέρος του σχολείου.

Όλοι, διευθυντές, διδάσκοντες και επιστημονικοί συνεργάτες (ακόμη και αυτοί που στην αρχή δεν ήθελαν να συμμετάσχει το σχολείο στις ΖΕΠ), πίστεψαν και κατέθεσαν μέρος του εαυτού τους προκειμένου να στηριχθεί και να πετύχει το πρόγραμμα. Οι δυσλειτουργίες του όμως προκάλεσαν μεγάλη αναστάτωση και επέφεραν τεράστια κόπωση στους συμμετέχοντες.

Ελλιπής επιμόρφωση, μεγάλη γραφειοκρατία, κακή οργάνωση, μη ενεργή παρουσία υπευθύνων, καθυστερημένη στελέχωση του σχολείου με τους επιπλέον δασκάλους και το επιστημονικό προσωπικό καταγράφονται ως τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετώπισε η πιλοτική εφαρμογή των ΖΕΠ.

Εντούτοις, όλοι οι ερωτηθέντες, θα ήθελαν τη συνέχιση του προγράμματος όμως κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως η καλύτερη οργάνωση και η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων. Το γεγονός αυτό μας φανερώνει την διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να προωθήσουν καινοτόμες δράσεις. Η διάθεση από πλευράς του εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνεται να υπάρχει, το ζητούμενο είναι να υπάρχει και από την μεριά των διοικούντων και ειδικότερα του ΥΠΠΕΘ και φυσικά ο,τιδήποτε γίνεται, να μη γίνεται αποσπασματικά και πρόχειρα για τη δικαιολόγηση της χρηματοδότησης από ευρωπαϊκά προγράμματα. Έως την ώρα που γραφόταν η εργασία, δεν είχε αποφασισθεί η παράταση του προγράμματος, παρά μόνο για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή είχαμε στόχο να μελετήσουμε τον τρόπο που οι κοινωνικές ανισότητες μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες στο σχολικό χώρο με τη μορφή της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και να συζητήσουμε τους παράγοντες που τις επιτείνουν. Παρουσιάστηκαν ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετώπισης των παραπάνω φαινομένων και παρακολούθησαμε την πορεία των σχολείων ΖΕΠ, ως ελληνικό εκπαιδευτικό μέτρο άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγκη βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν άπτεται αποκλειστικά του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά είναι ένα ζήτημα που απασχολεί και τον κοινωνικό και τον οικονομικό τομέα επειδή μπορεί να μετουσιωθεί σε ενίσχυση των κοινωνικών δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και οικονομικό πλεονέκτημα του έθνους στην παγκόσμια αγορά.

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται κυρίως σε κοινωνικούς, πολιτικούς, χωροθετικούς και βιολογικούς λόγους. Είναι ένα παιδαγωγικό και διδακτικό πρόβλημα που όμως έχει προεκτάσεις στη ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία και την πολιτική. Γιατί είναι η εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους που έχει κατά κύριο λόγο την ευθύνη για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών ως θεμελιώδη επένδυση για τη μελλοντική ευημερία της. Στην ατζέντα «Ευρώπη 2020» μία από τις βασικές αρχές για «έξυπνη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη», είναι η μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο, σε λιγότερο από 10%.

Το σχολείο δεν μπορεί, όπως αναδείξαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, να άρει τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι όμως υποχρέωση του κάθε κράτους να προσπαθήσει να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ένα επίπεδο σπουδών το οποίο θα συμβάλλει στην ισότητα των ευκαιριών όταν εισέλθουν στην ενεργό ζωή.

Τα ευρωπαϊκά κράτη πραγματοποιούν εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης κατά της σχολικής αποτυχίας, χρησιμοποιώντας τα περισσότερα μία εκδοχή της ενταξιακής εκπαίδευσης, τη συμπεριληπτική, η οποία θεωρείται τα τελευταία χρόνια

πρωταρχική εκπαιδευτική επιλογή καθώς ευθυγραμμίζεται με την προώσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημιουργία μίας πιο συνεκτικής κοινωνίας.

Το ελληνικό δημόσιο σχολείο, με τον έντονα ιδεολογικοπολιτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα που το προσδιορίζει, και παρά την έμφαση που δίνει στην ίση μεταχείριση των μαθητών, έχει αναπτύξει τα τελευταία χρόνια διαφορετικά σχολεία για διαφορετικούς μαθητές. Πολλά σχολεία τείνουν να χαρακτηρίζονται ανάλογα με την εθνικότητα, τη φυλή, τις ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και τα ειδικά χαρίσματα του μαθητή. Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ομαδοποιούνται οδηγώντας τους σε συγκεκριμένο τύπο σχολείου. Διαπολιτισμικά σχολεία, σχολεία τσιγγανοπαίδων, μουσουλμανοπαίδων, ειδικά σχολεία καθώς και πρότυπα πειραματικά, μουσικά, καλλιτεχνικά σχολεία συμπορεύονται με το γενικό σχολείο.

Ένα γενικό σχολείο, στο οποίο το αίτημα συνύπαρξης των μαθητών δεν περιλαμβάνει προγράμματα και μεθόδους συμπερίληψης, παρά μόνο τη δημιουργία ειδικών βοηθητικών τμημάτων (τμήμα ένταξης, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα υποδοχής), τα οποία περισσότερο στιγματίζουν παρά βοηθούν το μαθητή. Ένα γενικό σχολείο, που καθημερινά πολεμάει με τους κακούς του δαίμονες, στο οποίο η ύπαρξη μεταναστών και αλλοδαπών δημιουργεί τάσεις φυγής εκ μέρους των γονέων και μείωσης του μαθητικού δυναμικού του.

Η αναβάθμιση αυτών των σχολείων θα μπορούσε να επιτευχθεί με δημιουργία ενός εξειδικευμένου προγράμματος σπουδών το οποίο θα απευθυνόταν σε περιοχές με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα και το αίτημα της συμπερίληψης θα αποτελούσε προτεραιότητα. Αυτά είναι τα σχολεία ΖΕΠ, τα οποία ενώ ξεκίνησαν με τη προοπτική να δημιουργηθούν σε όλες τις περιοχές της επικράτειας, τελικά λειτούργησαν πιλοτικά μόνο στην Αττική, για λόγους που έχουμε ήδη αναφέρει.

Η έρευνα που έγινε για τη συγκεκριμένη μελέτη είχε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το πώς αντιλήφθηκαν και νοηματοδότησαν οι εμπλεκόμενοι στο πεδίο της εφαρμογής το πρόγραμμα των ΖΕΠ και τους σκοπούς του ως εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το κύριο ερευνητικό αποτέλεσμα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις έδειξε ότι οι εμπλεκόμενοι προσέλαβαν το πρόγραμμα ως ένα μέσο προκειμένου το σχολείο τους να αποκτήσει περισσότερη υλικοτεχνική υποδομή και οικονομική ενίσχυση για την πραγματοποίηση δράσεων. Έκριναν ότι το σχολείο τους αναβαθμίστηκε με όλες αυτές τις παροχές όμως ως παρέμβαση στο γνωστικό επίπεδο δεν είδαν μεγάλες διαφορές. Η γνωστική βελτίωση με την κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη δεν συμβάδισαν. Ενώ

επετεύχθη η κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη σε μεγάλο βαθμό, η βελτίωση στο γνωστικό επίπεδο ήταν ανεπαίσθητη, αποσπασματική και δεν επέτρεψε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για μία ισότιμη ακαδημαϊκή πορεία όλων των μαθητών. Ο στόχος της ακαδημαϊκής επιτυχίας δε φάνηκε να είναι στο κέντρο της καθημερινότητας του σχολείου.

Στο βαθμό που οι δράσεις γίνονται αποσπασματικά και δεν εντάσσονται σε συγκεκριμένα πλαίσια ενός συνόλου αξιών και η διασύνδεσή τους με τους γνωστικούς στόχους παραμένει αποσπασματική, τότε μένουμε μόνο στην εξοικείωση με το αντικείμενο. Σημαντικό αλλά όχι επαρκές στοιχείο για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο Bernstein (αδην) έχει γράψει : «Εάν σκεφτούμε την παιδεία, να την δούμε σε όλη της την εξέλιξη. Δεν μπορείτε δηλαδή να κάμετε μία αφαίρεση, λέγοντας ότι δεν μας ενδιαφέρει το τι συμβαίνει σε πανεπιστημιακό επίπεδο.....γιατί η παιδαγωγική αποκτά νόημα μόνο σε σχέση με το μέλλον και το μέλλον είναι εγκιβωτισμένο στο παρόν» .

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο διαμόρφωσης και αξιολόγησης των παρεμβάσεων και των δράσεων του προγράμματος. Οι δράσεις που έγιναν από τους ίδιους τους διδάσκοντες έφεραν μεγάλη αλλαγή στο σχολείο. Το γεγονός ότι υπήρχε μεγάλη χρηματοδότηση για την πραγματοποίησή τους, άνοιξε τα φτερά των δασκάλων στο να σκεφτούν καινοτόμες δράσεις και να τις πραγματοποιήσουν και έδωσε στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να εμπλουτίσουν το πολιτισμικό και γνωσιακό τους επίπεδο. Τα σχολεία έγιναν πιο φωτεινά, πιο οικεία στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινότητα.

Από τις απαντήσεις που πήραμε είδαμε ότι θα είχε πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν στο μέλλον μελέτες για το πώς βίωσαν οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους τα ΖΕΠ. Να μας περιγράψουν εκείνοι εάν αισθάνθηκαν κάποια διαφοροποίηση στη διδασκαλία, εάν βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους, εάν το πρόγραμμα τους βοήθησε να ενταχθούν ευκολότερα στο σχολικό σύνολο, εάν η κοινωνικοποίησή τους πέρασε τις πόρτες του σχολείου ή έμεινε πίσω από αυτές.

Η γραφειοκρατία που προηγούταν και ακολουθούσε τις δράσεις, κούρασε πολύ τους διδάσκοντες σε βαθμό εξουθένωσης κυρίως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Εκτός από τις δράσεις, στην εξουθένωση του διδακτικού προσωπικού συνέτειναν οι παρεμβάσεις που έγιναν από τους επιστημονικούς συνεργάτες Η πίεση που ασκήθηκε στους επιστημονικούς συνεργάτες λόγω της έλλειψης χρόνου, έγινε ένα ντόμινο που πέρασε στους δασκάλους και στους μαθητές

Η καθυστερημένη πρόσληψη των συνεργατών, οι συμβάσεις τους που ήταν για λίγο χρονικό διάστημα δείχνουν μία πρόχειρη αντιμετώπιση του προγράμματος εκ μέρους των υπευθύνων, μία αποσπασματικότητα και ένα ενδιαφέρον προς τη δικαιολόγηση της χρηματοδότησης μέσω δράσεων παρά για δράσεις που θα έχουν αποτελέσματα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεταξύ των εμπλεκομένων. Όλοι (εκτός των διευθυντών) υποστήριζαν ότι δεν υπήρχε σχέση με το υπουργείο ή την επιστημονική επιτροπή, ενώ αντίθετα, οι διευθυντές θεώρησαν πολύ καλές τις σχέσεις τους. Όλοι ισχυρίστηκαν ότι η μεταξύ τους σχέση ήταν πολύ καλή (διευθυντής – δάσκαλοι, διευθυντής-επιστημονικοί συνεργάτες, δάσκαλοι – επιστημονικοί συνεργάτες). Όμως από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι το πρόγραμμα διέρρηξε τις σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και δημιουργήθηκαν συγκρούσεις λόγω της δυσλειτουργίας του προγράμματος οι οποίες επεκτάθηκαν και στη σχέση τους με το διευθυντή του σχολείου, τον οποίο θεωρούσαν υπεύθυνο για την ταλαιπωρία που περνούσαν.

Οι επιστημονικοί συνεργάτες δεν αισθάνθηκαν ποτέ κομμάτι του σχολείου, επειδή διέθεταν περιορισμένο χρόνο για κάθε σχολείο και η πίεση που δημιουργούταν από την παρουσία τους δεν τους επέτρεπε να δημιουργήσουν πιο στενές σχέσεις με τους διδάσκοντες και τους μαθητές.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα των ΖΕΠ ήταν μία δοκιμασία για τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, το οποίο αισθάνεται πολύ καλύτερα που για τη φετινή σχολική χρονιά το πρόγραμμα δεν έχει πάρει παράταση.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έγινε μία γενική αποτίμηση του προγράμματος, όπου αναδείχθηκε το γεγονός ότι οι δράσεις, οι ώρες εμπέδωσης και η ύπαρξη ψυχολόγου ήταν τα καλύτερα στοιχεία του προγράμματος. Οι δράσεις, οι οποίες έγιναν εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, θεωρούμε, βάσει της έρευνάς μας, ότι πέτυχαν τους στόχους τους: την κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη των μαθητών καθώς επίσης δημιουργήθηκε και μία αίσθηση ισότητας ανάμεσα στους μαθητές, αφού όλοι μπορούσαν να συμμετέχουν. Στην κοινωνικοσυναισθηματική ένταξη των μαθητών βοήθησε πολύ η παρουσία των ψυχολόγων, οι οποίοι από τη στιγμή που πήγαν στα σχολεία, έγιναν απαραίτητοι και θεωρήθηκαν από πολλούς ως η καλύτερη παροχή του προγράμματος ΖΕΠ.

Μεγάλη βοήθεια για τους μαθητές, αποτέλεσαν οι ώρες εμπέδωσης, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια δάσκαλου διάβαζαν τα μαθήματά τους. Κατά πόσο όμως

ενισχύθηκε το γνωστικό επίπεδο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, επειδή τα αποτελέσματα από τέτοιου είδους παρεμβάσεις φαίνονται μετά από αρκετό καιρό.

Λίγες καινούριες γνώσεις – πρακτικές υιοθετήθηκαν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι θα είναι επαρκείς να τις εφαρμόσουν μόνοι τους χωρίς την επίβλεψη ενός ειδικού, ή ότι θα έχουν την διάθεση να το κάνουν. Το πρόγραμμα όπως υλοποιήθηκε δημιούργησε τις συνθήκες που ήταν αναγκαίες για την θεωρητική κατανόηση και αναζήτηση ενδεδειγμένων τρόπων προσέγγισης των παιδαγωγικών ζητημάτων, ώστε να καταλήγει στις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ανακάλυψαν τρόπους να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη τους, να βοηθούν στην ορθογραφία ή στην σύνταξη της πρότασης τους μαθητές τους, όμως κατά πόσο θα τις πραγματοποιούν και μετά τη λήξη του προγράμματος είναι αμφισβητήσιμο, γιατί ακριβώς λείπει η ανατροφοδότηση, όπου θα μπορούσαν να διακρίνουν τα προβληματικά μέρη και να τα διορθώσουν.

Αποτελεί ερώτημα το πώς το παραγόμενο υλικό και οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν λειτούργησαν για τα παιδιά, ποιες είναι οι κοινωνικές αναφορές τους και οι συνέπειές τους. Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, χρειάζεται μία σχετική έρευνα η οποία δεν είχε διεξαχθεί έως την ώρα που γραφόταν αυτή η μελέτη.

Ένα σημαντικό ζήτημα που προέκυψε από την έρευνα ήταν η έλλειψη συνολικού σχεδίου και στρατηγικών λύσεων. Θεωρούμε απαραίτητο για την καλή διεξαγωγή του προγράμματος να οριοθετούνται από την αρχή τα πλαίσια λειτουργίας των ΖΕΠ, να καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις του κάθε συμμετέχοντα, ώστε να υπάρχει σωστός συντονισμός, ηρεμία και να αποφευχθεί η πίεση και η κούραση που παρατηρήθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή. Απαιτείται να γίνει προετοιμασία, ώστε όταν το πρόγραμμα ξεκινήσει να έχουν γίνει οι κατάλληλες ενέργειες προκειμένου τα σχολεία να είναι πλήρως στελεχωμένα και εξοπλισμένα. Οι επιμορφώσεις των δασκάλων να έχουν ένα συγκεκριμένο πλάνο/ πρόγραμμα, να γίνεται ανατροφοδότηση, προκειμένου να βελτιώνεται το πρόγραμμα.

Η επιβολή εκπαιδευτικών αλλαγών στους διδάσκοντες συχνά οδηγεί σε αποτυχία, ενώ η άμεση εμπλοκή τους οδηγεί σε μία παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας. Έχοντας ως κέντρο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι κατά κύριο λόγο ο αποδέκτης των μηνυμάτων της κοινωνίας, και με μία κουλτούρα συνεργατικότητας, επικοινωνίας, συλλογικής ευθύνης και απολογισμού η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ορίζεται «από τα

κάτω», μια και οι δάσκαλοι είναι αυτοί που έχουν άμεση γνώση της παθολογίας της παιδαγωγικής.

Όπως είχε πει ο Bernstein (αδημ.), σε ομιλία του: «Δεν μπορούμε να έχουμε μία παιδαγωγική μεταρρύθμιση, χωρίς να γνωρίζουμε την πλήρη παθολογία της παιδαγωγικής. Δηλαδή, δεν υπάρχει καμία παιδαγωγική μεταρρύθμιση ή τροπή, που να μην έχει κάποια αντίστοιχη παθολογία. Πριν να έχουμε μία παιδαγωγική μεταρρύθμιση ή τροπή, θα πρέπει να έχουμε πλήρη επίγνωση της παθολογίας που ενέχεται σε αυτή, για να έχουμε πιο σταθερό αποτέλεσμα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα».

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

Α΄ Εγκύκλιοι του ΥΠΠΕΘ

ΥΠΠΕΘ, <http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php/eye>, ανάκτηση 11 13, 2014

ΥΠΠΕΘ, <http://www.edulll.gr/?p=1791>, ανάκτηση 11 13, 2014

ΥΠΠΕΘ, http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/11/apof_entaxis_eko_185_ap2_ada.pdf, ανάκτηση 11 13, 2014

ΥΠΠΕΘ, http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/09/orthi_185_prosklisi_eko_8_10_14_ada.pdf, ανάκτηση 11 13, 2014

ΥΠΠΕΘ, http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/07/apofasi_orthi_zep_ap2.pdf, ανάκτηση 11 13, 2014

Εκπαιδευτική Κλίμακα, <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1101-wrologio-programma-prwtovathmias-zwnes-ekpaidevtikhs-proteraiothtas.html>, ανάκτηση 10 14, 2014

Εκπαιδευτική Κλίμακα, <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1101-wrologio-programma-prwtovathmias-zwnes-ekpaidevtikhs-proteraiothtas.html>, ανάκτηση 11 13, 2014

Β΄ Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Ενωτική Κίνηση Εκπαιδευτικών, http://enotikikinisiepedeutikon.blogspot.gr/2013/10/blog-post_4.html, ανάκτηση 11 13, 2014

152^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, www.slideshare.net/152dimat/ss-30403090, ανάκτηση 10 10, 2014

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive education system. (P. Falmer, Επιμ.) Ανάκτηση 08 25, 2015, από http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf
- Ainscow, M. S. (2009). *Developing Inclusive Education Systems: How can we move policies forward?* Ανάκτηση 08 25, 2015, από www.ibe.unesco.org
- Angelides, P. S. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teaching Education*, 22(4), σσ. 513-522.
- Audrey, L. M.-L. (2009, 06 08). Students "at-risk" policy: competing social and economic discourses. *Journal of Education Policy*, σσ. 460-476.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education. *A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education, University of London. Ανάκτηση 04 18, 2015, από <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. (Πανάγου Ε., Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. Στο Cosin B.R. et al (ed), *School and Society. A sociological reader (Schooling and society course at the Open University, Routledge and Kegan Paul* (σσ. 64-69).
- Bhopal, K. & Shain F. (2014, 08 21). Educational inclusion: towards a justice agenda? *British Journal of Sociology of Education*, σσ. 643-671. Ανάκτηση 02 27, 2015, από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2014.938937>
- Booth, T. & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion Developing learning and participation in schools*. Centre on Inclusive Education. Ανάκτηση 08 25, 2015, από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1999). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L. M. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Φ. Μ. Μητσοπούλου Χ., Μεταφρ.) Αθήνα: Έκφραση.
- Connell, R. W. (2002). Making the difference, then and now,. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(3), σσ. 319-327. Ανάκτηση 03 27, 2015, από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630022000029812?journalCode=cdis20>
- David, H. A. (2010, April 19). The 'collateral impact' of pupil behaviour and geographically concentrated socio-economic disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, σσ. 259-276. Ανάκτηση 02 27, 2015, από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425691003700508#.VenUIBHtmkp>
- Derouet, J. (1992). *Ecole et justice*. Paris: Metailie.
- Doyle, O., K.MacNamara. (2011). *Report on Children's Profile at School Entry 2008-2011*. Dublin: Geary Institute, University College. Ανάκτηση 03 11, 2015, από <http://www.ucd.ie/geary/static/publications/workingpapers/gearywp201108.pdf>
- Elffers, L. (2015). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post - secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, σσ. 39-61.
- European, A. f. (2014). *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice, International Conference, 18 November 2013*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ανάκτηση 08 25, 2015, από <http://download.springer.com/static/pdf/>
- EuropeanCommission. (2014). *Study to Prepare the Commission Report on Policies for Tackling Low Achievement in Basic Skills, Final Report to DG EACof the European Commission*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Frawley, D. (2014). *Combating educational disadvantage through early years and primary school investement*. Irish Educational Studies. Ανάκτηση 02 15, 2015, από <http://www.tandfonline.com/loi/ries20>

- Frawley, D. (2014). Combating educational disadvantage through early years and primary school investment`. *Irish Educational Studies*, σσ. 153-171.
- Gewirtz, S. C. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: μία κοινωνιολογική θεώρηση*. (Πανάγου ΕΤσατσάρωνη Α, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. (Α. Books, Επιμ.) Garden City, N.Y. Ανάκτηση 02 15, 2015, από http://clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf
- Heckman, J. Masterov, D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), σσ. 466-493. Ανάκτηση 02 15, 2015, από http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29_n3.pdf
- Krueger, A. a. (2001). *The economic journal*. Ανάκτηση από The effect of attending a small class in the early grades: <http://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/KruegerWhitmore.pdf>
- Kyridis, A. T. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*.
- Leuven, E. H. (2008). *Scandinavian Journal of Economics 110*. Ανάκτηση από Quasi-experimental estimates of the effect of: <http://www.economists.nl/files/20130214-LeuvenOosterbeekRoeningSJE2008.pdf>
- Mason J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Κ. Νότα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Melhuish E. (2011). Preschool Matters. *Science 333*, σσ. 299-300. Ανάκτηση 02 15, 2015, από http://www.alumnos.inf.utfsm.cl/~ntrncos/Science-2011-Melhuish-299-300_1.pdf
- Miles. S & Signal. N. (2009). The Education for All and inclusive education debates conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Education*, σσ. 1-15.

- Munoz, V. (2012). *Rights from the Start: Early Childhood Care and education*. Global Campaign for Education, Johannesburg. Ανάκτηση 02 25, 2015, από http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ENG.pdf
- OECD. (2013). *PISA 2012: Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PARIS: OECD Publishing.
- Ottensen, E. (2013). Inclusion: A critique of selected national policy frameworks in Leadership for Inclusive Education :Vision, Values and Voices. *Studies in Inclusive Education*(18), σσ. 81-90. Ανάκτηση 08 23, 2015, από <http://download.springer.com/static/pdf>
- PLANET, S.A. (2007). *ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΠΡΟΗΣ*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση 12 15, 2014, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/975/44.pdf>
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis scholae*, 2(2), σσ. 19-37.
- Prosociality Sport Club. (2013). *Μελέτη για τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το πρόγραμμα εκπαίδευση Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης - Εθνική αναφορά*. Ανάκτηση 03 27, 2015, από http://www.era-edu.com/csfrm/ProSAVE/Download/Greece_PSCLUB_NationalResearch_GR_.pdf
- Rivkin, S. E. (2005). *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417–458. Ανάκτηση από <http://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>
- Ross, A & Leathwood, C. (2013). Problematizing Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), σσ. 405-418.
- Schnapper, D. (2008). *Η κοινωνική ενσωμάτωση, Μία σύγχρονη προσέγγιση*. (Π. Δ., Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Slee R. Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), σσ. 173-192.

- Taylor, C. (1999). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. (Π. Φ., Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: Unesco. Ανάκτηση από <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Unesco. (2001). *Open File on Inclusive Education - support materials for Managers and Administrators*. UNESCO. Ανάκτηση 08 25, 2015, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Ανάκτηση 08 25, 2015, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Education for the 21st Century*. Ανάκτηση 11 05, 2015, από <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>
- Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and the Young People*. London: HMSO. Ανάκτηση 06 17, 2015, από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>
- Wheen, F. (2006). *Μαρξ: Το κεφάλαιο Η βιογραφία ενός ημιτελούς αριστουργήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- White Paper on Education and Training. (n.d.). Ανάκτηση 09 26, 2014, από <http://www.cec.lu/en/comm/dg22.html>
- Williams, J. S. (2009). *The lives of 9-Year Olds: Report* Department of Children and Youth Affairs, Dublin. Ανάκτηση από http://www.growingup.ie/fileadmin/user_upload/documents/1st_Report/Barcode_Growing_Up_in_Ireland_-_The_Lives_of_9-Year-Olds_Exec_Summary.pdf
- Winter, E. &. (2010). Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. (I. Europe, Επιμ.) *National Council for Special Education*. Ανάκτηση από http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf

- Zoritch B., I. R. (2000). Day Care for Preschool Children. *Cochrane, Database of Systematic Review* 3, σσ. 1-33. Ανάκτηση 12 18, 2015, από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhealth/PMH0010740/>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2011). *Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανάκτηση 12 02, 2014, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3685/1089_01_oaed_enotita03a_v01.pdf,
- Βαρλάμη, Ε. Γ. (2005). Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες - Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις. *7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ*. Αθήνα.
- Βαρουξή, Χ. Σ. (2012). Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις. Στο *ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Γεωργιάδη, Μ. Κ. (2007). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Ανάκτηση 08 23, 2015, από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=273&cid=65>
- Γιαβρίμης, Π. (2007, 09 12). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. Ανάκτηση από erapanis.blogspot.gr
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διονέλλης, Μ. (2015, 01 25). Ανάκτηση 01 31, 2015, από <http://www.alfavita.gr/arthron/>
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες. *6ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση*. Gutenberg Πανεπιστημιακά Τυπωθήτω.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ, Ε. (2013). Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ανάκτηση 11 15, 2014, από ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_el.htm
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2006). *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανάκτηση 07 15, 2015, από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c11095>

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα "Ευρώπη 2020". Βρυξέλλες. Ανάκτηση από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52011DC0018> στις 18/04/2015
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012). *ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ Αντζέντα για επαρκείς, ασφαλείς και βιώσιμες συντάξεις*. Βρυξέλλες. Ανάκτηση 05 07, 2015, από ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7341&langId=el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Σχέδιο κοινής έκθεσης για την απασχόληση*. COM(2013)801final, Βρυξέλλες. Ανάκτηση 03 29, 2013, από http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/jer2014_el.pdf
- Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή. (2012). Οι απόψεις των νέων σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Odense, Δανία: European Agency For Development in Special Needs Education. Ανάκτηση 07 25, 2015, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012EL.pdf
- EΥΡΩΠΗ2020*. (2011). Ανάκτηση 03 28, 2015, από http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm
- Ζώνιου - Σιδέρη Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ένταξιακή Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. (12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου) Ανάκτηση 06 17, 2015, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf
- Θεοφίλη, Δ. (2015, 07 29). *Νομικά Επίλεκτα*. Ανάκτηση από <http://www.nomika-epilekta.gr/arthra/koinonika-arthra/i-sxoliki-apotyxia-i-apotyxia-fernei-apotyxia>

- ΙΕΠ. (2008). *ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ*. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>
- ΙΝΕ, Γ.-Α. Ι. (2002). *Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό: Διαδικασίες και Χαρακτηριστικά του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο νομό Κυκλάδων*. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. Ανάκτηση 05 22, 2015, από http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/MELETH_16.pdf
- Ιωσηφίδης Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(88), σσ. 39-48.
- Καντζάρα, Β. (2006). *Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μία κριτική εισαγωγή*. Στο Οικονόμου Χ. Φερόνας Α, *ΟΙ ΕΚΤΟΣ ΤΩΝ ΤΕΙΧΩΝ. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καράγιωργας, Σ. (1999). *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας. Στο Π. Ε.-Σ. Ιωαννίνων (Επιμ.), *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 169-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ενταξιακές πολιτικές και σύγχρονη ειδική αγωγή: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρικές μελέτες. *Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής* (σ. 9). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ).
- Κουτούζης, Μ. Κ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.

- Κουτσούκη, Δ. Δ. (2011). Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές - πολλαπλές αναπηρίες". Ανάκτηση 08 12, 2015, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2646/796.pdf>
- Μαυρίδης, Μ. (2006). Η εκπαίδευση ως παράγοντας κοινωνικής συμμετοχής ή κοινωνικού αποκλεισμού. *Εκπαιδευτικός Όμιλος - Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*(76-77). Ανάκτηση 04 15, 2015, από <http://antitetradia.gr/portal/>
- Μπέσιος, Α. (2014.). Πρόταση Διαδικτυακής Συν-Παρουσίας και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο των Δημιουργικών Τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Πατησίων. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. Ανάκτηση 11 14, 14, από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_308_318.pdf
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *ΙΕΠ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ*. Ανάκτηση από Έκθεση πρότασης εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τη διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>
- Παπαδοπούλου, Δ. (2008). Εισαγωγή. Στο S. D., *Η κοινωνική ενσωμάτωση, Μία σύγχρονη προσέγγιση* (Π. Δ., Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2013). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάνης, Ε. Γ. (2005). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανάκτηση 08 19, 2015, από http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm
- Παρατηρητήριο Βιβλίου. (1998). *Πανελλήνια Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό*. 1998: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Ανάκτηση 06 26, 2015, από http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/246/1823,5877/extras/texts/indexb_1_analfavit_ekebi.pdf

- Πυργιωτάκης, Ι. (1989). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Στάμελος, Γ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 303-318). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζίμας, Γ., Λαμπροπούλου Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛΙΕΠΕΚ. Ανάκτηση 05 17, 2015, από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/241_247.pdf
- Φερόνας, Α. (2007). Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης στην ελληνική πολιτική απασχόλησης. Μία περίπτωση "γνωσιακού" Εξευρωπαϊσμού. Στο *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη* (σσ. 109-127).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χριστοφοράκη Κ. (2004). *Ας κάνουμε τη πρώτη κίνηση! Πρόσβαση, Η ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Αθήνα: Ε.Π.Κ.Α. , Ι.Κ.Ε. Ανάκτηση 09 28, 2015, από http://e-yliko.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επιστολή-τοποθέτηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία ΖΕΠ Πατησίων (44ο-152ο) σχετικά με τη λειτουργία του προγράμματος ΖΕΠ⁴⁶. Επιλέχθηκε η παράθεσή της λόγω της σημασίας της στην κατανόηση του πεδίου ανάπτυξης του προγράμματος των ΖΕΠ.

Αθήνα 16/06/2014

Προς τον υπεύθυνο εφαρμογής και υλοποίησης προγράμματος ΖΕΠ

κο Ματσαγγούρα Ηλία

(Δια μέσω του διευθυντή του 152ου Δ.Σ.Αθήνας)

Αξιότιμε κύριε,

Οι υπογραφόμενοι εκπαιδευτικοί της ΖΕΠ Πατησίων, που υλοποιούμε μαζί με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων το εν λόγω πρόγραμμα, θεωρούμε χρέος μας να αναφέρουμε και να κοινοποιήσουμε για λόγους παιδαγωγικής ευθύνης, ότι τα τέσσερα χρόνια λειτουργίας του ΖΕΠ παρατηρήθηκε αναντιστοιχία προγραμματισμού και υλοποίησης του (σύμφωνα με την Ένταξη της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013 με Α.Π 11334 από την ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΗΡΙΞΗΣ)

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν ελλείψεις και εμπόδια στους εξής τομείς:

Α) τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Το δεύτερο χρόνο υλοποίησης του προγράμματος, οι συνδιδάσκαλοι τοποθετήθηκαν τον Δεκέμβριο του 2011, ενώ το τρέχον σχολικό έτος τον Ιανουάριο του 2014. Δεδομένης της εναλλαγής του εκπαιδευτικού προσωπικού, η επιμόρφωση σε θέματα, που άπτονται της λειτουργίας του ΖΕΠ είναι επιβεβλημένη, όπως άλλωστε αναγράφεται στην Πράξη λειτουργίας του. Παρόλα αυτά, η επιμόρφωσή τους δεν υπήρξε ολοκληρωμένη καθώς πραγματοποιήθηκε σε πολύ σύντομο χρόνο – πιο συγκεκριμένα για το τρέχον σχολικό έτος έλαβε χώρα σε 2 τρίωρες συναντήσεις.

46

<http://www.sylaristotelis.com/products/πολύ-σοβαρή-επιστολή-τοποθέτηση-των-εκπαιδευτ-προσπελάθηκε-στις-16/10/2014>

Β) επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε έλλειψη προγραμματισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή γινόταν αποσπασματικά τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς τον τρόπο υλοποίησής της. Πιο συγκεκριμένα δεν πραγματοποιήθηκαν όλες οι ώρες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν υπήρξε θεματική συνοχή μεταξύ τους, χρονική συνέπεια ούτε και ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον η πραγματοποίησή τους σε άτακτα χρονικά διαστήματα διατάραξε την ομαλή λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος.

Γ) Συναφές με το προαναφερθέν ζήτημα αποτελεί και η αμειβόμενη παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την 2η τροποποίηση, [τροποποίηση της υπ' αρ. πρωτ. 18284/05-12-2011 απόφασης υλοποίησης με χρήση ιδίων μέσων (αυτεπιστασία)] «η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς των ΖΕΠ» (ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ/ΜΟΝΑΔΑ Β3 /Αρ.πρωτ.: 14624/19-12-2013)

Από το 2010 και έπειτα οι εκπαιδευτικοί του σχολικού συγκροτήματος τύποις και μόνο αποτελούσαν μέλη ομάδων εργασίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριότητα η οποία δεν υλοποιήθηκε έως το σχολικό έτος 2013-14. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις στις αρχές Μαΐου του 2014 τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στη διαδικασία, προκειμένου να δοθούν τα παραδοτέα μέχρι τον Ιούλιο, όπως προβλέπεται από την 2η τροποποίηση οδηγού υλοποίησης [και εφαρμογής φυσικού αντικείμενου και διαχείρισης οικονομικού αντικείμενου (ΑΠ 14433/17-12-2013)].

Δ) Τοποθέτηση ψυχολόγων, ειδικού ερευνητή, ειδικού συνεργάτη υπεύθυνου για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι ψυχολόγοι και ο ειδικός ερευνητής τοποθετήθηκαν την 4η χρονιά υλοποίησης του προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα προηγούμενα 3 χρόνια τα διαγνωστικά τεστ χορηγήθηκαν από εκπαιδευτικούς του σχολείου σε όλους τους μαθητές κατά την έναρξη και λήξη του εκάστοτε σχολικού έτους. Ωστόσο – εκτός λίγων εξαιρέσεων – τα αποτελέσματα δεν έγιναν γνωστά στους εκπαιδευτικούς τα προηγούμενα 3 χρόνια, προκειμένου να δρομολογηθεί πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές στους οποίους κρινόταν απαραίτητο. Κατά το τρέχον διδακτικό έτος και πιο συγκεκριμένα μόνο τους τελευταίους 1 με 2 μήνες πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις σε κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες όχι μόνο ήταν αποσπασματικές αλλά και διατάραζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα συγκεκριμένων τάξεων.

Γενικότερα, υπήρξε μια εντατικοποίηση των εργασιών και δραστηριοτήτων του ΖΕΠ τους τελευταίους μήνες προκειμένου να δοθούν τα προγραμματισμένα παραδοτέα

εμπρόθεσμα. Ωστόσο, αυτό οδήγησε όχι μόνο στην πλημμελή εκτέλεση των αντίστοιχων διεργασιών καθώς και στην παρεμπόδιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των τάξεων. Όλα αυτά μας δημιουργούν προβληματισμούς, που άπτονται τόσο στη σωστή υλοποίηση του προγράμματος όσο και την αποτελεσματικότητά του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα καθώς και την έλλειψη πληροφόρησης όσον αφορά σε θέματα, που άπτονται της λειτουργίας και επέκτασης του προγράμματος ΖΕΠ, θέτουμε τα παρακάτω ερωτήματα και ζητούμε γραπτή απάντηση από τους αρμοδίους:

- Τα διαγνωστικά τεστ, που έγιναν τις προηγούμενες χρονιές από εκπαιδευτικούς του σχολικού μας συγκροτήματος έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας από τους υπεύθυνους; Αν ναι, γιατί δεν μας γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα προκειμένου να δρομολογηθούν οι αντίστοιχες παρεμβάσεις; Αν όχι, ποιος ο λόγος συνέχισης της χορήγησής τους; Ποιο είναι τελικά το όφελος για τους μαθητές;

- Γιατί δε ζητήθηκε ως παραδοτέο, εκπαιδευτικό υλικό τα προηγούμενα 3 χρόνια από τις ομάδες εργασίας; Πώς αξιολογούνται τα παραδοτέα αυτά όταν προέρχονται από μέρος και όχι από το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων;

- Πώς δρομολογείται η αξιολόγηση του προγράμματος, όταν υπάρχουν παραδοτέα εκπαιδευτικού υλικού, διαγνωστικών τεστ και παρεμβάσεων που έχουν ολοκληρωθεί σε διάστημα ελάχιστων μηνών κατά το τελευταίο και μόνο έτος υλοποίησης του προγράμματος;

- Πώς διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση η συνέχιση του ΖΕΠ στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα και εν γένει στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες που συμμετέχουν, όταν υπάρχουν οι παραπάνω ενστάσεις για την αναντιστοιχία προγραμματισμού και υλοποίησης του ΖΕΠ;

Οι υπογραφόμενοι εκπαιδευτικοί ΖΕΠ Πατησίων

ακολουθούν τα ονόματα των εκπαιδευτικών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Άξονες ερωτημάτων

ΑΞΟΝΑΣ 1: *Η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα των ΖΕΠ*

1. Ποιο ήταν το κίνητρο της συμμετοχής του σχολείου σας στις ΖΕΠ;
2. Τι βαθμό υποστήριξης είχε η απόφαση της συμμετοχής ;
3. Υπήρξε διαδικασία ενημέρωσης και προετοιμασίας από τους υπευθύνους του προγράμματος πριν την έναρξή του;
4. Το σχολείο σας πραγματοποιούσε αντίστοιχες ή παραπλήσιες δράσεις τα προηγούμενα χρόνια; Είχε εμπειρία από συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα (Τ.Υ. , Φ.Τ., τμήματα ένταξης κοκ);
5. Ποιοι ήταν κατά τη γνώμη σας οι βασικοί στόχοι των ΖΕΠ;

ΑΞΟΝΑΣ 2: *ΖΕΠ- σχολική ζωή- εκπαιδευτικές παρεμβάσεις / δράσεις*

1. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο σας στο πλαίσιο διεξαγωγής του προγράμματος;
2. Το πρόγραμμα δράσεων των ΖΕΠ πώς συνυπήρξε / συνδυάστηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα; Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο/αρχές οργάνωσης του συνόλου των δραστηριοτήτων; Αν ναι ποιος το έθεσε;
3. Ποια ήταν τα κριτήρια επιλογής των δράσεων αυτών;
4. Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο που καθόριζε το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε να ακολουθήσετε ως προς τη διδασκαλία, τις δράσεις, τα παραδοτέα; Τι χαρακτηριστικά είχε; Ακολουθήθηκε; Ήταν ευέλικτο;
5. Πώς ακριβώς αποφασίζεται ποιες δράσεις θα πραγματοποιηθούν; (είναι απόφαση συλλόγου, του διδάσκοντα και εσάς, του διδάσκοντα με την τάξη του;

- Υπάρχει ένας κοινός θεματικός άξονας και κάθε τμήμα αναλαμβάνει το δικό του κομμάτι ή είναι ανεξάρτητες οι δράσεις μεταξύ τους;)
6. Ποιοι ήταν οι πόροι και η υλικοτεχνική ή άλλη υποδομή που επωφελήθηκε το σχολείο σας από το πρόγραμμα;
 7. Συναντήσατε δυσκολίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων και εάν ναι ποιες ήταν αυτές;
 8. Ποιος ο ρόλος των διδασκόντων στην ανάπτυξη και την υλοποίηση του προγράμματος των ΖΕΠ; Στο σχολείο πώς δέχθηκαν τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα σπουδών των ΖΕΠ στη διδασκαλία τους; Υπήρξαν αντιδράσεις;
 9. Οι μαθητές πώς ανταποκρίθηκαν στις δράσεις;(αντέδρασαν αρνητικά σε ενδεχόμενο μεγαλύτερο φόρτο εργασίας ή δέχθηκαν με χαρά την αλλαγή αυτή, ήταν δημιουργικοί και γεμάτοι φαντασία ή απλώς ακολουθούσαν οδηγίες)
 10. Ποια ήταν η συμμετοχή – συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος των ΖΕΠ;
 11. Θεωρείτε ότι οι δράσεις θα μπορούσαν να διεξαχθούν αποτελεσματικότερα; Σε ποιο επίπεδο;
 12. Πιστεύετε ότι αναπτύχθηκαν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και γνώσεις μέσω των δράσεων αυτών;

ΑΞΟΝΑΣ 3 : Το πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα των ΖΕΠ (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, Υπουργείο, επιστημονικοί συνεργάτες, επιστημονική επιτροπή, άλλα σχολεία ΖΕΠ)

1. Ποια είναι η σχέση με το Υπουργείο, τους υπευθύνους της διαχείρισης του προγράμματος;
2. Ποια η σχέση με την επιστημονική ομάδα; Η επιστημονική επιτροπή θεωρείτε ότι παρακολουθούσε από κοντά την εξέλιξη του προγράμματος και λάμβανε υπ' όψιν της τις όποιες παρατηρήσεις κάνατε ή υπήρξαν φορές που αισθανόσασταν ότι σας είχαν αφήσει μόνους σας;
3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας παρακολούθησαν επιμορφώσεις γύρω από την παιδαγωγική ή σε εξειδικευμένο γνωστικό πεδίο από επιστήμονες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικές οι επιμορφώσεις;

4. Υπήρξε συνεργασία και με άλλα σχολεία ΖΕΠ κατά την υλοποίηση των δράσεων; Εάν ναι: τα σχολεία ήταν από την ίδια ΖΕΠ ή από άλλες, ποια σχολεία ήταν αυτά, σε ποιες δράσεις συνεργαστήκατε; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στη συνεργασία τους με το άλλο σχολείο; Τι θεωρείτε ότι κερδίσατε από τη συνεργασία αυτή; Ήταν υποχρεωτική αυτή η συνεργασία; Αξιοποιήσατε συγκεκριμένα μέσα (π.χ. κοινή ιστοσελίδα, συναντήσεις) προκειμένου να διευκολύνετε τη συνεργασία;
5. Ποιες ειδικότητες επιστημόνων επισκεπτόντουσαν το σχολείο σας; Ήταν σταθεροί ή άλλαζαν κάθε χρόνο;
6. Πώς ήταν η συνεργασία διδασκόντων – επιστημονικών συνεργατών; (αποτελεσματική, συγκρουσιακή, τυπική κτλ)
7. Πώς δέχθηκαν οι μαθητές την ύπαρξη των επιστημονικών συνεργατών μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
8. Θεωρείτε ότι η ιδέα της ύπαρξης εξω- διδακτικού – επιστημονικού προσωπικού ενσωματώθηκε στη σχολική κουλτούρα ή όχι και γιατί;
9. Η ιστοσελίδα που φτιάξατε όλα τα σχολεία ΖΕΠ (Συνεργασία ΖΕΠ) πώς λειτούργησε; Σας βοήθησε, σας έδωσε ιδέες, λειτούργησε ανταγωνιστικά, ;
10. Οι γονείς πώς δέχθηκαν τις καινοτομίες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικοί, ενεπλάκησαν όταν τους ζητήθηκε, αντέδρασαν αρνητικά και πώς τους αντιμετωπίσατε;

ΑΞΟΝΑΣ 4: Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ

1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα των ΖΕΠ βοήθησε στην κάλυψη / εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών σας; Εάν ναι, σε ποιες και με ποιον τρόπο;
2. Πιστεύετε ότι μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ οι στόχοι του ως προς
 - α. την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (σε ποιους γνωστικούς τομείς),
 - β. την πρόληψη της σχολικής διαρροής και

γ. την κοινωνική – συναισθηματική ένταξη επιτεύχθηκαν;

3. Μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ, βρίσκετε ότι το σχολείο σας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;
4. Υπάρχουν καλές πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί;
5. Υπήρξε αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, σε θέματα συνεργασίας, συλλογικότητας;
6. Ποια ήταν τα θετικότερα σημεία και ποια τα σημαντικότερα προβλήματα του προγράμματος;
7. Αν υπήρχε η προοπτική συνέχισης του συγκεκριμένου προγράμματος , το σχολείο θα επέλεγε να συμμετάσχει και πάλι; Για ποιον λόγο;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε;

Ευχαριστώ για το χρόνο σας

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ

Προσωπικά στοιχεία

Όν/μο:

Σχολείο:

Ειδικότητα:

Άξονες ερωτημάτων

ΑΞΟΝΑΣ 1: Η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα των ΖΕΠ

1. Ποιο ήταν το κίνητρο της συμμετοχής του σχολείου σας στις ΖΕΠ;
2. Τι βαθμό υποστήριξης είχε η απόφαση της συμμετοχής ;
3. Υπήρξε διαδικασία ενημέρωσης και προετοιμασίας από τους υπευθύνους του προγράμματος πριν την έναρξή του;
4. Το σχολείο σας πραγματοποιούσε αντίστοιχες ή παραπλήσιες δράσεις τα προηγούμενα χρόνια; Είχε εμπειρία από συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα (Τ.Υ. , Φ.Τ., τμήματα ένταξης κοκ);
5. Ποιοι ήταν κατά τη γνώμη σας οι βασικοί στόχοι των ΖΕΠ;

ΑΞΟΝΑΣ 2: ΖΕΠ- σχολική ζωή- εκπαιδευτικές παρεμβάσεις / δράσεις

1. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο σας στο πλαίσιο διεξαγωγής του προγράμματος;
2. Το πρόγραμμα δράσεων των ΖΕΠ πώς συνυπήρξε / συνδυάστηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα; Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο/αρχές οργάνωσης του συνόλου των δραστηριοτήτων; Αν ναι ποιος το έθεσε;
3. Ποια ήταν τα κριτήρια επιλογής των δράσεων αυτών;

4. Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο που καθόριζε το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε να ακολουθήσετε ως προς τη διδασκαλία, τις δράσεις, τα παραδοτέα; Τι χαρακτηριστικά είχε; Ακολουθήθηκε; Ήταν ευέλικτο;
5. Πώς ακριβώς αποφασίζεται ποιες δράσεις θα πραγματοποιηθούν; (είναι απόφαση συλλόγου, του διευθυντή και εσάς, του διδάσκοντα με την τάξη του; Υπάρχει ένας κοινός θεματικός άξονας και κάθε τμήμα αναλαμβάνει το δικό του κομμάτι ή είναι ανεξάρτητες οι δράσεις μεταξύ τους;)
6. Ποιοι ήταν οι πόροι και η υλικοτεχνική ή άλλη υποδομή που επωφελήθηκε το σχολείο σας από το πρόγραμμα;
7. Συναντήσατε δυσκολίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων και εάν ναι ποιες ήταν αυτές;
8. Ποιος θεωρείτε ότι ήταν ο ρόλος σας στην ανάπτυξη του προγράμματος των ΖΕΠ; Πώς δεχτήκατε τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα σπουδών των ΖΕΠ στη διδασκαλία σας;
9. Οι μαθητές πώς ανταποκρίθηκαν στις δράσεις;(αντέδρασαν αρνητικά σε ενδεχόμενο μεγαλύτερο φόρτο εργασίας ή δέχθηκαν με χαρά την αλλαγή αυτή, ήταν δημιουργικοί και γεμάτοι φαντασία ή απλώς ακολουθούσαν οδηγίες)
10. Ποια ήταν η συμμετοχή – συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος των ΖΕΠ;
11. Θεωρείτε ότι οι δράσεις θα μπορούσαν να διεξαχθούν αποτελεσματικότερα; Σε ποιο επίπεδο;
12. Πιστεύετε ότι αναπτύχθηκαν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και γνώσεις μέσω των δράσεων αυτών;

ΑΞΟΝΑΣ 3 : Το πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα των ΖΕΠ (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, Υπουργείο, επιστημονικοί συνεργάτες, επιστημονική επιτροπή, άλλα σχολεία ΖΕΠ)

1. Είχατε επαφή με το Υπουργείο, τους υπευθύνους της διαχείρισης του προγράμματος;
2. Ποια η σχέση με την επιστημονική ομάδα; Η επιστημονική επιτροπή θεωρείτε ότι παρακολουθούσε από κοντά την εξέλιξη του προγράμματος και λάμβανε υπ' όψιν της τις όποιες παρατηρήσεις κάνατε ή υπήρξαν φορές που αισθανόσασταν ότι σας είχαν αφήσει μόνους σας;

3. Παρακολουθήσατε επιμορφώσεις γύρω από την παιδαγωγική ή σε εξειδικευμένο γνωστικό πεδίο από επιστήμονες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικές οι επιμορφώσεις;
4. Υπήρξε συνεργασία και με άλλα σχολεία ZEP κατά την υλοποίηση των δράσεων; Εάν ναι: τα σχολεία ήταν από την ίδια ZEP ή από άλλες, ποια σχολεία ήταν αυτά, σε ποιες δράσεις συνεργαστήκατε; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στη συνεργασία τους με το άλλο σχολείο; Τι θεωρείτε ότι κερδίσατε από τη συνεργασία αυτή; Ήταν υποχρεωτική αυτή η συνεργασία; Αξιοποιήσατε συγκεκριμένα μέσα (π.χ. κοινή ιστοσελίδα, συναντήσεις) προκειμένου να διευκολύνετε τη συνεργασία;
5. Ποιες ειδικότητες επιστημόνων επισκεπτόντουσαν το σχολείο σας; Ήταν σταθεροί ή άλλαζαν κάθε χρόνο;
6. Πώς ήταν η συνεργασία σας με τους επιστημονικούς συνεργάτες; (αποτελεσματική, συγκρουσιακή, τυπική κτλ)
7. Πώς δέχθηκαν οι μαθητές την ύπαρξη των επιστημονικών συνεργατών μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
8. Θεωρείτε ότι η ιδέα της ύπαρξης εξω- διδακτικού – επιστημονικού προσωπικού ενσωματώθηκε στη σχολική κουλτούρα ή όχι και γιατί;
9. Η ιστοσελίδα που φτιάξατε όλα τα σχολεία ZEP (Συνεργασία ZEP) πώς λειτούργησε; Σας βοήθησε, σας έδωσε ιδέες, λειτούργησε ανταγωνιστικά, ;
10. Οι γονείς πώς δέχθηκαν τις καινοτομίες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικοί, ενεπλάκησαν όταν τους ζητήθηκε, αντέδρασαν αρνητικά και πώς τους αντιμετωπίσατε;

ΑΞΟΝΑΣ 4: Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος των ZEP

1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα των ΖΕΠ βοήθησε στην κάλυψη / εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών σας; Εάν ναι, σε ποιες και με ποιον τρόπο;
2. Πιστεύετε ότι μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ οι στόχοι του ως προς
 - α. την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (σε ποιους γνωστικούς τομείς),
 - β. την πρόληψη της σχολικής διαρροής και
 - γ. την κοινωνική – συναισθηματική ένταξηεπιτεύχθηκαν;
3. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, ως άτομο, συνέβαλε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;
4. Θεωρείτε ότι εσείς συνεισφέρατε στην καλύτερη λειτουργία του προγράμματος και εάν ναι με ποιον τρόπο;
5. Μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ, βρίσκετε ότι το σχολείο σας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;
6. Υπάρχουν καλές πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί;
7. Υπήρξε αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, σε θέματα συνεργασίας, συλλογικότητας;
8. Ποια ήταν τα θετικότερα σημεία και ποια τα σημαντικότερα προβλήματα του προγράμματος;
9. Αν υπήρχε η προοπτική παράτασης του συγκεκριμένου προγράμματος , θα θέλατε το σχολείο να συμμετάσχει και πάλι; Για ποιον λόγο;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε;

Ευχαριστώ για το χρόνο σας

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

Προσωπικά στοιχεία

Όν/μο:

Σχολείο:

Ειδικότητα:

ΑΞΟΝΑΣ 1: *Η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα των ΖΕΠ*

6. Ποιο ήταν το κίνητρο της συμμετοχής του σχολείου με το οποίο συνεργαστήκατε στο πιλοτικό πρόγραμμα των ΖΕΠ;
7. Τι βαθμό υποστήριξης είχε η απόφαση της συμμετοχής;
8. Υπήρξε διαδικασία ενημέρωσης και προετοιμασίας από τους υπευθύνους του προγράμματος πριν την έναρξή του;
9. Το σχολείο με το οποίο συνεργαστήκατε είχε πραγματοποιήσει αντίστοιχες ή παραπλήσιες δράσεις τα προηγούμενα χρόνια; Είχε εμπειρία από συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα (Τ.Υ. , Φ.Τ., τμήματα ένταξης κοκ);
10. Ποιοι ήταν κατά τη γνώμη σας οι βασικοί στόχοι των ΖΕΠ;

ΑΞΟΝΑΣ 2: *ΖΕΠ- σχολική ζωή- εκπαιδευτικές παρεμβάσεις / δράσεις*

13. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο με το οποίο συνεργάζεστε στο πλαίσιο διεξαγωγής του προγράμματος;
14. Το πρόγραμμα δράσεων των ΖΕΠ πώς συνυπήρξε / συνδυάστηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα; Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο/αρχές οργάνωσης του συνόλου των δραστηριοτήτων; Αν ναι ποιος το έθεσε;
15. Ποια ήταν τα κριτήρια επιλογής των δράσεων αυτών;
16. Υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο που καθόριζε το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε να ακολουθήσετε ως προς τη διδασκαλία, τις δράσεις, τα παραδοτέα; Τι χαρακτηριστικά είχε; Ακολουθήθηκε; Ήταν ευέλικτο;

17. Πώς ακριβώς αποφασίζεται ποιες δράσεις θα πραγματοποιηθούν; (παίρνετε μέρος στην απόφαση, είναι απόφαση συλλόγου, του διδάσκοντα και του διευθυντή, του διδάσκοντα με την τάξη του; Υπάρχει ένας κοινός θεματικός άξονας και κάθε τμήμα αναλαμβάνει το δικό του κομμάτι ή είναι ανεξάρτητες οι δράσεις μεταξύ τους;)
18. Ποιοι ήταν οι πόροι και η υλικοτεχνική ή άλλη υποδομή που επωφελήθηκε το σχολείο με το οποίο συνεργάζεστε από το πρόγραμμα;
19. Συναντήσατε δυσκολίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων και εάν ναι ποιες ήταν αυτές;
20. Ποιος ο ρόλος των διδασκόντων στην ανάπτυξη και την υλοποίηση του προγράμματος των ΖΕΠ; Στο σχολείο πώς δέχθηκαν τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα σπουδών των ΖΕΠ στη διδασκαλία τους; Υπήρξαν αντιδράσεις;
21. Οι μαθητές πώς ανταποκρίθηκαν στις δράσεις;(αντέδρασαν αρνητικά σε ενδεχόμενο μεγαλύτερο φόρτο εργασίας ή δέχθηκαν με χαρά την αλλαγή αυτή, ήταν δημιουργικοί και γεμάτοι φαντασία ή απλώς ακολουθούσαν οδηγίες)
22. Ποια ήταν η συμμετοχή – συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος των ΖΕΠ;
23. Θεωρείτε ότι οι δράσεις θα μπορούσαν να διεξαχθούν αποτελεσματικότερα; Σε ποιο επίπεδο;
24. Πιστεύετε ότι αναπτύχθηκαν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και γνώσεις μέσω των δράσεων αυτών;

ΑΞΟΝΑΣ 3 : Το πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα των ΖΕΠ (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, Υπουργείο, επιστημονικοί συνεργάτες, επιστημονική επιτροπή, άλλα σχολεία ΖΕΠ)

11. Ποια είναι η σχέση με το Υπουργείο, τους υπευθύνους της διαχείρισης του προγράμματος;
12. Ποια η σχέση με την επιστημονική επιτροπή; Θεωρείτε ότι παρακολουθούσε από κοντά την εξέλιξη του προγράμματος και λάμβανε υπ' όψιν της τις όποιες παρατηρήσεις κάνατε ή υπήρξαν φορές που αισθανόσασταν ότι σας είχαν αφήσει μόνους σας;

13. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σα παρακολούθησαν επιμορφώσεις γύρω από την παιδαγωγική ή σε εξειδικευμένο γνωστικό πεδίο από εσάς ή άλλους επιστημονικούς συνεργάτες;
14. Υπήρξε συνεργασία και με άλλα σχολεία ΖΕΠ κατά την υλοποίηση των δράσεων; Εάν ναι: τα σχολεία ήταν από την ίδια ΖΕΠ ή από άλλες, ποια σχολεία ήταν αυτά, σε ποιες δράσεις συνεργαστήκατε; Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στη συνεργασία τους με το άλλο σχολείο; Τι θεωρείτε ότι κερδίσανε από τη συνεργασία αυτή; Ήταν υποχρεωτική αυτή η συνεργασία;
- Αξιοποιήσατε συγκεκριμένα μέσα (π.χ. κοινή ιστοσελίδα, συναντήσεις) προκειμένου να διευκολύνετε τη συνεργασία;
15. Πώς ήταν η σχέση σας με τους διδάσκοντες και τον διευθυντή; (αποτελεσματική, συγκρουσιακή, τυπική κτλ)
16. Πώς δέχθηκαν οι μαθητές την ύπαρξη σας μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
17. Θεωρείτε ότι η ιδέα της ύπαρξης εξω- διδακτικού – επιστημονικού προσωπικού ενσωματώθηκε στη σχολική κουλτούρα ή όχι και γιατί;
18. Οι γονείς πώς δέχθηκαν τις καινοτομίες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικοί, ενεπλάκησαν όταν τους ζητήθηκε, αντέδρασαν αρνητικά και πώς τους αντιμετωπίσατε;

ΑΞΟΝΑΣ 4: Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ

10. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα των ΖΕΠ βοήθησε στην κάλυψη / εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου με το οποίο συνεργαστήκατε; Εάν ναι, σε ποιες και με ποιον τρόπο;
11. Πιστεύετε ότι μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ οι στόχοι του ως προς
α. την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (και σε ποιους γνωστικούς τομείς),

β. την πρόληψη της σχολικής διαρροής και

γ. την κοινωνική – συναισθηματική ένταξη

επιτεύχθηκαν;

12. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;
13. Ποιος ο ρόλος σας στην ανάπτυξη και την υλοποίηση του προγράμματος των ΖΕΠ;
14. Μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας των ΖΕΠ, βρίσκετε ότι το σχολείο έχει αλλάξει προς το καλύτερο;
15. Υπάρχουν καλές πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί;
16. Υπήρξε αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, σε θέματα συνεργασίας, συλλογικότητας;
17. Ποια ήταν τα θετικότερα σημεία και ποια τα σημαντικότερα προβλήματα του προγράμματος;
18. Αν υπήρχε η προοπτική παράτασης του συγκεκριμένου προγράμματος , θεωρείτε ότι το σχολείο θα επέλεγε να συμμετάσχει και πάλι; Για ποιον λόγο; Εσείς θα επιθυμούσατε την επιμήκυνση της συνεργασίας σας με το συγκεκριμένο σχολείο;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε;

Ευχαριστώ για το χρόνο σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Στις συνεντεύξεις που ακολουθούν, έχουν διαγραφεί τα ονόματα που αναφερόντουσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και τα ονόματα των σχολείων.

Συνέντευξη 1: Επιστημονικός συνεργάτης

Ερώτηση: Καλημέρα σας!

Απάντηση: Επιτέλους βρεθήκαμε

Ερώτηση: Πληροφορήθηκα ότι είστε γλωσσολόγος, έτσι δεν είναι;

Απάντηση: Ναι

Ερώτηση: Στα ΖΕΠ με ποια σχολεία συνεργαστήκατε;

Απάντηση: Με

Ερώτηση: Για ποιο λόγο νομίζετε ότι μπήκε στο πρόγραμμα του ΖΕΠ το σχολείο αυτό;

Απάντηση: Γενικά το σχολείο αυτό, το συγκεκριμένο, είναι "ανοικτό" σε κάθε είδους δραστηριότητα. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δεκτικοί στο να κάνουν καινούργια πράγματα με τα παιδιά.

Ερώτηση: Δεν υπήρχε, δηλαδή, κάποιος ειδικός λόγος μέσα στο σχολείο και για αυτό επιλέγει να πάρει μέρος στο ΖΕΠ;

Απάντηση: Όχι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που ήμασταν εμείς.. δεν υπήρχαν.. Τι εννοείτε "ειδικός λόγος";

Ερώτηση: Εννοώ ότι δεν υπήρχε μεγάλο ποσοστό παιδιών που αφήναν το σχολείο ή που, ίσως, δεν τα πήγαιναν καλά στα μαθήματα...

Απάντηση: Το ποσοστό αυτό δεν το γνωρίζουμε εμείς.. Δεν το γνωρίζω εγώ..

Ερώτηση: Είχε μεγάλη υποστήριξη από το σύλλογο διδασκόντων η συμμετοχή τους αυτή στο πρόγραμμα;

Απάντηση: Ναι, ναι!

Ερώτηση: Τα προηγούμενα χρόνια γνωρίζετε αν λειτουργούσαν τμήματα αντίστοιχα; Τμήματα ένταξης φροντιστηριακά; Ή τμήματα υποδοχής;

Απάντηση: Όχι, δεν το γνωρίζω αυτό

Ερώτηση: Για πόσο καιρό είχατε πάει;

Απάντηση: Ήμουν από τον Ιανουάριο του 2013 μέχρι και τον Δεκέμβρη του 2013.....

Δε θυμάμαι ακριβώς τις ημερομηνίες...

Ερώτηση: Ένα χρόνο σχεδόν, δηλαδή;

Απάντηση: Ναι. Ήμουν ένα χρόνο σχεδόν.. Ήμουν το 2014! Το 2014 μπήκαμε...

Ερώτηση: Μάλιστα. Και τι ακριβώς κάνατε με τα παιδιά;

Απάντηση: Κάναμε.. Έκανα εγώ, αρχικά, μια μεθοδολογία... Παρακολουθούσαμε κάποιες τάξεις και μαζί με τις δασκάλες εντοπίζαμε τα παιδιά που είχαν μαθησιακά προβλήματα. Όχι δυσλεξία ή κάποια πιο έντονα προβλήματα. Μαθησιακές δυσκολίες. Και ετοιμάσα, αρχικά εγώ και στη συνέχεια με την βοήθεια της δασκάλας, κάποια μεθοδολογία για το πως θα ενταχθούν καλύτερα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και αυτά τα παιδιά. Λόγω των δυσκολιών έμεναν πίσω και δεν συμμετείχαν κι έτσι φτιάξαμε κάποιες ομάδες και σε συγκεκριμένα παιδιά δίναμε "ρόλους" στους οποίους θα μπορούσαν να ανταποκριθούν.

Ερώτηση: Η συνεργασία σας με τις δασκάλες, πως ήταν;

Απάντηση: Με τις δασκάλες που συνεργάστηκα, γιατί δεν μπήκαμε σε όλες τις τάξεις, ήταν άψογη!

Ερώτηση: Δεν αισθανθήκατε "σώμα" εκτός του σχολείου;

Απάντηση: Εκ των πραγμάτων αισθάνθηκα, αλλά ήταν η φύση της εργασίας έτσι. Έμπαινα μόνο κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα.. Σίγουρα δεν αποτελούσα μέρος "σώματος" σχολείου.. Αλλά αυτό δεν ήταν θέμα των διδασκόντων.. ήταν του προγράμματος.

Ερώτηση: Θα θέλατε, δηλαδή, λίγο περισσότερες ώρες μέσα ή να ήταν καθημερινή η επαφή σας με τα παιδιά;

Απάντηση: Εμείς είχαμε να το κάνουμε αυτό σε τρία σχολεία, δηλαδή σε εννιά τάξεις, οπότε εκ των πραγμάτων έμπαινα και έβγαινα πάρα πολύ γρήγορα. Ο χρόνος ήταν ελάχιστος... Ακόμα και τα ονόματα των παιδιών δεν τα θυμάμαι.

Ερώτηση: Ήταν μεγάλος ο όγκος των παιδιών...

Απάντηση: Είχαμε να βγάλουμε πρόγραμμα για όλα αυτά τα παιδιά. Να συνεννοηθούμε με τις δασκάλες για όλα αυτά τα τμήματα και από το

Υπουργείο μας πίεζαν πάρα πολύ χρονικά. Έτσι, λοιπόν, δεν είχα το χρόνο να ενσωματωθώ...

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι, γενικά, χρειαζόταν να πάτε από την αρχή του προγράμματος; Απ' ότι κατάλαβα πήγατε προς το τέλος... Την τελευταία χρονιά...

Απάντηση: Ναι, ναι. Και να είχε ο κάθε εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με ένα σχολείο. Να ήμασταν από το πρωί μέχρι το μεσημέρι σε ένα σχολείο και να ασχολούμαστε με τα παιδιά ενός σχολείου!

Ερώτηση: Αυτά τα έχετε μεταφέρει και στην επιστημονική επιτροπή;

Απάντηση: Η επιστημονική επιτροπή μας είχε αποστείλει μόνο κάποια ερωτηματολόγια στα οποία ήταν κυρίως ερωτήσεις κλειστές. Στις γενικές δεν μπορούσαμε να αναπτύξουμε τόσο πολύ όλα αυτά τα θέματα και απλά είπαμε ότι ήταν πολύ περιορισμένος ο χρόνος.

Ερώτηση: Άρα, λοιπόν, δεν ήταν κοντά η επιστημονική επιτροπή συνεχώς όσο προχωρούσε το πρόγραμμα ή θεωρείτε ότι ήταν κοντά και παρακολουθούσε την εξέταση του προγράμματος από κοντά; Μήπως θεωρείτε ότι σας είχαν αφήσει, κατά κάποιο τρόπο, μόνοι σας να διαχειρίζεστε την όλη κατάσταση;

Απάντηση: Σε κάποια σημεία, ναι.

Ερώτηση: Με το Υπουργείο, πως ήταν η σχέση σας και με τους υπεύθυνους διαχείρισης του προγράμματος;

Απάντηση: Τυπικές.

Ερώτηση: Δεν ήταν κοντά σας; Μπορούσατε να έχετε άμεση επαφή σε περίπτωση που συνέβαινε κάτι;

Απάντηση: Απευθυνόμασταν αλλά δεν υπήρχε... Δεν ξέρω αν ήταν θέμα του Υπουργείου ή έπρεπε το πρόγραμμα να βγει πολύ αυστηρά στα χρονικά περιθώρια, οπότε δεν υπήρξε κάποια αλλαγή ή κάτι.... Δεν ξέρω αν ήταν θέμα προσωπικό υπαλλήλων του Υπουργείου...

Ερώτηση: Μάλιστα. Οι μαθητές στο σχολείο, πως σας δέχθηκαν;

Απάντηση: Καλά. Ήταν αυτό το ότι "μπήκε κάτι καινούργιο" κι "έσπασε η ρουτίνα".... Ειδικά τα παιδιά που ασχοληθήκαμε, κυρίως μαζί τους, ήταν αρκετά ενθουσιασμένα!

Ερώτηση: Οι γονείς;

Απάντηση: Εγώ δεν είχα επαφή με γονείς. Δεν γνωρίζω.

Ερώτηση: Οι γονείς ήξεραν για το ότι παίρνατε εσείς τα παιδιά και ασχολιόσασταν περισσότερο μαζί τους;

Απάντηση: Δεν τα παίρναμε. Όλα γίνονταν μέσα στην τάξη. Οπότε δεν το γνωρίζω αν είχαν ενημερωθεί. Είχαν ενημερωθεί ότι θα γίνει εισαγωγή αυτού του προγράμματος του ΖΕΠ, αλλά δεν ξέρω ως ποιο βαθμό ενημερώθηκαν.

Ερώτηση: Η ύπαρξη η δική σας, θεωρείτε ότι γενικά, αν συνεχιζόταν το πρόγραμμα, θα ενσωματωνόταν μέσα στη σχολική κουλτούρα;

Απάντηση: Πιστεύω πως ναι. Εννοείτε αν ήταν σε μόνιμη βάση η παρουσία μας;

Ερώτηση: Ναι, ναι.

Απάντηση: Νομίζω πως ο σκοπός δεν ήταν να βρισκόμαστε σε μόνιμη βάση. Νομίζω πως ο σκοπός ήταν να βοηθήσουμε απλά τους δασκάλους και να τους δείξουμε κάποιους καινούργιους τρόπους διδασκαλίας, ώστε να συμμετέχουν στο μάθημα τους ακόμα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτηση: Στους δασκάλους κάνατε επιμόρφωση;

Απάντηση: Ναι, ναι

Ερώτηση: Εκτός διδακτικού ωραρίου;

Απάντηση: Εκτός, ναι.

Ερώτηση: Ήταν δεκτικοί σε αυτό;

Απάντηση: Οι περισσότεροι, ναι.

Ερώτηση: Γνωρίζετε αν έκαναν άλλες επιμορφώσεις;

Απάντηση: Έχω ακούσει ότι έκαναν με τον υπεύθυνο, με τον κ.

Ερώτηση: Έτσι, μέσω της επαφής μαζί τους, τους αισθανόσασταν ευχαριστημένους από τη ροή του προγράμματος;

Απάντηση: Ήταν ευχαριστημένοι ως προς την ιδέα γενικότερα αλλά όχι ως προς την υλοποίηση. Η ιδέα τους άρεσε αλλά ο τρόπος που υλοποιήθηκε δεν ήταν ικανοποιητικός λόγω χρονικών περιθωρίων, περιορισμών..

Ερώτηση: Δηλαδή, αισθάνθηκαν πιεσμένοι χρονικά;

Απάντηση: Ναι

Ερώτηση: Ήταν, όμως, ένα πρόγραμμα που "τρέχει" τέσσερα χρόνια και τώρα πήρα παράταση και για πέμπτο.

Απάντηση: Αυτός ο τομέας που ήμουν εγώ... δηλαδή ουσιαστικά.... εγώ έμπαινα μέσα στις τάξεις, αυτοί έπρεπε να αλλάξουν λίγο το πρόγραμμα τους... να τους δείχνω εγώ.. να τους δίνω υλικό για το πως θα δουλέψουν... οπότε ήταν

μία αλλαγή! Και ήταν μόνο για.. ούτε για ένα χρόνο, ουσιαστικά! Ήταν από Γενάρη μέχρι Ιούνιο και μετά από Οκτώβρη μέχρι Δεκέμβρη, της επόμενης χρονιάς. Δεν υπήρξε μία ροή.

Ερώτηση: Με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι δράσεις που κάνατε εσείς πως συνδυάστηκαν με τους δασκάλους; Εκεί νομίζετε ότι πιέστηκαν;

Απάντηση: Εκεί πιεστήκαμε όλοι, ναι!

Ερώτηση: Γνωρίζετε τι έλεγαν οι δάσκαλοι πάνω σε αυτό;

Απάντηση: Οι δάσκαλοι, κάποια στιγμή προς το τέλος, είχαν κουραστεί! Στο τέλος του πρώτου μισού, δηλαδή κάπου λίγο μετά το Πάσχα, ήταν πολύ περιορισμένα τα πράγματα. Εμείς βρισκόμασταν ανάμεσα.. Πιεζόμασταν από το Υπουργείο για το πόσες ώρες έπρεπε να έχουμε πραγματοποιήσει μέχρι μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Δεν έβγαιναν οι ώρες με τίποτα. Οι δάσκαλοι πιέζονταν γιατί έπρεπε να τελειώσουν κι αυτοί την ύλη τους.... Ήμασταν όλοι πολύ πιεσμένοι από το χρόνο, δηλαδή, όχι από την εξέλιξη του προγράμματος, έτσι όπως είχε δομηθεί.

Ερώτηση: Ήθελε λίγο περισσότερο χρόνο.. Ίσως λίγο λιγότερες δράσεις;

Απάντηση: Ήθελε περισσότερο χρόνο, μέχρι να μπούμε... Εγώ πιστεύω, δηλαδή, ότι θα έπρεπε να έχουμε δύο σχολικές χρονιές.

Ερώτηση: Εσείς οι επιστημονικοί συνεργάτες;

Απάντηση: Εγώ προσωπικά.

Ερώτηση: Γενικά, και με όσους έχω μιλήσει μέχρι τώρα, το ίδιο θέμα είχαν. Δεν πρόλαβαν να κάνουν αυτά που ήθελαν. Αισθάνθηκαν μεγάλη πίεση.

Απάντηση: Πάρα πολύ μεγάλη πίεση και... λίγο προς το τέλος, υπήρχε η αίσθηση ότι τελικά δεν έγινε αυτό για το οποίο βρεθήκαμε εκεί!

Ερώτηση: Μια προσωπικά ακύρωση, δηλαδή, στο τέλος..

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Ξέρετε καθόλου ποιες δράσεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο; Πραγματοποιήθηκαν δράσεις;

Απάντηση: Είχε κάνει κάποιες δράσεις, απ' ότι θυμάμαι. Δεν μπορώ να ξέρω σίγουρα.

Ερώτηση: Ξέρετε αν έμεναν τα απογεύματα τα παιδιά;

Απάντηση: Δεν το γνωρίζω, όχι.

Ερώτηση: Άρα δεν γνωρίζετε τίποτα γύρω από τις δράσεις που έκαναν;

Απάντηση: Δεν το γνωρίζω καθόλου και δε θέλω να σας πως κάτι που να μην ισχύει.

Ερώτηση: Σαφώς. Εννοείται.

Απάντηση: Έχω στο μυαλό μου ότι έκαναν πολλά πράγματα με την κυρία της Μουσικής! Νομίζω είχανε γράψει και τραγούδια... κάτι τέτοια... κάτι τέτοιες δράσεις, δηλαδή, καλλιτεχνικές!

Ερώτηση: Τους μαθητές τους βλέπατε ευχαριστημένους; Από αυτή την αλλαγή.. Συζητήσατε καθόλου μαζί τους;

Απάντηση: Στην αρχή, όταν μπήκαμε και ξεκινήσαμε όλα αυτά και ήμασταν λίγο πιο χαλαροί, ήταν πιο δεκτικοί. Και οι δάσκαλοι, ειδικά στο αλλά και στα άλλα σχολεία, κάναμε κάποια πράγματα. Από τη στιγμή, όμως, που άρχισε να πιέζει ο χρόνος και διαπιστώναμε και οι δύο πλευρές ότι δε "βγαίνει" αυτό που πάμε να κάνουμε, τότε και τα παιδιά δυσανασχετούσαν. Θυμάμαι χαρακτηριστικά κάποια στιγμή στο τέλος, που ήταν τέσσερις ώρες τα παιδάκια μέσα στην τάξη και δεν είχαν βγει καθόλου διάλειμμα γιατί έπρεπε να τελειώσουμε... Τους βάζαμε και εγώ και οι άλλοι των ΖΕΠ κάποια πράγματα, κάτι τεστ, κάτι διαγωνίσματα που έπρεπε να συμπληρωθούν. Ήταν πολύ πιεσμένα τα πράγματα..

Ερώτηση: Γενικά καταλαβαίνω ότι ενώ είναι ωραίο σαν ιδέα και ωραίο στην υλοποίηση του, μέχρι τη στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι ήταν πολλά πράγματα για λίγο χρονικό διάστημα. ήθελε ένα "άπλωμα" χρόνου.

Απάντηση: Ναι δεν έβγαине. Και έχουμε να κάνουμε και με παιδιά! Δηλαδή, όταν λέγαμε ότι δεν έχουμε χρόνο από το Υπουργείο έδιναν οδηγία να μην πάνε εκδρομές τα παιδιά, να μην κάνουν τις άλλες δράσεις κλπ. Δεν μπορείς, όμως, να πεις στα παιδιά ότι δε θα πάνε εκδρομή για να κάτσουν μέσα στην τάξη, οπότε..... δεν.... ήταν πολύ πιεσμένος ο χρόνος.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε όλο αυτό να γίνει με κάποιον πιο αποτελεσματικό χρόνο;

Απάντηση: Ναι, θα μπορούσε.

Ερώτηση: Όπως;

Απάντηση: Ένα άτομο για τα γλωσσικά, π.χ. που έκανα εγώ, σε ένα σχολείο για αρκετό διάστημα. Δηλαδή, αυτό το πήγαινε - έλα στα σχολεία ήταν πολύ αγχωτικό και ψυχοφθόρο. Πήγαινα από το ένα σχολείο στο άλλο με πολύ πίεση....

Ερώτηση: Οι δάσκαλοι, αν συζητήσατε καθόλου μαζί τους, ανέπτυξαν καθόλου νέες παιδαγωγικές τεχνικές; Σας άκουσαν σε αυτά που τους είπατε; Τα μετέφεραν στις τάξεις τους;

Απάντηση: Για συγκεκριμένους καθηγητές γνωρίζω ότι εφάρμοσαν πρακτικές και στα άλλα μαθήματα, πέρα από τα γλωσσικά. Στην Ιστορία, για παράδειγμα.... Τους άρεσε η ιδέα. Και όσο ασχοληθήκαμε, νομίζω ότι εφαρμόστηκαν αργότερα από κάποιους δασκάλους.

Ερώτηση: Άρα το πρόγραμμα συνέβαλε και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, κατά κάποιο τρόπο..

Απάντηση: Σε αυτούς που ενδιαφέρθηκαν, ναι. Όταν κάναμε τις επιμορφώσεις δώσαμε και υλικό. Το υλικό αυτό ήταν διαθέσιμο.

Ερώτηση: Σε εσάς τι προσέφερε το πρόγραμμα;

Απάντηση: Πίεση!

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι σας βοήθησε σε σχέση με την προσωπική σας ανέλιξη;

Απάντηση: Ναι, πάρα πολύ!

Ερώτηση: Ως προς τι;

Απάντηση: Από την άποψη ότι εργαστήκαμε κάτω από πολύ πιεστικές συνθήκες αλλά, ωστόσο, ότι μπορέσαμε να βγάλουμε το βγάλαμε. Και ασχοληθήκαμε με αυτόν τον τομέα που ούτως ή άλλως ήταν και σαν επιμόρφωση δικιά μας! Το ότι μπήκαμε... Περάσαμε από τη θεωρία στην πράξη ταυτόχρονα και συνδυαστικά μέσα σε πραγματικές συνθήκες Δημόσιων σχολείων. Είδαμε και πως λειτουργούν από μέσα τα Δημόσια σχολεία και γενικά ήταν ένα πρόγραμμα με τα καλά του και τα άσχημα του....

Ερώτηση: Για να τα επικεντρώσουμε, μιας και το θίξατε. Ποια ήταν τα θετικά του και ποια τα αρνητικά;

Απάντηση: Τα θετικά ήταν η επαφή με τους μαθητές. Σε όση επαφή είχαμε, μέσα σε αυτό τον , περιορισμένο, χρόνο τους προσφέραμε κάτι! Έστω και λίγο.. Ακόμα και αν ένας μαθητής κατάφερε να πάει από το μηδέν στο ένα μέσα από αυτό το πρόγραμμα, είναι θετικό!

Ερώτηση: Άρα πιστεύετε ότι το πρόγραμμα βοήθησε, γενικά, στην εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου;

Απάντηση: Έστω και λίγο! Δεν έκανε κακό. Μπορεί να έκανε λίγο καλό αλλά έστω κι αυτό, νομίζω ότι στη σχολική πραγματικότητα είναι σημαντικό για κάποια παιδιά.

Ερώτηση: Με ποιον τρόπο;

Απάντηση: Τι εννοείτε;

Ερώτηση: Πως ακριβώς τους βοήθησε;

Απάντηση: Στον τομέα τον δικό μου, δουλέψαμε με τα παιδιά πάνω σε ένα τρόπο γραπτού λόγου. Τους δείξαμε πως να διαβάζουν και πως να γράφουν ακόμα. Υπήρχαν μαθητές που δεν μπορούσαν να γράψουν, ακόμα! Τώρα το κατά πόσο το συνέχισε ο κάθε μαθητής αυτό που του δείξαμε και το εκμεταλλεύτηκε εξαρτάται από τον ίδιο! Αλλά έδειχναν μέσα στην τάξη ότι αυτά που τους δείχναμε τα θυμόντουσαν και τα εφάρμοζαν και τις υπόλοιπες μέρες. Έστω αυτά τα λίγα...

Ερώτηση: Έστω και λίγο βοήθησε στη βελτίωση της απόδοσης.....

Απάντηση: Είχα για παράδειγμα έναν μαθητή, ο οποίος δεν χώριζε τις λέξεις όταν έγραφε. Μάθαμε να χωρίζουμε τις λέξεις! Έστω και αυτό είναι σημαντικό για τον μαθητή! Ήταν Ινδό, θυμάμαι.. Τον αναφέρω σαν παράδειγμα. Με άλλον μαθητή μάθαμε πως να γράφει ένα γράμμα.. Κι αυτό είναι σημαντικό.

Ερώτηση: Τα σχολεία, με τα οποία συνεργαστήκατε είχαν περιπτώσεις παιδιών που σταματούσαν το σχολείο; Αν γνωρίζετε, βέβαια...

Απάντηση: Δεν το γνωρίζω αυτό. Νομίζω πως δεν υπήρχαν, αλλά δεν μπορώ να απαντήσω με σιγουριά. Δεν έχω στοιχεία.

Ερώτηση: Μιας κι αναφερθήκατε στον Ινδό μαθητή.. Όλα αυτά τα παιδάκια που έρχονται από άλλα κράτη ή έχουν κάποιο άλλο πρόβλημα το οποίο τα έχει απομονώσει, κατά κάποιο τρόπο, στο σχολικό χώρο θεωρείτε ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τα βοήθησε λιγάκι στο να ενταχθούν καλύτερα στο κοινωνικό τους σύνολο; Στο σχολικό περιβάλλον;

Απάντηση: Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, ναι.

Ερώτηση: Τα είδατε, δηλαδή, να αλλάζουν;

Απάντηση: Τα είδα να αρχίζουν να ενδιαφέρονται. Το μόνο που χρειάζονται είναι να νιώσουν ότι κάποιος είναι εκεί γι' αυτά! Όταν, για παράδειγμα, θέλουν να ρωτήσουν κάτι να το ρωτάνε χωρίς ντροπή! Εφόσον, λοιπόν, γνωρίζουν ότι κάποιος βρίσκεται δίπλα τους για να τα βοηθήσει, ρωτάνε και μαθαίνουν!

Ερώτηση: Είπαμε τα θετικά του. Να πούμε και τα αρνητικά του προγράμματος;

Απάντηση: Έχετε μία ώρα;

Ερώτηση: Αν καθόμουν και κατέγραφα όλα όσα έχω ακούσει θα χρειαζόμουν βδομάδες.

Απάντηση: Και υποθέτω ότι όλοι τα λέμε επιεικώς.....

Ερώτηση: Και πάντα το καταλαβαίνω ότι κρύβονται και άλλα! Αλλά ας εστιάσουμε λιγάκι σε κάποια.

Απάντηση: Ήταν ελάχιστος ο χρόνος και πάρα πολλά τα πράγματα με τα οποία έπρεπε να ασχοληθούμε και να οργανώσουμε. Δεν υπήρχε.. όχι συνεργασία... Σας το ανέφερα και πριν, ότι όταν απευθυνόμασταν στο Υπουργείο και λέγαμε ότι αυτά που ζητούσαν δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εκ των πραγμάτων λόγω έλλειψης χρόνου, η απάντηση τους ήταν "κόψτε τις εκδρομές"!

Ερώτηση: Μη παιδαγωγική, ναι...

Απάντηση: Και μόνο που σου λένε ότι πρέπει να καλύψεις 100-120 ώρες σε διάστημα πολύ μικρό, λίγο πριν το Πάσχα και λέγαμε ότι "κλείνουν τα σχολεία", διαπιστώνεις ότι δεν υπάρχει ρεαλισμός!! Δηλαδή σε αυτό το χρονοδιάγραμμα που μας έδωσαν, δεν μπορούσαν να ενταχθούν τόσα πολλά πράγματα. Επίσης, το γεγονός ότι κάναμε κάποιες μετρήσεις πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά κάναμε τις μετρήσεις στο τέλος του προγράμματος, ενώ το τέλος του ήταν η αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς! Δηλαδή, τα παιδιά που μετρήθηκαν στην Ε΄ Δημοτικού μετά στο τέλος του προγράμματος μετρήθηκαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού.

Ερώτηση: Αυτό που νομίζει ότι δημιουργεί πρόβλημα;

Απάντηση: Στο ότι εκ των πραγμάτων τα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού δεν έχουν σχέση με τα παιδιά της ΣΤ΄ Δημοτικού. Υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες... Νομίζω πως πρέπει να γίνονται στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ερώτηση: Όστε να είναι και "φρέσκα", κατά κάποιο τρόπο; Να μην έχει μεσολαβήσει το διάστημα του καλοκαιριού; Ή για να μην έχουν ωριμάσει τόσο;

Απάντηση: Ναι, υπήρχε μία διακοπή και μετά έγιναν οι μετρήσεις. Το ίδιο κάναμε κι εμείς με τα τεστ .

Ερώτηση: . Στα τεστ που βάλατε όταν τα παιδιά πήγαιναν Ε΄ Δημοτικού, τα οποία τα επαναλάβατε και στο τέλος του προγράμματος, στην ΣΤ΄ Δημοτικού, είδατε μία καλύτερευση στην απόδοση τους;

Απάντηση: Όχι ιδιαίτερα. Γιατί όταν μπήκαν τα τεστ ήταν πολύ πιεσμένα τα παιδιά. Σας είπα και πριν ότι τα κρατούσαμε τέσσερις ώρες μέσα στην τάξη. Μας ζητούσαν να βγουν έξω για να φάνε.

Ερώτηση: Λογικό.

Απάντηση: Ε τι τεστ να γράψουν αυτά τα παιδιά;

Ερώτηση: Άλλο αρνητικό; Κάποιο πρόβλημα στο πρόγραμμα;

Απάντηση: Το βασικό πρόβλημα ήταν η έλλειψη χρόνου. Αυτή η έλλειψη χρόνου δημιούργησε πάρα πολλά προβλήματα. Από το πως θα βγάλουμε το πρόγραμμα με τους δασκάλους, στο πως θα συνδυαστούν οι ώρες από τρία σχολεία (γιατί έπρεπε να πηγαίνω και στα τρία) και αυτό καταπίεζε και τους δασκάλους σε κάθε σχολείο. Τους έβγαζε και αυτούς από το πρόγραμμα και τους μαθητές. Ήταν όλα πολύ καταπιεστικά! Γίνονται όλα πολύ καταπιεστικά!

Ερώτηση: Στα θετικά, σαφώς είναι και όλη η υλικοτεχνική υποδομή που πήρε το σχολείο, έτσι;

Απάντηση: Για το σχολείο. Εμείς δεν ασχοληθήκαμε με αυτήν.

Ερώτηση: Άρα δεν γνωρίζετε αν χρησιμοποιήθηκε και αν είχαν μάθει πως λειτουργούν όλα αυτά που έλαβαν...

Απάντηση: Νομίζω πως έμαθαν. Κάποιοι τα χρησιμοποιούσαν μέσα στο μάθημα τους. Δεν γνωρίζω αν τα χρησιμοποιούσαν και στα άλλα μαθήματα που δεν ήμουν εγώ. Δεν μπορώ να γνωρίζω.

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι υπήρξαν καλές πρακτικές στο σχολείο που υιοθετήθηκαν;

Απάντηση: Υπήρχε διάθεση να υιοθετηθούν και ενδιαφέρον, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο ήταν αυτό εφικτό γιατί δεν ήμουν εκεί...

Ερώτηση: Εσείς καλές πρακτικές που πήρατε από το πρόγραμμα;

Απάντηση: Ναι σαφώς!

Ερώτηση: Όπως;

Απάντηση: Οι καλές πρακτικές που πήρα ήταν πως μπορεί να λειτουργήσει μία διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε μία τάξη. Δηλαδή, πως να διαχωρίσουμε τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να γίνεται αντιληπτό. Να ξέρω εγώ πως θα τα ξεχωρίζω και τι εργασίες θα τους βάλω αλλά χωρίς να γίνεται αντιληπτό από όλη την τάξη.

Ερώτηση: Και πως το πετυχαίνετε αυτό;

Απάντηση: Το ότι κάθε ομάδα έκανε κάτι διαφορετικό. Το κάθε μέλος μιας ομάδας είχε το δικό του ρόλο και εμείς απλά ορίζαμε τους ρόλους!!

Ερώτηση: Άρα δουλεύατε ομαδοσυνεργατικά, δηλαδή..

Απάντηση: Κάποιοι, ναι. Ειδικά στην Έκθεση ή το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα είναι ο αρχηγός της ομάδας και θα μας διαβάζει το αποτέλεσμα της εργασίας.. Ανάλογα με το που έγκειται η δυσκολία ή με το ποια είναι τα

δυνατά σημεία του μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο δάσκαλος γνωρίζει καλά τους μαθητές του. Να έχει αναπτύξει μαζί τους το δικό τους τρόπο επικοινωνίας. Αλλά αυτό θέλει χρόνο. Πολύ χρόνο.

Ερώτηση: Απορώ εσείς πως προλαβαίνατε τους καταλάβατε...

Απάντηση: Δεν τους καταλαβαίναμε. Ότι κάναμε το κάναμε σε συνεργασία με τους δασκάλους. Παρατηρούσαμε κάποια παιδιά. Αυτά τα παιδιά είχαν κάποια θέματα και με την συνεργασία των δασκάλων... Δηλαδή, εμείς τους δίναμε το γενικό πλαίσιο... Για παράδειγμα αν ήθελαν να γράψουμε μια Έκθεση, μου έδιναν τι θέμα Έκθεσης θα γράψουν και εγώ έφτιαχνα το σχεδιάγραμμα, τις δραστηριότητες και μαζί με τον δάσκαλο μοιράζαμε....

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι μέσα στο σχολείο τώρα, με αυτό τον τρόπο, έτσι όπως τους χωρίσατε και τους κάνατε ομάδες, αναπτύχθηκε η συνεργασία και η συλλογικότητα;

Απάντηση: Από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν νομίζω. Αν έκαναν κάτι άλλο οι δάσκαλο, ναι.

Ερώτηση: Δεν ξέρω κατά πόσο μπορείτε να το γνωρίζετε αυτό... Πιστεύετε ότι έχει αλλάξει το σχολείο προς το καλύτερο μετά από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα;

Απάντηση: Από το πρόγραμμα το δικό μας;

Ερώτηση: Ναι.

Απάντηση: Όχι!

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι τώρα που, μάλλον, θα παραταθεί το πρόγραμμα, θα το δεχτούν με χαρά; Θα θελήσουν να συμμετέχουν ξανά;

Απάντηση: Υποθέτω πως ναι αλλά ίσως να θέλουν πρώτα να καλυφθούν τα προβλήματα που υπήρξαν και να μην εμφανιστούν ξανά... ανάλογα και με το χρονικό διάστημα που θα υλοποιηθεί.. Τώρα πια θα έχουν περισσότερες απαιτήσεις τα σχολεία...

Ερώτηση: Και για ποιο λόγο πιστεύετε ότι θα θελήσουν να συνεχιστεί το πρόγραμμα;

Απάντηση: Ότι σαν ιδέα και σαν μεθοδολογία είναι καλό. Απλά, θεωρώ, ότι απέτυχε η υλοποίηση του με το παρόν χρονοδιάγραμμα.

Ερώτηση: Εσείς θα θέλατε να ξανασυμμετέχετε;

Απάντηση: Ναι θα ήθελα.

Ερώτηση: Φαντάζομαι, όμως, με άλλους όρους; Εννοώ από την άποψη της έλλειψης του χρόνου, κυρίως, που από κει προέκυψαν τα περισσότερα προβλήματα.

Απάντηση: Ήταν τεράστιο το πρόβλημα του χρόνου, αλλά δεδομένου ότι τώρα ξέρω θα μπορώ να το αντιμετωπίσω καλύτερα. Θα είμαι καλύτερα προετοιμασμένη για τα αρνητικά. Γιατί δεν τα περιμέναμε.

Ερώτηση: Εσείς τι πιστεύετε ότι προσφέρατε στη ΖΕΠ;

Απάντηση: Γενικά, ότι γνώρισαν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν μέθοδοι διαφορετικοί από αυτές που ήξεραν. Έγινε κατανοητό ότι αν ασχοληθούν λίγο παραπάνω, θα έχουν καλά αποτελέσματα. Δεν ξέρω αν τους τα έμαθα, αλλά πιστεύω ότι ανοίχτηκε κάποια πόρτα, ότι υπάρχει και κάτι άλλο, ότι υπάρχουν τρόποι να βοηθηθούν τα παιδιά....

Ερώτηση: Μέσα στο σχολείο, είδατε να έγινε κάποια επιμόρφωση πέρα από εσάς και τον κ.;

Απάντηση: Δεν είδα. Δεν γνωρίζω.

Ερώτηση: Και απ' ότι κατάλαβα, τα χρονοδιαγράμματα δεν ήταν καθόλου ευέλικτα, έτσι;

Απάντηση: Όχι, όχι καθόλου.

Ερώτηση: Ίσως επειδή ήταν κοντά στο τέλος;

Απάντηση: Ναι, είχε αργήσει πολύ να ξεκινήσει το πρόγραμμα, απ' ότι κατάλαβα, γιατί η προκήρυξη με την ανάθεση έργου ήταν ένας χρόνος διαφορά.

Ερώτηση: Α ήταν μεγάλη η διαφορά..

Απάντηση: Ναι...

Ερώτηση: Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε; Κάτι που σας έχει μείνει από το σχολείο, από την συνεργασία σας, από όλο το πρόγραμμα..

Απάντηση: Για μένα, αυτή μου η συμμετοχή ήταν ευχάριστη γιατί γνώρισα πολύ αξιόλογους ανθρώπους στα σχολεία και το πρόγραμμα μου έδωσε πράγματα. Αισθάνθηκα να εξελίσσομαι επαγγελματικά. Απλά το αρνητικό είναι ότι, δυστυχώς, το πρόγραμμα, δεν εξελίχθηκε όπως θα έπρεπε... Πιστεύω ότι θα μπορούσε.

Ερώτηση: Ίσως τώρα που έχουν εντοπιστεί τα αρνητικά σημεία, αν ξαναξεκινήσει να έχει μία καλύτερη οργάνωση..

Απάντηση: Μακάρι.

Ερώτηση: Τα σχολεία με τα οποία συνεργαστήκατε, συνεργαζόντουσαν και μεταξύ τους ή ήταν το καθένα αυτόνομο;

Απάντηση: Αυτόνομο ήταν.

Ερώτηση: Δεν κοιτάζανε να υλοποιήσουν κάποια δράση "παρέα" ή κάτι;

Απάντηση: Όχι, όχι δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο.

Ερώτηση: Ένας όμως από τους σκοπούς του ΖΕΠ, δεν ήταν και η συνεργασία των σχολείων;

Απάντηση: Δεν το γνωρίζω αυτό. Ποια ήταν η φιλοσοφία όλων των προγραμμάτων του ΖΕΠ...

Ερώτηση: Ευχαριστώ πάρα πολύ! Ελπίζω σε μία καλύτερη αντιμετώπιση από δω και πέρα..

Απάντηση: Το ελπίζω και εγώ! Δεν ήμασταν πολύ τυχεροί...

Ερώτηση: Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Απάντηση: Όχι, μήπως θέλετε εσείς τίποτα ακόμη;

Ερώτηση: Όχι, ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Να έχετε ένα καλό βράδυ.

Απάντηση: Και εγώ ευχαριστώ. Καληνύχτα σας.

Συνέντευξη 2: Δάσκαλος/α σχολείου ΖΕΠ

Ερώτηση: Καλησπέρα! Για να ξεκινήσουμε, είσαστε στο, έτσι;

Απάντηση: Μάλιστα.

Ερώτηση: Δασκάλα, έτσι;

Απάντηση: Μάλιστα

Ερώτηση: Το σχολείο ξεκίνησε πάλι τα ΖΕΠ; Ξανά είναι σε αυτό το πρόγραμμα;

Απάντηση: Είναι ακόμα σε εκκρεμότητα η ταυτότητα του σχολείου μας.

Ναι, δηλαδή, αν δε χαρακτηριστούμε φέτος ΖΕΠ - ΕΑΕΠ, κλασσικό δεν μπορούμε να επιστρέψουμε και από ότι είπανε τους εκπαιδευτικούς που θα ερχόντουσαν για την συνδιδασκαλία ΖΕΠ θα τους στείλουν στην επαρχία επειδή υπάρχει έλλειψη δασκάλων, κι όχι στην Αθήνα.

Ερώτηση: Οπότε δύσκολα τα πράγματα...

Απάντηση: Πολύ δύσκολα γιατί έχουμε πολλά κενά.

Ερώτηση: Έχετε κενά και σαν διδακτικό προσωπικό;

Απάντηση: Ναι, ναι και έχουμε σοβαρό πρόβλημα. Φανταστείτε, η Α΄ πηγαίνει ακόμα 11:30! Έχουμε μεγάλο θέμα.

Ερώτηση: Και σε τμήματα υπάρχουν κενά δασκάλων ή μόνο ειδικοτήτων;

Απάντηση: Κενά βασικά από δασκάλους. Δεν μιλάμε για ειδικότητες μόνο.

Ερώτηση: Είναι πάρα πολύ δύσκολα τα πράγματα φέτος....

Β.Κ. .: Πάρα πολύ!

Ερώτηση: Για ποιο λόγο δεχθήκατε να συμμετέχετε;

Απάντηση: Βασικά ήταν μια προτροπή του συμβούλου. Εννοώ ότι μας ενημέρωσε για το πρόγραμμα αυτό και ήταν απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Ερώτηση: Ομόφωνη; Το ήθελαν;

Απάντηση: Δεν ήταν μία εύκολη απόφαση. Αλλά, τελικά λήφθηκε υπέρ του να συμμετέχουμε. Από την πλειονότητα, δηλαδή, των εκπαιδευτικών, οπότε έτσι και μπήκαμε...

Ερώτηση: Πλειοψηφική, δηλαδή...

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Τι πιστεύατε ότι θα κερδίσετε από το ΖΕΠ;

Απάντηση: Πολλά!

Ερώτηση: Από αυτά που σας έλεγαν στην αρχή..

Απάντηση: Ναι.. Πιστεύαμε ότι θα κερδίσουμε πρώτα την αναβάθμιση του σχολείου μας, από την άποψη ότι θα υποστηρίζονταν οι αδύναμοι κοινωνικοοικονομικά, με τη βοήθεια ψυχολόγων, οικονομικά.. από τη σχολική μονάδα και θα λειτουργούσε πολύ καλύτερα. Και, φυσικά, ήταν και το οικονομικό κίνητρο μέσα σε όλα αυτά.

Ερώτηση: Για το σχολείο ή για εσάς;

Απάντηση: Και για τα δύο. Και προσωπικά για κάθε εκπαιδευτικό αλλά κυρίως για το σχολείο, καθώς ήταν πολύ μεγάλα τα ποσά τα οποία ετησίως δίνονταν στο σχολείο από τα χρήματα του ΕΣΠΑ για τα προγράμματα που «τρέχανε»..

Ερώτηση: Από άποψη δυναμικού παιδιών, έχετε πολλά παιδιά που να έχουν τέτοια προβλήματα;

Απάντηση: Πολλά ανήκουν σε μία ομάδα με πολύ χαμηλό εισόδημα... Φυσικά, το ποσοστό είναι πολύ μεγάλο. Δεν είμαστε σαν το Μενίδι, ας πούμε, που μπορεί να έχει πολύ μεγάλο ποσοστό αθίγγανων που μπορεί να μην έρχονται καν στο σχολείο. Ωστόσο έχουμε ένα ποσοστό αλλοδαπών και ένα χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, εδώ στην περιοχή.

Ερώτηση: Το σχολείο σας, μέχρι να αρχίσουν τα ΖΕΠ, είχε τμήμα ένταξης, φροντιστηριακά τμήματα ή τμήματα υποδοχής;

Απάντηση: Είχε τμήμα ένταξης και τμήμα υποδοχής.

Ερώτηση: Πόσα χρόνια είστε σε αυτό το σχολείο;

Απάντηση: Εννιά (9) περίπου

Ερώτηση: Ακούγεστε και νεαρή από τη φωνή..

Απάντηση: Δουλεύω από τα 22, γι' αυτό. Οπότε... είμαι 35 ετών...

Ερώτηση: Οι υπεύθυνοι του προγράμματος σας είχαν ενημερώσει επαρκώς; Σας είχαν προετοιμάσει για το πως θα εξελιχθεί το πρόγραμμα;

Απάντηση: Είχαμε κάνει κάποιες συναντήσεις, όπου είχαμε συζητήσει όλα αυτά.. Νομίζω μας είχε επισκεφθεί και ο κ. στις πρώτες ενημερώσεις. Και οι Είχαμε μία ενημέρωση και για το δρόμο που θα ακολουθούσαμε στην συνδιδασκαλία και για το ποιες είναι οι «απολαβές» του προγράμματος. Ήμασταν ενήμεροι και, φυσικά, όλα αυτά λειτούργησαν για εμάς σαν κίνητρο, όπως σας είπα και πριν.

Ερώτηση: Οι βασικοί στόχοι των ΖΕΠ, έτσι όπως σας τους οριοθετούσαν, ποιοι ήταν;

Απάντηση: Η ενίσχυση αυτών των περιοχών, όπως είναι, ασθενών γενικότερα περιοχών με όλη αυτή την υποστήριξη ώστε να υπάρχει μία αναβάθμιση. Καταλάβετε.. Σε ιδιωτικό επίπεδο, σε μαθησιακό... Στο θέμα που μπορούμε να πούμε ότι στόχευε η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, τα βασικά μαθήματα.

Ερώτηση: Και στην ενσωμάτωση των παιδιών έχετε αρκετούς μετανάστες, αλλοδαπούς;

Απάντηση: Ναι, ναι έχουμε!

Ερώτηση: Βοηθούσε και προς αυτή την κατεύθυνση;

Απάντηση: Φυσικά, ναι!

Ερώτηση: Με τους υπεύθυνους της διαχείρισης προγράμματος από το Υπουργείο, είχατε καθόλου επαφή; Πέρα από τότε που ήρθε ο κ.

Απάντηση: Οι διευθυντές μόνο.

Ερώτηση: Με την επιστημονική ομάδα;

Απάντηση: Αν είχαμε συνεργασία;

Ερώτηση: Ναι.

Απάντηση: Ναι είχαμε! Είχαμε επιμορφώσεις, συναντήσεις με τον σύλλογο διδασκόντων, είχαμε το δικαίωμα να κλείσουμε το σχολείο κάποιες φορές για να κάνουμε ημερήσια σεμινάρια..

Ερώτηση: Κάνατε τέτοιες επιμορφώσεις;

Απάντηση: Κάναμε, ναι.

Ερώτηση: Αρκετές;

Απάντηση: Όσες συναντήσεις προέκυπταν τον πρώτο καιρό και μετά όσο περνούσε ο καιρός, οι συναντήσεις όλο και μειώνονταν

Ερώτηση: Σας βοήθησαν οι επιμορφώσεις;

Απάντηση: Αρκετά! Γενικά το πρόγραμμα στην αρχή, αφού ήταν και ένα πιλοτικό πρόγραμμα, λειτούργησε πολύ «δοκιμάζοντας», «κάνοντας» και μετά «αναστοχαζόμενοι» πάνω σε ότι έγινε. Οπότε το όλο σχολείο ξαφνικά άρχισε να λειτουργεί σαν να είναι κάτι αυτόνομο! Τουλάχιστον εμείς, σαν ΖΕΠ, Δεν ξέρω κατά πόσο το έκαναν τα άλλα σχολεία. Οπότε μετά οδηγηθήκαμε και εμείς οι ίδιοι, από μόνοι μας, να «αναστοχαστούμε» πάνω σε αυτά που είχαν συμβεί. Δηλαδή, όχι βάση της διδασκαλίας, πώς πήγαν; Τι πήγε στραβά; Διαμορφώναμε, έτσι, μόνοι μας το πρόγραμμα. Είχαμε μια «αυτονομία» ως σχολική μονάδα.

Ερώτηση: Λειτουργούσε καλά;

Απάντηση: Νομίζω πως με την υποστήριξη, που είχαμε, και δεν ήταν όσο συχνή θα θέλαμε, και με την βοήθεια των διευθυντών, ειδικά του κ..... λειτούργησε πολύ καλύτερα από πολλές άλλες ΖΕΠ! Πολύ καλύτερα!

Ερώτηση: Η συνεργασία σας με τους επιστημονικούς συνεργάτες, με τους ανθρώπους που μπήκαν μέσα στις αίθουσες: τους γλωσσολόγους, τους ψυχολόγους, τους δεύτερους δάσκαλους (τους συνδιδάσκαλους)... Πώς ήταν; Να τους πάρουμε έναν, έναν;

Απάντηση: Να τους πάρουμε έναν, έναν.

Ερώτηση: Με την συνδιδασκαλία, πως πήγε;

Απάντηση: Πήγε πάρα πολύ καλά. Πλέον, οι δάσκαλοι, που συμμετείχαν από την αρχή του προγράμματος, έχουν αποκτήσει πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία πάνω σε αυτό. Δεν ήταν, όμως, καθόλου εύκολη διαδικασία! Καθόλου!

Ερώτηση: Δεν είχατε κάποιες «οδηγίες»;

Απάντηση: Όχι, έγιναν πολλά σεμινάρια προκειμένου να καταφέρουμε να μπούμε σε μία σειρά! Στην αρχή είχαμε πάρα πολλά λάθη για τα σεμινάρια και

μπορέσαμε όσοι παραμείναμε στο ΖΕΠ από την αρχή, ν' αλλάξουμε πολύ τη συμπεριφορά μας, την τακτική μας, την διδακτική μας κλπ. Αλλά για κάποιον που ερχόταν νέος, κάθε χρόνο, και έπρεπε να αναλάβει το ρόλο αυτό, το να μπει και να κάνει συνδιδασκαλία, ήταν πολύ δύσκολο! Εμείς είχαμε εξοικειωθεί με την εισροή, συνέχεια, καινούργιων προσώπων.. Καταλάβατε τι εννοώ;

Ερώτηση: Ναι, ναι.

Απάντηση: Γιατί αυτοί που έρχονταν για συνεκπαίδευση ήταν αναπληρωτές. Τοποθετημένοι από το ΕΣΠΑ. Οπότε αυτοί άλλαζαν κάθε χρόνο! Και πάνω που πήγαιναν να επιμορφωθούν και να μάθουν, ερχόταν η στιγμή να φύγουν. Εμείς, την επόμενη χρονιά, έπρεπε να γνωρίζουμε καινούργιο κόσμο, να μάθουν, να επιμορφωθούν και μετά έφευγαν ξανά. Δηλαδή για εμάς αυτή η μη σταθερότητα δυσκόλευε πολύ τα πράγματα!

Ερώτηση: Τα παιδιά, πως το δέχονταν;

Απάντηση: Είχε τρομερά θετικά και για εμάς και για τα παιδιά, φυσικά!

Ερώτηση: Τους άρεσε που είχαν δύο δασκάλους μαζί;

Απάντηση: Στην αρχή, ήταν λίγο παράξενο. Τα ξένισε.. Αλλά τα παιδιά που ξεκίνησαν από την αρχή τα ΖΕΠ και είχαν σε μία πορεία 3 - 4 χρόνων, δε θυμάμαι πόσο, συνδιδασκαλίες, ήταν πλέον εξοικειωμένα!

Ερώτηση: Ενσωματώθηκε, δηλαδή, η ύπαρξη η εξωδιδακτικού προσωπικού;

Απάντηση: Ναι, ναι.

Ερώτηση: Με τους κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, γλωσσολόγους, που είχατε στο σχολείο;

Απάντηση: Γλωσσολόγοι δεν ήρθαν. Ούτε κοινωνιολόγοι.

Ερώτηση: Ψυχολόγοι;

Απάντηση: Ψυχολόγοι ήρθαν αλλά για ένα χρόνο μόνο. Ήταν από αυτά που δεν έγιναν, όπως μας τα είχαν υποσχεθεί. Οι οποίοι, και φαντάζομαι ότι όλες οι έρευνες για το ΖΕΠ θα το δείξουν, ήταν το μεγαλύτερο θετικό όλων.

Ερώτηση: Η παρουσία ψυχολόγων στο σχολείο;

Απάντηση: Ακριβώς. Η παρουσία ψυχολόγων στο σχολείο.

Ερώτηση: Σας βοήθησε πολύ;

Απάντηση: Υπερβολικά!

Ερώτηση: Είδατε διαφορά στα παιδιά, όταν ήρθε ψυχολόγος;

Απάντηση: Καταρχάς, προτού γίνει μια παρέμβαση στην τάξη, οι ψυχολόγοι μιλούν με τον δάσκαλο.

Ερώτηση: Εξηγήστε, δηλαδή, πως λειτούργησε.

Απάντηση: Είχαμε εμείς μια επαφή με τους ψυχολόγους και μετά ανάλογα με τις ανάγκες κάθε τάξης γινόταν ή μια παρέμβαση για κάθε μαθητή που είχε θέμα ξεχωριστά ή παρέμβαση σε όλη την τάξη! Δηλαδή, ερχόταν η ψυχολόγος και έκανε πρόγραμμα με όλη την τάξη. Αυτό θεωρώ ότι ήταν το μεγαλύτερο θετικό του ΖΕΠ, για μένα! Δεύτερες θα έβαζα τις συνδιδασκαλίες.

Ερώτηση: Είδατε βελτίωση;

Απάντηση: Τρομερή! Είναι τρομερό να έχεις μία υποστήριξη, πέρα από το διδακτικό σου έργο, την οποία την βρίσκεις από συναδέλφους ή από τον διευθυντή.. μια υποστήριξη που αφορά τους χειρισμούς σου μέσα στην τάξη! Το αν διαχειρίζεσαι μια κατάσταση μέσα στην τάξη σωστά ή λαθεμένα. Μπορούσαμε, δηλαδή, στους ψυχολόγους για καθετί που μας απασχολούσε. Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης.

Ερώτηση: Στα παιδιά είδατε βελτίωση; Δηλαδή, για να ρωτήσω και αυτό, τα παιδιά τα οποία συναντήθηκαν με ψυχολόγο ιδιωτικά, αφού μου είπατε ότι τα έπαιρνε και ένα ένα άμα χρειαζόταν....

Απάντηση: Όχι όλα. Αυτά που είχαν θέματα..

Ερώτηση: Σε αυτά τα παιδιά παρατηρήσατε βελτίωση;

Απάντηση: Τεράστια. Και ήταν πολύ δύσκολη και η λήξη του προγράμματος, όταν τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι οι κυρίες που ήρθαν έπρεπε να φύγουν! Ήταν κάπως απότομο...

Ερώτηση: Δέθηκαν, δηλαδή...

Απάντηση: Δέθηκαν, ναι. Και δεν ήταν υποστήριξη μόνο για τα παιδιά αλλά και για τις οικογένειες! Ήταν πολλές οικογένειες, οι οποίες δεν μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια πληρώνοντας έξω κάποιον ειδικό, και το σχολείο τους παρείχε αυτή τη βοήθεια δωρεάν! Πολύ θετικό!

Ερώτηση: Και να περάσουμε, αφού θίξατε και το θέμα της οικογένειας, στους γονείς. Πως δέχθηκαν τις καινοτομίες του προγράμματος; Ήταν βοηθητικοί; Αντέδρασαν;

Απάντηση: Εγώ ήμουν από την αρχή έως το τέλος του προγράμματος. Αυτό προκάλεσε μία σύγχυση. Θυμάμαι την πρώτη μέρα που τους έδειξα το πρόγραμμα της

τάξης και έλεγα «εδώ που είναι πράσινο χρώμα, μπαίνω εγώ και η κ. Τζένη, εδώ που είναι μπλε μπαίνει η κ. Φωτεινή, εκεί που είναι πορτοκαλί, μπαίνει η κ. Φωτεινή κι εγώ...». Καταλάβατε τι εννοώ.. Γιατί μπορεί να γινόταν συνδιδασκαλία και στην Πληροφορική. Συνδιδασκαλία και στα Εικαστικά. Κάπου, λίγο, σάστισαν! Σάστισαν πολύ και οι μαθητές των πρώτων μικρών τάξεων με την συνεχή αλλαγή προσώπων... Ήταν πολύ δύσκολο.. Αλλά με τον καιρό τα παιδιά, πρώτα, αλλά και οι γονείς, μετά, το συνήθισαν. Και φυσικά, δεν το συζητάμε για το πόσο μεγάλη οικονομική βοήθεια ήταν αυτό για τις οικογένειες της περιοχής μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό επισκέψεων, δωρεάν. Απογευματινές δράσεις, δωρεάν. Ένα σχολείο συνέχεια ανοικτό στην κοινότητα. Σχεδόν 24 ώρες! Καταλάβατε τι λέω...

Ερώτηση: Ναι κατάλαβα..

Απάντηση: Ανοικτά τα σαββατοκύριακα, δράσεις γινόντουσαν όλα τα απογεύματα, όλες τις καθημερινές... Νομίζω ότι ήταν, αυτό που λέει η φράση: «Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα»!

Ερώτηση: Δεν καθόσασταν συνέχεια εσείς. Αναλάμβαναν και άλλοι, έτσι δεν είναι;

Απάντηση: Εγώ προσωπικά, έχει τύχει να κάτσω και απόγευμα. Εθελοντικά, μετά από συμβουλή του διευθυντή μου, για να μάθω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Γραμματικής με τις «μελισσούλες», για να μπορέσω να το εντάξω, μετά την λήξη του, στο πρωινό ωράριο. Το οποίο και έγινε στην συνέχεια! Δηλαδή, πήγαινα και παρακολουθούσα στο μάθημα το απογευματινό, που ήταν ΖΕΠ, και τις επόμενες χρονιές το πέρασα στο πρωινό ωράριο... σαν δράση, δηλαδή επίσημα του ΖΕΠ, κιόλας!

Ερώτηση: Πριν έρθω στις δράσεις, έχω μερικές ερωτήσεις για τους γονείς ακόμα. Υπήρξαν αντιδράσεις αρνητικές; Υπήρξαν γονείς που αισθάνθηκαν, κάπου, ότι υπεραπασχολείται το παιδί τους ή που δεν τους άρεσε ο τρόπος; Ή ήταν βοηθητικοί όταν χρειαζόταν κάτι στις δράσεις, που κάνατε....;

Απάντηση: Να σας πω. Πολύ σημαντικό στοιχείο στο ΖΕΠ είναι η εμπέδωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Γιατί έχουμε ώρες εμπέδωσης. Η δυσκολία που αντιμετωπίσαμε με κάποιους γονείς ήταν ότι δεν τους αρκούσαν οι ώρες εμπέδωσης! Δηλαδή, δεν μπορούσαν να αποδεχτούν ότι το παιδί είναι φυσιολογικό να τελειώνει στο σχολείο από τη στιγμή που έχει εμπέδωση.. Και κάποιοι ζήτησαν σε κάποιες τάξεις να έχουν παραπάνω εργασία για το σπίτι. Ένας στόχος του ΖΕΠ ήταν να κάνουμε την εμπέδωση στο σχολείο.

Δηλαδή, οι γονείς απόρησαν πώς και δεν υπάρχει κάτι για το σπίτι!
Καταλάβατε;

Ερώτηση: Ναι, ναι βέβαια. Καλός δάσκαλος είναι αυτός που βάζει πολλά στο σπίτι.

Απάντηση: Ναι! Ενώ, στην ουσία, το παιδία έκανε δίωρο στη Γλώσσα το πρωί, μπορεί να έκανε δύο ώρες εμπέδωση μέσα στην ίδια ημέρα.. Ε πόση πια Γλώσσα να κάνει; Και αν έμενε ολοήμερο, και άλλη μια ώρα Γλώσσα στο ολοήμερο! Ε πόσο πια; Δηλαδή ήταν δύσκολο να βρεθεί ισορροπία για εμάς... Πέσαμε και σε παγίδες λόγω της εμπέδωσης, φυσικά... Δηλαδή, διευρύνουμε πολλές φορές το μάθημα και στις ώρες εμπέδωσης.

Ερώτηση: Αυτό που κάνουμε συνήθως όλοι...

Απάντηση: Ναι, και αυτό ήταν μία συζήτηση που την είχαμε πολλές φορές σε συναντήσεις μας και προσπαθούσαμε να μην το κάνουμε, φυσικά.

Ερώτηση: Αυτή η όλη αλλαγή του προγράμματος με το αναλυτικό πρόγραμμα, πως συνδυάστηκε; Υπήρχε κάποια συγκεκριμένη ύλη που έπρεπε να βγει;

Απάντηση: Υπήρχε συγκριμένη ύλη, όπως σε όλα τα σχολεία. Αλλά, φυσικά, όταν κάνεις κάποιες δράσεις και όλα αυτά, υπάρχει ένα περιθώριο, και από τον νόμο, ότι μπορείς να παραλείψεις κάποια κομμάτια... αν «τρέχει» η δράση στην τάξη..... Όχι ότι έγινε αυτό από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, δεν είπαμε ότι επειδή κάνουμε δύο ή τρεις δράσεις θα κάνουμε τα 3/4 της ύλης... Σας είπα, νομίζω υπάρχει κι από τον νόμο.....

Ερώτηση: Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα όπως σε όλα τα σχολεία....

Απάντηση: Ναι είχαμε το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από την άλλη είχαμε και μία αυτονομία σαν σχολική μονάδα, να αποφασίσουμε για το ωρολόγιο πρόγραμμα μας.. Για παράδειγμα, εκεί που μπορεί να βάζαμε «ευέλικτη ζώνη», εμείς μπορεί να είχαμε στην πρώτη «Λαϊκό παραμύθι»! Το κάναμε σαν μάθημα.

Ερώτηση: Ενώ αυτό ήταν μία δράση;

Απάντηση: Ναι. Δηλαδή είχαμε το δικαίωμα να αφιερώσουμε σαν μάθημα...

Ερώτηση: Κατάλαβα τι λέτε..

Απάντηση: Αυτό έγινε τα τελευταία χρόνια. Στην αρχή όχι.

Ερώτηση: Όταν είδατε πως λειτουργεί καλά, δηλαδή, έγινε.. Μπορέσατε και βρήκατε, δηλαδή, τη «φόρμα» να λειτουργήσει καλύτερα..

Απάντηση: Μπορεί να είχαμε «Φιλαναγνωσία» στην Β' τάξη... Δεν θυμάμαι τώρα πόσες ώρες ήταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα.. Που δεν το ονομάζαμε «ευέλικτη ζώνη», πια! Είχε όνομα: «Φιλαναγνωσία»...

Ερώτηση: Αλλά κι αυτό είναι ένα είδος ευέλικτης ζώνης, έτσι δεν είναι;

Απάντηση: Φυσικά! Απλά αυτό θέλω να σας πω στο ωρολόγιο είχε την δική του ταυτότητα. Σαν να είχαμε αποφασίσει εμείς ότι θα είναι μάθημα ξεχωριστό. Αυτό εννοώ.

Ερώτηση: Σας διευκόλυνε αυτό; Με την έννοια, σε σχέση με την γενικότητα της ευέλικτης ζώνης, διευκόλυνε να έχετε συγκεκριμένους τομείς που δουλεύατε επάνω;

Απάντηση: Φυσικά, γιατί σε βάζει σε μία κατεύθυνση.

Ερώτηση: Υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο που οργανώνατε όλες αυτές τις δραστηριότητες; Κάποιος σας έλεγε ότι πρέπει να κινηθείτε έτσι; Το αποφασίζατε όλοι μαζί; Πως το κάνατε; Κατά τάξη, κατά...;

Απάντηση: Είχαμε κατευθύνσεις από τους επιστημονικούς συνεργάτες και σε συνεννόηση με το σύλλογο διδασκόντων. Δηλαδή, το τι είχαμε δικαίωμα να κάνουμε αυτές τις ώρες, το πρότειναν εκείνοι. Εκείνοι θα πρότειναν, για παράδειγμα, το τι πρόγραμμα θα «τρέξει» στην Α' τάξη. Ήταν απόφαση του συλλόγου!

Ερώτηση: Και κάνατε όλοι το ίδιο;

Απάντηση: Δεν υπήρξε κάτι άλλο. Δεν υπήρξε κάποιος να μας επιβάλλει ότι φέτος θα κάνατε Ρομποτική, για παράδειγμα. Καταλάβατε;

Ερώτηση: Ναι, ναι.

Απάντηση: Δηλαδή ήταν όλο απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Ερώτηση: Δουλεύατε κατά τάξη;

Απάντηση: Τις δράσεις;

Ερώτηση: Ναι

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Δηλαδή, όπως είπατε και πριν, όλη η Β' τάξη ήταν «Φιλαναγνωσία». Όλη η Α' τάξη έκανε «Λαϊκό παραμύθι».

Απάντηση: Ναι, ναι.

Ερώτηση: Ποιες άλλες δράσεις, εκτός από τη «Φιλαναγνωσία» και το «Λαϊκό παραμύθι», κάνατε;

Απάντηση: Ήτανε πάρα πολλά.. Τι να πρωτοθυμηθώ; Περιβαλλοντικά, Αγωγής υγείας, Διαχείρισης συναισθημάτων, που εντάσσονταν στο πρόγραμμα «Αγωγής της Υγείας».... Δηλαδή, πολλές φορές συσχετιζαμε το πρόγραμμα που καταθέταμε στην διεύθυνση μπορεί να ήταν κάτι παρεμφερές που κάναμε και στις δράσεις του ΖΕΠ του σχολείου... Καταλάβατε;

Ερώτηση: Κατάλαβα τι λέτε..

Απάντηση: Εντωμεταξύ, συγγνώμη που επαναλαμβάνω συνεχώς «το καταλάβατε».. Δεν ξέρω τι σχέση έχετε με το ΖΕΠ, αν έχετε δουλέψει, και δεν ξέρω αν είναι κατανοητά αυτά τα σύνθετα που σας λέω!

Ερώτηση: Καλά κάνετε και με ρωτάτε αλλά αν είναι κάτι, μην ανησυχείτε, θα σας ρωτήσω..

Απάντηση: Εμείς κάναμε σε πολλά πράγματα πίσω, τα οποία θεωρούμε δεδομένα. Και προσφέραμε πάνω από αυτά που μας υποχρεώνει ο νόμος. Προσφέρει πολλά παραπάνω για να «τρέξει» ένα ΖΕΠ. Γιατί μπήκαμε σε πολλά κομμάτια που δεν ήταν αρμοδιότητα μας να μπούμε. Δηλαδή, είχε εκφωνήσει εκπαιδευτικός, έρευνα για χάρη... Έχει περάσει, ας πούμε, όλους τους μαθητές του σχολείου από τεστ για το οποίο έπρεπε να έχουν φέρει επιστημονικό συνεργάτη από το Πανεπιστήμιο. Και το έκαναν εκπαιδευτικοί του σχολείου αυτό!

Ερώτηση: Και δεν ήρθαν οι επιστημονικοί συνεργάτες;

Απάντηση: Ποτέ! Είχε το θράσος να μας πει ένας, όταν ήρθε, «ότι εγώ πήρα τόσες χιλιάδες ευρώ για να κάνω αυτή τη δουλειά, κι εσάς σας αναγκάσαμε να την κάνετε υποχρεωτικά για να βοηθήσετε!». Είχε γίνει χαμός, τότε.

Ερώτηση: Ωχ κατάλαβα.

Απάντηση: Ναι. Είχε τολμήσει να το πει αυτό, εντελώς ασυναίσθητα και είχαμε γυρίσει όλοι εναντίον. Θέλω να σας πω, λοιπόν, ότι θα υπήρχαν πολύ περισσότεροι αν το είχαν αγαπήσει το ΖΕΠ αν δεν είχαν συμβεί όλα αυτά. Αλλά τελοσπάντων.. Συγγνώμη που σας διακόπτω από την ροή σας.. Δεν θέλω να σας πηγαίνω σε άλλα ζητήματα...

Ερώτηση: Όχι, όχι δεν έχω κανένα πρόβλημα με αυτό. Αντιθέτως, μου δίνετε περισσότερες ιδέες.

Απάντηση: Ναι..

Ερώτηση: Γιατί σε άλλα σχολεία, με τα οποία έχω μιλήσει, πήγαν οι επιστημονικοί συνεργάτες. Απ' ότι καταλαβαίνω δεν ήταν....

Απάντηση: Ποιους λέτε επιστημονικούς συνεργάτες;

Ερώτηση: Τους ερευνητές...

Απάντηση: Εγώ όταν αναφέρομαι στους επιστημονικούς συνεργάτες, εννοώ τους καθηγητές Πανεπιστημίου. Αυτοί έπρεπε να είχαν φέρει ομάδα από το Πανεπιστήμιο, οι οποία θα εκπονούσε τα «Λ τεστ»... νομίζω αυτά ήταν από τα οποία πέρασε όλο το σχολείο... Δεν φέρανε άνθρωπο που να πέρασε τα παιδιά από το «Λ τεστ»!

Ερώτηση: Και έβαλαν εσάς να το κάνετε;

Απάντηση: Είχαμε βάλει μία εκπαιδευτικό μέσα στην αίθουσα Πληροφορικής που πέρασε όλα τα παιδιά από αυτό!

Ερώτηση: Οικονομικά είχατε κανένα επίδομα; κάποιος όφελος;

Απάντηση: Ως εκπαιδευτικοί;

Ερώτηση: Ναι

Απάντηση: Τίποτα απολύτως! Κι όχι μόνο δεν είχαμε οικονομικό όφελος, που αυτό το βάζουμε πραγματικά στην άκρη, γιατί όταν το περιβάλλον στον εργασιακό σου χώρο είναι όλα ωραία και ρόδινα δεν σε νοιάζει τόσο, αλλά αυτό που θα ήθελα εγώ σαν εκπαιδευτικός, σαν Κατερίνα, είναι μία αναγνώριση, έστω! Μία βεβαίωση, δηλαδή, που να δήλωνε ότι έχω εργαστεί σε σχολείο ΖΕΠ ως δασκάλα για ένα χρόνο! Καταλάβατε... Θέλω να πω ότι οι μόνες βεβαιώσεις που έχω πάρει στα χέρια μου είναι για τα προγράμματα που έχω εκπονήσει.

Ερώτηση: Όπως τα πολιτιστικά κλπ...

Απάντηση: Ναι. Η «Μέλισσα»... Βεβαίωσα ότι έγινε στα πλαίσια των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Μόνο για τα προγράμματα. Τίποτα άλλο.

Ερώτηση: Σαν άτομο, η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα δεν σας ανέπτυξε επαγγελματικά;

Απάντηση: Πάρα πολύ! Νομίζω ότι είμαι πολύ πιο πλούσια σε παραστάσεις.. σε διδακτική εμπειρία.. από την συμμετοχή μου στο ΖΕΠ, σε σύγκριση με άλλους συναδέλφους μου που δεν έχουν περάσει στο πρόγραμμα.

Ερώτηση: Και τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις που κάνατε συνετέλεσαν σε αυτό;

Απάντηση: Αρκετά βοήθησαν! Νομίζω ότι η εμπειρία αυτή, τόσα χρόνια στο σχολείο ως εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν εκείνη που βοήθησε περισσότερο. Προσωπικά, αρκετά αν όχι πολύ. Δεν έγιναν, δηλαδή, σε ικανοποιητικό βαθμό, τόσο συχνά όσο θα θελα, όσο είχαμε ανάγκη....

Ερώτηση: Τα παρακολουθούσατε, όμως, όλοι;

Απάντηση: Υποχρεωτικά!

Ερώτηση: Α, ήταν υποχρεωτικό.

Απάντηση: Υποχρεωτικά και με υπογραφές...

Ερώτηση: Με χαρά ή με δυστοκία; «Πω, πω θα έχουμε τώρα σεμινάριο...»

Απάντηση: Κοιτάζετε, κάποιες φορές που, ας πούμε, μπορεί να ήταν από το πρωί μέχρι το μεσημέρι και έκλεινε το σχολείο με άδεια από την διεύθυνση, τότε ήταν καλά. Όταν, όμως, κάποιες φορές γινόταν δε δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις κι έπρεπε να φύγω από την τάξη μου, π.χ. 10 με 12, κι θα με αντικαθιστούσε άλλος εκπαιδευτικός, δεν γινότουσαν με πολύ μεγάλη χαρά....

Ερώτηση: Ναι...

Απάντηση: Γιατί έχουμε κάνει και αυτό, προκειμένου να τα καταφέρουμε..

Ερώτηση: Μπαίνατε οι μισοί για μάθημα και οι άλλοι μισοί για σεμινάριο.

Απάντηση: Ακριβώς.

Ερώτηση: Οπότε σου έκοβε και την ροή του μαθήματος και δεν ηρεμούσε για λίγο το μυαλό ώστε να μπορέσει να συγκεντρωθεί.

Απάντηση: Ακριβώς!

Ερώτηση: Κατάλαβα... Οι δράσεις με ποιο κριτήριο επιλεγόντουσαν;

Απάντηση: Παιδαγωγικά κριτήρια, καθαρά.

Ερώτηση: Τι χρειαζόταν, δηλαδή, η κάθε τάξη.

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Υπήρχε κάποιο χρονοδιάγραμμα, κάτι που σας πίεζε, κάτι που έπρεπε να παραδώσετε...

Απάντηση: Αυτό που πίεσε αρκετούς, και δεν μιλάω για μένα τώρα, ήταν αυτή η δημοσιοποίησης της δράσης. Έπρεπε τα πρώτα χρόνια, επειδή ήταν χρήματα ΕΣΠΑ κι επειδή αυτοί είχαν εκπονήσει το πρόγραμμα, να γίνει μια δημοσιοποίηση της ΖΕΠ στην κοινότητα. Δεν αρκούσε απλά να πραγματοποιήσεις το πρόγραμμα και να καθίσεις μετά... Αντί, δηλαδή, να έχεις παραδοτέο, ας το πούμε, το παραδοτέο ήταν η επικαιροποίηση της δράσης με μια σχολική γιορτή ή με ένα power point στη σχολική γιορτή.....

Ερώτηση: Το οποίο ήταν κουραστικό;

Απάντηση: Το οποίο κάποιιοι το έβλεπαν πολύ ευχάριστα και άλλοι καταναγκαστικά.

Ερώτηση: Συναντήσατε δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων;

Απάντηση: Υπήρχαν φορές που υπήρξε μεγάλη υποστήριξη, όταν συνδεόταν ειδικά και με προγράμματα γραφείων, όπως π.χ. περιβαλλοντικό ή της αγωγής της υγείας.., όπου υπήρχε μια συνεργασία με τις υπεύθυνες. Οπότε είχαμε πολύ βοήθεια. Από την άλλη, κάποια στιγμή που ήταν πρόγραμμα σεξουαλικής υγείας που απευθυνόταν στην ΣΤ', νομίζω κάτι είχε τύχει στην επιμορφώτρια, στην κυρία που θα συνεργαζόταν και είχαν δυσκολευτεί πολύ οι εκπαιδευτικοί. Ένα παράδειγμα σας αναφέρω..

Ερώτηση: Εσείς πως δεχτήκατε αυτές τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα;

Απάντηση: Εννοείτε στην συνδιδασκαλία..;

Ερώτηση: Εννοώ στο πώς ακριβώς θα κινηθείτε.. όλες αυτές τις αλλαγές, πως τις δεχτήκατε; Πως σας φάνηκαν;

Απάντηση: Στην αρχή το είδαμε με τρομερό ενθουσιασμό κι εμείς. Μετά όταν άρχισαν οι δυσκολίες, π.χ. όταν δεν ερχόταν το προσωπικό από την αρχή της χρονιάς ώστε να «τρέξει» σωστά ή ότι δεν ήταν σταθερό το προσωπικό που είχαμε εξοικειωθεί μαζί του, που είχαν μάθει τι σημαίνει ΖΕΠ.. όταν μάθαμε ότι όλα αυτά που μας τάξανε δεν γίνονταν.... Κι εγώ, φυσικά, που ήμουν από τους υπέρμαχους του ΖΕΠ, άρχισα να αποκτώ μια δυσαρέσκεια και να κουράζομαι. Αρκετά. Δηλαδή σε προσωπικό επίπεδο, και σαν προσωπική εξέλιξη, για μένα που είμαι νέος άνθρωπος το ΖΕΠ που πρόσφερε πολλά αλλά από την άλλη με κούρασε και αφάνταστα.

Ερώτηση: Πολλές οι ώρες, πολλές οι υποχρεώσεις;

Απάντηση: Πολλές ώρες, πολλές υποχρεώσεις.. Πρέπει να συναγωνιστείς τον εαυτό σου και να τον αξιολογείς κάθε μέρα, γιατί όταν μπαίνεις σε συνδιδασκαλία, μπαίνεις σε μια διαδικασία αυτοκριτικής τρομερής και είναι πολύ δύσκολο. Πάρα πολύ.

Ερώτηση: Η συνδιδασκαλία πως ακριβώς γινόταν;

Απάντηση: Η συνδιδασκαλία μπορεί να είχε διάρκεια δύο ώρες την ημέρα περίπου, κατά μέσο όρο. Ήταν με έναν εκπαιδευτικό σταθερό ανά τάξη. Δηλαδή, εγώ είχα μόνιμα την κ..... . Αλλά μπορεί λόγω δυσκολίας στην τοποθέτηση, να είχαμε κάποιες δυσκολίες σε αυτό. Καταλάβατε;

Ερώτηση: Ναι, ναι.

Απάντηση: Κανονικά, δηλαδή, θα έπρεπε να έχει μόνιμα κάθε εκπαιδευτικός κάποιον για συνδιδασκαλία.

Ερώτηση: Και πως ακριβώς το διαχειριζόσασταν;

Απάντηση: Στην αρχή, εντελώς με τον τρόπο που νομίζαμε. Μετά είχαμε επιμορφώσεις για αυτό.. Αφού πάθαμε, μάθαμε! Κάπως έτσι... Και κάθε χρονιά γινόταν και καλύτερο. Δηλαδή, αυτή μέθοδος έδειξε τρομερή βελτίωση με τον καιρό. Επειδή οι μόνιμοι δάσκαλοι, που ήμασταν από την αρχή, πλέον είχαμε μάθει πολύ καλά πως γίνεται. Είχαμε ορίσει τρόπους. Πρακτικές όπως ότι θα μοιραστούν οι τάξεις σε δύο μεγάλες ομάδες και ο κάθε διδάσκοντας θα αναλάμβανε την κάθε ομάδα ή ότι ο ένας θα παρέμβαινε καθώς ο άλλος θα διδάσκει... Άλλου είδους όπως ότι ο ένας δάσκαλος θα αναλάβει μαθητές που έχουν αδυναμία, τις απορρίψαμε. Θεωρήσαμε ότι εναντιώνονταν στην λογική του ΖΕΠ. Ο συνδιδάσκαλος δεν είναι δάσκαλος παράλληλης στήριξης, αλλά θα είναι συνδιδάσκαλος. Κι ενώ μπήκαμε σε αυτές τις παγίδες αρχικά, μετά τις τροποποιήσαμε. Ήταν σαν μια συνεχής έρευνα δράσης στο σχολείο, κάτι το τρομερό.

Ερώτηση: Οι μαθητές πως τα δεχόντουσαν όλα αυτά;

Απάντηση: Για τους μικρούς μαθητές ήταν δύσκολο λόγω της εναλλαγής προσώπων. Οι μεγάλοι είχαν πλέον εξοικειωθεί.

Ερώτηση: Οι νέες παιδαγωγικές που αναπτύχθηκαν, πιστεύετε ότι συνεχίζουν στο σχολείο σας; Βέβαια, είναι νωρίς ακόμα γιατί μπορεί να το συνεχίσετε, αλλά... πως το βλέπετε; Όλα αυτά που πρόσφερε το ΖΕΠ τα χρησιμοποιείτε και ακόμα που δεν είναι σε ισχύ;

Απάντηση: Κοιτάζτε, προκειμένου ένα σχολείο να λειτουργήσει με έναν τόσο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σωστά, νομίζω πως έχει οδηγήσει το σχολείο σε μία ακόμα πιο δημοκρατική τακτική. Σαν σύλλογος, όταν μαθαίνεις να λειτουργείς με άλλους τριάντα (30) συναδέλφους και το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο, αυτό τον δημοκρατικό τρόπο τον εφαρμόζεις όταν είστε επιπλέον πέντε (5). Δηλαδή, μας οδήγησε όλη αυτή η ιστορία στο να αλλάξει ο τρόπος που διοικείται όλο το σχολείο, παρόλο που τώρα δεν έχουμε τίποτα από αυτά της ΖΕΠ. Δεν έχουμε συνδιδασκαλίες, φέτος. Είναι ακόμα σε εκκρεμότητα η ταυτότητα μας, σας το πα και στην αρχή. Δεν έχουμε χρήματα, δεν έχουμε απογευματινές δράσεις.. Το άλλο, επίσης, το θετικό που σημειώνω είναι ότι δράσεις που ήταν ΖΕΠ και είχαν μεγάλη επιτυχία όπως το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο ενηλίκων τις δανείστηκε και τις επέκτεινε ο φετινός σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Γιατί ήταν καλές

πρακτικές και τις υιοθέτησε. Δηλαδή, χωρίς να είναι πλέον δράσεις ΖΕΠ, έγιναν δράσεις του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Ερώτηση: Άρα τώρα εξακολουθεί να λειτουργεί και απογεύματα το σχολείο.

Απάντηση: Σαββατοκύριακα και Παρασκευή, ναι!

Ερώτηση: Και κάνατε και θέατρα ενηλίκων μέσα στη ΖΕΠ;

Απάντηση: Ναι! Σαν δράση ΖΕΠ! Και συμμετείχαν οι γονείς..

Ερώτηση: Ωραίο!

Απάντηση: Αυτό κι αν μας άνοιξε ακόμα περισσότερο κι έφερε τους γονείς ακόμα πιο κοντά στο σχολείο. Πάρα πολύ!

Ερώτηση: Κάνατε κι άλλες δράσεις που αφορούσαν τους γονείς;

Απάντηση: Όχι, αλλά να σας πω κάτι; Λίγο πολύ κάθε οικογένεια είχε κάποιο παιδί που το απόγευμα ερχόταν στο σχολείο για να κάνει κάποια δράση. Δηλαδή, και ο γονιός φέρνοντας το παιδί του στο σχολείο, το απόγευμα, αλλιώς αντιμετωπίζει το σχολείο πια.

Ερώτηση: Είδατε διαφορά, δηλαδή..

Απάντηση: Είναι πιο κοντά σε αυτό. Ναι, φυσικά!

Ερώτηση: Υπήρχε κάποιος τρόπος που θα μπορούσαν να διεξαχθούν οι δράσεις αυτές αποτελεσματικότερα;

Απάντηση: Μα διεξήχθησαν πάρα πολύ αποτελεσματικά!

Ερώτηση: Με τα άλλα σχολεία ΖΕΠ, είχατε επαφή; Συνεργασία;

Απάντηση: Φυσικά! Είχαμε κάποιες συναντήσεις κοινές, κάποιες φορές.. Οι διευθυντές πολύ συχνή επικοινωνία, οι επιστημονικοί συνεργάτες, επίσης. Κι έχω την εντύπωση ότι κι εμείς λειτουργήσαμε όσο καλύτερα μπορούσαμε.

Ερώτηση: Συνεργαστήκατε με κάποιο άλλο ΖΕΠ επάνω σε κάποια δράση;

Απάντηση: Είχαμε ενημέρωση για τις δικές τους δράσεις, προσπαθώντας να γίνει μια ανταλλαγή ιδεών κάποια στιγμή και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Αυτό.

Ερώτηση: Σας βλέπω λίγο «σφιγμένη» πάνω στο θέμα...

Απάντηση: Όχι, όχι καθόλου! Απλά δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα ούτε με ποιους συνεργαστήκαμε...

Ερώτηση: Ήταν και μια ιστοσελίδα, που με βοήθησε πολύ όταν ξεκίνησα την εργασία, που έλεγε για την συνεργασία ΖΕΠ. Έχουν ανεβάσει κάποια, όχι όλα, τα blog σας, τις ιστοσελίδες σας, τις δράσεις που έχετε κάνει.. Αυτό σας βοήθησε να παίρνετε ιδέες για το τι κάνουν τα άλλα ΖΕΠ κλπ;

Απάντηση: Αρκετά, αλλά, ας πούμε, εγώ αυτό δεν το έχω σκεφτεί ποτέ. Το μόνο που θυμάμαι είναι τις κοινές μας συναντήσεις. Από την ιστοσελίδα.. εγώ δεν μπόρεσα να δώ...

Ερώτηση: Να κάνουμε λίγο μια αποτίμηση του προγράμματος;

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Είδατε διαφορά στους μαθητές σας; Είδατε να βελτιώνεται η απόδοση τους ή να εντάσσονται καλύτερα στο σύνολο του σχολείου, λόγω, ακριβώς, όλων αυτών των δραστηριοτήτων που είχαν;

Απάντηση: Σίγουρα.

Ερώτηση: Ως προς την απόδοση;

Απάντηση: Δεν είναι μετρήσιμο αυτό. Δεν μπορώ να σας το βεβαιώσω....

Ερώτηση: Από αυτό που δεχθήκατε εσείς! Είχατε την ίδια τάξη όλα τα χρόνια ή αλλάζατε ανά ένα ή δύο χρόνια αλλάζατε;

Απάντηση: Ανά δύο χρόνια άλλαζα.

Ερώτηση: Από τον ένα χρόνο στον άλλο, βλέπατε διαφορά;

Απάντηση: Μεγάλη, ναι. Καταρχάς, όταν υπάρχει συνδιδασκαλία δύο άνθρωποι σκέφτονται με τους ίδιους στόχους, είτε με διαφορετικούς είτε με καλύτερους, ο ένας από τον άλλο.. Δηλαδή κάτι που μπορεί να διέφυγε της δικής μου προσοχής ή αντίληψης, ερχόταν ο άλλος να το συμπληρώσει. Ή αντίστροφα, κάτι που διέφυγε της δικής τους θα το συμπλήρωνα εγώ! Οπότε, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει λάθος, ή δύο δεν γίνεται. Νομίζω ότι διδακτικά προσφέραμε το καλύτερο δυνατό στους μαθητές μας.

Ερώτηση: Υπήρχαν μαθητές που είχαν κάποιες πιο ιδιαίτερες ανάγκες και βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα;

Απάντηση: Ναι. Πάρα πολύ! Όλες αυτές οι δράσεις βοηθούν τα παιδιά, οι ψυχολόγοι τα στηρίζουν.... Αναμφισβήτητη η βοήθεια!

Ερώτηση: Μου έκανε εντύπωση, κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας, ότι συνεχώς λέτε ότι μπαίνετε σε ένα σχολείο το οποίο σας φτιάχνει το κέφι, ένας πάρα πολύ ωραίος χώρος εργασίας. Τι έχει αλλάξει στο σχολείο;

Απάντηση: Τι προσέφερε το ΖΕΠ στα θετικά;

Ερώτηση: Ναι..

Απάντηση: Κοιτάξτε, καταρχάς, πριν μιλήσω για οποιοδήποτε ΖΕΠ, το Α και το Ω, για μένα, για το συγκεκριμένο σχολείο είναι ο διευθυντής του! Και το προσωποποιώ, είναι το Α και το Ω! Είναι ο λόγος που αγαπάω το σχολείο

αυτό και πιστεύω ότι λόγω αυτού γίνονται και όλα αυτά τα θετικά! Μετά πηγαίνοντας στο ΖΕΠ, τα θετικά θεωρώ ότι ήταν αρκετά παρά τις δυσκολίες. Θέλετε να σας πω συγκεκριμένα;

Ερώτηση: Ναι, ναι

Απάντηση: Τι κρατάω, δηλαδή, σαν αποτίμηση;

Ερώτηση: Τι κρατάτε, ναι!

Απάντηση: Την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, γιατί τους έμαθε να αυτοβελτιώνονται. Να βελτιώνουν την διδακτική τους πρακτική, αρχικά. Να συνεργάζονται, που είναι πολύ βασικό. Να σέβονται τον άλλο εκπαιδευτικό. Να σέβονται τους μαθητές και να τους βλέπουν πολύ διαφορετικά σε συνεργασία με τους ψυχολόγους. Τα χρήματα που ήρθαν στα σχολεία...

Ερώτηση: Σε υλικοτεχνική υποδομή;

Απάντηση: Σε υλικοτεχνική υποδομή, που μεταφέρθηκαν σε αυτή τη μορφή δηλαδή. Τις απογευματινές δράσεις. Άλλο θετικό είναι ότι ήρθαν και οι γονείς πιο κοντά στο σχολείο, λόγω του ΖΕΠ. Συνεργάστηκαν πολύ περισσότερο από ότι σε άλλα σχολεία, λόγω του ΖΕΠ και εμάς...

Ερώτηση: Υπήρξε γενικότερα μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, έτσι;

Απάντηση: Μεγάλη!

Ερώτηση: Και κυρίως απ' ότι κατάλαβα σε θέματα συνεργασίας και συλλογικότητας;

Απάντηση: Ναι, ναι, ναι σαφώς!

Ερώτηση: Να πούμε και τα προβλήματα του προγράμματος;

Απάντηση: Να πούμε και τα προβλήματα.. Η αθέτηση των υποσχέσεων του Υπουργείου, κάτι στο οποίο εντάσσονται πολλά από τα αρνητικά. Ότι ήρθαν μόνο μια φορά οι ψυχολόγοι. Ότι δεν δόθηκε ποτέ μία βεβαίωση που να επικυρώνει την συμμετοχή μας στο πρόγραμμα. Ότι ποτέ δεν πήραμε χρήματα, παρόλο που ακούστηκε προς τα έξω το αντίθετο με πολύ μεγάλη δική μας δυσαρέσκεια, όπως καταλαβαίνετε.. Ότι ποτέ δεν ήρθαν οι εκπαιδευτικοί στην ώρα τους κι ότι ποτέ δεν παρέμειναν αυτοί της μίας χρονιάς και την επόμενη, ενώ το ζητήσαμε για να υπάρχει μία σταθερότητα στην διαδικασία! Όπως σας είπα η συνεχής εισροή προσωπικού, όπως σας είπα και προηγουμένως, προκαλούσε μία φοβερή αναστάτωση. Έπρεπε και αυτοί να μπουν στην λογική του ΖΕΠ και εμείς να μάθουμε καινούργιο κόσμο και να τον ενσωματώσουμε σε όλο αυτό. Και να αναπτύξουμε έναν

καινούργιο κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος θα ερχόταν μετά από πάρα πολύ δουλειά και υπομονή. Πάρα πολύ! Πολλές ώρες δουλειάς εξτρά.. Μεγάλη ψυχολογική πίεση λόγω όλων αυτών που σας λέω, εν τέλει...

Ερώτηση: Και επίσης για τα παραδοτέα;

Απάντηση: Κοιτάξτε, για τα παραδοτέα δεν παραδώσαμε ποτέ κάτι γραπτά, τελικά. Ενώ στην αρχή λεγόταν το αντίθετο... Για μένα, ας πούμε το να φτιάξω ένα power point στους γονείς για να τους δείξω τι κάναμε, δεν μπορώ να πω ότι το έβλεπα καταναγκαστικά, ωστόσο κάποιοι εκπαιδευτικοί, που δεν ήταν το στυλ τους αυτό, το έκαναν μόνο γιατί το απαιτούσε το ΖΕΠ.

Ερώτηση: Πίεση για τα τεστ, που είπατε ότι τα κάνατε εσείς τελικά, υπήρξε;

Απάντηση: Φυσικά, μεγάλη! Από τους επιστημονικούς υπεύθυνους. Ότι είμαστε στην αρχή και πρέπει όλο το σχολείο να περάσει από τα διαγνωστικά τεστ. Τεραστία πίεση! Ότι τα τεστ, δηλαδή, έπρεπε να συμπληρωθούν «χτες»! Όχι «σήμερα»! Και η μία μόνο χρονιά ήταν που ενημερωθήκαμε για τα αποτελέσματα των τεστ, ενώ έπρεπε να ενημερωνόμαστε για να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας και να πραγματοποιηθούν ξανά τα τεστ στο τέλος της χρονιάς. Αυτό δεν έγινε ποτέ.

Ερώτηση: Δεν ξανάγιναν;

Απάντηση: Δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα πόσες φορές έγιναν... Νομίζω δύο χρονιές έγιναν διαγνωστικά τεστ, αλλά μετά λόγω έλλειψης προσωπικού, δεν μπόρεσε να γίνει και η επαναξιολόγηση και μετά την λήξη..

Ερώτηση: Για να μπορέσουν να δουν και τις διαφορές...

Απάντηση: Νομίζω ότι έγινε μία χρονιά, αλλά να σας πωσ την αλήθεια, πάνε και τόσα χρόνια και δεν μπορώ να θυμηθώ καλά....

Ερώτηση: Εντάξει, καταλαβαίνω. Εσείς πως πιστεύετε ότι συνεισφέρατε στην λειτουργία του προγράμματος. Ενωώ πέρα από αυτά που έπρεπε να γίνουν. Μου είπατε πριν ότι πηγαίνατε και απογεύματα, παρακολουθούσατε την ρομποτική για να την φέρετε τα πρωινά στο σχολείο...

Απάντηση: Αυτό ήταν περισσότερο για προσωπική μου εξέλιξη. Εγώ θεωρώ ότι προσέφερα την θετική μου αύρα στο ΖΕΠ!

Απάντηση: Δηλαδή, δεν το "πολέμησα", όπως έφτασαν στο σημείο να το κάνουν κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί. Νομίζω ότι κρατούσα από κάποιο σημείο και την δυσαρέσκεια μου και δεν την εξέφραζα ή την εξέφραζα μόνο στον

διευθυντή μου ή και στον σχολικό σύμβουλο... Δεν τάχθηκα αντίθετα. Δεν εναντιώθηκα, όπως άλλοι εκπαιδευτικοί. Κάποιες φορές εντάχθηκα κι εγώ με αυτούς αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό.

Ερώτηση: Έχω μία αίσθηση ότι κατά κάποιο τρόπο διαιρέθηκε ο σύλλογος από αυτή την ιστορία;

Απάντηση: Ναι, ναι.

Ερώτηση: Και είχε αντίκτυπο αυτό μετά και στην μεταξύ σας σχέση;

Απάντηση: Προσπαθήσαμε να μην γίνει, αλλά ήταν μεγάλη ψυχολογική φθορά για όλους μας.

Ερώτηση: Θα θέλατε, λοιπόν, να ξανασυνεχιστεί ως πρόγραμμα;

Β.Κ. .: Αν μπορούσε κάποιος με συμβόλαιο, υπογεγραμμένο με δικηγόρο, να μου εγγυηθεί ότι ναι, με τα χίλια. Αν όχι, θα το έβλεπα πάρα πολύ διστακτικά και αρνητικά, γιατί έχω δει στην πράξη ότι ενώ ξεκίνησε ένας σύλλογος που έδωσε την ψυχή του πραγματικά, τόσο πολλοί άνθρωποι που δούλεψαν πραγματικά, έφτασαν να κάνουν στροφή 360⁰ από την απογοήτευση και δεν τους κακολογώ.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι γι' αυτό ευθύνεται, κυρίως, το Υπουργείο επειδή δεν ήταν συνεπές απέναντι σας;

Απάντηση: Σαφώς. Και το Υπουργείο και το Πανεπιστήμιο! Και θεωρώ ότι αν δεν είχαμε και τους διευθυντές που είχαμε, τα προβλήματα θα ήταν γιγάντια. Έχουμε διευθυντές, ειδικά ο κ..... που σήκωσαν στις πλάτες τους αυτό που λέγεται ΖΕΠ! Κυριολεκτικά! Νομίζω ότι έχει καταθέσει ατελείωτες ώρες δουλειά ο άνθρωπος αυτός!

Ερώτηση: Τώρα που δεν είναι ακόμα ΖΕΠ, πως είναι η κατάσταση στο σχολείο;

Απάντηση: Είμαστε πολύ πιο ήρεμα. Με διαφορά. Μεγάλη. Κουβαλάμε λίγο αυτά τα κατάλοιπα τα περσινά, ελαφρώς μέσα μας όλοι... Για παράδειγμα, εγώ κουβαλάω μέσα μου μια απίστευτη κούραση. Άλλοι το ίδιο ή έναν φόβο να μην μπούμε σε τέτοιες διαδικασίες πάλι.. Κουβαλάμε όλοι από κάτι, αλλά είμαστε πολύ πιο ήρεμα.

Ερώτηση: Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας. Μήπως θέλετε να προσθέσετε κάτι;

Απάντηση:. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο.

Ερώτηση : Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Καλή σας νύχτα.

Απάντηση: Να είστε καλά και καλή συνέχεια στην εργασίας σας. Γειά σας.

Συνέντευξη 3: Διευθυντής/ντρια σχολείου ΖΕΠ

Ερώτηση: Το σχολείο σας ανήκει ακόμα στη ΖΕΠ;

Απάντηση: Αν ισχύει ότι ανήκει;

Ερώτηση: Υπάρχουν ακόμα τα ΖΕΠ, φέτος;

Απάντηση: Δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα αυτό. Είχαμε μία συνάντηση με το Υπουργείο Παιδείας και μας είπαν ότι θα πρέπει να παρθεί μία πολιτική απόφαση πρώτα και μετά να ρυθμιστεί το νομοθετικό πλαίσιο. Αυτή τη στιγμή περιμένουμε κι εμείς να δούμε τι θα ισχύει. Θα είμαστε ΖΕΠ.. Θα είμαστε κλασσικό.. Θα είμαστε μία άλλη κατηγορία.. Πάντως όλα τα σχολεία περιμένουν κάποια νομοθετική ρύθμιση, γιατί αυτή τη στιγμή μέχρι τις 30 Οκτωβρίου υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο, μετά πέφτουμε σε ένα «κενό νόμου» το οποίο πρέπει να ρυθμιστεί τώρα. Περιμένουμε, λοιπόν..

Ερώτηση: Άρα λειτουργείτε όπως λειτουργούσατε τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια και περιμένετε οδηγίες για μετά τις 30 Οκτωβρίου;

Απάντηση: Δεν ξέρουμε καθόλου πως λειτουργούσε. Άλλα σχολεία έχουν προσωπικό και λειτουργούν ως ΖΕΠ, άλλα δεν έχουν καθόλου προσωπικό, άλλα έχουν ένα μέτριο προσωπικό.. αλλά και η διεύθυνση δεν ξέρει πως θα μας στελεχώσει γιατί περιμένει και αυτή την απάντηση από το Υπουργείο Παιδείας.

Ερώτηση: Από δασκάλους είσαστε εντάξει;

Απάντηση: Όχι δεν είμαστε. Έχουμε κενά.

Ερώτηση: Γιατί συμμετείχατε στην ΖΕΠ; Ποιο ήταν το κίνητρο;

Απάντηση: Στην ΖΕΠ συμμετείχαμε γιατί το σχολείο είχε έναν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Ακούσαμε για την ΖΕΠ, ήρθε και μας ενημέρωσε ο κ. Ματσαγγούρας με τον σχολικό σύμβουλο και μας είπε ότι τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να συμμετέχουν σ' ένα τέτοιο σχολικό πρόγραμμα προκειμένου να αναβαθμιστεί το σχολείο και να εξοπλιστεί παράλληλα και

μας πρότειναν και επιμορφώσεις και όλα αυτά... κι έτσι το αποφασίσαμε να συμμετέχουμε. Ήταν απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Ερώτηση: Ήταν συνολική απόφαση, ομόφωνη ή υπήρχαν διαφωνίες;

Απάντηση: Η αρχική απόφαση ήταν συνολική. Είχε γίνει προς τα τέλη του Ιουνίου, στην τελική συνεδρίαση. Είχαν έρθει για μία ώρα στο τέλος, δηλαδή, και πήραμε εκεί την απόφαση. Τον Ιούνιο όσοι ήμασταν εδώ, το 2008 ή το 2009.. Δεν θυμάμαι καλά..

Ερώτηση: Και ξεκίνησε την αμέσως επόμενη χρονιά;

Απάντηση: Και ξεκίνησε την αμέσως επόμενη χρονιά, ναι.

Ερώτηση: Υπήρξε διαδικασία ενημέρωσης, προετοιμασίας;

Απάντηση: Περισσότερη ενημέρωση, όχι, δεν είχαμε. Ούτε ξέραμε τι ακριβώς θα κάνουμε, ούτε ξέραμε και τίποτα άλλο περισσότερο από εκείνη την ενημέρωση που λάβαμε. Εμάς μας ενδιέφερε πιο πολύ το ότι θα γινόντουσαν μαθήματα περισσότερα στα παιδιά με δυσκολία στη γλώσσα, στα αλλοδαπά παιδιά. Ότι θα είχαμε συνδιδασκαλίες και ότι παίρναμε κι εμείς, επίσης, μία επιμόρφωση εκπαιδευτική. Και μιας και υπήρχε το αίτημα των εκπαιδευτικών όλων για επιμόρφωση, δεχθήκαμε για αυτούς του λόγους. Έτσι μπήκαμε στα πιλοτικά σχολεία και να δούμε πως θα εξελιχθεί. Δεν το φανταζόμασταν, τότε, πως θα ήταν στην συνέχεια..

Ερώτηση: Επιμορφώσεις έγιναν;

Απάντηση: Οι επιμορφώσεις έγιναν αλλά δεν ήταν στο επίπεδο που εμείς περιμέναμε. Ήταν αποσπασματικές και λίγες.

Ερώτηση: Στην αρχή ή κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

Απάντηση: Κατά τη διάρκεια. Κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος. Ενώ είχαμε πει στην αρχή ότι θα γίνεται σε κάποιες ώρες, προσπαθούσαμε πότε θα γίνουν, τι θα γίνει, ποιες ενότητες, ποιοι καθηγητές, ποιοι από τους εμπλεκόμενους, από την επιστημονική ομάδα θα κάνανε κάποια πράγματα... Αυτά στην συνέχεια δεν κύλησαν, δεν προχώρησε η επιμόρφωση, δηλαδή, έτσι όπως θα έπρεπε. Έγιναν αλλά δεν εξαντλήθηκε όλο το αυτό που περιμέναμε να γίνει...

Ερώτηση: Θέλατε περισσότερες;

Απάντηση: Επειδή η ΖΕΠ δεν ήταν κι εκείνη διαμορφωμένη, γιατί ήταν ένα πιλοτικό πρόγραμμα και διαμορφωνόταν κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε μονάδας. Εμείς, ως ΖΕΠ στην οποία ανήκαμε, δεν είχαμε και

επιστημονικό συνεργάτη. Ο επιστημονικός μας συνεργάτης είχε κάποιες δυσκολίες να αποσπαστεί από την υπηρεσία του ώστε να μας αναλάβει, οπότε δεν είχαμε κάποιον να μας κατευθύνει κι έτσι έπρεπε πάντα να περιμένουμε τους άλλους επιστημονικούς συνεργάτες οπότε είχαμε κάποια δυσκολία. Τον κ. Ματσαγγούρα, επίσης, τον σχολικό σύμβουλο... Κάθε φορά να μας βοηθήσει οπότε προέκυπτε κάποιο θέμα. Ε, αυτό έφερε πολλές δυσκολίες, όπως καταλαβαίνετε.

Ερώτηση: Δεν αντικατέστησαν τον συνεργάτη;

Απάντηση: Όχι. Περιμέναμε να λύσει την σύμβαση του και κάθε φορά να λύσει την σύμβαση που είχε την προηγούμενη για να μπορέσει να αναλάβει, αυτό όμως δεν γινότανε... Αυτό έγινε πέρσι. Πέρσι λύθηκε η σύμβαση και μπόρεσε να μας αναλάβει αλλά τελικά δεν μας ανέλαβε γιατί ήμασταν ήδη σε παράταση και δεν έγινε εφικτό αυτό. Οπότε έγιναν μόνο κάποιες επιμορφώσεις από την επιστημονική μας συνεργατίδα. Ότι άλλο χρειαζόμασταν το ζητούσαμε από τον καθοδηγητή μας, τον κ., και τους άλλους υπεύθυνους. Εκείνοι ενέκριναν το σχέδιο δράσης του σχολείου, εκείνοι ασχολούνταν με θέματα που έπρεπε να διεκπεραιώσουμε.

Ερώτηση: Οι επιμορφώσεις, έστω και αυτές οι λίγες, ήταν βοηθητικές;

Απάντηση: Ναι. Αυτό μπορώ να το πω. Ήταν και κατατοπιστικές και βοηθητικές για όλους, αλλά δεν είχαν χρονική διάρκεια και ακολουθία. Γινόταν ένα διδακτικό αντικείμενο. Προσπαθούσαμε πάνω σε αυτό να κάνουμε κάποια πράγματα αλλά στην συνέχεια δεν είχαμε ανατροφοδότηση, ώστε να δούμε τι θα κάνουμε παρακάτω.

Ερώτηση: Κατάλαβα.

Απάντηση: Ήταν αποσπασματικές, δηλαδή..

Ερώτηση: Η σχέση σας με την επιστημονική ομάδα, ποια ήταν;

Απάντηση: Πάρα πολύ καλή. Με όσους συνεργαστήκαμε και είχαμε την ευκαιρία... Κι εκείνοι ήρθαν εδώ, αλλά κι εμείς τους επισκεφθήκαμε στους χώρους που μας έλεγαν κάθε φορά για τα σεμινάρια που γίνονταν. Θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ καλοί. Υπήρχαν και κάποιες εντάσεις, αλλά αφορούσε αυτό το θέμα της επιμόρφωσης και γιατί δεν γινόταν με τον τρόπο που είχαμε ορίσει αρχικά.

Ερώτηση: Η επιστημονική ομάδα λάμβανε υπόψιν αυτά που της λέγατε; Για το πως λειτουργεί; Ότι χρειαζόσασταν περισσότερες επιμορφώσεις κλπ;

Απάντηση: Το λάμβανε αλλά φαντάζομαι ότι δεν μπορούσε να το λύσει, ως θέμα. Ήταν δύσκολο, φαίνεται, αυτό το θέμα και γι' αυτό προσπαθούσε να λύσει όσα ήταν θέματα επείγοντα που έπρεπε να λυθούν άμεσα. Δεν μπορώ να πω ότι δεν μας υπολόγιζε σε αυτά που λέγαμε. Απεναντίας, είχαμε την συμπαράσταση τους αλλά δεν ήταν αρκετή.. Καταλάβατε; Γιατί πάλι υπήρχαν θέματα...

Ερώτηση: Θέματα όπως;

Απάντηση: Θέματα καθημερινά στο σχολείο.. Πως θα αντιμετωπίσουμε τις διάφορες δυσκολίες της συνδιδασκαλίας. Τι κάνει το άλλο μέλος.. Δηλαδή, όταν δεν έχεις πάρει την επιμόρφωση και προσπαθείς μόνος σου να δεις τι θα κάνεις εκείνη την ώρα... Είναι ωφέλιμο αυτό, το καταλαβαίνω, γιατί ήταν και πιλοτικό, επαναλαμβάνω, το πρόγραμμα. Έπρεπε να δούμε κι εμείς, αλλά στην συνέχεια δεν καθόμασταν να το συζητήσουμε όλοι τη δυσκολία την οποία είχαμε με τους επιστημονικούς συνεργάτες και να καταλήξουμε σε κάτι.. να βελτιώσουμε κάτι.. να βγάλουμε καλές πρακτικές. Συνήθως οι καλές πρακτικές μας έρχονταν από άλλα σχολεία, τις παίρναμε εμείς ως δεδομένο και προχωρούσαμε. Ή τις ενσωματώναμε ή τις αφήναμε ή βρίσκαμε δικές μας πρακτικές στην πορεία.

Ερώτηση: Η συνδιδασκαλία πως πήγε;

Απάντηση: Η συνδιδασκαλία κύλησε με δύο τρόπους. Και μέσα στα τμήματα με δύο δασκάλους αλλά κύλησε και ως ενισχυτική διδασκαλία. Παίρναμε, δηλαδή, κάποιους μαθητές με δυσκολίες εκτός τμήματος. Σε συνεργασία πάντα με τους δύο δασκάλους. Όταν αφορούσε το ΠΕ70, έτσι;

Ερώτηση: Ναι, ναι.

Απάντηση: Όταν είχαμε συνδιδασκαλία ειδικότητας και δασκάλου, τότε το όφελος ήταν διπλό πολλές φορές! Γιατί και ο δάσκαλος έπαιρνε από την ειδικότητα και η ειδικότητα από τον δάσκαλο. Σε ότι αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι η ειδικότητα... Ο δάσκαλος έπαιρνε τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί η ειδικότητα.. Βοηθούσε όλο αυτό.

Ερώτηση: Ως προς το ΠΕ70, υπήρχε και η τεχνική του να παίρνει ο δεύτερος δάσκαλος κάποια παιδιά κατά μόνας....

Απάντηση: Ναι υπήρχε η ελευθερία αυτή που μπορούσαμε να επιλέξουμε εμείς κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον άλλο εκπαιδευτικό κι ανάλογα με τις ώρες που μπορούσαμε να έχουμε, γιατί δεν είχαμε πάντοτε την πολυτέλεια να έχουμε πολλές ώρες. Αποφασίζαμε, αρχικά, τι ανάγκες είχε το κάθε τμήμα και διατίθονταν οι ώρες. Πόσες ώρες θέλει η Α' τάξη, πόσες ώρες η Β', πόσες η Γ'... Και μετά αυτές τις ώρες που είχαν μαζί οι δύο δάσκαλοι, τις κοινές ώρες, αποφασίζαν, και ανάλογα με τις δυσκολίες που είχαν τα παιδιά, πως θα τις εκμεταλλευτούν για να τα βοηθήσουν. Κι είτε μαζί παράλληλα γινόταν μέσα στην τάξη συνδιδασκαλία είτε εκτός τάξης, δηλαδή σαν ενισχυτική.

Ερώτηση: Συνεργάζονταν καλά;

Απάντηση: Ναι, ναι πήγαινε πάρα πολύ καλά. Σε πολλές περιπτώσεις.. Έπρεπε, όμως από πριν να έχουν συζητήσει το τι θα κάνουν και πως θα γίνει το μάθημα. Δεν υπήρχε σχέση εξάρτησης, να είναι, δηλαδή, ο ένας πρώτος δάσκαλος κι ο άλλος δεύτερος, είχαν ισότιμες σχέσεις. Μπορούσε να διδάξει τα 10 πρώτα λεπτά να διδάξει ένα αντικείμενο ο ένας δάσκαλος, μετά να μπει ο άλλος. Κάθε φορά είχε να κάνει με την συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Αν οι δύο εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονταν όσο έπρεπε, τότε πέφταμε στην περίπτωση της ενισχυτικής. Υπήρχε πάλι ο πρώτος δάσκαλος, έτσι; Και ο δεύτερος ήταν επικουρικός γιατί ένας δάσκαλος έπρεπε να μπαίνει σε δύο ή σε τρεις τάξεις. Ο ένας ο δάσκαλος, ο βασικός της τάξης, αν θέλετε, είχε ένα μικρό προβάδισμα γιατί αυτός ήταν ο υπεύθυνος της τάξης.

Ερώτηση: Και γενικά ο ρόλος των δασκάλων στην ανάπτυξη του προγράμματος του ΖΕΠ, ποιος ήταν ακριβώς; Πως δέχτηκαν τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα; Υπήρξαν αντιδράσεις; Πως λειτούργησε;

Απάντηση: Κοιτάζτε να δείτε, πολλά πράγματα τα δέχτηκαν θετικά γιατί είχαν φιλοσοφία.. Ήταν πάρα πολύ καλό αυτό όλο που μας είχε προταθεί και αυτό που βλέπαμε να υλοποιείται. Ήταν και ο εξοπλισμός το σχολείου, ο οποίος ερχόταν σταδιακά.. Βέβαια, ακόμα και τώρα έρχονται πράγματα που εγώ δεν το περίμενα, μας το είχαν ξεγράψει, αλλά τώρα τα βλέπω ότι έρχονται.... Και αυτό μας βοηθούσε στο να γίνονται συνεργασίες, αν θέλεις.. πιο καλές. Όταν, δηλαδή, είχαμε διαδραστικούς στις περισσότερες τάξεις, έπρεπε ο ένας να ενδιαφερθεί για το ηλεκτρονικό κομμάτι, ο άλλος για κάτι άλλο που το γνώριζε καλύτερα.. Οπότε η συνεργασία υπήρχε. Δεν

μπορώ να πω το αντίθετο, αλλά κυμαινόταν σε ένα μέτριο επίπεδο γιατί κάθε φορά ψάχναμε τι θα κάνουμε. Ψάχναμε μέχρι πού πάει, πόσο βοηθά ο ένας, πόσο ο άλλος... Στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν έπαιρνε πάντοτε ο δεύτερος δάσκαλος τα παιδιά έξω από την τάξη, μπορούσε και ο βασικός δάσκαλος της τάξης κάποια παιδιά που ήθελε να τα βοηθήσει περισσότερο, που ήξερα καλύτερα τις ανάγκες τους... γιατί οι συνδιδασκαλίες ήταν κάποιες ώρες. Δεν ήταν όλες τις ώρες. Και δεν ήταν και σε κάθε μάθημα, ήταν κατ' επιλογή και κάθε φορά ανάλογα με το προσωπικό και τις ώρες που μας διέθεταν.

Ερώτηση: Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου άλλαξε λόγω των ΖΕΠ;

Απάντηση: Όχι, δεν άλλαξε. Προστέθηκε απλά η μελέτη κάποιων μαθημάτων, που γινόταν στο σχολείο. Η φιλοσοφία του προγράμματος ήταν να φεύγουν από το σχολείο τα παιδιά κάθε μέρα διαβασμένα σε ότι αφορά τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Δεν ήταν εφικτό αυτό σε όλες τις τάξεις. Κάποιες φορές έφευγαν διαβασμένα, κάποιες φορές όχι γιατί δεν ήταν οι ώρες κατάλληλα βαλμένες για να μπορέσει να γίνει αυτό.

Ερώτηση: Οι μαθητές πως δέχθηκαν τις αλλαγές αυτές;

Απάντηση: Δεν μπορώ να πω ότι δυσκολεύτηκαν να δεχτούν τις αλλαγές. Ήξεραν ότι έχουν τους δύο δασκάλους εκεί βοηθούς τους και δεν είχαν κάποιο θέμα με το να έχουν δύο δασκάλους μέσα στην τάξη.

Ερώτηση: Εννοώ ότι όταν μπαίνει και δεύτερος δάσκαλος και επειδή καμιά φορά χάνονται και λιγάκι και οι ισορροπίες μεταξύ των δύο, μπορεί τα παιδιά να βρουν ευκαιρία να γίνουν πιο ζωηρά.. λίγο να εκμεταλλευτούν τον ένα.. καταλάβατε τι λέω..

Απάντηση: Ναι, αλλά όταν βλέπανε τον ρόλο που είχε ο δεύτερος δάσκαλος δεν άφηναν περιθώρια προς αυτή την κατεύθυνση.. Στην αρχή τα παιδιά δοκιμάζουν, βέβαια και δοκιμάζουν, άμα δουν ότι ο ένας δάσκαλος είναι έτσι κι ο άλλος αλλιώς... Γι αυτό λέμε ότι ήταν απαραίτητη η συνεννόηση των εκπαιδευτικών. Αν δεν υπήρχε συνεννόηση πριν, θα υπήρχαν και τέτοια, δεν θα υπήρχαν; Κάποια στιγμή...

Ερώτηση: Και γενικά όλη αυτή είσοδος των επιστημονικών συνεργατών...

Απάντηση: Αυτό έφερε μια μεγάλη αναστάτωση, γιατί ήταν η αξιολόγηση στη μέση.. Υπήρχαν αξιολογικά κριτήρια... μάλιστα σε θέματα τα οποία δεν είχαν διδαχθεί τα παιδιά με τον τρόπο που είχε οριστεί, δηλαδή.. Να γίνει η

παρέμβαση, να γίνει το μάθημα, να γίνει η αρχική αξιολόγηση, να γίνει η διδακτική παρέμβαση κατόπιν της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μετά να ξαναγίνει η αξιολόγηση. Έγινε η αξιολόγηση πολλές φορές σε πράγματα που δεν είχαν αρχικά αξιολογηθεί ή είχαν αξιολογηθεί πολύ πιο πριν, είχε μεσολαβήσει αρκετός χρόνος, δεν είχαν κρατηθεί τα χρονικά όρια, δηλαδή να έχει ενημερωθεί ο άλλος ότι τότε θα γίνει η αρχική αξιολόγηση και μετά η τελική... κι όλο αυτό έφερε μία αναστάτωση, μπορώ να πω.. αλλά και έντονα θέματα στο σύλλογο διδασκόντων για το αν πρέπει να συνεχίσουμε όλο αυτό, αν είναι προς όφελος των παιδιών, αν είναι... Υπήρχαν συζητήσεις πολλές αυτού του τύπου.

Ερώτηση: Η συνεργασία των διδασκόντων και των επιστημονικών συνεργατών;

Απάντηση: Αυτή μπορώ να πω ότι περιορίστηκε μόνο στα σεμιναριακού τύπου θέματα και στις ενότητες που έδιναν κάθε φορά οι επιστημονικοί συνεργάτες, και αφού δεν είχαμε εμείς επιστημονικό συνεργάτη, δεν είχαμε και πολλές επισκέψεις από αυτούς (τους επιστημονικούς συνεργάτες). Είχαμε μόνο όταν ήταν απαραίτητο να διεκπεραιωθεί κάτι, π.χ. μία μέτρηση, μία εγκατάσταση ενός λογισμικού για να δούμε πως θα δουλέψει, τέτοια θέματα... Για τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να είχαν τα παιδιά και θέλαμε να τις διαχειριστούμε, ζητούσαμε βοήθεια.. Γι' αυτές τις μαθησιακές δυσκολίες μιλούσαμε με τον αντίστοιχο συνεργάτη της ΖΕΠ και βοηθούσε, μπορώ να πω.. Ερχόταν και μία φορά. Αλλά σταματούσε εκεί.

Ερώτηση: Χρειαζόταν, βασικά και η παρουσία τους στο σχολείο, έτσι δεν είναι;

Απάντηση: Ε ναι χρειαζόταν μία πιο συγκεκριμένη... μία παρουσία, μία εποπτεία στο τι κάνουμε ακριβώς...

Ερώτηση: Εσείς ποιους επιστημονικούς συνεργάτες είχατε; Όχι με ονόματα.. Εννοώ ειδικότητες..

Απάντηση: Εγώ τα ονόματα τους ξέρω.. Λοιπόν, σε ότι αφορά την έγκριση του σχεδίου δράσης, που προτείναμε εμείς κάθε χρόνο, είχαμε την κ. Αυτή μας ενέκρινε τα σχέδια δράσης. Μου λέτε να μην λέω ονόματα, αλλά αυτή ήταν.

Ερώτηση: Όχι, εννοώ ότι δεν είναι ανάγκη να πείτε ονόματα...

Απάντηση: Α εντάξει... Μετά είχαμε πολύ καλή συνεργασία με την κ., με τον κ., με αυτούς είχαμε επαφή.. και με τον κ., φυσικά.

Ερώτηση: Εννοούσα ποιοι έρχονταν στο σχολείο σας. Ως κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι...

Απάντηση: Α! Υπήρχαν ψυχολόγοι μετά.. Είχαμε, στην συνέχεια, ψυχολόγο που ερχόταν μία φορά την εβδομάδα σε εμάς. Έμπαινε μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης και προσπαθούσαν να διαχειριστούν διάφορα θέματα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις όντως έβγαινε μια διαφορετική συμπεριφορά από τα παιδιά, που ήταν ξένο προς το σχολείο αυτό το άτομο που έμπαινε μέσα και δεν έκανε μάθημα. Όταν ήταν δάσκαλοι, ήξεραν τα παιδιά ότι είχαν να κάνουν με δάσκαλο. Ήταν δάσκαλοι και θα τους βοηθούσαν στα μαθήματα. Όταν ήταν ένα άλλο πρόσωπο, άγνωστο, π.χ. ψυχολόγος, είχαμε αντιδράσεις και από τα ίδια τα παιδιά. Η ψυχολόγος προσπαθούσε με τον δάσκαλο της τάξης (μόνο με αυτόν έμπαινε) να λύσουν διάφορα θέματα που είχαν σχέση περισσότερο με την συμπεριφορά. Η καθηγήτρια των μαθησιακών δυσκολιών διαπραγματεύτηκε κάποιες διδακτικές ενότητες με όσους ήθελαν. Σε ότι αφορά, κυρίως, την έκθεση.. εκεί καταλήξαμε: να κάνουμε κάποια πράγματα στο «Σκέφτομαι και Γράφω», για να είναι πιο συγκεκριμένο το αντικείμενο που κάνουμε. Έτσι δεν χρειαζόταν κάθε φορά να ψάχνουμε τι θα κάνουμε και δεν χάνουμε χρόνο. Το είχαμε συζητήσει ώστε και εκείνοι να ξέρουν τι ακριβώς θέλουμε αλλά και εμείς τι έπρεπε να κάνουμε με τα παιδιά. Οπότε το είχαμε βάλει, έτσι: ότι όσοι δάσκαλοι ήθελαν να συνεργαστούν με την εκπαιδευτικό μαθησιακών δυσκολιών να δουν γι' αυτό τον τομέα. Κάπου εκεί τα είχαμε βρει.. Και στην Ιστορία έγιναν τρεις (3) διδακτικές ενότητες και δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό (και στις άλλες περιπτώσεις δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό και καλές πρακτικές).... Ωφελήθηκαν οι δάσκαλοι που ήταν εμπλεκόμενοι στα τμήματα που ουσιαστικά υλοποιήθηκαν αυτά τα προγράμματα. Αυτά είχαμε. Δεν είχαμε κάτι άλλο πέρα από Ψυχολόγο, εκπαιδευτικό για τις μαθησιακές δυσκολίες και στην Ιστορία.... Και στην Έκθεση που είχαμε προσπαθήσει, στην αρχή με τον κ.

, να κάνουμε εφαρμογή κάποιων πραγμάτων που είχαν γίνει στο σεμινάριο.

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι η ύπαρξη αυτού του εξωδιδακτικού προσωπικού ενσωματώθηκε στη σχολική κουλτούρα; Μου είπατε, για παράδειγμα, ότι τα παιδιά αντέδρασαν στην Ψυχολόγο.

Απάντηση: Στην αρχή αντέδρασαν έντονα. Ίσως αυτό να οφειλόταν και στους γονείς τους.. Μετά οργανώσαμε πολλές ενημερώσεις απογευματινές για τους γονείς, με την Ψυχολόγο. Οργανώθηκε και μία σχολή γονέων, με μικρή συμμετοχή, για να αμβλυνθούν αυτά τα πράγματα... και ενημερώσαμε ξανά και ξανά για τους σκοπούς που είχαμε, ότι ήταν για να βοηθήσουμε τα παιδιά... Προσπαθήσαμε να διαλύσουμε ταμπού για μαθησιακές δυσκολίες, να αμβλύνουμε κάπως όλα αυτά τα πράγματα γιατί υπήρχε και μία καχυποψία για το τι κάνουμε.. μήπως στιγματίσουμε τα παιδιά.. μήπως.... καμιά φορά όταν δεν είναι ενημερωμένοι οι άλλοι ακούγονται πάρα πολλά... Και έντυπα έστειλα εγώ στους γονείς σχετικά με το τι θα γίνει και το πότε θα γίνει... Και οι ίδιοι οι γονείς με επισκέπτονταν συχνά και είχαν γνωρίσει και την Ψυχολόγο, είχαμε ορίσει και ημέρα που θα την βλέπουνε.. Ήρθαν αρκετοί γονείς και έκλειναν ραντεβού μαζί της για να μιλήσουν μαζί της για τα παιδιά.. Αλλά ήταν περιορισμένο όλο αυτό.. Δεν ήρθαν οι γονείς που τα παιδιά τους είχαν θέμα και που εμείς θα θέλαμε να δει η Ψυχολόγος. Συνήθως έρχονταν γονείς που τα παιδιά τους δεν είχαν θέμα. Δεν μπορούσαμε εμείς με κάποιο τρόπο να υποχρεώσουμε όλους τους γονείς να δουν την Ψυχολόγο. Και αυτοί που ξέραμε ότι είχαν κάποιο τα παιδιά τους, και έπρεπε να συνεργαστούν συνήθως δεν εμφανίζονταν εύκολα.

Ερώτηση: Αυτό θα σας έλεγα.. Συνήθως έτσι δεν γίνεται; Ούτε βαθμούς δεν έρχονται να πάρουν... Τους ψάχνουμε και γι' αυτό και τα παιδιά είναι έτσι.

Απάντηση: Ναι. Συνήθως έρχονταν γονείς των οποίων τα παιδιά δεν είχαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα ή είχαν ένα μικρό θεματάκι που ήθελαν να το λύσουν. Ήταν σε φυσιολογικά πλαίσια.. δεν είχαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Εκεί που είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα δεν κατέστη δυνατό να βρούμε κάποιο τρόπο, έτσι ώστε να έρθουν στο σχολείο και να συζητήσουμε.. κι ας μη καταλήγαμε πουθενά, που λέει ο λόγος.. αλλά κάθε φορά αυτό που γίνεται. Το ξέρετε κι εσείς καλύτερα από εμένα. Δεν λύνονται εύκολα τα θέματα αυτά.. Θέλουν πολλές και πολλές προσπάθειες.. Και πάλι, πιστεύω ότι δεν είναι σωστά ενημερωμένοι και γι' αυτό δεν πλησιάζουν καμιά φορά. Δηλαδή, νομίζουν ότι θα τους «μαλώσουμε».. Δεν μπορώ να ξέρω τι σκέφτονται... Μια φορά σε μια σχολή Γονέων που συμμετείχα κι εγώ και την παρακολούθησα όλη, όχι μέσω του προγράμματος αλλά από άλλη

σχολή Γονέων που είχαμε δει από άλλο πρόγραμμα στο σχολείο (στο σχολείο δεν έτρεχε μόνο το πρόγραμμα ΖΕΠ, «έτρεχαν» κι άλλα πράγματα)... προσπάθησα.. μιλήσαμε πιο ανοικτά.. Αλλά και πάλι ήταν κάποιοι γονείς που είχε κάποιο θέμα το παιδί τους και έπρεπε να το συζητήσουμε, αλλά εμείς λέγαμε γενικότερα θέματα και προσπαθούσαμε μέσα από εκεί να αμβλύνουμε απόψεις και εντυπώσεις, έτσι ώστε να δούμε τα πράγματα από μία άλλη οπτική γωνία... Κάτι κάναμε. κάτι.. Λίγο μακροπρόθεσμα είναι τα αποτελέσματα που μπορούμε να δούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί και δεν μπορούμε να τα δούμε αμέσως..... Λοιπόν, στην περίπτωση που συμμετείχα κι εγώ, σε όλες τις συνεδρίες, σ αυτή τη σχολή Γονέων, είχαμε αρκετή συμμετοχή.. και ήρθαμε και πολύ κοντά και είπαμε και θέματα και αναλύσαμε περιπτώσεις και ακόμα κρατάμε και μια διαδικτυακή επαφή... Την άλλη περίπτωση, που εγώ δεν ήρθα για να είναι πιο ελεύθεροι να συζητήσουν τα θέματα τους με την Ψυχολόγο (κρίναμε ότι η παρουσία η δική μου μπορεί να περιορίζει κάποια πράγματα και να μην τα λέγανε), εκεί το τμήμα χάλασε.. μετά από τρεις συνεδρίες, περίπου... Είχαν διαρροές, έφτασαν λίγοι ως το τέλος. Πολύ λίγοι.

Ερώτηση: Πάντως οι γονείς πως το δέχτηκαν; Τους άρεσαν, απ' ότι καταλαβαίνω, αυτές οι καινοτομίες..

Απάντηση: Βεβαίως τους άρεσαν. Ακούστηκε σε όλη τη γειτονιά! Το σχολείο σταμάτησε πια να είναι σχολείο αλλοδαπών και μόνο. Και μάλιστα οι γονείς που δεν έφερναν τα παιδιά τους εδώ και τα πήγαιναν σε άλλο σχολείο... γιατί ήταν δύο σχολεία γειτονικά και το ένα είχε χαρακτηριστεί «σχολείο αλλοδαπών» και το άλλο το «καλό σχολείο».. Αυτό είχε ανατραπεί τώρα! Εδώ έχουμε πολύ κόσμο που θέλει να γράψει εδώ τα παιδιά του και όχι στο άλλο το «καλό»! Ότι και να έλεγε εδώ ακούστηκε.... Μετά ήταν και το πρόγραμμα που τους διευκόλυνε, ήταν μέχρι τις 14:00, ενώ το άλλο ήταν μέχρι τις 12:25 - 13:15.. και τώρα που ακόμα δεν έχουμε εκπαιδευτικό προσωπικό να το πάμε μέχρι τις 14:00, μας προτιμούν ακόμα! Έρχονται άνθρωποι που δε θα έφερναν τα παιδιά τους εδώ. Έβρισκαν τρόπους και έγραφαν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία. Δεν είχα και μαθητές να γράψω στην Α' τάξη, όταν πρωτοήρθα στο σχολείο εδώ! Τα χρόνια, όμως, αυτά εδώ δεν ξέρω τι τρόπο να βρω και τι κριτήρια να βάλω κάθε

φορά που να είναι άρτια έτσι ώστε να μην έχουμε διαμαρτυρίες «γιατί πήρατε το δικό μου παιδί και το άλλο δεν το πήρατε;».....

Ερώτηση: Βοήθησε σε αυτό το ΖΕΠ ή γενικότερα η πολιτική που ακολουθήσατε;

Απάντηση: Βοήθησαν τα σχέδια δράσης που αναπτύχθηκαν και ακούστηκε το σχολείο.

Πολλές δράσεις ήταν δωρεάν που γίνονταν στο σχολείο.. και γενικότερα βοήθησε ότι άκουγαν οι γονείς ότι γίνονται προγράμματα.... Ξέρετε, οι γονείς τώρα ακούνε διαφορετικά... Υπήρχε μία ενέργεια θετική από όλους η οποία έβγαινε προς τους γονείς. Δεν μπορώ να πω ότι ήταν μόνο του ΖΕΠ, έτσι; Ήταν και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον φαινόταν.

Ερώτηση: Σαν να τους «τράβηξε», ας πούμε το ΖΕΠ; Τους «ανέβασε» κιόλας τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις δράσεις, μέσα από όλα αυτά που κάνανε;

Απάντηση: Μέσα από τις δράσεις έγιναν πιο «ανοικτοί» στην τάξη τους, στο να δεχτούν ανθρώπους, κι άλλους... πλέον δεν είναι ερμητικά κλειστές οι τάξεις. Μπορείς να μπει και να κάνει πράγματα με τον άλλο συνάδελφο.. κι αυτή η ευκαιρία που τους δίνονταν αξιοποιήθηκε όσο ήταν δυνατό.. όχι σε όλα τα επίπεδα, σ' αυτά που ήταν εφικτό προχώρησαν πράγματα... Πιστεύω ότι αυτή τη στιγμή τη συνδιδασκαλία την βλέπουν με θετικό μάτι πλέον, με θετική γωνία, κάτι που πριν ήταν «κλειστό»! Τώρα θα πουν ότι θα συνεργαστούν αλλά θα έχουν όρους.. Πάντα, όμως, έπαιζε και παίζει καθοριστικό ρόλο ο υπεύθυνος δάσκαλος της τάξης. Αυτός ήταν το κλειδί για το πως θα γίνουν τα πράγματα με τις Ειδικότητες που θα μουν μέσα, με τους άλλους ανθρώπους... γιατί όταν έφευγε ο δάσκαλος της τάξης τα πράγματα χάνονταν λίγο στα παιδιά. Και αν ο δάσκαλός κρατούσε την εποπτεία και εκτός ωραρίου του και είχε κάποια επαφή και μιλούσε την επόμενη ημέρα για τα όσα έγιναν την προηγούμενη στις δράσεις (π.χ. στη θεατρική αγωγή το τι έγινε..), όλα πήγαιναν πολύ καλά. Διαφορετικά υπήρχε το ενδεχόμενο τα πράγματα να ξεφύγουν.. Μάζενα αυτές τις περιπτώσεις.. Είχα την εποπτεία και την ευθύνη όλης αυτής της λειτουργίας και τα παρακολουθούσα αυτά.

Ερώτηση: Φαντάζομαι ότι αυτό «έτρωγε» πάρα πολύ από το χρόνο σας....

Απάντηση: Πάρα πολύ! Δεν έφυγα ποτέ πριν από τη λήξη του ολοήμερου! Λοιπόν, ήταν ένα πάρα πολύ επίπονο ωράριο σε ότι αφορά εμένα, αρχικά, που είχα... Και δεν ήταν μόνο αυτό! Ήταν όλη η διαδικασία: με το σχέδιο

δράσης, με τις πληρωμές... γιατί η επιλογή των εξωτερικών συνεργατών και οι πληρωμές τους.. βασικά όλο το οικονομικό κομμάτι, που έπρεπε να το διαχειριστεί η σχολική επιτροπή,... δεν είχε την δυνατότητα. Υπήρχε μια μικρή συνεργασία, αλλά από την αρχή μου το είπαν ότι «εφόσον μπαίνεις σε αυτό το πρόγραμμα και θέλεις να διεκπεραιώσεις αυτά τα πράγματα, θα πρέπει να αναλάβεις υπεύθυνη». Και αυτό έκανα. Ανέλαβα υπεύθυνη και έμαθα πράγματα, τα οποία δεν ξέρω αν θα τα χρησιμοποιήσω στο μέλλον.. Πάντως έμαθα αρκετά πράγματα, τα οποία απαιτήθηκαν από εμένα να τα μάθω για να μπορέσω να υλοποιήσω ότι ήταν αναγκαίο. Έγινα μέλος της σχολικής επιτροπής.. Πήρα τα οικονομικά πάνω μου.. Πήρα πράγματα άλλα πάνω μου, τα οποία δεν ήταν της αρμοδιότητας μου.. Και έδινα προς υπογραφή πράγματα. Ήμουν ένας αφανής άνθρωπος που δεν φαινόταν ότι βρίσκεται πίσω από τα πράγματα, αλλά ήμουν εκεί.. Και δεν ήταν μόνο η δουλειά στο σχολείο. Ήταν και δουλειά στο σπίτι! Σαββατοκύριακα, καλοκαίρια να περνάω έλεγχο.. να τα ετοιμάζω όλα... Πάρα πολλές ώρες! Θα μου πεις «έμαθες πράγματα καινούργια για το ΕΣΠΑ και το πως δουλεύει!»... Ναι, έμαθα αλλά ήταν δύσκολα πράγματα. Δεν ήμουν υποχρεωμένη να γίνω και λογίστρια, αλλά έγινα.

Ερώτηση: Άξιζε τον κόπο;

Απάντηση: Άξιζε σε ότι αφορά τον εξοπλισμό του σχολείου, που δεν υπήρχε. Άξιζε και όσον αφορά, αυτό που λέμε ότι «ρίχτηκε αυτή η πέτρα στη λίμνη και σχηματίστηκαν οι κύκλοι», ότι μπορεί, δηλαδή να δουλέψει κι έτσι.. Τώρα, αν θα έχουμε την δυνατότητα στο μέλλον να το ξαναέχουμε δεν ξέρουμε, αλλά υπάρχει κι αυτός ο τρόπος δουλειάς και μπορούμε να ανοιχτούμε κι εκεί και μπορούμε να βρούμε και καλές πρακτικές... Βέβαια, ήμασταν συνέχεια σε ένταση, γιατί είχαμε συνέχεια κάτι να κάνουμε. Πολύς κόσμος μέσα σε ένα μικρό σχολείο.. Όταν ήμασταν μόνο εκπαιδευτικοί προχωρούσε το πράγμα, όταν έρχονταν κάποιοι απ' έξω.. ιδιαίτερα οι μετρήσεις - οι αξιολογήσεις έφεραν ένταση. Μεγάλη ένταση! Η οποία χρειάστηκε και ιδιαίτερη διαχείριση για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε... Αλλά τα καταφέραμε και ολοκληρώθηκε στο τέλος.. Πιλοτικό ήταν.

Ερώτηση: Πόσα τμήματα είχε το σχολείο;

Απάντηση: Εφτά (7) τμήματα έχει.

Ερώτηση: Εφταθέσιο...

Απάντηση: Επταθέσιο, ναι.

Ερώτηση: Ας ξαναγυρίσουμε στο θέμα μας. Οι δράσεις που κάνατε στο σχολείο, ποιες ήταν;

Απάντηση: Είχαμε διάφορες δράσεις. Κάθε χρόνο είχαμε και κάτι! Στην αρχή ασχοληθήκαμε με τα περιβαλλοντικά θέματα. Ένα χρόνο με το νερό, ένα χρόνο με τα απορρίμματα, ένα χρόνο με την ενέργεια... Μετά ασχοληθήκαμε με τον σχολικό κήπο, κάναμε παρτέρια.. φυτέψαμε.. Πολλές από αυτές τις δράσεις τις συνεχίζουμε και τώρα, αποσπασματικά και ανά τμήμα αλλά και όλο το σχολείο μαζί. Κάναμε τις «Μουσικές του κόσμου».. Είχαμε κάθε χρόνο και ένα αφιέρωμα και πάνω στο αφιέρωμα αυτό προσπαθούσαμε όλοι να συνεισφέρουμε με το τμήμα ότι θέλει ο καθένας. Αλλά τη γενική θεματολογία τη δίναμε από την αρχή της χρονιάς, περίπου.

Ερώτηση: Και ήταν κοινή για όλο το σχολείο, όχι για κάθε τάξη; Απ' ότι κατάλαβα, είναι κάθε τμήμα και τάξη... Αλλά ήταν όλο το σχολείο σε ένα θέμα;

Απάντηση: Όταν καταλήγαμε σε αυτό, στο να έχουμε κοινή θεματολογία, όλα τα πράγματα ήταν πιο καλά για εμάς. Λοιπόν, όταν είχαμε τις «Μουσικές του κόσμου», για παράδειγμα θα σου φέρω εκείνη τη χρονιά αφού αναφέρθηκα σε αυτή πριν... Πήρε η Α' τάξη την Αυστραλία. Κατασκεύασε τον Τζι τζε ρι ντου (???), πήρε μουσικές από την Αυστραλία, έκανε γεύσεις... Ότι αφορούσε την Αυστραλία! Έκανε το ταξίδι από εδώ έως την Αυστραλία και από την Αυστραλία πίσω... Έκαναν όλα τα πράγματα αυτά.. και στο τέλος είχαμε και παρουσίαση πεντάλεπτη! Άλλη τάξη πήρε την Κίνα, άλλη την Αμερική, άλλη την Ελλάδα, άλλη την Αφρική. Εκεί επάνω προσπαθούσαμε να οργανώνουμε δράσεις.. Φέραμε έναν κι έκανε χορό με τύμπανα, Αφρικανό με την αντίστοιχη τάξη και με τα άλλα τμήματα προκειμένου να το παρακολουθήσουν και αυτά.. να δουν τι κάνει και τα άλλα τμήματα.. Κατασκευάσαμε, όπως σου είπα, πολλά μουσικά όργανα.. Κάθε τμήμα είχε τη δική του σειρά, το τι θα κάνει ανάλογα με την χώρα ή την ήπειρο που είχε επιλέξει και στο τέλος τα μαζέψαμε όλα αυτά, τα συνδυάσαμε και τα κάναμε εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς. Μαγειρέψαμε.. Ότι μπορείς να φανταστείς! Ότι μπορεί να αφορούσε το θέμα.. Ότι ήθελε ο καθένας και όσο χρόνο είχε, αφού πολλά πράγματα

γίνονταν στα πλαίσια της «Ευέλικτης ζώνης». Η «Ευέλικτη ζώνη» στις μεγάλες τάξεις δεν είναι τόσες πολλές ώρες.

Ερώτηση: Αισθανθήκατε κάποια στιγμή, κάποια πίεση για να κάνετε τις δράσεις σε σχέση με την ύλη σας;

Απάντηση: Ναι, υπήρχε αυτό. Υπήρχε κάποιες φορές, που έπρεπε να δρομολογηθούν πράγματα με τους εξωτερικούς συνεργάτες που έπρεπε να έρθουν στο σχολείο και δεν μπορούσαν να έρχονται για μία ώρα. Έπρεπε την ίδια μέρα να έρθει να κάνει κάποια πράγματα στην μία τάξη, κάποια πράγματα στην άλλη τάξη... Το «χοροεργαστήρι».. Έπρεπε να μπει πρόγραμμα ότι για μια φορά την εβδομάδα θα έχουμε.. Άλλος μπορεί να είχε ένα μάθημα εκεί το οποίο δεν ήθελε να το αντικαταστήσει, κάποιος άλλος ένα άλλο... Δεν ήταν όλες οι "Ευέλικτες ζώνες" την ίδια ημέρα! Έπρεπε να αλλάξει το πρόγραμμα να πάει από την άλλη.. Οπότε καταλαβαίνετε ότι αυτό έφερνε αναστάτωση κάθε φορά! Το συνεννοούμασταν από πριν, όμως, και «προχωρούσε».

Ερώτηση: Με ποια κριτήρια τις διαλέγατε τις δράσεις;

Απάντηση: Ανάλογα. Συζητούσαμε με τους συναδέλφους και έφερναν θεματολογία.

Ερώτηση: Δεν υπήρχε κάτι που να σας όριζε το Υπουργείο, για παράδειγμα;

Απάντηση: Όχι, όχι σε καμία περίπτωση. Εμείς ορίζαμε με το τι θα ασχοληθούμε. Συζητούσαμε και βρίσκαμε τα θέματα ανάλογα πάντα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτό «προχωρούσε» κάπως έτσι.. Έρχονταν σε συνεδρίαση συλλόγου και μετά αν είχαμε σύγκλιση και είχαμε μέσα σε αυτό κοινή θεματολογία, πηγαίναμε προς αυτή την κατεύθυνση. Το ένα σχέδιο δράσης. Μπορούσαν, όμως, παράλληλα να «τρέχουν» κι άλλα. Γιατί «έτρεχαν» κι άλλα προγράμματα στο σχολείο, τα οποία ήταν συνδεδεμένα με τα πολιτιστικά θέματα της Α' διεύθυνσης, με τα Αγωγής της υγείας και τα περιβαλλοντικά.. Εγώ μιλάω για το σχέδιο δράσης του ΖΕΠ. Δεν ζούσαμε μόνο για το ΖΕΠ! Είχαμε και άλλα πράγματα. Στο ένα βρίσκαμε μια κοινή θεματολογία που θα πηγαίναμε με το ΖΕΠ, αν τη βρίσκαμε που δεν τη βρίσκαμε κάθε χρόνο, κι εκεί διαρθρώναμε τις διάφορες δράσεις γύρω από αυτό και επιλέγαμε και τους εξωτερικούς συνεργάτες και μετά τα υπόλοιπα προγράμματα που έκαναν οι υπόλοιποι δάσκαλοι ήταν δική τους δουλειά το τι θα κάνουν.

Ερώτηση: Αντέχανε;

Απάντηση: Νιώθανε πολλές φορές ότι..... Φέτος είπα να μην κάνουμε απολύτως τίποτα, μιας και τα έχουμε κάνει όλα. Ή τουλάχιστον από αυτά που έχουμε κάνει, έχουμε αποκτήσει αρκετή εμπειρία ώστε να κάνουμε και μόνοι μας πράγματα. Ήταν πολλά τα παραδοτέα στο τέλος της χρονιάς. Δεν ήταν μόνο ότι έκανες τη δράση. Ήθελε να φτιάξεις το σχέδιο δράσης, να το υποστηρίξεις, να πάρεις τις προσφορές, να κάνεις όλο αυτό το πράγμα που γίνεται, να το καταγράψεις, να ζητήσεις την έγκριση και μετά περνούσαμε στην φάση της υλοποίησης. Και αφού υλοποιηθεί το σχέδιο δράσης έπρεπε να ακολουθήσουν τα παραδοτέα, τα οποία γίνονταν όλα στα τέλος της χρονιάς και πριν το τέλος της χρονιάς είναι δύσκολο και αυτά έπεφταν μαζί... Λοιπόν, εκεί μας έβλεπες όλους κατάκοπους κι εμένα να σέρνομαι!! Αλλά εντάξει, ήταν κάτι.....

Ερώτηση: Και το καλοκαίρι ήταν λίγο...

Απάντηση: Και το καλοκαίρι ήταν πάρα πολύ λίγο, γιατί είχε πάρα πολλά από αυτά τα πράγματα μέσα που έπρεπε να τα ολοκληρώσουμε ως γραφική δουλειά, εννοώ, και ως παραδοτέο για το Υπουργείο.

Ερώτηση: Δυσκολία στην υλοποίηση των δράσεων συναντήσατε;

Απάντηση: Ε πάντα θα υπάρχουν και τέτοιες δυσκολίες! Βέβαια υπήρχαν! Στο να ρυθμίσουμε, σας είπα, το πρόγραμμα των μαθημάτων ώστε να γίνει κάποια εσωτερική αλλαγή.. Να πούμε από την αρχή όλοι εκείνη την ημέρα...μετά κάποτε δεν μπορούσε ένας, έπρεπε να αντικαταστήσουμε κάποιο άλλο.. Πως δεν υπήρχαν, υπήρχαν! Και έλεγχος αρκετός θα έπρεπε να υπάρχει για το ποιος υπάρχει κάθε φορά στο σχολείο μέσα.. Δεν ήταν εύκολα πράγματα όλα αυτά! Ήταν πράγματα που ήθελαν καθημερινή διαχείριση. Μη σου πω και κάθε ώρα! Για να ξέρεις πως πάει και που πάει... Κάποια φορά έλεγε κάποιος «δε σου δίνω τα παιδιά» γιατί τύχαινε πάνω σε μια Ειδικότητα ή στο δάσκαλο της τάξης... Δεν ήταν μόνο ο δάσκαλος της τάξης που έπρεπε να συμφωνήσει. Έπρεπε να συμφωνήσει και η Ειδικότητα να σου δώσει το μάθημα της κάποια φορά που έπρεπε να γίνει δράση.

Ερώτηση: Οι γονείς συνέβαλαν στην ανάπτυξη των δράσεων αυτών; Για παράδειγμα, με την παρουσία τους άμα χρειαζόσασταν κάτι;

Απάντηση: Ναι, ναι. Η βοήθεια ήταν ότι, έτσι κι αλλιώς, συμμετείχαν σε όλα αυτά τα πράγματα. Όταν θέλαμε κάτι για βοήθεια, βέβαια και έρχονταν! Έρχονταν. Συμμετείχαν στο να έρθουν στις εκδηλώσεις μας, στο να έρθουν στις

συγκεντρώσεις μας.. να χαρούν με αυτά που έκαναν τα παιδιά τους.. Αυτό το έκαναν ούτως ή άλλως οι γονείς του σχολείου, όταν πρόκειται το παιδί τους να συμμετέχει.. Αυτό το έχουνε, δεν είχαμε θέμα σε αυτό.. Αλλά μπορώ να πω ότι βελτιώθηκε το όλο κλίμα της συνεργασίας.

Ερώτηση: Και της επαφής σας μαζί τους;

Απάντηση: Δεν είχαμε ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτό το θέμα. Υπήρχαν εντάσεις, όπως είναι φυσικό να υπάρχουν αλλά η διαχείριση από κοινού έφερνε συνεννόηση ή αν δεν έφερνε, τουλάχιστον ένα «πολιτιστικό επίπεδο» το κρατούσε!

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι με έναν άλλο τρόπο οι δράσεις θα γινόντουσαν πιο αποτελεσματικά;

Απάντηση: Αν υπήρχε η ενημέρωση, η αρχική, και ο καθένας γνώριζε πως δουλεύει αυτό το σχέδιο δράσης και έμπαινε εθελοντικά στο να το κάνει ο καθένας, γιατί οι επόμενοι εκπαιδευτικοί μετά την πρώτη συνεννόηση που κάναμε για το ΖΕΠ, τα επόμενα χρόνια δεν ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμφωνήσει για να γίνει ΖΕΠ το σχολείο. Ήταν άλλοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήρθαν στο σχολείο, έτσι; Ως αποσπασμένοι.. Άλλοι έφυγαν, άλλοι... Κάθε φορά, δηλαδή, ο σύλλογος διδασκόντων ήταν καινούργιος! Κάθε χρονιά! Ο σύλλογος διδασκόντων, λοιπόν, αυτός έβρισκε μία κατάσταση δεδομένη: ότι έπρεπε να λειτουργήσουμε το σχέδιο δράσης.. Που να ξέρει τι είναι το σχέδιο δράσης;... ότι έπρεπε να κάνουμε αυτά, ότι έπρεπε να κάνουμε εκείνα.. Ήταν πολλά «έπρεπε» στη σειρά! Όταν ήταν πολλά τα «έπρεπε» και δεν γνώριζαν και ακριβώς τι ήταν αυτά και δεν είχαν ενημέρωση... γιατί δεν ήταν σταθερό το εκπαιδευτικό προσωπικό.. Αυτό καταλαβαίνεις ότι έφερνε μια αναστάτωση... Μέχρι να βρουνε το τι γίνεται, το πως γίνεται και αν γίνεται.... μεσολαβούσε και μεγάλο διάστημα και περνούσε και ο χρόνος. Ένα από τα πράγματα που είχαμε συζητήσει τότε, αρχικά, ήταν ότι έπρεπε να έχουμε σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό..

Ερώτηση: Αυτό πήγαινα να ρωτήσω τώρα...

Απάντηση: Ναι.. το οποίο δεν είχαμε! Εκτός από τέσσερις (4) με πέντε (5) ανθρώπους που είχαν την οργανική τους εδώ, όλοι οι άλλοι μέχρι τους 24 - 25 ανθρώπους, που έρχονταν να δουλέψουν εδώ συνολικά ήταν καινούργιοι κάθε χρονιά!

Ερώτηση: Ερχόντουσαν στην ώρα τους;

Απάντηση: Όχι, βέβαια. Πάρα πολύ αργά ερχόντουσαν, γιατί μέχρι να διεκπεραιωθούν τα θέματα τα διοικητικά, όλα αυτά με τις συμβάσεις κλπ.. έφτανε και Ιανουάριος! Το νωρίτερο Νοέμβριος....

Ερώτηση: Τόσο καλά...

Απάντηση: Είχαμε και μία χρονιά, στην οποία ήμασταν φουλ από δασκάλους, δεν είχαμε Ειδικότητες καθόλου όλη τη χρονιά γιατί η διεύθυνση είπε να πάρουμε από το πρόγραμμα, το πρόγραμμα δεν μπορούσε να λύσει τα θέματα του και να εξασφαλίσει, να ανοίξει τους κωδικούς... και φτάσαμε μέχρι το τέλος της χρονιάς και δεν είχαμε καθόλου Ειδικότητες στο ολόημερο! Όλη τη χρονιά... Από το ένα στο άλλο... Κατάλαβες τι γίνεται; Οι άλλοι σου λέγανε να σου δώσουνε αυτοί, οι άλλοι σου έλεγαν «να σου δώσει το πρόγραμμα».. και στο τέλος όλοι τακτοποιήθηκαν εκτός από εμάς που ήμασταν και ΖΕΠ!

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι το ΖΕΠ, έτσι όπως λειτούργησε, κάλυψε τους στόχους του; Δηλαδή, αυτά που μου αναφέρατε στην αρχή.. Τα παιδιά μάθανε καλύτερα τη γλώσσα, μιας και μου είπατε ότι είχατε πολλούς αλλοδαπούς.; Βελτιώθηκε η απόδοση τους;

Απάντηση: Πιστεύω ότι έχει καλύψει αρκετά πράγματα από αυτά που υποσχέθηκε. Δεν είχε υποσχεθεί και πολλά. Μας είπε ότι είχε 1,2,3,4 πυλώνες πάνω στους οποίους «χτίστηκε». Από όλα αυτά τα πράγματα που ήταν η αρχική φιλοσοφία, κάτι «γευτήκαμε», κάποια τα «προχωρήσαμε» πιο πέρα.. Πάντως έγινε κάτι θετικό! Και από τα αρνητικά διδαχτήκαμε πως πρέπει να λειτουργούμε. Έγινε, δηλαδή, κάτι και όταν γίνεται κάτι έχει και θετικά και αρνητικά. Αν τα ζυγίσω εγώ εδώ τώρα, θα σου πω ότι υπερισχύουν τα θετικά! Για την κατάσταση του σχολείου πάντα και προς όφελος των παιδιών..!

Ερώτηση: Για πείτε μου μερικά από τα θετικά, πέρα από την υλικοτεχνική υποδομή..

Απάντηση: Ήταν πολύ σημαντική αυτή! Στέκεται ακρογωνιαίος λίθος και είναι πάνω από όλα!

Ερώτηση: Άλλαξε το σχολείο, έτσι;

Απάντηση: Άλλαξε το σχολείο, ΜΕ ΤΗΝ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ βέβαια! Είναι πολύ σημαντικό για την λειτουργία τώρα, γιατί και μας μας δόθηκε άλλο μαθητικό δυναμικό. Σας είπα ότι μας προτίμησε η γειτονιά... Οι γονείς το κοιτάνε αυτό. Και είναι σημαντικό, μέχρι εκεί που πρέπει να είναι. Και

αν εμείς το χρησιμοποιούμε σαν εργαλείο, βέβαια είναι σημαντικό. Αν αυτό είναι αυτοσκοπός, όχι δεν είναι. μιλάω πάντα για τον εξοπλισμό. Τώρα επειδή αυτό στέκεται πάνω «κορυφή», στέκεται με αυτή την ιδιότητα, επειδή «τραβάει» και άλλα θέματα γύρω του. Όχι επειδή εξοπλίστηκε το σχολείο κι έχουμε εμείς διαδραστικούς και οι άλλοι δεν έχουν.. αλλά αυτό τραβάει κι άλλα θέματα μαζί του. Από αυτή την άποψη...Τι άλλο; Μετά η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι πιο ανοικτή. Μπαίνει ο ένας στην τάξη του άλλου, άμα θέλει. Και μπορούν να κάνουν από κοινού πράγματα, να δουν που είναι καλός ο ένας.. και μπορεί να θέλει να πάρει και το μάθημα αυτό και του αλλουνού.. και ο άλλος θα δώσει μάθημα της τάξης του.. και να έχουν και εποπτεία, να έχουν συνεργασία.. Μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε, να κουβεντιάσουμε για θέματα εκπαιδευτικά. Να προβληματιστούμε.

Ερώτηση: Υπήρξε, λοιπόν, μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου σε θέματα συνεργασίας;

Απάντηση: Όχι ότι ήταν μόνο το ΖΕΠ που βοήθησε πάνω σε αυτό! Ήταν γενικότερη η διάθεση των συναδέλφων να το κάνουν. Αν δεν το ήθελαν δε θα το έκαναν. Υπήρχαν και αντιδράσεις!

Ερώτηση: Ήταν ένα «σπρώξιμο»

Απάντηση: Ναι. Τους δόθηκε ένα κίνητρο να καθίσουν γύρω από αυτά τα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και ότι άλλα θέματα μας απασχολούν και να αρχίσουν να τα κουβεντιάζουν. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό.

Ερώτηση: Οι αντιδράσεις που είπατε;

Απάντηση: Οι αντιδράσεις αφορούσαν, κυρίως, τα οικονομικά. Ποιοι θα ωφεληθούν από αυτά. Τα χρήματα.. ποιος παίρνει, τι δεν παίρνει... Που δεν υπήρχε σε αυτό ενημέρωση και στο πως διαχειρίζονται εκείνα και πως τα άλλα... Κάτι που δεν έφτανε στις δικές μας αρμοδιότητες. Εμείς μπορεί να διαχειριζόμασταν κάποια ποσά που έπρεπε και που δικαιούμασταν αλλά για τα υπόλοιπα δεν γνωρίζαμε. Κυρίως εκεί ήταν.. Επειδή χάνονταν οι ώρες της επιμόρφωσης.. επειδή έμπαιναν οι αξιολογητές όταν εκείνοι μπορούσαν μέσα στο σχολείο... Ήταν πολύ μικρά τα χρονικά περιθώρια που μας ενημέρωναν ότι «θα έρθουμε τώρα» και εμείς έπρεπε να ανταποκριθούμε...Να βρούμε τον τρόπο.. Χάναμε μερικά μαθήματα αντικαθιστώντας τα με άλλα, για να μπορέσουν να γίνουν οι μετρήσεις...

Πάνω σε αυτά τα θέματα υπήρχαν αντιδράσεις. Αυτά ήταν δυσκολίες μέσα στην καθημερινότητα. Όταν «τρέχει» η ύλη και θέλεις να ανταποκριθείς κι έχεις ορίσει το πρόγραμμα σου έτσι και βλέπεις ξαφνικά ότι δεν μπορείς να το κυλήσεις έτσι και πρέπει να προσαρμοστείς.. Αυτό έφερνε δυσκολίες στον καθένα και στο πως μπορεί να το διαχειριστεί. Σε προσωπικό επίπεδο.. Κι όταν δε το δει σε βάθος χρόνου αλλά σε βάθος εβδομάδας..... δυσκολεύουν τα πράγματα και «ανάβει» η συζήτηση...Αυτό έπρεπε να διαχειριστεί σε βάθος χρόνου και έπρεπε να μας δίνεται το πλάνο και το πλαίσιο από την αρχή της χρονιάς. Αυτά θα γίνουν φέτος, εντάξει; Όταν υπάρχει το πλαίσιο και πατάς εσύ πάνω σε αυτό, προχωράς. Άμα αυτό πάει.... Τώρα θα έρθει η Ψυχολόγος, τώρα θα έρθει για τις μαθησιακές δυσκολίες, τώρα θα έρθει και η υπεύθυνη για την Ιστορία, τώρα θα έρθει και ο αξιολογητής... ε κάπου όταν πέφτει το ένα πάνω στο άλλο.. ε κάποιος δε «χωράει» στο τέλος...

Ερώτηση: Υπάρχει και εκνευρισμός και στα παιδιά και σε εσάς...

Απάντηση: Ε σε όλα. ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟΣ όταν μπαίνει ο ένας, μπαίνει ο άλλος.... Όταν είμαστε εμείς εκνευρισμένοι, τα παιδιά είναι 10 φορές περισσότερο. «Πάει ντόμινο» όλο αυτό.

Ερώτηση: Καλές πρακτικές που υιοθετήθηκαν λόγω των ΖΕΠ;

Απάντηση: Καλές πρακτικές αφορούσαν την συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπως σας είπα, ότι , δηλαδή, ο ένας συζητάει με τον άλλο για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην τάξη.. Μιλάνε πια πιο ανοικτά και δεν κρύβονται. Δεν υπάρχει πια το θέμα ότι μπορεί να φανεί ότι δεν είναι καλοί δάσκαλοι αν δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση... Παλιότερα υπήρχε ταμπού.. μπορεί να είχαν έναν μαθητή δύσκολο και να μην το έλεγαν και θα κάθονταν εκεί να παιδεύονται... Τώρα έμαθαν να μιλάνε, να προβληματίζονται, να βγαίνουν να παρακολουθούν σεμινάρια εκτός ΖΕΠ... Τώρα πια μπορεί να αφιερώσουν χρόνο για να πάνε σε ημερίδες, σε διημερίδες, κάτι που πριν δε θα έκαναν.. Τώρα μπορεί να κάνουν κοινές δράσεις, δύο ή τριών τμημάτων μαζί. Όχι πως αυτά δε γίνονταν και πριν.. απλά γίνονται πιο πολύ τώρα.

Ερώτηση: Εσείς πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε αυτό το πρόγραμμα, σας βοήθησε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη; Όσον αφορά την ενασχόληση σας με τα οικονομικά, το αναφέραμε και πριν..

Απάντηση: Το οικονομικά θέματα έμαθα να τα χειρίζομαι για τα καλά! Αυτή τη στιγμή, μπορώ να πω ότι είμαι σε θέση να γνωρίζω πολλές παραμέτρους από ένα ΕΣΠΑ και το πως δουλεύει. Πιστεύω πως ναι. Μου δόθηκε η ευκαιρία να διαχειριστώ καταστάσεις, τις οποίες δεν θα χρειαζόταν να τις αντιμετωπίσω, υπό άλλες συνθήκες, από τη θέση αυτή που υπηρετώ. Είχα την ευκαιρία να δω και να συνεργαστώ με τους επιστημονικούς συνεργάτες... Να δω το επίπεδο που προτείνουν, να δω τις «γραμμές που χαράζουν»... Να δω, δηλαδή και το κομμάτι αυτό με εκείνους. Να δω πως σκέφτονται.. να προβληματιστώ για το πόσο απέχει η θεωρητική βάση από την πρακτική. Γνωρίζω ότι η θεωρία βγαίνει από μία πράξη, αλλά βγαίνει από ιδανικές συνθήκες! Η υλοποίηση πολλές φορές απέχει από την θεωρία. Όταν, λοιπόν, εσύ «κρατάς στα χέρια σου» το κομμάτι αυτό, με όλες του τις δυσκολίες, αυτό σου δίνει εμπειρία! Σου δίνει εμπειρία που πρέπει βήμα βήμα να την παρακολουθήσεις και όχι μόνο να την παρακολουθήσεις και να την υλοποιήσεις αλλά και να τη δώσεις στο τέλος σαν απολογιστική έκθεση που θα περιγράφει τα όσα έγιναν. Και να αναρωτηθείς αυτό το πράγμα που επαναλαμβανόταν κάθε χρόνο, να σχεδιάσεις με τους ανθρώπους που συνεργάζεσαι, να εγκρίνουν τα σχέδια αυτά οι επιστημονικοί συνεργάτες, να δεις τις δικές τους οπτικές γωνίες, να δεις τα «θέλω» του σχολείου, πως αυτά ταιριάζουν μεταξύ τους... Να δεις τι προχωράει από αυτά... Ακόμα δίνεται η ευκαιρία και στο να δεις και όχι μόνο ότι εσύ δεν μπορείς να ζητάς πράγματα από το σχολείο, που ξέρεις ότι είναι ανάγκη για το σχολείο και ξαφνικά βρίσκεις δυσκολίες γιατί οι άλλοι σου λένε ότι αυτό που χρειαζόσαι δεν μπορείς να το έχεις σ' ένα σχέδιο δράσης κι ότι δεν είναι απαραίτητο! Όταν ζητήσαμε, για παράδειγμα, να κάνουμε ένα πρόγραμμα υγιεινής διατροφής και ζητήσαμε, λέμε τώρα, μια κουζίνα ηλεκτρική που θα τα μαγειρεύαμε κι ένα πλυντήριο πιάτων.. είπαν «όχι, θα μας χαλάσουν τα νύχια!»». Εμείς θεωρήσαμε ότι θα μπορούσαμε στα πλαίσια αυτά να δώσουμε και στο σχολείο έναν πιο μακροπρόθεσμο εξοπλισμό, που αν θέλουν να τον υλοποιήσουν.. Δε θέλαμε μόνο θέατρα και βόλτες. Θέλαμε να κάνουμε και τέτοια πράγματα.. Όμως το οικονομικό κομμάτι μας το απαγόρευε. Μας έλεγε «τι πράγματα είναι αυτά και γιατί τα ζητάτε;»! Βέβαια η επιστημονική ομάδα έλεγε ότι

καλά κάνουμε που ζητάμε αυτά τα πράγματα και κανονικά θα έπρεπε να τα έχουμε.

Ερώτηση: Οπότε εσείς βρισκόσασταν στη μέση..

Απάντηση: Εμείς θέλαμε πιο πολύ πράγματα υποδομής του σχολείου, αλλά δεν ζητούσαμε να μας φτιάξουν τοίχους και τέτοια.. Ζητούσαμε πράγματα τα οποία να είναι λειτουργικά, τα οποία θα τα έχει το σχολείο και αργότερα. Όχι μόνο χαρτιά και τέτοια.. αλλά και άλλα πράγματα, αφού κάνουμε προγράμματα και συνήθως κάνουμε και εκείνο και τ' άλλο..... Ε θεωρούσαν ότι ο εξοπλισμός που ζητούσαμε ήταν υπερβολή και κάπου αυτό σταματούσε. Ε συνεχίζαμε εμείς με άλλες προτάσεις που έπρεπε να βρούμε. Το καταλαβαίνεις ότι όλο αυτό, όταν μπαίνεις στην διαδικασία να ξαναπροτείνεις..μας γύριζαν πίσω τα σχέδια δράσης.. βλέπαμε, λοιπόν, εμείς πως σκέφτονταν κι εκείνοι και πόσο μακριά ήταν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα ή κι εμείς από την επιστημονική! Πρέπει να θέλεις να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο, όμως... Χρόνο που συνήθως δεν έχεις. Κούραση υπερβολική πολλές φορές, που δεν ξέρω αν την αντέχουμε.. αλλά και καλή διάθεση! Πρέπει να έχεις καλή διάθεση σε όλα αυτά.. Και καλή διαχείριση. Διαχείριση και πάνω και κάτω, για να μπορέσεις να φτάσεις ένα πράγμα στο τέλος του και να βγάλεις και καλές πρακτικές και να βγάλεις κι ένα αποτέλεσμα καλό. Έπρεπε να είσαι σε εγρήγορση όλη την ώρα. Κι όχι μόνο για να δικαιολογηθείς.. Θα έπρεπε καθετί που κάνεις πάνω σε αυτό να ξέρεις γιατί το κάνεις. Εφόσον ήξερες γιατί κάνεις κάτι, μπορούσες να παρουσιάσεις και την επιχειρηματολογία σου όταν θα ερχόσουν με κάτι αντιμέτωπος.

Ερώτηση: Αυτά έπεφταν περισσότερο πάνω στις δικές σας πλάτες, έτσι δεν είναι;

Απάντηση: Όλα!

Ερώτηση: Ποιος, λοιπόν, θεωρείτε ότι ήταν ο ρόλος σας στο όλο πρόγραμμα;

Απάντηση: Πολλαπλός! Ήταν συντονιστικός, είχε μέσα τις προτάσεις, όλη τη δουλειά και το στήσιμο του σχεδίου δράσης... Είχε και την υλοποίηση... Είχε την διαχείριση... Και τι δεν είχε..... Βέβαια αν με ρωτούσες αν θα τα ξαναέκανα, θα σου απαντούσα ναι! Θα το ξαναέκανα! Σου αφήνει μία εμπειρία, σου αφήνει πράγματα... Νιώθεις ότι κάτι έκανες, αφού δίνεις από την ψυχή σου, από τον εαυτό σου, από τον χρόνο σου.. από οτιδήποτε.. Καταθέτεις την ψυχή σου. Είναι κάτι που το διαμορφώνεις, που το χτίζεις.. Όταν φτιάχνεις

τέτοια πράγματα λες ναι, θα το έκανα. Αλλά δεν μπορώ να σου προτείνω, τώρα, να κάνεις κι εσύ όλο αυτό το πακέτο! Ξέρω ότι εγώ θα το ξαναέκανα με την εμπειρία που έχω αποκτήσει και με βάση αυτό που είμαι εγώ. Εσένα, όμως, που δεν σε γνωρίζω αρκετά και ξέρω μόνο ότι κάνουμε αυτή τη συνέντευξη και είμαστε και οι δύο εκπαιδευτικοί, δεν μπορώ να σου δώσω τόσο φόρτο δουλειάς.. όχι γιατί δε θα τα καταφέρεις.. Θα τα καταφέρεις, εφόσον έφτασες μέχρι εδώ και υπηρετείς τη θέση που υπηρετείς.., αλλά ξέρω ότι ο καθένας έχει τα δικά του όρια και τις δικές του προτιμήσεις. Εγώ εδώ για να μπορέσω να φέρω μια ισορροπία και να μπορέσω να τα βγάλω πέρα, διαπιστώνω σε βάθος χρόνου ότι πολλά πράγματα με τα οποία δούλεψα και πρότεινα στους συναδέλφους και ασχοληθήκαμε, ήταν και μέσα στα ενδιαφέροντα τα δικά μου τα οποία ήξερα πως να τα διαχειριστώ. Αυτό με βοηθά, γιατί μου δίνει το περιθώριο να ασχοληθώ παραπάνω σε κάποιο άλλο κομμάτι που ήταν τελείως καινούργιο αντικείμενο για εμένα. Οπότε οι προτάσεις μου, διαπιστώνω σε βάθος χρόνου άπτονταν και των δικών μου ενδιαφερόντων. Όχι ότι το επέβαλα, αλλά αν θες έβγαινε αυτό από κάπου... Κι αυτό ήταν ανάσα για εμένα.

Ερώτηση: Το πρόγραμμα αυτό, όλο, πέρα από τις δράσεις, βοήθησε στην εξομάλυνση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών που είχαν οι μαθητές σας;

Απάντηση: Σε μικρό ποσοστό μπορεί να βοήθησε. Σε μικρό ποσοστό γιατί, όπως σου είπα, είναι μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα που έχουμε στην εκπαίδευση. Είναι πολύ μικρό, τώρα το διάστημα για να σου πω ότι πέτυχα αυτό, εκείνο και τ' άλλο.

Ερώτηση: Αν κάποιο παιδάκι που είχε μεγάλο πρόβλημα βοηθήθηκε; Κάποια περίπτωση ειδική;

Απάντηση: Ναι βοηθήθηκαν, ναι! Και πέρσι που δεν είχα τη δυνατότητα να βοηθήσω αρκετά πολλά παιδιά, με ενισχυτική διδασκαλία, ήρθαν αρκετοί γονείς και μου είπαν ότι έχουν ανάγκες! Το ήξερα ότι υπήρχαν αυτές οι ανάγκες. Δηλαδή, παιδιά που βοηθήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια και που πέρσι δεν μου δόθηκε η ευκαιρία να τα βοηθήσω ενισχυτικά, ήρθαν οι ίδιοι οι γονείς τους και μου το ζητούσαν αυτό.

Ερώτηση: Τώρα που αναφερθήκατε σε αυτό.. Πιο πριν από τη ΖΕΠ, λειτουργούσαν τέτοια τμήματα ενισχυτικής ή φροντιστηριακά ή υποδοχής ή τμήματα ένταξης;

Απάντηση: Είχαμε μια χρονιά μία τάξη υποδοχής, η οποία ήταν από άλλο πρόγραμμα και βοηθούσε. Και κατά τη διάρκεια του ΖΕΠ λειτουργούσαμε μία τάξη υποδοχής, η οποία ήταν ανεξάρτητη του ΖΕΠ. Δεν αφέθηκε το σχολείο μόνο στη ΖΕΠ. Στο είπα και πριν... «Έτρεχαν» και άλλα προγράμματα ταυτόχρονα.

Ερώτηση: Λέω για πιο πριν.. Ήταν γνωστά αυτά τα τμήματα; Είχαν λειτουργήσει σε εσάς πριν από τη ΖΕΠ;

Απάντηση: Ναι, ναι υπήρχαν. Και αλίμονο αν περιμέναμε μόνο από τη ΖΕΠ.. Αλλά σου είπα: αυτό που ακούστηκε περισσότερο στη γειτονιά ήταν οι δράσεις, τα δωρεάν πράγματα, ήταν το πρόγραμμα που ανέβηκε, ήταν οι άνθρωποι που μπήκαν πιο πολύ στο σχολείο.. Ακούστηκε το σχολείο, ανέβηκε! Ο εξοπλισμός.. όλα αυτά φέρνουν μία άλλη ροή ενέργειας στο σχολείο και γίνεται κάτι διαφορετικό. Κι εμείς δεν έχουμε άλλο χώρο στις τάξεις. Έχουμε φτάσει σε σημείο να διώχνουμε μαθητές για άλλα σχολεία! Ξέρεις τι σημαίνει αυτό; Την πρώτη ημέρα των εγγραφών οι αιτήσεις ήταν για 45 παιδιά, εγώ 24 μπορούσα να γράψω! Με πήρε γονιός στις 10 και μου ζήτησε να γράψει το παιδί του και του είπα ότι είχαμε κλείσει! «Τι; Έχετε κλείσει; Ποιους γράφετε;», μου είπε.. Και να μην ξέρω πως να διαχειριστώ το όλο θέμα και να μην ξέρω που να στείλω τα άλλα παιδιά, σε ποια σχολεία! Αυτό δεν είναι εύκολο. Έζησα το ένα άκρο, όπου δεν είχαμε παιδιά να γράψουμε και σε βάθος χρόνου διαχειρίζομαι το ακριβώς αντίθετο, πως να πω στους γονείς να πάνε στο δίπλα σχολείο, που είναι εξίσου καλό, και σε άλλα σχολεία.. και να ψάχνω να βρω τρόπους πως να πάνε σε άλλα σχολεία και να φύγουν ως υπεράριθμοι από εδώ. Και άλλες φορές έρχονταν και μου έλεγαν ότι θα πάνε σε άλλα σχολεία και δε θα έρθουν στο δικό μας.

Ερώτηση: «Και θα πάρω το παιδί μου θες δε θες!»...

Απάντηση: Ναι! «Εγώ θα βρω τρόπο και το πάρω από εδώ!»... Ή πήγαιναν σε άλλο σχολείο με άλλα χαρτιά και με άλλα δικαιολογητικά και το έγραφαν, ενώ εγώ ήξερα ότι ανήκει στην περιφέρεια την δική μας. Δεν μπορούσα να κάνω κάτι.. Γι' αυτό σου λέω ότι, καμιά φορά, όταν ακούγεται κάτι... Βέβαια, θέλω να πω ότι και οι συνάδελφοι δούλεψαν με «μεράκι» πάνω σε αυτό! Δούλεψαν! Συζήτησαν.. Είχε μεγάλη σημασία αυτό! Ήθελαν να ανταποκριθούν στα πράγματα. Έφεραν εκπαιδευτικό υλικό. Τόμους

ολόκληρους! Όχι ότι δε θα το έκαναν σε άλλες περιπτώσεις... Θα το έκαναν. Αλλά τώρα το έκαναν, όχι επειδή ήταν προϋπόθεση του ΖΕΠ, αλλά επειδή ήθελαν να δουλέψουν πάνω σε αυτό.

Ερώτηση: Δόθηκε ένα κίνητρο, θα έλεγα... Ήταν μία ώθηση, ώστε να ξεκινήσουν.....

Απάντηση: Δόθηκε, δόθηκε ένα κίνητρο.. Δεν μπορώ να πω ότι δεν έκαναν πράγματα και πριν! Λίγο η υποχρέωση, λίγο το ενδιαφέρον, λίγο όλο αυτό.. έφτανε αυτό και κορυφωνόταν κάποιες στιγμές και γίνονταν πράγματα που ήταν πέρα από τις δυνάμεις μας κάποιες φορές, κάτι που έφερνε και γκρίνια, έτσι; Δεν ερχόταν μόνο η ευχαρίστηση ότι καταφέραμε κάτι.. Ερχόταν και η κούραση! Στο τέλος της χρονιάς ήμασταν εξαντλημένοι! Ερχόταν ναι μεν η δικαίωση αλλά και ο κόπος, μαζί... Το καλοκαίρι να μην φτάνει.

Ερώτηση: Οι συνάδελφοι, δηλαδή, κουράστηκαν πολύ...

Απάντηση: Έτσι νιώθω. Νιώθουν, όμως, και δικαίωση. Τη δικαίωση τους ότι συνέβαλαν σε όλο αυτό, ότι έμαθαν, ότι έδωσαν στον εαυτό τους την ευκαιρία να τρέξουν πιο πολύ αλλά και να μάθουν περισσότερα και να κουραστούν! Παρέα, άλλωστε, πάνε όλα αυτά..

Απάντηση: Γι' αυτό είμαστε εδώ. Γιατί είμαστε υπομονετικοί, είμαστε εκπαιδευτικοί.. γιατί μας αρέσει αυτό που κάνουμε, γιατί θα συνεχίσουμε να το κάνουμε.... Η δική μας διάθεση πρέπει να είναι αυτή που είναι και θα είναι για όσο αντέχουμε!

Ερώτηση: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!