

Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σοφία Αυγητίδου

Περίληψη

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθιστά ζητούμενο την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η ανάδειξη της αναγκαιότητας της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δικαίωμα, προϋπόθεση μάθησης και δημοκρατική πρακτική. Παρουσιάζονται ορισμένες προϋποθέσεις για την επίτευξη της συμμετοχής όλων των παιδιών, όπως η συστηματική γνωριμία μαζί τους και ο συνεχής στοχασμός του εκπαιδευτικού για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των πρακτικών που χρησιμοποιεί. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό παρέχονται στρατηγικές και ερευνητικές τεχνικές για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προϋποθέσεις εξασφάλισης της συμμετοχής των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχή των παιδιών, ερευνητικές μέθοδοι τεκμηρίωσης, εκπαιδευτικές στρατηγικές

Abstract

Ensuring the participation of all children in the educational process is an imperative taken into account the heterogeneity of pupils. This chapter highlights the necessity of children's participation in the educational process as a right, a presupposition for learning and a democratic practice. Some of the preconditions for ensuring children's participation are also presented such as systematic knowledge of children and continuous teacher reflections regarding the processes and results of their enacted practices. Last, this chapter includes strategies and research techniques for teachers in order to respond to the preconditions of children's participation.

Keywords: children's participation, research methods for documentation, educational strategies

Α' θεωρητικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη της αναγκαιότητας της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναφορά σε ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για την εξασφάλισή της και η παρουσίαση στρατηγικών για την ενίσχυσή της. Με τον όρο συμμετοχή των παιδιών αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά για τα ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder 1997). Πλαισιώνοντας τον ορισμό αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούμε να φανταστούμε τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για τη διαμόρφωση του χώρου της τάξης τους, το πρόγραμμα, τις σχολικές εκδηλώσεις και τις εκδρομές και συνδιαμορφώνοντας τους στόχους, το περιεχόμενο και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθιστά ζητούμενο την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ετερογένεια είναι πολλαπλή και αφορά, μεταξύ άλλων, το επίπεδο της ταυτότητας, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των παιδιών. Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά, ακόμα και αυτά της ίδιας ηλικιακής ομάδας, διαφοροποιούνται πολλαπλά μεταξύ τους ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τη γλώσσα, το φύλο, τις ανάγκες, τις δεξιότητες, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ανδρούσου 1996). Ο Hart (1992:4) υποστηρίζει ότι ένα έθνος είναι δημοκρατικό στον βαθμό που οι πολίτες του εμπλέκονται κυρίως στο επίπεδο της κοινότητας. Οι δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση θα πρέπει, συνεχίζει, να αποκτηθούν σταδιακά μέσω της σταδιακής εξάσκησης τους στην πράξη. Άρα, μεταφέροντας αυτό το σκεπτικό στον χώρο της σχολικής τάξης, ακόμα και αν τα παιδιά δεν έχουν την ετοιμότητα συμμετοχής θα πρέπει να εκπαιδευτούν σ' αυτήν για τη διασφάλιση ενός δημοκρατικού σχολείου.

Ευρύτερα, η ανάγκη παροχής ισότιμων ευκαιριών στους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με διαφορετικές οπτικές. Ειδικότερα, έχει συσχετιστεί με την οπτική της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Τα άρθρα αυτά της σύμβασης αναφέρουν ότι το παιδί έχει το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, ανάλογα με την ηλικία του και τον βαθμό ωριμότητάς του (άρθρο 12). Επίσης, υποστηρίζουν ότι το παιδί έχει το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, της λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών, της συνείδησης και της θρησκείας (άρθρο 13). Παρόλο που η συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού ενισχύει ουσιαστικά τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων είναι μεγάλη (Alderson 1994, Hill & Tisdall 1997, Tomas 2008, Αυγητίδου κ.ά. 2013), δεν αμφισβητεί κανείς ότι η σύμβαση αποτελεί ένα σημαντικό κείμενο που υποστηρίζει το δικαίωμα των παιδιών ως πολιτών να εκφέρουν άποψη, καθώς και το γεγονός ότι η άποψη αυτή θα πρέπει να ακουστεί.

Εκτός όμως από την αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών να εκφέρουν γνώμη και να επηρεάζουν με τις αποφάσεις τους τα θέματα που τα αφορούν, η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες συνεργατικής κατασκευής της γνώσης αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky 1978, Rogoff κ.ά. 1993). Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους γύρω μας και το περιβάλλον, μέσα από τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων, όπως η γλώσσα, σε μια προσπάθεια να κατακτηθεί η διωποκειμενικότητα και να κατασκευαστεί το κοινό νόημα. Άρα, η συμμετοχή των

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη για την επίτευξη της μάθησης.

Τέλος, τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μια δημοκρατική πρακτική (OECD 2001, Dahlberg & Moss 2005, OECD 2006). Οι ευκαιρίες που δίνονται για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν εξάλλου συσχετιστεί με την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών που έχουν τα παιδιά (Sheridan & Pramling-Samuleson 2001).

Σκοπός των κεφαλαίων και υποκεφαλαίων που ακολουθούν είναι να δώσει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν για τις απόψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη, αλλά και να ενισχυθούν με στρατηγικές και ερευνητικές τεχνικές στη βελτίωση των πρακτικών τους.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αν και η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών, η εξασφάλισή της δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Ενώ είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επικεντρωόμαστε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή, για τον σκοπό της εκπαίδευσης, καθώς και για τις προσδοκίες τους από τα ίδια τα παιδιά.

2.1. Η νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Η νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς δεν ταυτίζεται πάντα με τον ορισμό που δώσαμε στην εισαγωγή του κεφαλαίου. Όταν στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σεμιναρίων συλλέξαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το τι είναι η συμμετοχή των παιδιών και ποιες δυσκολίες συναντούν για την επίτευξη αυτής της συμμετοχής, διαπιστώσαμε διαφορετικές ερμηνείες του όρου συμμετοχή. Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου 44 ερωτηματολογίων -που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς στην αρχή του σεμιναρίου- έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά όριζαν τη συμμετοχή των παιδιών ως το ενδιαφέρον των παιδιών και τα θετικά συναισθήματα (π.χ. χαρά) που εκδήλωναν κατά τη διδασκαλία. Παρόλο, όμως, που το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και το ευχάριστο κλίμα αποτελούν θετικούς παράγοντες για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών δεν την εξασφαλίζουν και δεν ταυτίζονται μ' αυτήν. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τα παιδιά συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία επειδή σήκωναν το χέρι τους, απαντούσαν σε ερωτήσεις και ακολουθούσαν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές, όμως, ότι αυτές οι δράσεις των παιδιών δεν παραπέμπουν στην ενεργητική συμμετοχή τους στον καθορισμό των στόχων και στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λιγότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών ως κριτήριο που φανερώνει τη συμμετοχή τους. Όμως, τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν, για παράδειγμα στην κατασκευή μιας αφίσας, έχοντας ακολουθήσει τις σαφείς οδηγίες του εκπαιδευτικού, χωρίς δηλαδή να έχουν εκφράσει τη γνώμη τους για το περιεχόμενο και τη διαδικασία κατασκευής της. Τέλος,

το 1/3 των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην έκφραση των απόψεων των παιδιών, στον προβληματισμό τους, στη διατύπωση ερωτήσεων από τα παιδιά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για να ορίσει τη συμμετοχή, προσεγγίζοντας περισσότερο την έννοια της συμμετοχής ως ενεργητική δράση.

Παράλληλα, είναι σημαντικό ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών απέδιδε τα αίτια της μη συμμετοχής των παιδιών της τάξης του, είτε στις ελλείψεις που διαπιστώνει στους μαθητές του (έλλειψη προσοχής, έλλειψη κινήτρων, διάσπαση προσοχής, μαθησιακές δυσκολίες, συνεσταλμένα παιδιά) είτε στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (έλλειψη χρόνου, πίεση διδασκτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών) και πολύ λιγότερο στη δική του εκπαίδευση και στις πρακτικές που ακολουθεί στην τάξη. Οι απόψεις αυτές είναι σημαντικές, γιατί ο τρόπος που κάποιος ορίζει και αιτιολογεί την παρουσία ή την απουσία της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη, επηρεάζει τις ενέργειές του ως εκπαιδευτικού, τις προσδοκίες του μέσα στην τάξη και τον τρόπο που ερμηνεύει όσα γίνονται μέσα σ' αυτήν. Υπό αυτήν την έννοια, η νοηματοδότηση της συμμετοχής μπορεί να αποτελέσει ένα εμπόδιο στην εξασφάλιση ευκαιριών συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο μάθημα επειδή απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και κάνουν τις δραστηριότητες που τους αναθέτουν, δεν έχουν λόγο να μην είναι ικανοποιημένοι από τη διαδικασία που επιλέγουν και να επιδιώξουν κάτι άλλο. Αν από την άλλη, τα παιδιά δε συμμετέχουν όσο θα ήθελαν στη μαθησιακή διαδικασία, η απόδοση των αιτιών στα ελλειμματικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών, δε δίνει ευκαιρίες και περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν τις επιλογές τους, να προβληματιστούν και να σχεδιάσουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίτευξη της συμμετοχής.

Σημαντική σ' αυτό το σημείο είναι λοιπόν η αποσαφήνιση του τρόπου νοηματοδότησης της συμμετοχής και η παροχή θεωρητικών πλαισίων που αναδεικνύουν τα πολλαπλά επίπεδα που μπορεί αυτή να έχει, όπως το μοντέλο συμμετοχής του Shier (2001). Ο Shier (2001) περιέγραψε ένα μοντέλο 5 διαφορετικών επιπέδων συμμετοχής των παιδιών. Στο πρώτο επίπεδο, η φωνή των παιδιών ακούγεται. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα όταν τα παιδιά λένε στον εκπαιδευτικό ότι κουράστηκαν και αυτός αποφασίζει να αλλάξει το πρόγραμμα και να λήξει τη δραστηριότητα που είχε σχεδιάσει. Στο δεύτερο επίπεδο, τα παιδιά υποστηρίζονται στην έκφραση των ιδεών τους. Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα φιλανθρωπίας ο εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά ποια είναι τα αγαπημένα τους βιβλία και για ποιους λόγους, καθώς και ποια από αυτά θα ήθελαν να τα διαβάσουν στην τάξη. Στο τρίτο επίπεδο, οι απόψεις και οι ιδέες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη. Αυτό σημαίνει ότι αν τα παιδιά, στο προηγούμενο παράδειγμα, πρότειναν διαφορετικά βιβλία για να διαβάσουν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκραστεί τις απόψεις όλων των παιδιών και να μην επιλέξει τελικά ο ίδιος ποια από αυτά που πρότειναν τα παιδιά θα διαβάσουν. Στο τέταρτο επίπεδο, τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Για παράδειγμα, τα παιδιά αποφασίζουν μαζί με τον εκπαιδευτικό τι θα πρέπει να κάνουν για να κατασκευάσουν το αγαπημένο τους επιτραπέζιο παιχνίδι. Προτείνουν το σενάριο του παιχνιδιού, τους ήρωες, τα υλικά κ.ά., ονοματίζουν τις διαφορετικές ενέργειες για την κατασκευή του, μοιράζονται αρμοδιότητες, το κατασκευάζουν συνεργατικά σε ομάδες και συμμετέχουν στο παιχνίδι.

Στο πέμπτο επίπεδο, τα παιδιά μοιράζονται την εξουσία και την ευθύνη για τη

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός δε ρωτά μόνο τα παιδιά για το αν τους αρέσει ο χώρος της τάξης τους και πώς θα ήθελαν να είναι, αλλά εμβαθύνει στη σκέψη τους ζητώντας να αιτιολογήσουν την άποψή τους και να κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις, να συγκρίνουν τις διαφορετικές απόψεις τους για τη διαμόρφωση του χώρου και να επιχειρηματολογήσουν για την επιλογή μερικών από αυτές και, τέλος, να συναποφασίσουν με δημοκρατικές διαδικασίες για τις λύσεις που είναι εφικτές και αποδεκτές από όλους. Επιπλέον, τα παιδιά προβληματίζονται για τις ενέργειες που θα πρέπει να κάνουν, προκειμένου να πετύχουν τη λύση που επέλεξαν, προγραμματίζουν, μοιράζονται τις διαφορετικές εργασίες σε ομάδες και δραστηριοποιούνται. Στο τέλος, αξιολογούν το αποτέλεσμα και στοχάζονται για τις διαδικασίες και τους τρόπους που εργάστηκαν. Η παράθεση αυτών των επιπέδων δείχνει ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα ότι οι ευκαιρίες αυτές διαφοροποιούν τις εμπειρίες συμμετοχής που έχουν τα παιδιά σε μια τάξη.

2.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό του σχολείου

Θεωρούμε πολύ σημαντικό να αναδειχθούν τα πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις ενέργειές τους. Ένα τέτοιο πλαίσιο έχει σχέση, μεταξύ άλλων, με τις προτεραιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον σκοπό της εκπαίδευσης. Συχνά, οι προτεραιότητες που αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους -συζητώντας στο πλαίσιο των σεμιναρίων- αφορούσαν στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι είναι ευχαριστημένοι, όταν καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν σχεδιάσει. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική, γιατί έμμεσα η έμφαση φαίνεται να δίνεται περισσότερο στο αποτέλεσμα παρά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ικανό χρόνο για έκφραση, διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία, συμφωνία μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού αλλά και επιπλέον χρόνο για προτάσεις και διαβούλευση επί των τρόπων που θα προχωρήσει η δράση των παιδιών. Η έμφαση είναι, δηλαδή, απαραίτητο να δοθεί τόσο στην ίδια τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν όλα αυτά που περιγράψαμε παραπάνω όσο και στο ίδιο το αποτέλεσμα. Υπάρχει, όμως, αυτός ο χρόνος για να δοθεί έμφαση στη διαδικασία με την οποία τα παιδιά θα συμμετέχουν μέσα από διαλογικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στη λήψη αποφάσεων; Ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο, τέτοιες διαδικασίες δεν παρεμποδίζουν την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην ύλη και τον ρυθμό με τον οποίο αναμένεται να προχωρά με βάση το σχολικό εγχειρίδιο; Οι ερωτήσεις αυτές είναι αναπόφευκτες κατά την παρουσίαση προτάσεων για την παροχή χρόνου στα παιδιά να διαμορφώσουν με τη συμμετοχή τους τη μαθησιακή διαδικασία. Για να τις απαντήσουμε αξίζει, αρχικά, να αναρωτηθούμε όλοι ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης: η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μόνο ή η ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων ανθρώπων; Αν συμφωνούμε στο δεύτερο, πώς οι καθημερινές πρακτικές μας στην τάξη ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, τον διάλογο, τις ευκαιρίες για συναπόφαση και υπευθυνότητα και την ανάληψη δράσης; Σκοπός είναι τα παιδιά να «μάθουν» την προβλεπόμενη σχολική ύλη ή να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητα συμμετοχής στη συνεργατική κατασκευή

της γνώσης; Εξάλλου, τα παιδιά πράγματι μαθαίνουν με τον τρόπο που συχνά γίνονται προσπάθειες να μεταδοθεί η γνώση; Τι μαθαίνουν; Οι απαντήσεις μας στα ερωτήματα αυτά έχουν συνέπειες στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών και μπορεί να αποτελέσουν «εμπόδιο» για τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια για παρεκτροπές από την ύλη. Ο ρόλος, όμως, του εκπαιδευτικού είναι ακριβώς να μετασχηματίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, διαφορετικά σχεδιάζει ομοιόμορφα τη διαδικασία που θα ακολουθήσει και δεν είναι σίγουρο ότι πετυχαίνει τα καλύτερα αποτελέσματα για όλα τα παιδιά (Tomlinson 2009).

2.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά

Το τρίτο πιθανό εμπόδιο στην υιοθέτηση πρακτικών ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά. Μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στον διάλογο, να σκεφτούν το ίδιο κριτικά και δημιουργικά και άρα να συμμετέχουν ισότιμα στις διαδικασίες; Όλα τα παιδιά πρέπει να τα καταφέρουν το ίδιο, ακριβώς την ίδια στιγμή ή πρέπει να διαφοροποιήσω την εργασία μου στην τάξη; Είναι γεγονός ότι τα παιδιά διαφοροποιούνται μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους και χρειάζεται τόσο εποικοδομητικές όσο και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για να δώσουμε σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες επιτυχίας (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου 2008, Tomlinson 2009). Τι μπορούν όμως να σημαίνουν οι προσδοκίες μας από τα παιδιά της τάξης μας και πολύ περισσότερο οι πεποιθήσεις μας για τις ικανότητές τους; Σε μια έρευνα που κάναμε με προπτυχιακούς φοιτητές φάνηκε ότι η οντολογική και επιστημολογική θεώρηση που είχαν για την παιδική ηλικία αποτελούσε πιθανό εμπόδιο για την οργάνωση μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Avgitidou et al. 2013). Συγκεκριμένα, η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μιας ομοιογενούς κοινωνικής κατηγορίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από την ηλικία, δυσχεραίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας ανάλογα με τις βιογραφίες των παιδιών σε ποικίλα επίπεδα (στόχοι, τρόποι μάθησης, θέματα, τρόποι αξιολόγησης) και άρα δε δίνει αρκετές ευκαιρίες για την ενίσχυση της συμμετοχής τους σ' αυτήν. Παρόμοια -παρά τις μικρές διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, των νεοδιόριστων και των έμπειρων εκπαιδευτικών- η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερης κατηγορίας είναι κοινή, έχοντας ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά την κοινή ηλικιακή ομάδα, τις μειωμένες ικανότητες και τη διαφοροποίησή της από την ενήλικη ζωή (Avgitidou & Likomitrou, υπό δημοσίευση). Η τάξη είναι, λοιπόν, ανομοιογενής όσο ανομοιογενής είναι και η ίδια η παιδική ηλικία. Σημαντικό σ' αυτό το σημείο είναι λοιπόν να αναφέρουμε ως βασική προϋπόθεση εξασφάλισης της συμμετοχής των παιδιών την προσπάθεια συστηματικής γνωριμίας μαζί τους με ποικίλους τρόπους (βλ. υποκεφάλαιο 3.1.).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η απόφαση ενός εκπαιδευτικού να εργαστεί με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτεί μια εκ βάθρων αναθεώρηση σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης και τις απόψεις του για τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα στη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, η συμμετοχή των παιδιών συχνά εξαρτάται από τις προθέσεις, τους στόχους και τον προγραμματισμό

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

των εκπαιδευτικών (Sandberg & Eriksson 2008). Εκτός, όμως, από τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θέμα που εξετάζουμε, θέλουμε να παρουσιάσουμε ενδεικτικές στρατηγικές για την επίτευξη της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι στρατηγικές που θα αναφέρουμε σ' αυτό το κεφάλαιο είναι ενδεικτικές και δε σκοπεύουν σε καμία περίπτωση να εξαντλήσουν τους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επικεντρωνόμαστε περισσότερο στην ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά της τάξης του και να σχεδιάσει μ' αυτόν τον τρόπο αποτελεσματικότερα τις διαδικασίες συμμετοχής τους στη μάθηση. Επιπλέον, αναφερόμαστε σε ορισμένες βασικές αρχές σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών σ' όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.1. Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά ως ερευνητές στην τάξη

Αν θέλουμε να μιλούμε για μια συμμετοχική και δημοκρατική εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η ακρόαση των απόψεων των παιδιών με ποικίλες μεθόδους και τρόπους και η εμπλοκή τους σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τρόποι ακρόασης των παιδιών είναι η συνομιλία μαζί τους σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες, η παρατήρηση, η εικαστική αναπαράσταση, η φωτογράφιση, ο στοχασμός των παιδιών στη βάση των φωτογραφιών που επέλεξαν κ.ά. (Clark 2005a, 2005b).

Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, τις προτάσεις τους για βελτίωση της καθημερινότητάς τους αλλά και το αίσθημα σεβασμού και κυριαρχίας που έχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες ερωτήσεις που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είτε ατομικά στα παιδιά είτε σε μικρές ομάδες προφορικά ή γραπτά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν παραλλαγή του οδηγού συνέντευξης που χρησιμοποίησαν οι Sheridan & Pramling Samuelson (2001) στην έρευνά τους.

Πίνακας 1.

Προτεινόμενες ερωτήσεις για τη γνωριμία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά σε σχέση με τις εμπειρίες τους στην τάξη.

- Τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Γιατί; Τι άλλο θα σου άρεσε να κάνεις, αλλά δεν το κάνεις;
- Παίζεις με όποιο παιχνίδι θέλεις; Παίζεις με όποιο παιδί θέλεις; Γιατί;
- Ποιος νομίζεις ότι παίρνει αποφάσεις στην τάξη μας; Εσύ λες τις απόψεις σου γι' αυτό που θέλεις να γίνεται στην τάξη μας; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα; Τα άλλα παιδιά νομίζεις ότι λένε τη γνώμη τους; Γιατί το λες αυτό; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;
- Εσύ με τα παιδιά της τάξης σου παίρνετε αποφάσεις για κάποια πράγματα;

- | |
|---|
| <p>Για ποια; μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα;</p> <ul style="list-style-type: none">• Για ποια πράγματα νομίζεις ότι πρέπει να ζητάς την άδεια από μένα για να γίνουν; Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει και αλλιώς; Τι έχεις να προτείνεις; |
|---|

Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών μπορεί να είναι αποκαλυπτική για τον εκπαιδευτικό και να τον προβληματίσει, αν συγκρίνει τη δική του εικόνα για τον ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον δικό του ρόλο μέσα στην τάξη με τις απόψεις των ίδιων των παιδιών. Η προσπάθεια ενίσχυσης της φωνής των παιδιών για την καθημερινή εμπειρία τους στην τάξη είναι σημαντικό να είναι συστηματική και να παρουσιάζεται με διάφορες ευκαιρίες. Τα παιδιά μπορούν να προβληματιστούν για το πώς μπορούν να νιώθουν οι συμμαθητές τους στην τάξη, να βρουν τρόπους να διερευνήσουν πώς θα μπορούσαν να καταγράφουν τα συναισθήματά τους, τότε θα ήταν σίγουροι ποια συναισθήματα είναι κυρίαρχα στην τάξη και να αναλάβουν τα ίδια τον ρόλο του ερευνητή στην τάξη. Η συμμετοχή των παιδιών ως ερευνητών μπορεί, με την κατάλληλη εκπαίδευση, να επεκταθεί σε πολλαπλές θεματικές (Σπύρου 2008). Τα οφέλη από αυτήν τη διαδικασία είναι πολλά και προκύπτουν αβίαστα λόγω του νοήματος που έχει η δράση αυτή για τα ίδια τα παιδιά αλλά και λόγω των ευκαιριών που τους δίνονται να αναπτύξουν, εκτός από ερευνητικές, και γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους στην έρευνα.

Επίσης, η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση πρακτικών συλλογής δεδομένων και στοχασμού του εκπαιδευτικού και των παιδιών με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Μια πρακτική που μπορεί να υιοθετηθεί στην τάξη είναι η ζωγραφική και ο σχολιασμός της ζωγραφιάς από το παιδί παρουσία του εκπαιδευτικού με θέμα, για παράδειγμα, «το συναίσθημα που κρατώ από τη σημερινή μέρα». Εκτός από την ατομική συνομιλία με το παιδί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ετοιμάσουν μια έκθεση με τις ζωγραφιές τους, να συζητήσουν για το ποια συναισθήματα βλέπουν στις ζωγραφιές αυτά, πόσο τα δικά τους συναισθήματα ταυτίζονται με των άλλων παιδιών και γιατί κ.λ.π. Τέτοιου είδους ερωτήσεις διευκολύνουν τον διάλογο μεταξύ των παιδιών, τη γνωριμία μεταξύ τους και υποστηρίζουν ένα κλίμα όπου τα παιδιά κατανοούν ότι οι απόψεις τους είναι σημαντικές, ότι ακούγονται και ότι μπορούν να συνδιαμορφώσουν με τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους μια ευχάριστη και δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία. Εναλλακτικά, μπορεί να διαμορφωθεί ένα κουτί συναισθημάτων και τα παιδιά να ρίχνουν τις ζωγραφιές τους ή σημειώματα κάθε φορά που νιώθουν την ανάγκη να εκφράσουν κάτι ή να στείλουν ένα μήνυμα στα άλλα παιδιά ή στον εκπαιδευτικό. Στο τέλος της εβδομάδας, μπορούν να συζητάνε ποια ήταν τα κυρίαρχα συναισθήματα και γιατί. Στη συνέχεια, μετά από την έκφραση των συναισθημάτων και τον προβληματισμό των παιδιών και του εκπαιδευτικού για τα αίτιά τους, μπορεί να οργανωθεί μια συζήτηση για τη διατύπωση προτάσεων και πρακτικών με στόχο την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων στην τάξη. Η δράση αυτή των παιδιών συνδέεται τόσο με διαφορετικά είδη ικανοτήτων (γλωσσικές, μαθηματικές, εικαστικές κ.ά.) όσο και με την αίσθηση του ανήκειν και της συνυπευθυνότητας για τα συναισθήματα που προκαλούνται στην τάξη τους. Το αίσθημα της συνυπευθυνότητας προκύπτει ακριβώς γιατί τα παιδιά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την ευημερία στην τάξη τους και υπό αυτήν την έννοια είναι και υπόλογα για την επίτευξή της.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Είναι, ακόμα, σημαντικό ο εκπαιδευτικός με ανεκδοτολογικές καταγραφές σε ημερολόγιο ή καταγραφές με τη βοήθεια σχάρας παρατήρησης ή λίστας να σημειώνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών του στην τάξη, τη συνεργασία μεταξύ τους και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, η καταγραφή του είδους και του βαθμού συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει καλύτερα ποια παιδιά δε συμμετέχουν καθόλου, να αναρωτηθεί για τους λόγους και να εστιάσει στην παρατήρηση ή στη συνομιλία με τα παιδιά για την ανίχνευση αυτών των λόγων. Η γνώση αυτή θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να πειραματιστεί με νέους τρόπους, προκειμένου να δει αν η συμμετοχή των παιδιών αλλάζει μετά τις σχεδιασμένες παρεμβάσεις του.

3.2. Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών

Η Lansdown (2001:11) σε ένα κείμενό της που εξέδωσε η Unicef συνοψίζει πρακτικές οδηγίες για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη μας τις οδηγίες αυτές αλλά και τις βασικές αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιο-πολιτισμικών προσεγγίσεων μάθησης, εστιάζουμε επιλεκτικά (λόγω χώρου) σε 5 προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό τη μορφή ερωτημάτων:

- Οι στόχοι της δραστηριότητας διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας και αναφέρονται με σειρά δυσκολίας;
- Τα παιδιά γνωρίζουν γιατί ασχολούνται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και βρίσκουν νόημα σε ό,τι κάνουν;
- Υπάρχουν ευκαιρίες για τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και ενισχύονται οι διαλογικές διαδικασίες για τη συν-κατασκευή της γνώσης;
- Η δραστηριότητα επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στη δραστηριότητα με διαφοροποιημένους τρόπους;
- Ο σχεδιασμός δίνει ευκαιρίες για την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών καθώς και ευκαιρίες για συνεργατική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας;

Θα χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα για να αντιδιαστείλουμε τον σχεδιασμό μιας συμμετοχικής διαδικασίας με περισσότερο παραδοσιακούς και δασκαλοκεντρικούς σχεδιασμούς. Το παράδειγμα είναι σύντομο και απλοποιημένο στο πλαίσιο αυτού του κειμένου. Ας υποθέσουμε ότι ο στόχος ενός εκπαιδευτικού είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τι είναι και από τι αποτελείται ένα λαογραφικό μουσείο, καθώς και τα εκθέματά του. Μια συνήθης πρακτική μπορεί να είναι η εξής: να παρουσιάσει στα παιδιά με εικόνες ή άλλα διάφορα μέσα το λαογραφικό μουσείο ή να μεταβεί στον συγκεκριμένο χώρο με τους μαθητές του και να παρουσιάσει τη νέα γνώση ή να τους ζητήσει να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν ορισμένα σημεία που έχει επιλέξει, για να επικεντρώσει την προσοχή των παιδιών στους στόχους του. Στη συνέχεια, μέσα από κάποιες ερωτήσεις να αξιολογήσει τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με τους στόχους που είχε θέσει. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επηρεάζεται από τη βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού που είναι η επίτευξη του αποτελέσματος, η ανταπόκριση της δραστηριότητας σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο γνώσης παρά στις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και η

θεώρησή του ότι τα παιδιά δε γνωρίζουν και άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να τους βοηθήσει να μάθουν όσα δεν ξέρουν.

Από την άλλη μεριά, ένας σχεδιασμός για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των παιδιών απαιτεί πρώτον, η όλη αυτή δραστηριότητα να τεθεί σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε θέτοντας ένα πρόβλημα στα παιδιά είτε με αφετηρία την ανάγκη των παιδιών να βρουν συγκεκριμένες πληροφορίες στο μουσείο στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας. Στη συνέχεια, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και να δημιουργήσει κοινές εμπειρίες στα παιδιά πριν την παρατήρηση στο μουσείο. Για παράδειγμα, μπορεί να διερευνήσει τις γενικότερες εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με το μουσείο, π.χ. αν έχουν επισκεφθεί μουσεία, τι έκαναν κατά την επίσκεψη στο μουσείο, τι τους εντυπωσίασε εκεί κ.λ.π. Επιπλέον, φέρνοντας ένα αντικείμενο που μπορεί να έχει θέση σε ένα λαογραφικό μουσείο και ρωτώντας τα παιδιά αν έχουν δει άλλα τέτοια αντικείμενα, τι ξέρουν γι' αυτά τα αντικείμενα, σε ποιους χώρους νομίζουν ότι μπορούν να βρουν παρόμοια αντικείμενα, γιατί νομίζουν ότι υπάρχει ένας ειδικός χώρος που φιλοξενεί τέτοια αντικείμενα και κυρίως τι θα ήθελαν να μάθουν κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, μπορεί να διερευνήσει τις αρχικές ιδέες των παιδιών πριν την επίσκεψη στο μουσείο. Αφού τα παιδιά ακούσουν το ένα το άλλο, αναγνωρίζουν τις αρχικές ιδέες τις δικές τους και των συμμαθητών τους, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ρωτήσει τα παιδιά πώς σκέφτονται να οργανώσουν την επίσκεψή τους εκεί, πώς θα καταγράψουν τα ερωτήματά τους ώστε να τα θυμούνται στον χώρο της παρατήρησης, τι θα πρέπει να προσέξουν κατά την παρατήρησή τους, πώς θα καταγράψουν τις πληροφορίες που θα πάρουν στο μουσείο και πώς θα τις αξιοποιήσουν στην τάξη. Η συνδιαμόρφωση του τρόπου κατάκτησης της νέας γνώσης προϋποθέτει σ' αυτήν τη φάση πολύ χρόνο για την προετοιμασία της παρατήρησης και τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για το τι και πώς θα κάνουν εκεί. Βέβαια, η καλή διαχείριση του χρόνου μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή της εργασίας σε ομάδες, προκειμένου να μοιραστούν τα θέματα των διαφορετικών αποφάσεων που πρέπει να λάβουν τα παιδιά, σε διαφορετικές ομάδες που θα εργάζονται παράλληλα και στη συνέχεια θα ανακοινώσουν και θα συζητήσουν στην ολομέλεια. Σε κάθε περίπτωση, η διασφάλιση των διαλογικών πρακτικών και ο ικανός χρόνος που θα πρέπει να δοθεί στη συναπόφαση και στην οργάνωση της υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας διαφοροποιείται πολύ χρονικά από μια παραδοσιακή μονολογική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία εξηγεί στα παιδιά τι και πώς πρέπει να κάνουν σύμφωνα με τους στόχους που έχει θέσει ή κάνει ορισμένες ερωτήσεις και αναθέτει εργασίες.

3.3. Ζητήματα υλοποίησης του σχεδιασμού στην πράξη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστικός για τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής των παιδιών. Από τη μια, μπορεί να δημιουργήσει ανοικτά πλαίσια επικοινωνίας, έκφρασης και λήψης αποφάσεων ή να καθορίσει αυστηρά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να ελέγξει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες δίνοντας έμφαση στην πειθαρχία των παιδιών στους κανόνες (Bae 2009). Ο σεβασμός της γνώμης των παιδιών, ο σεβασμός της διαφορετικότητας όχι μόνο της άποψης του καθενός αλλά και του ρυθμού σκέψης και του τρόπου έκφρασής της αποτελούν προϋπόθεση για την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην πράξη. Κρίσιμο ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν οι πρακτικές διαλόγου στην τάξη (Mercer 2000, Μπιρμπίλη 2008). Ερωτήσεις που ευνοούν την ανάκληση πληροφοριών ή κλειστές ερωτήσεις που ζητούν σύντομες ή μονολεκτικές απαντήσεις ενεργοποιούν χαμηλές νοητικές λειτουργίες. Η επιμονή του εκπαιδευτικού να ρωτά τους καλούς μαθητές, να μην περιμένει αρκετή ώρα για να σκεφτούν όλοι, η καθοδήγηση του διαλόγου για να οδηγήσει τα παιδιά στην απάντηση που επιδιώκει και η παραγνώριση των λανθασμένων απαντήσεων είναι όλες κακές πρακτικές, με την έννοια ότι χειραγωγούν τα παιδιά παρά συμβάλλουν στη συμμετοχή τους. Από την άλλη, η ανοιχτότητα των ερωτήσεων, η ύπαρξη συμπληρωματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, η επαναδιατύπωση των απόψεων των παιδιών, η παρότρυνση για τη διατύπωση συμφωνίας/ασυμφωνίας, εναλλακτικών λύσεων, προτάσεων, η σύνοψη όσων λένε τα παιδιά, η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, ο έπαινος του τρόπου σκέψης και της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν στον διάλογο, αποτελούν στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Μπιρμπίλη 2008).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευκολύνει τον διερευνητικό διάλογο μεταξύ των παιδιών και την ικανότητά τους να αφογκράζονται, να συγκρίνουν τις απόψεις των άλλων με τις δικές τους, να επιχειρηματολογούν και να καταλήγουν σε μία κοινή αποδεκτή λύση (Mercer 2000). Οι λιγότες ευκαιρίες για εμπάθυνση στον τρόπο σκέψης του παιδιού και η βιαστική αποδοχή κάθε γνώμης του παιδιού ως δεδομένης, δεν ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε ουσιαστικό και αυθεντικό διάλογο. Όπως αναφέραμε και πριν, δεν αρκεί όμως να λέγεται η γνώμη των παιδιών θα πρέπει και να ακούγεται. Η χρήση πολυτροπικών και πολυμεθοδικών διαδικασιών μπορεί να εξασφαλίσει για όλα τα παιδιά τρόπους συμμετοχής στο μάθημα. Η ύπαρξη ρουτίνας και ενός συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως, είναι φανερό ότι θα ανταποκρίνεται σε ορισμένα παιδιά, ενώ άλλα θα τα αφήνει αμέτοχα. Δεν αρκεί, λοιπόν, ένας σχεδιασμός με τις προϋποθέσεις που αναφέραμε παραπάνω αλλά η έμπρακτη ενίσχυση των διαλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών κατά την υλοποίησή του.

3.4. Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά ως αξιολογητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ερμηνεύει κριτικά τις εκπαιδευτικές του επιλογές – να γνωρίζει καλύτερα τα παιδιά και εντοπίζει τι μπορεί να βελτιώσει. Για να είναι η αξιολόγηση αυτή και συγκεκριμένη και χρήσιμη για τη βελτίωση των επόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βασιστεί σε τεκμηρίωση της δουλειάς του, να στοχαστεί πάνω στις επιλεγμένες ενέργειές του και να προτείνει νέες λύσεις. Με αυτό το σκεπτικό και στη βάση των προϋποθέσεων σχεδιασμού που διατυπώσαμε παραπάνω οργανώσαμε ενδεικτικά ένα φύλλο αξιολόγησης της δραστηριότητας που να ενισχύει την τεκμηρίωση και τον στοχασμό του εκπαιδευτικού πάνω στις ευκαιρίες που έδωσε για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 2.

Παράδειγμα φύλλου αναστοχασμού του εκπαιδευτικού με στόχο την αποτίμηση των ενεργειών του για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών

E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

Ερωτήματα/Απαντήσεις	Αιτιολόγηση	Πρόταση
		Γιατί το λέω αυτό; Τι νομίζω ότι βοήθησε; Δίνω ένα παράδειγμα
1) Ήταν σαφής η προβληματική κατάσταση; Τα παιδιά προβληματίστηκαν και συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό της δραστηριότητας;		
2) ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ: -πόσο οι ερωτήσεις μου ήταν ανοικτές αλλά και εύστοχες, ώστε να ενισχύσουν τον προβληματισμό και την ενεργητική δράση των παιδιών; -πόσο έδωσα ευκαιρίες στα παιδιά να αιτιολογήσουν και να τεκμηριώσουν τη σκέψη τους και να εμβαθύνουν στις προτάσεις τους για δράση με αιτιολόγηση, διάλογο μεταξύ τους και παραδείγματα;		
3) ΣΤΟΧΟΙ - ήταν πολλοί/λίγοι οι στόχοι που έβαλα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; - ανταποκρίθηκαν τα παιδιά με βάση τον σχεδιασμό μου στις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις που είχα υποθέσει; - ποιοι από τους στόχους μου επιτεύχθηκαν; Επιτεύχθηκαν για όλα τα παιδιά;		
4) ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Προετοιμάστηκαν ικανοποιητικά οι ομάδες για να εργαστούν αυτόνομα και συλλογικά; - διατυπώσαμε κριτήρια εκ των προτέρων για την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας; Τι συνέπειες είχε αυτό στο αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας; - πώς χειρίστηκα περιπτώσεις όπου ορισμένα μόνο παιδιά έπαιρναν το μεγαλύτερο μέρος των πρωτοβουλιών; Τι θα μπορούσα να είχα κάνει; - έδωσα χρόνο για την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας και την ανατροφοδότησή της από την τάξη; -έδωσα χρόνο για τον στοχασμό των μελών της ομάδας;		

Σημαντικό, όμως, είναι να αξιολογούν και τα ίδια τα παιδιά τη δραστηριότητα, γιατί είναι πιθανό οι οπτικές και οι εμπειρίες τους να μη συμβαδίζουν με αυτές των

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει προφορικά για τα μικρότερα παιδιά και/ή με ένα σύντομο γραπτό ερωτηματολόγιο για τα μεγαλύτερα παιδιά. Ενδεικτικές ερωτήσεις για την ενίσχυση της αξιολόγησης από τα παιδιά παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την ενίσχυση της αξιολόγησης από τα παιδιά

Τι σας άρεσε σε αυτό που κάναμε; Γιατί σας άρεσε αυτό; Τι λέτε οι άλλοι; Υπάρχει κάτι που δε σας άρεσε σε όσα κάναμε μόλις; Τι είναι αυτό; Γιατί δε σας άρεσε; Υπήρχε κάτι που θέλατε να γίνει διαφορετικά; Τι είναι αυτό; Γιατί δεν έγινε; Τι θα μπορούσε να είχε γίνει; Δυσκολευτήκατε κάπου; Σε τι; Γιατί; τι κάνατε τότε; Τι θα θέλατε να γίνει για να μη δυσκολευτείτε;
--

Εναλλακτικά τα παιδιά θα μπορούσαν να συνοψίσουν με μια φράση τι τους άρεσε πιο πολύ και γιατί και αν κάτι θα ήθελαν να γίνει διαφορετικά. Σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει πάντα ικανός χρόνος για την αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα παιδιά με προφορικό ή γραπτό τρόπο, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν ένα πρόσωπο που υποδηλώνει το συναίσθημα (π.χ. χαρά, ικανοποίηση), το οποίο νιώθουν έχοντας ολοκληρώσει τη δραστηριότητά τους. Τέτοιου είδους διαδικασίες δε δίνουν απλά ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν για την ενίσχυση ενός κλίματος διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, προκειμένου να συνδιαμορφωθεί η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα κοινά νοήματα και τις αποφάσεις που θα ληφθούν από όλους τους συμμετέχοντες σ' αυτήν.

3. Συνοψίζοντας

Στο σύντομο αυτό κείμενο προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τον προβληματισμό γύρω από τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη ως μια δημοκρατική και μαθησιακή πρακτική. Η λογική του κειμένου και τα παραδείγματα αντλήθηκαν από την ευκαιρία που είχαμε στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σεμιναρίων να συνομιλήσουμε με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να μελετήσουμε τους τρόπους εργασίας τους στην τάξη. Το κείμενο αυτό θα έχει εκπληρώσει τον στόχο του, αν κατάφερε να προσφέρει μια οπτική που πιθανά να επανατοποθετήσει τη σκέψη και τη δράση ορισμένων εκπαιδευτικών και να προσφέρει εναλλακτικές προτάσεις στους συνηθισμένους τρόπους εργασίας στην τάξη. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση συμμετοχικών πρακτικών στην εκπαίδευση χρειάζονται συνεχή υποστήριξη στην πράξη μέσα από τη θεωρία, τον διάλογο και τον στοχασμό, καθώς και συνεργασία μεταξύ τόσο των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ του σχολείου και φορέων, όπως ο σχολικός σύμβουλος και το πανεπιστήμιο. Είναι κρίσιμο ο κάθε εκπαιδευτικός να επιθυμεί να βελτιώνει τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στην τάξη του και να διευρύνει τα περιθώρια πρωτοβουλίας και τις δημοκρατικές εμπειρίες των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα που παρακολουθούν.

Βιβλιογραφία

- Alderson, P. (1994). Researching children's rights to integrity. In B. Mayall (Eds.), *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer Press.
- Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα, (Επιμ.), *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 11-23). Αθήνα: νήσος.
- Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. (2013). Pre-service Teachers' Beliefs About Childhood: Challenges for a Participatory Early Childhood Education?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 390 - 404.
- Avgitidou, S. & Likomitrou, S. (υπό δημοσίευση). Constructing Childhood in Educational discourse. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013.
- Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 6, 56-70. (<http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/59>).
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, 391-406.
- Clark, A. (2005a). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, Kjørholt & P. Moss (Eds.) *Beyond listening. children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2005b). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175, 6, 489-505.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and society*. Essex: Pearson Education Limited.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας - μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και εφαρμογές*. Λευκωσία: έκδοση της συγγραφέα.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Lansdown, G. (1994). Children's rights. In B. Mayall (Eds.), *Children's childhoods: observed and experienced*. London: The Falmer Press.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- OECD. (2001). *Starting Strong I*. Paris: OECD.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- OECD. (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Göncü, A., (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. Forman, N. Minick, C. A. Stone, (Eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development* (p.p. 230-254). New York: Oxford University Press.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2008). Children's participation in the preschool - on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in preschools' everyday life. *Early Child Development and Care*, 180, 5, 619-631.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, 2, 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Σπύρου, Σ. (2008) *Τα παιδιά ως κοινωνικοί ερευνητές. Οδηγός για δασκάλους και άλλους ερευνητές*. Κύπρος: UNDP.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: shared principles worth sharing. *Nordic Studies in Education*, 45, 1, 28-33.
- Tomas, C. (2008). Childhood and rights: reflection on the UN convention on the rights of the child. *Childhoods today*, 2, 2, Available: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=19>
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. London: Children's rights office and save the children.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.