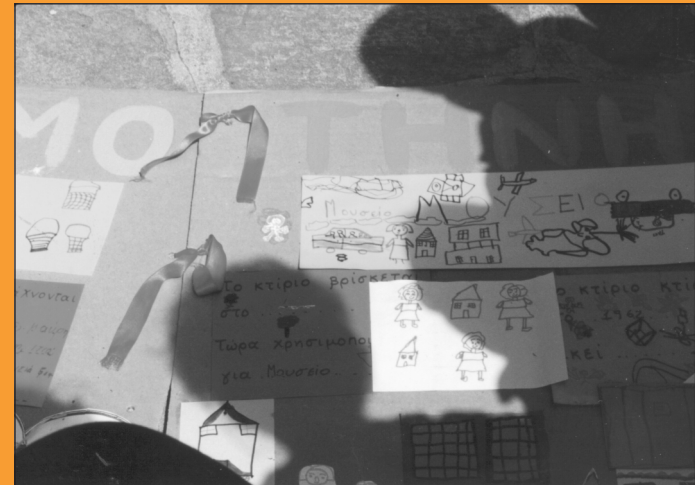
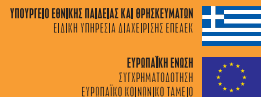


Για τη μέθοδο project

Κώστας Μάγος



Κλειδιά και Αντικείμενα



Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

Για τη μέθοδο project

Κώστας Μάγος

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2002

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Ο **Κώστας Μάγος** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικός σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινησεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Σtereότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελικής Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Για τη μέθοδο project

Η αφορμή ήταν μια είδηση. Μια είδηση που οι περισσότεροι μαθητές είχαν ακούσει στην τηλεόραση το προηγούμενο βράδυ και τους είχε επηρεάσει πολύ. Αφορούσε στο θάνατο τριών αλλοδαπών κατά την προσπάθειά τους να περάσουν παράνομα τα σύνορα και να μπουκ στην Ελλάδα. Η αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής σταμάτησε με τον τραγικότερο τρόπο σε ένα από τα ναρκοπέδια των συνόρων.

Τυχαία άκουσα δυο μαθητές να σχολιάζουν την παραπάνω είδηση λίγο πριν ξεκινήσουμε το μάθημα της Γλώσσας και τους ζήτησα να ανακοινώσουν τις σκέψεις τους και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Δίδασκα σε μια Στ΄ τάξη δημοτικού με 25 παιδιά και δεν ήταν η πρώτη φορά που, πριν ξεκινήσουμε το μάθημα, σχολιάζαμε κάποιες από τις ειδήσεις της προηγούμενης μέρας. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές είχαν ακούσει την είδηση και στη συζήτηση που έγινε στην τάξη διατύπωσαν πολλές απορίες για τις ανάγκες που οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους, τους τρόπους που επιλέγουν για να το κάνουν αυτό, τις διαδρομές που ακολουθούν, τη ζωή που αφήνουν πίσω τους και τη ζωή που βρίσκουν στους νέους τόπους. Τα

περισσότερα παιδιά μέχρι τη στιγμή αυτή είχαν ελάχιστα προβληματιστεί για τα παραπάνω θέματα και στις απόψεις τους απλώς επαναλάμβαναν «συνθηματολογικά» τις θέσεις των γονιών τους ή του τηλεοπτικού καναλιού που προτιμούσαν να παρακολουθούν.

Από την άλλη πλευρά, στην τάξη υπήρχαν πέντε ξένοι μαθητές. Ήταν παιδιά οικονομικών μεταναστών, τρεις από την Αλβανία, ένας από το Ιράκ και ένας από τη Συρία. Τρεις από τους παραπάνω μαθητές χειρίζονταν καλά τα ελληνικά, μια και ζούσαν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, ενώ οι δύο που είχαν έρθει σχετικά πρόσφατα δυσκολεύονταν, ιδιαίτερα στην ανάγνωση και τη γραφή. Στην τάξη υπήρχαν ακόμη δυο έλληνες μαθητές που οι γονείς τους είχαν για κάποια περίοδο δουλέψει ως μετανάστες στη Γερμανία. Οι μαθητές που είχαν άμεσα ή έμμεσα γνωρίσει την εμπειρία της μετανάστευσης κατέθεσαν πολλά προσωπικά τους βιώματα σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ίδιοι ή οι συγγενείς τους στους ξένους τόπους, τους τρόπους που τα ξεπέρασαν, τις όμορφες και άσχημες στιγμές της καινούριας ζωής.

Όταν, ακριβώς δυο σχολικές ώρες μετά το ξεκίνημα της συζήτησης για το θέμα της μετανάστευσης, το χτύπημα του κουδουνιού μάς υποχρέωνε να τη σταματήσουμε, συμφωνήσαμε με τα παιδιά ότι το θέμα δεν είχε εξαντληθεί. Υπήρχαν πολλά πράγματα που ακόμη θέ-

λαμε να μάθουμε, πολλές ερωτήσεις που δεν είχαν προς το παρόν απαντηθεί. Αποφασίσαμε για τις επόμενες ημέρες να φέρνουμε στην τάξη και να σχολιάζουμε τις ειδήσεις που ακούγαμε ή διαβάζαμε και αφορούσαν στη ζωή των μεταναστών.

Χωρίς καλά καλά να το καταλάβουμε και χωρίς να το έχουμε από πριν οργανώσει είχαμε ξεκινήσει την υλοποίηση ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας (project) για τους μετανάστες και τη μετανάστευση. Οι απορίες των μαθητών και το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν περισσότερο το θέμα έδωσαν το «πράσινο φως» για να προχωρήσουμε.

Τα ερωτήματα των μαθητών συγκεντρώθηκαν, καταγράφηκαν στον πίνακα και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Κάνοντας αυτό, ουσιαστικά πετύχαμε να αναλύσουμε το θέμα μας σε επιμέρους άξονες. Οι χώρες προέλευσης και προορισμού, οι αριθμοί, οι αιτίες της μετανάστευσης, το νομικό καθεστώς και οι συνθήκες ζωής, οι πολιτισμοί, οι γλώσσες και οι θρησκείες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα, αλλά και στοιχεία για τους έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό ήταν οι βασικοί θεματολογικοί άξονες που προέκυψαν. Επόμενο βήμα ήταν να συνδέσουμε τους παραπάνω άξονες με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος από τα οποία θα μπορούσαμε να

αντλήσουμε πληροφορίες και να οργανώσουμε με τον τρόπο αυτό τη βασική δομή της διαθεματικής προσέγγισης.

Έτσι, μέσα από το μάθημα της Γλώσσας μελετήσαμε διάφορες μορφές γραπτού λόγου —άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, αποσπάσματα από μυθιστορήματα, διηγήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα— που αναφέρονταν στη μετανάστευση. Στα Μαθηματικά εξασκηθήκαμε σε προβλήματα και γραφικές παραστάσεις χρησιμοποιώντας ως δεδομένα τους αριθμούς των μεταναστών, ποσοστά σχετικά με τις χώρες καταγωγής τους, τα επαγγέλματα και τις αμοιβές τους. Πληροφορίες για τις χώρες καταγωγής αλλά και τις χώρες προορισμού των μεταναστών βρήκαμε στη Γεωγραφία, ενώ στην Ιστορία αναζητήσαμε ιστορικές περιόδους και αιτίες μεγάλων μετακινήσεων πληθυσμών από παλιά μέχρι σήμερα. Στα Θρησκευτικά συζητήσαμε για τις θρησκείες των μεταναστών, ενώ το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έγινε αφετηρία στην έρευνά μας για να γνωρίσουμε το νομικό καθεστώς που αφορά στους μετανάστες, τα δικαιώματα που έχουν ή στερούνται, τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για αυτούς, την κατάσταση που επικρατεί σε άλλες χώρες. Φυσικά, ανατρέξαμε και σε μαθήματα και σχολικά βιβλία προηγούμενων τάξεων καθώς και σε πολλά εξωσχολικά βιβλία, κάποιες εγκυ-

κλοπαΐδειες και εφημερίδες, περιοδικά και φυλλάδια της Unicef σχετικά με τους μετανάστες.

Παράλληλα με τα παραπάνω, με διάφορους τρόπους αξιοποιήσαμε και τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Κάναμε μια μικρή συλλογή από κασέτες και cd με μουσική από τις χώρες των μεταναστών. Το μεγαλύτερο μέρος από το υλικό αυτό μας το πρόσφεραν οι μετανάστες που γνωρίσαμε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, αλλά και ένα μικρό μέρος αγοράσαμε με τα χρήματα του ταμείου της τάξης από κεντρικό δισκοπωλείο. Παράλληλα με τις μουσικές έγιναν και άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες: ζωγραφική, κολάζ, φωτογραφία, καθώς και θεατρικά δρώμενα με αφορμή τη μετανάστευση. Ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης χρησιμοποιούσαν τη διαθεματική προσέγγιση και έμοιαζε να είναι και η πρώτη φορά που διαπίστωναν στην πράξη ότι τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να μην αποτελούν αποξενωμένες και ασύνδετες μεταξύ τους γνωστικές μονάδες, αλλά αντίθετα λειτουργικά δεμένες και αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές προσεγγίσεις.

Εκτός από όσα μελετήσαμε και μάθαμε μέσα από τα μαθήματα, ένα μεγάλο μέρος καινούριας γνώσης και εμπειρίας κατακτήθηκε μέσα από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν. Έγιναν δύο έρευνες από δύο ομάδες μαθη-

τών αντίστοιχα. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις ερευνήσε τις απόψεις των ίδιων μεταναστών για τη ζωή στην Ελλάδα, τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τις λύσεις που προτείνουν. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν 30 μετανάστες από διαφορετικές χώρες, ενώ με τους 8 από αυτούς έγιναν και συνεντεύξεις. Η γνωριμία με τους περισσότερους μετανάστες έγινε με τη βοήθεια των γονιών. Όλοι οι μετανάστες που συμμετείχαν στην έρευνα μιλούσαν, λιγότερο ή περισσότερο, ελληνικά. Απαντούσαν προφορικά στις ερωτήσεις των μαθητών τις οποίες αμέσως μετέφεραν γραπτά στα ερωτηματολόγια. Κάποιους μετανάστες που είχαν δυσκολίες να καταλάβουν και να μιλήσουν ελληνικά βοήθησαν, μεταφράζοντας στις γλώσσες τους, άλλοι μετανάστες από την ίδια χώρα που είχαν καλύτερη γνώση των ελληνικών. Στο στάδιο αυτό πολύτιμη ήταν και η βοήθεια των αλλόγλωσσων μαθητών της τάξης, οι οποίοι, όπου αυτό ήταν δυνατόν, λειτούργησαν και ως μεταφραστές.

Η δεύτερη ομάδα ερευνήσε τις απόψεις των Ελλήνων κατοίκων της περιοχής σχετικά με τους μετανάστες. Και η ομάδα αυτή δούλεψε με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Τα ερωτηματολόγια απάντησαν 48 γείτονες του σχολείου, που στην πλειοψηφία τους ήταν γονείς των μαθητών, καθώς και ιδιοκτήτες και υπάλληλοι των

γύρω καταστημάτων. Οι 12 από αυτούς έδωσαν και συνέντευξη. Τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στα ερωτηματολόγια υπήρξαν πολλές διαφορετικές απόψεις και στάσεις γύρω από τους μετανάστες, που η ανάλυσή τους στην τάξη βοήθησε για την ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διαλόγου.

Τα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια της έρευνας κρατούσαν συστηματικά ημερολόγιο, αποσπάσματα από το οποίο διάβαζαν στην τάξη, στις ενημερωτικές συζητήσεις που γίνονταν, και όπου κάθε ομάδα παρουσίαζε στοιχεία που είχε συγκεντρώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Η πορεία που ακολούθησε η έρευνα κάθε ομάδας περιλάμβανε τρία βασικά στάδια: το πρώτο ήταν η συλλογή των πληροφοριών, το δεύτερο η συζήτηση και η αξιολόγηση των πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας και, τέλος, η παρουσίαση των πληροφοριών στην τάξη και η συλλογική συζήτηση. Όπως είπαμε και προηγουμένως, η συλλογή των πληροφοριών έγινε με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις που σχεδίασαν τα μέλη των ομάδων με τη δική μου βοήθεια. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και την απομαγνητοφώνηση ανέλαβαν οι ίδιοι οι μαθητές. Πολλά από τα κείμενα των συνεντεύξεων έγιναν στην τάξη και αντικείμενο γλωσσολογικής επεξεργασίας, στην ώρα του μαθήματος της Γλώσσας. Έτσι, παραδείγματος χάριν, εντοπίστηκαν τα πιο συχνά

γραμματικά και συντακτικά λάθη των μεταναστών και συζητήθηκαν όχι μόνο οι δυσκολίες της εκμάθησης ελληνικών από αλλόγλωσσους μαθητές, αλλά και οι βασικές ομοιότητες και διαφορές της ελληνικής γλώσσας από τις μητρικές γλώσσες των μεταναστών που έδωσαν συνέντευξη. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές της τάξης μίλησαν για τις δικές τους εμπειρίες στην εκμάθηση των ελληνικών και μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα βοήθησαν στη σύγκριση των ελληνικών με τις δικές τους γλώσσες.

Εκτός από τις επιμέρους επισκέψεις που έκαναν τα μέλη των δύο ομάδων και γίνονταν εκτός του σχολικού ωραρίου —με συνοδεία δική μου ή/και γονιών— οργανώθηκε μία έξοδος, όπου συμμετείχαν όλοι οι μαθητές. Αυτή έγινε πρωί στο χώρο της λαϊκής αγοράς, όπου τα παιδιά όχι μόνο συνάντησαν πολλούς μετανάστες που βρίσκονταν εκεί ως πωλητές ή αγοραστές, αλλά είχαν παράλληλα την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν τόσο τον πλούτο γλωσσών και διαλέκτων που ομιλούνταν στην αγορά, όσο και τους τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους που δε μοιράζονταν την ίδια γλώσσα.

Την ίδια περίοδο που οι ομάδες υλοποιούσαν τις έρευνες προσκλήθηκαν στην τάξη οι γονείς δύο ελλήνων μαθητών που παλιότερα ήταν μετανάστες, για να μοιραστούν

μαζί μας την εμπειρία της μετανάστευσης. Το «άνοιγμα της ψυχής» των γονιών για «τα δύσκολα χρόνια της ξενιτιάς» και η εγγύτητα των περιγραφών και των βιωμάτων τους με όσα οι ξένοι μετανάστες περιέγραψαν στις συνεντεύξεις τους ευαισθητοποίησαν ιδιαίτερα τους μαθητές και κινητοποίησαν την ενσυναίσθησή τους για τους μετανάστες. Αυτό έγινε ιδιαίτερα φανερό στη συζήτηση που ακολούθησε κάποια άλλη μέρα με αφορμή την παρουσίαση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι έλληνες κάτοικοι της περιοχής σχετικά με την προσέλευση των οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας. Τα περισσότερα παιδιά αντέδρασαν έντονα σε μερικές απόψεις της μορφής «να τους πετάξουν όλους έξω», οι οποίες και έδωσαν αφορμή για να συζητηθεί ανοιχτά στην τάξη το θέμα του ρατσισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη συζήτηση αυτή ένα μεγάλο μέρος των μαθητών μοιράστηκε με τους υπόλοιπους καταστάσεις στις οποίες άλλοτε υπήρξε θύμα και άλλοτε θύτης επεισοδίων ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ο Λευτέρης, παραδείγματος χάριν, ο οποίος στην αρχή της σχολικής χρονιάς είχε δηλώσει ότι προτιμά να είναι μόνος στο θρανίο παρά να το μοιραστεί με τον Αλβανό συμμαθητή του Άρντιτς, παραδέχτηκε ότι τελικά μάλλον αυτό που είχε νιώσει τότε ο Άρντιτς ήταν παρόμοιο με αυτό που ένιωσε ο ίδιος όταν δεν τον έβαλαν στην ομάδα του μπάσκετ

γιατί δεν ήταν όσο ήθελαν ψηλός. Από τις διηγήσεις των παιδιών φάνηκε καθαρά ότι αυτή η εναλλαγή ρόλων θύματος και θύτη είναι μια συνηθισμένη κατάσταση τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό χώρο. Μερικά παιδιά ρώτησαν τους γονείς τους για παρόμοιες συμπεριφορές και έφεραν στην τάξη και αντίστοιχα παραδείγματα από τους χώρους δουλειάς και καθημερινής ζωής των ενηλίκων.

Γενικότερα, ο ρόλος των γονιών στα διάφορα στάδια της έρευνας ήταν πολύ υποστηρικτικός. Η πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκε ευχαρίστως στην ανοιχτή πρόσκληση για συνεργασία που έκανα στους γονείς, σε μια από τις συνήθειες ενημερωτικές συναντήσεις. Στη συγκεκριμένη συνάντηση παρουσιάστηκαν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του σχεδίου εργασίας για τη μετανάστευση, καθώς και ο τύπος των δραστηριοτήτων που οι μαθητές θα υλοποιούσαν. Κάποιοι γονείς εξέφρασαν αντιρρήσεις και φόβους που αφορούσαν στην καθυστέρηση της ροής του αναλυτικού προγράμματος, η οποία πιθανόν να οδηγούσε σε γνωστικά κενά των μαθητών για τις επόμενες τάξεις. Χρειάστηκε μια αναλυτικότερη παρουσίαση της διαθεματικής προσέγγισης, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι δεν υπάρχει τέτοιος κίνδυνος.

Καθώς το σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση εξελισσόταν, η τάξη έπαιρνε και τη μορφή ενός μικρού καλλι-

τεχνικού εργαστηρίου. Οι τοίχοι είχαν διακοσμηθεί με ζωγραφιές εμπνευσμένες από τη ζωή των μεταναστών, καθώς και φωτογραφίες που είχαν τραβήξει οι διάφορες ομάδες στη φάση της συλλογής των πληροφοριών τους. Εξαρχής συμφωνήθηκε πως τόσο οι εικαστικές δημιουργίες των μαθητών όσο και το θεατρικό δρώμενο θα παρουσιάζονταν στην ολοκληρωμένη παρουσίαση του προγράμματος στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η ιδέα της παρουσίασης του προγράμματος σε ευρύτερο κοινό άρεσε πολύ στα παιδιά και αποτέλεσε ένα ακόμη ισχυρό κίνητρο για την οργάνωση της δουλειάς των ομάδων. Με αφορμή την παρουσίαση κάθε ομάδα έγραψε ένα μικρό κείμενο με τα κυριότερα σημεία από το υλικό της έρευνας που συγκέντρωσε, ενώ παράλληλα αξιοποίησε το έντυπο υλικό που συγκεντρώθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η παρουσίαση έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, τους δασκάλους, τους γονείς, αλλά και όσους με τον έναν ή τον άλλον τρόπο είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμά μας. Στείλαμε προσκλήσεις στους ανθρώπους από τους οποίους πήραμε συνέντευξη, σε διάφορους φορείς που ασχολούνται με τους μετανάστες και φυσικά στους ίδιους τους μετανάστες. Κάθε ομάδα παρουσίασε τα συμπεράσματά της, έγινε συζήτηση, ενώ στο χώρο λει-

τούργησε έκθεση με ζωγραφίες και φωτογραφίες που είχαν δημιουργηθεί με αφορμή το πρόγραμμα. Μετά το τέλος της συζήτησης οι μαθητές παρουσίασαν ένα θεατρικό δρώμενο που έγραψαν και σκηνοθέτησαν οι ίδιοι και αφορούσε στη ζωή των οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας. Η βραδιά έκλεισε με ένα μικρό γλέντι γεμάτο μουσική, φαγητά και χορούς τόσο από την Ελλάδα, όσο και από τις χώρες των μεταναστών.

Λίγες μέρες μετά την παρουσίαση της δουλειάς μας επαναφέραμε το θέμα του προγράμματος στην τάξη. Σκοπός της τελευταίας αυτής συζήτησης ήταν να γίνει από όλους μας μια συνολική αξιολόγηση της γνώσης και της εμπειρίας που κατακτήθηκε από την υλοποίηση του προγράμματος. Οι καινούριοι γνωστικοί τομείς, η διαφορετική διδακτική προσέγγιση, τα συναισθήματα και η επικοινωνία που αναπτύχθηκαν ήταν τα βασικότερα από τα θέματα που συζητήθηκαν στην αξιολόγηση. Γενικώς οι μαθητές μίλησαν θετικά για το πρόγραμμα και συμφώνησαν ότι όλα όσα είδαν, άκουσαν και έμαθαν μέσα από αυτό επηρέασαν τις προηγούμενες απόψεις και στάσεις τους για τους μετανάστες. Κοινή ήταν επίσης η άποψη ότι σταδιακά βελτιώθηκαν σημαντικά οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και το επίπεδο της συνεργασίας και ξεπεράστηκαν γρήγορα οι διαφωνίες και αντιθέσεις που είχαν παρουσιαστεί στην αρχή του προγράμματος

ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Μίλησαν ακόμη για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν μέχρις ότου προσαρμοστούν σε αυτόν τον καινούριο τρόπο δουλειάς που, όπως χαρακτηριστικά είπαν: «Δε μάθαινες απέξω τι λέει το βιβλίο, αλλά ήταν σαν να έγραφες εσύ ένα βιβλίο». Από την πλευρά μου, οι δυσκολίες που αντιμετώπισα αφορούσαν επίσης στην πρώτη περίοδο υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, όπου οι μαθητές δεν είχαν ακόμη προσαρμοστεί στην καινούρια μεθοδολογία και τα προβλήματα οργάνωσης δεν είχαν ακόμη λυθεί. Το πρόβλημα του χρόνου ήταν ένα ακόμη πρόβλημα. Καθώς το σχέδιο εργασίας εξελισσόταν, απαιτούσε όλο και περισσότερο χρόνο, που δεν ήταν πάντα διαθέσιμος. Παρά το γεγονός ότι, όπου ήταν δυνατόν, διάφορες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος εντάχθηκαν μέσα στις δραστηριότητες του project, το «βάρος της ύλης» που έπρεπε να καλυφθεί μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν πιεστικό. Δεν ήταν λίγες οι φορές που για τις ανάγκες του σχεδίου εργασίας χρειάστηκε τόσο εγώ, όσο και τα παιδιά να μείνουμε και να δουλέψουμε στην τάξη εκτός του σχολικού ωραρίου. Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς, εκτός των άλλων, βοήθησε πολλές φορές να ξεπεραστούν εμπόδια, όπως χρήματα για αγορά υλικών, μετακινήσεις και άλλα. Είναι γεγονός πάντως ότι, καθώς το πρόγραμμα προχωρούσε, τα προβλήματα

σταδιακά έδιναν τη θέση τους στην ευχάριστη εκείνη ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην τάξη όταν συμπορεύεται το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της μάθησης με τη δημιουργικότητα, το διάλογο και τη συνεργασία. Είχαν πολύ ενδιαφέρον όλα όσα ακούστηκαν σε αυτήν την τελευταία κουβέντα για το πρόγραμμα, λίγες μέρες πριν από τη λήξη μιας ακόμη σχολικής χρονιάς. Αν πρέπει να επιλέξουμε μόνο μια «ατάκα» που να μεταφέρει την άποψη του συνόλου των μαθητών για τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε, θα διαλέξουμε εκείνη του Γιάννη. Ο Γιάννης, αλλάζοντας το σύνθημα που συναντήσαμε σε ένα φυλλάδιο για τους μετανάστες —«Οι μετανάστες δεν είναι πρόβλημα. Έχουν προβλήματα!»—, στην ερώτησή μας αν τελικά προτιμά να δουλεύει με τον παραδοσιακό τρόπο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος ή με τη διαθεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας απάντησε: «Τα μαθήματα δεν είναι πρόβλημα! Έχουν πρόβλημα!».

Πώς στήνεται ένα σχέδιο εργασίας

Η διαθεματική προσέγγιση της μετανάστευσης με τη διδακτική μέθοδο που παρουσιάστηκε παραπάνω αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σχεδίου εργασίας (project). Σύμφωνα με τον Frey το σχέδιο εργασίας αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, που το περιεχόμενο της σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων. Ο Χρυσafiδης ταυτίζει τη μέθοδο αυτή με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, δηλαδή *«ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται»*¹. Το σχέδιο εργασίας ως διδακτική μέθοδος έχει ως αφετηρία το κίνημα προοδευτικής αγωγής των αρχών του 20ού αιώνα. Ξανάρχεται όμως στο εκπαιδευτικό προσκήνιο, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και ύστερα, μια εναλλακτική πρόταση απέναντι στην πα-

¹ Χρυσafiδης Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ. 17

ραδοσιακή διδασκαλία. Το σχέδιο εργασίας *«θεωρήθηκε κύριο μέσο προώθησης της μάθησης μέσα από μορφές διερεύνησης και προβλήθηκε για τη στενή σχέση με την πράξη και τον κοινωνικό προβληματισμό»*². Τα σχέδια εργασίας ή projects αποτελούν τη βασική διδακτική μεθοδολογία για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ευρέως και στη χώρα μας.

Τι είναι τελικά ένα σχέδιο εργασίας;

Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να πούμε ότι σχέδιο εργασίας είναι μια διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους.

Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί μια σειρά από στάδια-φάσεις, που τα όρια τους μερικές φορές δεν είναι απολύτως ευκρινή. Ως τέτοια στάδια, με τη σειρά

² ΚΕΜΕΤΕ, *Σχολείο χωρίς σύνορα*, Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα, 2000, σ. 55

που συνήθως υλοποιούνται, μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω: αφόρμηση, ανάλυση του θέματος, καθορισμός στόχων και δραστηριοτήτων, κατανομή σε ομάδες εργασίας, διεξαγωγή δραστηριοτήτων, διαδικασίες συντονισμού, σύνθεση και επιμέλεια του έργου, παρουσίαση, αξιολόγηση.

Αφόρμηση

Ως αφόρμηση για ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε εποπτικό ή άλλο διδακτικό υλικό που μπορεί να δημιουργήσει ερωτήματα και να έλξει το ενδιαφέρον των μαθητών για το προς μελέτη θέμα: ένα κείμενο από τα βιβλία της Γλώσσας, ένα άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, μια εικόνα, φωτογραφία ή αφίσα, μια ραδιοφωνική ή τηλεοπτική είδηση, ένα τραγούδι. Ακόμη, αφόρμηση μπορεί να αποτελέσει ένα γεγονός που συνέβη στο σχολικό χώρο, ένας διάλογος που από ένα τυχαίο περιστατικό αναπτύχθηκε στην τάξη, μια εκδήλωση, μια εκπαιδευτική έξοδος ή μια σχολική εκδρομή. Οποιαδήποτε από τα παραπάνω γεγονότα, με τους κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού, μπορούν να κεντρίσουν τη σκέψη των μαθητών, να δημιουργήσουν ερωτήματα, να φέρουν στην επιφάνεια ξεχασμένα βιώματα και εμπειρίες, να προκαλέσουν συναισθήματα.

Αφόρμηση για το σχέδιο εργασίας με θέμα τη μετανάστευση, που παρουσιάστηκε παραπάνω, στάθηκε μια τηλεοπτική είδηση που προβλημάτισε τους μαθητές και δημιούργησε τις αρχικές απορίες για τις συνθήκες ζωής των οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας. Η μετανάστευση και η μετακίνηση είναι θέμα που συνδέεται με τον ένα ή τον άλλον τρόπο με τη ζωή των περισσότερων μαθητών, επομένως κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία τους να το ερευνήσουν αναλυτικά. Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας ο δάσκαλος δεν είχε από πριν προγραμματίσει την έρευνα ενός τέτοιου θέματος. Όταν όμως το θέμα «μπήκε» στην τάξη, αξιοποίησε σωστά την αφορμή που του έδωσαν οι μαθητές, καλλιέργησε κλίμα ενδιαφέροντος, προώθησε το διάλογο και, στο τέλος, όχι μόνο δεν έκλεισε το θέμα, αλλά ζητώντας ένα καθημερινό σχολιασμό σχετικών ειδήσεων, έδωσε κίνητρο για επιπλέον έρευνα και μελέτη.

Ανάλυση του θέματος

Η ανάλυση του θέματος της μετανάστευσης έγινε μέσα από την καταγραφή και κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων που έθεσαν τα παιδιά. Ο δάσκαλος με τη λεγόμενη μέθοδο της «καταιγίδας ιδεών» προκάλεσε τα παιδιά να διατυπώσουν ελεύθερα όλα τα ερωτήματα που θα ήθε-

λαν να απαντηθούν γύρω από το θέμα. Συνήθως τα ερωτήματα που διατυπώνουν στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά είναι πολλά, συχνά αλληλοκαλυπτόμενα και μερικές φορές όχι άμεσα σχετιζόμενα με το θέμα. Η επιλογή και ο διαχωρισμός των ερωτημάτων σε κατηγορίες είναι ένα απαραίτητο βήμα στην ανάλυση του θέματος.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης του θέματος έγινε και η σύνδεση των ερωτημάτων αυτών με τα μαθήματα και το εποπτικό υλικό όπου θα μπορούσαν να αναζητηθούν απαντήσεις και γενικότερες πληροφορίες. Αξιοποιήθηκαν όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, τόσο της τάξης που παρακολουθούσαν οι μαθητές, όσο και προηγούμενων, καθώς και μια μεγάλη ποικιλία παράλληλου υλικού, που έφτασε στην τάξη με πρωτοβουλία του δασκάλου, των μαθητών ή των γονιών τους. Με τον τρόπο αυτό, σταδιακά, φυσικά και αβίαστα, οι μαθητές έμπαιναν για πρώτη φορά, όπως διευκρινίζει ο δάσκαλος, στη λογική της διαθεματικής προσέγγισης.

Έρευνα και μελέτη

Η διαθεματική προσέγγιση στηρίχτηκε σε δύο τύπων έρευνα και μελέτη. Η πρώτη αφορούσε σε κάθε μορφής έντυπο υλικό που το περιεχόμενό του σχετιζόταν με το θέμα της μετανάστευσης. Το περιεχόμενο του υλικού

αυτού έγινε αντικείμενο συλλογικής ανάλυσης και προβληματισμού στην τάξη και κινητοποίησε τα παιδιά να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες από «πρώτο χέρι», καταλήγοντας έτσι στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός δεύτερου τύπου έρευνας, που έγινε μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια και αφορούσε στα εξής δύο θέματα: απόψεις των ίδιων των μεταναστών για τη ζωή στην Ελλάδα και απόψεις των ελλήνων κατοίκων της περιοχής για τους μετανάστες. Τα θέματα που αποφάσισαν να ερευνήσουν ο δάσκαλος και οι μαθητές αποτελούν τους δυο βασικότερους άξονες για να αποκτήσουν μια καλύτερη εικόνα για τους οικονομικούς μετανάστες και τη μετανάστευση. Σίγουρα, αν οι συνθήκες το επέτρεπαν, θα υπήρχαν και άλλα θέματα που θα μπορούσαν να ερευνηθούν στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας για τη μετανάστευση, όπως, για παράδειγμα, οι απόψεις τόσο των διάφορων κρατικών φορέων (Νομαρχία, Δήμος, Αστυνομία, ΟΑΕΔ), όσο και των διάφορων μη κυβερνητικών οργανώσεων που δουλεύουν με τους μετανάστες. Όμως, τα πρακτικά προβλήματα που αναφέρει ο δάσκαλος —διαθέσιμος χρόνος, δυσκολία μετακινήσεων— ήταν προφανώς κάποιες παράμετροι που οριοθέτησαν την έρευνα στα δύο βασικότερα θέματα.

Χωρισμός σε ομάδες

Αφού έγινε η επιλογή των αξόνων της έρευνας και καθορίστηκαν ο στόχοι και οι δραστηριότητες για καθέναν από αυτούς, επόμενο βήμα είναι ο χωρισμός των ομάδων. Παρότι ο δάσκαλος δε δίνει πληροφορίες για τον τρόπο που έγινε ο χωρισμός των ομάδων, δύο είναι συνήθως οι παράμετροι που, χωρίς να αγνοηθούν οι επιλογές των μαθητών, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο στάδιο αυτό.

Η πρώτη αφορά σε πρακτικά θέματα, όπως η δυνατότητα να συνευρεθούν οι μαθητές εκτός σχολείου, ενώ η δεύτερη στη μεγαλύτερη δυνατή «ποικιλία» στη σύνθεση των ομάδων. Ποικιλία που είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη της διαστάσεις όπως: μητρική γλώσσα, φύλο, μαθησιακό επίπεδο, κοινωνικοοικονομική προέλευση, προσωπικότητα μαθητή. Μπορεί στην αρχή να υπάρξουν αντιδράσεις από μερικούς μαθητές για την ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά συνήθως στο τέλος η πλειοψηφία αποδέχεται τη σύνθεση των ομάδων. Εξάλλου, είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι η ανάπτυξη της συνεργασίας είναι ένας από τους βασικότερους στόχους μιας εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας, όπως είναι η μέθοδος των σχεδίων εργασίας.

Διεξαγωγή ερευνητικών δραστηριοτήτων

Η διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί για τους μαθητές μια ξεχωριστή εμπειρία. Ο συλλογικός σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου, η επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, η αξιολόγηση και η παρουσίαση των πληροφοριών είναι συνήθως μια γοητευτική διαδρομή για τα παιδιά. Η ενεργητική, ανακαλυπτική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης, όπως αυτή υλοποιείται μέσα από τη διαδικασία της έρευνας, κρατά σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών, κινητοποιεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Φυσικά και είναι πιθανό να υπάρξουν εμπόδια που οι μαθητές καλούνται να βρουν τρόπους να υπερβούν. Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση οι μαθητές έδωσαν λύση σε όλα τα πρακτικά προβλήματα που συνάντησαν στην πορεία της έρευνας, όπως: συνεννόηση με τους μετανάστες, μετακινήσεις, διανομή των εργασιών μέσα στις ομάδες κ.ά. Φυσικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι διευκολυντικός και συνεργατικός. Βοηθά τις ομάδες, παραπέμπει και συμπαραστέκεται, υπακούοντας στην αρχή του *«βοήθα με όσο σε χρειάζομαι»*³.

³ Χρυσάφιδης Κ., ό.π., σ. 95

Ο ρόλος των γονιών

Αντίστοιχα βοηθητικός και υποστηρικτικός ήταν και ο ρόλος των γονιών. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος ενημέρωσε από πριν τους γονείς για το σχέδιο εργασίας που επρόκειτο να υλοποιηθεί, αναπτύσσοντας τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης, ήταν καθοριστικό για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των περισσότερων και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες συνεργασίας. Προφανώς υπήρξαν και γονείς που έφεραν αντιρρήσεις, γεγονός εξάλλου συνηθισμένο σε κάθε τάξη όπου ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να παρακάμψει τα συνήθη διδακτικά μονοπάτια και να αναλάβει πρωτοβουλίες άγνωστες για τους γονείς.

Ολιγοθέσια σχολεία

Ο φόβος ότι δε θα καλυφθεί η καθορισμένη ύλη είναι ένας πολύ συνηθισμένος φόβος από τη μεριά των γονιών, που κρίνουν τη γνωστική κατάρτιση των παιδιών τους μόνο από το αν εξάντλησαν το σύνολο του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων. Ο φόβος αυτός είναι ακόμη μεγαλύτερος στα ολιγοθέσια σχολεία, όπου ο σχολικός χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε τάξη είναι περιορισμένος. Ειδικότερα όμως για τα σχολεία αυτά η διαθεματική προσέγγιση και η υλοποίηση σχεδίων εργα-

σίας προσφέρεται ιδιαίτερα, τόσο γιατί οι διδακτικοί κύκλοι που ακολουθούνται εμπλέκουν τα μαθήματα μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων, όσο και για τις δυνατότητες συνεργασίας που δημιουργούνται σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας που διδάσκονται από κοινού στην ίδια αίθουσα.

Έτσι, αν, για παράδειγμα, σε ένα μονοθέσιο σχολείο ο δάσκαλος αποφασίσει να υλοποιήσει ένα σχέδιο εργασίας με θέμα τον καιρό, για τις δύο πρώτες τάξεις το ενδιαφέρον μπορεί να εστιάσει στις εποχές και στις ασχολίες των ανθρώπων ανά εποχή. Στην Γ' και Δ' τάξη μπορεί να γίνει μια πρώτη προσέγγιση των καιρικών φαινομένων και του πώς αυτά επηρεάζουν τη ζωή των φυτών, των ζώων και των ανθρώπων, ενώ, τέλος, στις μεγαλύτερες τάξεις η μελέτη και η έρευνα του σχεδίου εργασίας μπορεί να περιστραφεί γύρω από το κλίμα, τις κλιματολογικές αλλαγές, το κλίμα σε διαφορετικούς τόπους κ.λπ.

Ειδικά για την περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, οι διαδικασίες συντονισμού των δραστηριοτήτων χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές, ανάλογα με την ηλικία τους και το μαθησιακό τους επίπεδο, να συμμετέχουν ισότιμα σε όλα τα στάδια του project. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων μπορούν

να αναπτύξουν στους μικρότερους μαθητές διάφορα θέματα που οι ίδιοι έχουν ήδη γνωρίσει στα μαθήματά τους, αλλά και να ακούσουν τους μικρότερους μαθητές καθώς θα περιγράφουν βιώματα και σκηνές από τη δική τους καθημερινότητα.

Συντονισμός, σύνθεση, καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Οι διαδικασίες συντονισμού και το στάδιο της επιμέλειας και σύνθεσης του όλου έργου είναι ένα από τα σημαντικότερα στάδια στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Στο στάδιο αυτό γίνεται η αλληλοενημέρωση των μελών των ομάδων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και ο σχολιασμός, οι αποφάσεις για τους τρόπους συνέχισης της δουλειάς, ο επανασχεδιασμός, αν χρειαστεί, και τέλος η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Όλα αυτά συνοδεύονται και από αντίστοιχες καλλιτεχνικές δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συναισθηματική έκφραση. Στο σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση ο δάσκαλος περιγράφει την τάξη σαν «μικρό καλλιτεχνικό εργαστήριο», όπου μια σειρά από ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες εμπλούτιζαν την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας, αποτελώντας δείκτη της συνεχώς αυξανόμενης ευαισθησίας και εμπλοκής των παιδιών στο θέμα της μετανάστευσης.

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, σε συνδυασμό με τη βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση, αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο για την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και την εκτόνωση της ενέργειας, αλλά και μια ακόμη αφορμή για συνεργασία και αλληλογνωριμία. Εξάλλου, το γεγονός ότι διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης δεν προϋποθέτουν και χρήση του λόγου βοηθά ιδιαίτερα τα αλλόγλωσσα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους χωρίς το «φόβο του λάθους» που συχνά χαρακτηρίζει τη λεκτική επικοινωνία.

Παρουσίαση

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτέλεσαν και ένα σημαντικό στοιχείο στο στάδιο παρουσίασης του σχεδίου εργασίας, όπου όλο το υλικό που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά αποτέλεσε το περιεχόμενο μιας έκθεσης για τους γονείς και τους υπόλοιπους προσκεκλημένους.

Σύμφωνα με τις περιγραφές των δασκάλων η ανταπόκριση των προσκεκλημένων στην παρουσίαση του σχεδίου εργασίας ήταν μεγάλη. Δάσκαλοι και μαθητές των άλλων τάξεων, γονείς, εκπρόσωποι φορέων αλλά και πολλοί κάτοικοι της γειτονιάς γέμισαν την αίθουσα εκ-

δηλώσεων του σχολείου προωθώντας μέσα από μια ατμόσφαιρα επικοινωνίας και οικειότητας *«τη σύνδεση του σχολείου με τον έξω κόσμο, το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, την ισχυροποίηση της αλληλεπίδρασης σχολείου και κοινότητας»*⁴.

Η παρουσίαση του προγράμματος δεν έγινε από το δάσκαλο αλλά από τους εκπροσώπους των ομάδων, δίνοντας για άλλη μια φορά στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να οργανώσουν τη δουλειά τους. Η συμμετοχή των μεταναστών γονιών στην εκδήλωση και η όλη προηγούμενη συνεργασία τους με το σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση «έσπασε τον πάγο» που συχνά δημιουργείται ανάμεσα στο σχολείο και στους αλλόγλωσσους γονείς. Ένας «πάγος» που ξεκινά από το δικαιολογημένο φόβο που νιώθουν οι αλλόγλωσσοι γονείς απέναντι στο σχολείο και που συνήθως αυξάνεται υπερβολικά λόγω της στάσης των περισσότερων σχολείων να μην προωθούν μια τέτοια επικοινωνία. Η προσπάθεια εμπλοκής των αλλόγλωσσων γονιών στο πρόγραμμα και η συμμετοχή τους στην τελική εκδήλωση αποσκοπούσε από την αρχή στην καλλιέργεια ενός κλί-

⁴ Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε., *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία – Παιχνίδια και Ασκήσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1993, σ. 20

ματος εμπιστοσύνης, ανταλλαγής και διαλόγου, που θα προωθούσε την επικοινωνία των αλλόγλωσσων γονιών τόσο με τους άλλους γονείς, όσο και με το προσωπικό του σχολείου. Οι τελευταίες εικόνες της βραδιάς της παρουσίασης του προγράμματος, όπου αλλόγλωσσοι και μη γονείς σε μικρές παρέες μοιράζονταν βιώματα της καθημερινότητάς τους, μιλούσαν για τους τόπους καταγωγής και τις μετακινήσεις τους —είτε ήταν από το χωριό στην πόλη είτε από το εξωτερικό στην Ελλάδα—, δοκίμαζαν τα διαφορετικά φαγητά και απολάμβαναν την ποικιλία της μουσικής και των χορών τους, αποτέλεσαν μια ισχυρή απόδειξη ότι το σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση κατέκτησε το βασικότερο από τους στόχους του: τη γνωριμία με τους μετανάστες και τους πολιτισμούς τους όχι μέσα από μια επιφανειακή, φολκλορικού τύπου, προσέγγιση, αλλά μέσα από συνθήκες ουσιαστικής επικοινωνίας, ισοτιμίας και αμοιβαιότητας.

Αξιολόγηση

Ξαναγυρνώντας στο σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση και στη φάση που ακολούθησε την παρουσίαση, απομένει η τελευταία φάση, που ήταν εκείνη της αξιολόγησης. Στη φάση αυτή γίνεται ένας αναλυτικός, ολοκληρωμένος απολογισμός της δουλειάς και μια εκτίμηση των στοιχείων εκείνων που επηρέασαν τους μαθητές

τόσο μαθησιακά και συναισθηματικά, όσο και σε επίπεδο σχέσεων και στάσεων ζωής. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να εκφράσουν οι μαθητές τις δικές τους εκτιμήσεις για το πρόγραμμα, για το πόσο αυτό αποτέλεσε κίνητρο για μάθηση, για αλλαγή απόψεων και στάσεων, αλλά και για τη δημιουργία μιας ισότιμης και αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσά τους. Οι πετυχημένες «ατάκες» των μαθητών στο σχέδιο εργασίας για τη μετανάστευση από μόνες τους αποδεικνύουν το πόσο βαθιά επηρέασε τα παιδιά τόσο για τις γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν γύρω από το θέμα, όσο και για την καινούρια διδακτική προσέγγιση που γνώρισαν και αξιολόγησαν ως θετικότερη των προηγούμενων. Τα παιδιά προφανώς ξέχασαν γρήγορα τα δύσκολα σημεία που αντιμετώπισαν και αυτό που συγκράτησαν ήταν η χαρά που δίνει η κατάκτηση της γνώσης όταν αυτή γίνεται ένα «παιχνιδόμαθημα». Ίσως αυτός είναι και ένας από τους πιο πετυχημένους ορισμούς που θα μπορούσαν να δώσουν οι μαθητές δημοτικού σχολείου για τη διαθεματική προσέγγιση.

Δυσκολίες εφαρμογής

Η σοβαρότερη δυσκολία που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα σχέδια εργασίας ως μέθοδο διδασκαλίας αφορά στην οργάνωση του

χρόνου. Είναι αλήθεια ότι ιδιαίτερα την πρώτη φορά που ο δάσκαλος υλοποιεί ένα project υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να πέσει έξω από τους χρόνους που είχε αρχικά προγραμματίσει. Οι μαθητές συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο από αυτόν που αρχικά υπολόγιζε ο δάσκαλος για να προσαρμοστούν σε έναν καινούριο τρόπο δουλειάς, η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων πολλές φορές γίνεται χρονοβόρα, τα μέλη των ομάδων έχουν προβλήματα συνεργασίας. Αυτές είναι μερικές από τις πιο συνηθισμένες αιτίες χρονικής καθυστέρησης. Η εμπειρία που αποκτά ο δάσκαλος, καθώς όλο και συχνότερα χρησιμοποιεί τη νέα αυτή μεθοδολογία, τον βοηθά στο να ανακαλύπτει κάθε φορά και τις κατάλληλες λύσεις. Είναι σημαντικό ο σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας να είναι από την αρχή αρκετά ευέλικτος, ούτως ώστε να μπορεί από νωρίς να αντιμετωπίσει πιθανές απρόοπτες καταστάσεις και εμπόδια. Επίσης, είναι σημαντικό κατά την υλοποίηση του project και σε τακτά χρονικά διαστήματα να υπάρχουν φάσεις απολογισμού της δουλειάς που έχει γίνει μέχρι τη στιγμή αυτή και της δουλειάς που απομένει να γίνει, σε αντιστοιχία πάντα με τον προγραμματισμένο χρόνο.

Η αγωνία της χρονικής καθυστέρησης συνδέεται άμεσα και με το φόβο της μη κάλυψης της ύλης του αναλυτικού προγράμματος, άρα και με τη μεταφορά γνωστικών

κενών στις επόμενες τάξεις. «Δεν προλαβαίνω καλά καλά να τελειώσω τα βιβλία, πότε να κάνουμε project;» ρωτάνε συχνά πολλοί εκπαιδευτικοί. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας δεν είναι ανεξάρτητη από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της ύλης, που δεν στηρίζεται σε ξεχωριστά και ασύνδετα μεταξύ τους μαθήματα, αλλά σε ενότητες που προσεγγίζονται διαθεματικά. Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας από πριν το περιεχόμενο της ύλης που έχει να διδάξει, μπορεί να την αναλύσει και να την επανασυνθέσει με βάση τους άξονες του σχεδίου εργασίας. Έτσι, παρόλο που η ύλη δε θα διδάσκεται σελίδα-σελίδα και μάθημα-μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, το σχέδιο εργασίας μπορεί να καλύψει τις ενότητες της ύλης που σχετίζονται με το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός έχει πάντα την ευχέρεια να συμπτύξει ενότητες, να αναλύσει κάποιες άλλες και γενικώς να προσαρμόσει την ύλη ανάλογα τόσο με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τάξης του, όσο και με τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί. Η σπειροειδής διάταξη της ύλης που ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ακόμη το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να μεταθέσει τη διδασκαλία κάποιων ενοτήτων για επόμενη χρονιά.

Η αγωνία για την κάλυψη της ύλης πολλές φορές μετα-

φέρεται στο δάσκαλο από τους γονείς, που συχνά χαρακτηρίζουν ως «μη μάθημα» οτιδήποτε ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία. Είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος που αποφασίζει να χρησιμοποιήσει μια εναλλακτική μεθοδολογία, όπως είναι τα σχέδια εργασίας, να ενημερώσει τους γονείς για το τι πρόκειται να κάνει, να τους εξηγήσει τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, αλλά και να τους εμπλέξει στη διαδικασία. Οι αντιστάσεις των γονιών θα καμφθούν αν κατανοήσουν την καινούρια προσέγγιση, αλλά και βλέποντας την ανταπόκριση των παιδιών απέναντι σε αυτή. Βέβαια, για να γίνει αυτό, όπως είναι φυσικό, χρειάζεται χρόνος. Μια μεταβατική περίοδος είναι πάντα απαραίτητη για να προσαρμοστούν οι μαθητές και οι γονείς τους σε έναν καινούριο τρόπο δουλειάς. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να αφήσει αυτήν τη μεταβατική φάση να κυλήσει όσο γίνεται πιο ομαλά, χωρίς να περιμένει θεαματικά αποτελέσματα. Αυτά θα αρχίσουν να εμφανίζονται σταδιακά, αργά στην αρχή, αλλά όλο και πιο γρήγορα στη συνέχεια.

Παρατηρείται συχνά ότι, ενώ η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ξεκινά με ενθουσιασμό και μεγάλη ανταπόκριση των μαθητών, μετά από ένα χρονικό διάστημα και ενώ οι δραστηριότητες βρίσκονται σε εξέλιξη, εμφανίζεται μια φάση κούρασης, όπου η ανταπόκριση των μαθητών μειώνεται σε σχέση με την αρχική. Στη φάση αυτή

η κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου μπορεί να εκτονώσει την κούραση και να επαναφέρει το ενδιαφέρον. Αυτό συνήθως γίνεται με την πρόταση μιας καινούριας δραστηριότητας που δεν ήταν προγραμματισμένη και επομένως αναμενόμενη από τους μαθητές. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι συχνά οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. ομαδική ζωγραφική και διακόσμηση της τάξης ή δημιουργία μικρών θεατρικών δρώμενων κ.λπ.), καθώς και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και έξοδοι. Έχει παρατηρηθεί ότι οι τελευταίες αποτελούν ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα των μαθητών για να εκτελέσουν μια δραστηριότητα, αρκεί να είναι σωστά οργανωμένες, να έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία, να έχουν καθοριστεί οι στόχοι και οι εργασίες κάθε ομάδας.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που ως βασικό εμπόδιο στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας προτάσσουν οικονομικές ή τεχνικές δυσκολίες. Είναι αλήθεια ότι πολλές φορές η υλοποίηση ενός project απαιτεί ένα ποσό χρημάτων για αγορά βιβλίων ή υλικών, για μετακινήσεις, επισκέψεις κ.λπ. Συχνά το ποσό αυτό διατίθεται από τις προϊστάμενες αρχές από κονδύλια που είναι προγραμματισμένα για διάφορα προγράμματα, όπως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, αγωγής του καταναλωτή κ.ά. Άλλες φορές πάλι οι γονείς των μαθητών ή ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων είναι δια-

τεθειμένους να καλύψει τα παραπάνω έξοδα. Η δημιουργία ταμείου στην τάξη μπορεί επίσης να δώσει λύση σε μικρές οικονομικές ανάγκες. Τέλος, τα τελευταία χρόνια είναι αρκετά συνηθισμένες και οι χορηγίες που προσφέρουν για διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα κρατικοί, δημοτικοί ή ιδιωτικοί φορείς. Με κάποιον από τους παραπάνω τρόπους μπορεί να δοθεί συνήθως λύση σε οικονομικά ή πρακτικά προβλήματα που, όσο σημαντικά κι αν είναι μερικές φορές, δεν πρέπει να αποτελέσουν αιτία για την αναστολή της υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας.

Τι κερδίζουν τελικά τα παιδιά υλοποιώντας ένα σχέδιο εργασίας;

Εκείνο που συνήθως απομένει στη μνήμη δασκάλων και μαθητών μετά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι η ατμόσφαιρα ενθουσιασμού και δημιουργικότητας, που όλο και πιο σπάνια συναντά κανείς μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Η ατμόσφαιρα που δηλώνει ότι η κατάκτηση της γνώσης δε γίνεται ως αγγαρεία από τους μαθητές, αλλά ως μια ανακαλυπτική δραστηριότητα, που ψάχνει απαντήσεις σε φυσικά ερωτήματα και απορίες, αξιοποιεί τις αισθήσεις, απελευθερώνει τα συναισθήματα. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται ένα ενδια-

φέρουν ταξίδι έρευνας και ανακάλυψης, όπου ο καθένας έχει κάτι να καταθέσει και να ανταλλάξει με τους άλλους. Τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες γίνονται συχνά οδηγός για τα επόμενα βήματα, ανοίγοντας το δρόμο στην αλληλογνωριμία και τη συνεργασία. Μέσα από την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας, όπου οι μαθητές με διαδοχικά και σίγουρα βήματα μαθαίνουν να αναλύουν, να ερευνούν και να επανασυνθέτουν ένα γνωστικό αντικείμενο, μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιολογούν, τελικά εκείνο που κατά βάση κερδίζουν δεν είναι μόνο η συγκεκριμένη γνώση για το θέμα που μελετούν, αλλά κυρίως το γεγονός ότι γνωρίζουν καινούριους, ενεργούς τρόπους για να προσεγγίζουν τη γνώση γενικότερα, γνωρίζουν δηλαδή νέες διαδικασίες μάθησης, εντελώς αντίθετες με τη συνήθη μέθοδο της αποστήθισης. Επομένως, πέρα από όλα τα υπόλοιπα, μέσα από τα σχέδια εργασίας οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Αυτό αποτελεί και το μεγαλύτερο κέρδος από τη δουλειά με τη μέθοδο project.

Η διαθεματική προσέγγιση που ακολουθούν τα σχέδια εργασίας βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων. Τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στον «έξω κόσμο», η σύνδεση

του σχολείου με την κοινότητα αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των σχεδίων εργασίας. Η σύνδεση αυτή του σχολείου με την κοινωνία είναι ίσως η καλύτερη αφορμή για να γνωρίσουν οι μαθητές τον «άλλον», να αναπτύξουν τρόπους προσέγγισης και άμεσης, βιωματικής επικοινωνίας.

Αυτό είναι ακριβώς και το πεδίο όπου τα σχέδια εργασίας συναντώνται με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση. Μια διάσταση που υπηρετεί την ουσιαστική και ισότιμη επικοινωνία και καμιά σχέση δεν έχει με επιφανειακές, φολκλορικές προσεγγίσεις που, καθιστώντας το «διαφορετικό» γραφικό, τελικώς το απομονώνουν. Η επιφανειακή αυτή προσέγγιση είναι μια συνηθισμένη παγίδα σε πολλά προγράμματα που ασχολούνται με τους «άλλους» πολιτισμούς. Προγράμματα που εξαντλούνται στη μουσική, το φαγητό ή την ενδυμασία στις διάφορες χώρες του κόσμου, αφήνοντας αναξιοποίητο των πλούτο ομοιοτήτων και διαφορών που συνυπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους ακόμη και της ίδιας χώρας. Για παράδειγμα, εικόνες όπως αυτή που συχνά δίνεται για όλα τα παιδιά της Αφρικής είτε ότι πεινάνε είτε ότι χοροπηδούν φορώντας φούστες από χόρτο, ή για όλα τα παιδιά της Κίνας ότι φοράνε το γνωστό κινέζικο καπέλο και απολαμβάνουν το ρύζι με τα ξυλάκια τους όχι μόνο δεν υπηρετούν τους στόχους της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, αλλά αντιθέτως καθίστανται πολλαπλώς επικίνδυνες. Τελικά, το μόνο που επιτυγχάνουν είναι να αναπαράγουν τις στερεοτυπικές εικόνες για το «άλλο» και το «διαφορετικό», καθιστώντας το ακόμα περισσότερο εξωτικό, γραφικό και ξένο. Η αντιμετώπιση του διαφορετικού με έναν τέτοιο τρόπο όχι μόνο δε βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν ισότιμα τη διαφορετικότητα και να γνωρίσουν τον πλούτο των εκφάνσεών της, αλλά αντίθετα τα οδηγεί στο να θεωρούν κάθε πολιτισμό πέρα από το δικό τους αξιολογικά κατώτερο και προβληματικό.

Το σχέδιο εργασίας για τους οικονομικούς μετανάστες και τη μετανάστευση που παρουσιάστηκε παραπάνω όχι μόνο δεν έπεσε σε μια τέτοια παγίδα, αλλά αντίθετα μέσα από τη βιωματική επικοινωνία που δημιουργήσε ανάμεσα στους μαθητές και τους μετανάστες προώθησε την αλληλογνωριμία, την ανταλλαγή και την αμοιβαιότητα. Αυτές είναι και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο δρόμο της ισότιμης αποδοχής και της κατάργησης των διακρίσεων. Τα σχέδια εργασίας με διαπολιτισμική διάσταση είναι ένας από τους καταλληλότερους οδηγούς για να τον ανακαλύψουμε...

Βιβλιογραφία

Α) *Για τα σχέδια εργασίας, τη μέθοδο project και τη διαθεματική προσέγγιση*

Ανδρούσου Α., «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», στο: Βαφέα Α. (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Νήσος, Αθήνα, 1996

Βαϊνά Μ., «Μέθοδος Project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», *Νέα Παιδεία*, τ. 20, σ. 77-88, Αθήνα, 1996

Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε., *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία – Παιχνίδια και Ασκήσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1993

Γρόλλιου Γ., Κοτίνη Χ., Σμήλιου Η. & Χατζηνικολάου Α., «Πρακτικές ασκήσεις και μέθοδος Project: θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 46, σ. 33-39, Αθήνα, 1998

Frey K., *Η «Μέθοδος Project».* Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1980

Θεοφυλίδη Χ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1997

Καμαρινού Δ., *Η βιωματική μάθηση στο σχολείο*, έκδοση της ίδιας, Αθήνα, 1998

KEMETE, *Αγωγή του Καταναλωτή*, Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα, 1998

KEMETE, *Σχολείο χωρίς σύνορα*, Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα, 2000

Χρυσαφίδης Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1994

Β) Για θέματα σχετικά με τους μετανάστες

Δαμανάκης Μ., *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1987

Δίκτυο Κινήσεων για τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, *Δελτίο Θυέλλης: Αφιέρωμα στο Ρατσισμό*, τ. 10, Αθήνα, 1997

Έκο Ο., *Πέντε Ηθικά Κείμενα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998

«Εμείς και οι άλλοι. Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας», *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, Αθήνα, 1997

Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, *Τα δικαιώματα των μεταναστών εργατών*, Εστία, Αθήνα, 1994

Κατζουράκης Κ., *Ο δρόμος προς τη Δύση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001

Κίνηση πολιτών κατά του ρατσισμού, *Έξι κείμενα ενάντια στο ρατσισμό*, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1998

Κοιλιάρη Α., *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1997

Λινάρδος-Ρυλμόν Π., *Αλλοδαποί εργαζόμενοι στην Ελλάδα*, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1993

Μααλούφ Α., *Οι φονικές ταυτότητες*, Ωκεανίδα, Αθήνα, 1999

Μουσουρού Α.-Μ., *Μετανάστες και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα, 1991

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

