

Όταν οι ανάγκες των καιρών συνάντησαν τις ανάγκες των ανθρώπων ... Ένα αισιόδοξο εκπαιδευτικό πείραμα

Άβα Χαλκιαδάκη



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι ουτοπική η αναζήτηση ενός σχολείου που, εκτός από τις πιεστικές ανάγκες των καιρών, θα σέβεται και θα υπολογίζει και τις ανθρώπινες ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών; Είναι χιμαιρική η αναζήτηση ενός σχολείου που θα αντιμετωπίζει τα δώδεκα χρόνια παραμονής των μαθητών και τα τριάντα πέντε χρόνια παραμονής των εκπαιδευτικών ως χρόνια μοναδικά και πολύτιμα, ως χρόνια στα οποία μικροί και μεγάλοι δικαιούνται να περάσουν όμορφα, να πειραματιστούν, να μάθουν και να δημιουργήσουν; Είναι παράλογη η αναζήτηση ενός σχολείου που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το νιώθουν δικό τους;

Η εργασία επιχειρεί να απαντήσει αρνητικά στα παραπάνω ερωτήματα, με την παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...», που σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες των μεγάλων μαθητών του Δημοτικού και ως στόχο μια χρονιά χαράς, δημιουργικότητας και αποτελεσματικής μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε αυτό.

Ο λόγος –πολιτικός και επιστημονικός– για ένα σχολείο «ποιοτικό» και «αποτελεσματικό», και ταυτόχρονα «μαθητοκεντρικό», «βιωματικό», «συμμετοχικό», «δημοκρατικό», «δημιουργικό», «ανοιχτό στην κοινωνία», εκφέρεται όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, ενώ και οι προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση του σχολείου, τόσο από τους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης όσο και από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, κάθε άλλο παρά αμελητέες είναι: νέο πλαίσιο σπουδών, νέα αναλυτικά προγράμματα, νέα βιβλία, νέες διδακτικές μέθοδοι, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καινοτόμες δράσεις, διεπιστημονικά προγράμματα, επιμορφώσεις, συνέδρια, εκδόσεις, δημοσιεύσεις. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί φιλότιμα να αναμετρηθεί με τις ανάγκες των καιρών, τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιταγές των διεθνών οργανισμών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 22-46), και αναζητά εναγωνίως τους τρόπους και τα μέσα για να εφοδιάσει τους μαθητές με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμοστούν, να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης.

Το σχολείο όμως, εκτός από χώρος προετοιμασίας των αυριανών ενηλίκων, από την κατάρτιση και την επάρκεια των οποίων εξαρτάται το μέλλον το δικό τους, η αναπτυξιακή πορεία της χώρας και η επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας¹, είναι και ο χώρος στον οποίο περνούν δώδεκα χρόνια της ζωής τους οι μαθητές και τριάντα πέντε χρόνια της ζωής τους οι εκπαιδευτικοί. Και όλοι ξέρουμε πως τα χρόνια αυτά και για τους μεν και για τους δε είναι περισσότερο χρόνια κούρασης, άγχους και πλήξης, και λιγότερο χρόνια χαράς, ικανοποίησης και δημιουργικότητας. «Αν η ανία ήταν θανατηφόρα, τα σχολεία θα ήταν νεκροταφεία», σημείωσε άγνωστος μαρκαδόρος σε τοίχο σχολείου της Αθήνας².

Παρά τις αγαθές προθέσεις και παρά την πρωτοφανή για τα ελληνικά δεδομένα δραστηριότητα, το «ποιοτικό» και «αποτελεσματικό» σχολείο³, για το οποίο όλοι συμφωνούν και το οποίο όλοι επιδιώκουν, δεν παύει να είναι ένας χώρος που οι περισσότεροι μαθητές δεν τον νιώθουν δικό τους. Το υποδηλώνουν η απάθεια, η αδιαφορία, η ειρωνεία, ο σαρκασμός και η επιθετικότητα που συχνά συναντάμε στις τάξεις, οι «κοπάνες» και τα «σκασιαρχεία», το μεγάλο ποσοστό των «δυσπροσάρμοστων» μαθητών, η απα-

ξίωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων⁴, τα περιστατικά βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, οι καταστροφές χώρων και υλικών στις καταλήψεις, αλλά και οι καταλήψεις με «αίτημα» την αλλαγή του σχήματος και του περιεχομένου της τυρόπιτας⁵. Το διαπιστώνει ο Συνήγορος του Παιδιού, ο οποίος στις συναντήσεις του με τους μαθητές καταγράφει σταθερά την ανάγκη τους για επικοινωνία και το παράπονό τους ότι το σχολείο δεν τους αναγνωρίζει ως προσωπικότητες, δεν τους «ακουίζει», δεν τους σέβεται και δεν τους υπολογίζει. Το αναδεικνύει με τρόπο συγκλονιστικό και η πρόσφατη πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά σου στο σχολείο;» το 49% των μαθητών απαντά «λίγο» και το 26% «καθόλου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 57), ενώ στην ερώτηση «Τι νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;» το 68% των μαθητών δηλώνει «κούραση», το 58% «πίεση», το 53% «πλήξη», το 52% «άγχος», το 32% «απογοήτευση», το 27% «απαισιοδοξία», το 23% «οργή» και το 15% «μοναξιά». Θετικά συναισθήματα έχει λιγότερο από το ένα τέταρτο των μαθητών, ενώ «χαρά» νιώθει μόλις το 22% του συνόλου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 61).

Πόσο ποιοτικό και αποτελεσματικό μπορεί αλήθεια να είναι το σχολείο όταν από τα παιδιά λείπει η χαρά; Πόσο πιθανό είναι να πετύχει τους στόχους του όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι υπολογίζει τις ανάγκες τους; Πόσο αποτελεσματικοί μπορούν να είναι και οι εκπαιδευτικοί, με όποια κατάρτιση, όποια αναλυτικά προγράμματα και όποια μέσα και εάν διαθέτουν, όταν βρίσκονται απέναντι σε παιδιά κουρασμένα, πιεσμένα, αγχωμένα, απογοητευμένα, αδιάφορα; Τι υποδηλώνουν άραγε οι έρευνες που αναφέρονται στο άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Παππά, 2006); Και τι μπορεί να υποκρύπτουν οι προσπάθειες φυγής τους από την τάξη με τη μέθοδο των αποσπάσεων και των πάσης φύσεως αδειών; Μήπως και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν το ίδιο κουρασμένοι, πιεσμένοι, απογοητευμένοι και αγχωμένοι; Μήπως και από τους εκπαιδευτικούς λείπει η χαρά; Μήπως και οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκες που το σχολείο δεν τις υπολογίζει;

Είναι προφανές ότι ένα σχολείο που θα σεβόταν τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και θα αντιμετώπιζε τα δώδεκα

χρόνια παραμονής των μαθητών και τα τριάντα πέντε χρόνια παραμονής των εκπαιδευτικών ως χρόνια μοναδικά και πολύτιμα, ως χρόνια τα οποία μικροί και μεγάλοι δικαιούνται να τα ζήσουν όμορφα, θα ήταν πιο ανθρώπινο, πιο δημοκρατικό, πιο δημιουργικό και πολύ πιο ελκυστικό. Μήπως ταυτόχρονα θα ήταν και πιο αποτελεσματικό, με την έννοια ότι θα είχε περισσότερες πιθανότητες να πετύχει τους στόχους του;

Το ερώτημα δεν είναι εύκολο να απαντηθεί, η συζήτηση όμως για την αναζήτηση ενός σχολείου πραγματικά ποιοτικού και αποτελεσματικού, που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το αγαπούν και θα το νιώθουν δικό τους, πιστεύουμε ότι αξίζει να γίνει. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία παρουσιάζει το ερευνητικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...», το οποίο σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες των μεγάλων μαθητών του Δημοτικού και ως στόχο μια χρονιά χαράς, δημιουργικότητας και αποτελεσματικής μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε αυτό.

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...»⁶

Αφετηρία

Η διπλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από την παιδικότητα στην εφηβεία είναι μια περίοδος αναμφισβήτητα δύσκολη όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς τους, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη των τάξεων (Γαβριηλίδου, 2000· Αναστασόπουλος, 2000· Τσιάντης, 2000· Τζελέπη-Γιαννάτου, 2003)

Οι μαθητές της Έκτης, οι «μεγάλοι», οι «άνετοι», αυτοί που ξέρουν όλους τους δασκάλους από την καλή και από την ανάποδη και έχουν εξερευνήσει σπιθαμή προς σπιθαμή όλους τους χώρους του σχολείου, ετοιμάζονται ν' αφήσουν το Δημοτικό. Λίγους μήνες αργότερα θα βρεθούν «πρωτάκια» στο Γυμνάσιο, χαμένα σε καινούργιους χώρους, αμήχανα και φοβισμένα μπροστά σε νέους δασκάλους και νέα γνωστικά αντικείμενα (Βάμβουκας, 1978). Την ίδια περίοδο το σώμα τους αρχίζει να μεταμορ-

φώνεται: σπυράκια ξεπροβάλλουν στο πρόσωπο, τρίχωμα εμφανίζεται στο εφηβικό και τις μασχάλες, τα μανίκια στα μπλουζάκια κονταίνουν και τα παπούτσια ξαφνικά τους έρχονται μικρά. Κοιτάζονται στον καθρέφτη και δυσκολεύονται να συνηθίσουν τη νέα εικόνα του εαυτού τους. Δεν ξέρουν αν είναι όμορφα ή άσχημα, δεν ξέρουν αν αρέσουν στους άλλους. Η ψυχική τους διάθεση εύκολα μεταβάλλεται και οι διακυμάνσεις στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους είναι έντονες. Είναι ευερέθιστα και μερικές φορές επιθετικά. Νιώθουν να κατακλύζονται από αισθήματα θλίψης, άγχους, μοναξιάς, πλήξης, ντροπής (Αναστασόπουλος, 2000). Τα παιδιά μεγαλώνουν. Αποχαιρετούν την παιδική ηλικία και περνούν με ορμή στην εφηβεία. Τα πάντα μέσα τους και γύρω τους αλλάζουν με ρυθμούς τρομακτικούς. Τίποτα δεν μοιάζει σταθερό. Τίποτα δεν μοιάζει εύκολο. Τίποτα δεν είναι εύκολο.

Οι γονείς των δωδεκάχρονων μαθητών έχουν περάσει από αυτό το στάδιο και γνωρίζουν καλά τι σημαίνει να μεγαλώνεις και όλα μέσα σου και γύρω σου ν' αλλάζουν. Αυτό που δεν γνωρίζουν είναι τι σημαίνει να μεγαλώνεις και από γονιός ενός μικρού παιδιού να γίνεσαι γονιός ενός εφήβου. Βλέπουν τα παιδιά να απομακρύνονται από κοντά τους, να αποφεύγουν τα χάρδια τους, να τους ειρωνεύονται, να τους αμφισβητούν, να τους αγνοούν. Βλέπουν με απόγνωση τη «φωλιά» τους να αδειάζει και τις ισοροπίες στις σχέσεις της οικογένειας να διαταράσσονται (Τσιάντης, 2000· Αναστασόπουλος, 2000: 58-61).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους: «να κάνουν μάθημα» σε παιδιά γεμάτα ανασφάλειες, αμφιβολίες και φόβους, σε παιδιά που από τη μια στιγμή στην άλλη αλλάζουν διαθέσεις, σε παιδιά που «ξεχνιούνται», που ονειροπολούν, που «αρπάζονται» εύκολα, που νιώθουν μόνα, σε παιδιά που με τον τρόπο τους πενθούν γι' αυτά που τελειώνουν (Αναστασόπουλος, 2000· Τσιάντης, 2000).

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία την πολυσύνθετη και δύσκολη πραγματικότητα της Έκτης Δημοτικού, την οποία προσπάθησε να μεταλλάξει σε διδακτικές δραστηριότητες που θα έδιναν χαρά στα παιδιά και θα τα οδηγούσαν αβίαστα στον κόσμο της γνώσης. Προσδοκία του προγράμματος –και μέγιστη επιδίωξή του– ήταν να προσφέρει στα μεγάλα παιδιά του Δημοτικού τρεις ευκαιρίες:

- την ευκαιρία να «συναντηθούν» με τους γονείς και τους δασκάλους τους, να συζητήσουν μαζί τους, να μάθουν κάτι από αυτό που οι μεγάλοι ως παιδιά υπήρξαν, ν' ανακαλύψουν κάτι γι' αυτό που τα ίδια σήμερα βιώνουν,
- την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα με τους συμμαθητές τους και να γιορτάσουν ως τάξη αυτά που έμαθαν και αυτά που έζησαν στα έξι χρόνια του Δημοτικού,
- την ευκαιρία να νιώσουν χαρούμενα και περήφανα γι' αυτά που κατάφεραν, και λιγότερο φοβισμένα μπροστά στις δυσκολίες και τις προκλήσεις του νέου κύκλου της ζωής τους που σηματοδοτεί το Γυμνάσιο, αλλά και το πέρασμα στον κόσμο των ενηλίκων (Χαλκιαδάκη, 2008: 138-139).

Στόχοι και περιεχόμενο

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της Βιωματικής Διδασκαλίας (Χρυσσαφίδης, 2002) και τις θέσεις της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Holland, 1968· Rosenblatt, 1978), και οι βασικοί στόχοι του ήταν:

- η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας,
- η γνωριμία με τη λογική, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της εμπειρικής έρευνας,
- η ενασχόληση με διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης,
- η καλλιέργεια και η βελτίωση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Συνεκτικός ιστός του προγράμματος ήταν το λογοτεχνικό βιβλίο, «όχι όμως ως αντικείμενο διδασκαλίας, μελέτης και εξέτασης, αλλά ως “εργαλείο” που διεγείρει τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, τους δίνει αφορμές να στοχαστούν, να ονειρευτούν, να συγκινηθούν και να δημιουργήσουν, και ταυτόχρονα ως “γέφυρα” που ανοίγει νέους διαύλους επικοινωνίας και οδηγεί σε νέες “συναντήσεις” με τους συμμαθητές και τους φίλους τους αλλά και με τον κόσμο των ενηλίκων στον οποίο επιδιώκονται να περάσουν» (Χαλκιαδάκη, 2008: 138).

Το πρώτο σκέλος του προγράμματος ήταν ανελαστικό και προέβλεπε τη συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας με δομημένο ερωτηματολόγιο που είχε ως αντικείμενο την παιδική αναγνωστική συμπεριφορά και τα αγαπημένα παιδικά αναγνώσματα των γονιών τους. Ο στόχος της έρευνας δεν ήταν τόσο να μάθουν οι μαθητές τι ακριβώς διάβαζαν στα παιδικά τους χρόνια οι σημερινοί ενήλικες, όσο το να βρουν την ευκαιρία να μιλήσουν με τους γονείς τους και να γίνουν κοινωνοί των πραγματικών και φανταστικών ιστοριών που σημάδεψαν το πέρασμα των γονιών τους στην εφηβεία, ενώ ένας δεύτερος εξίσου σημαντικός στόχος ήταν να αφυπνίσουμε την περιέργεια, το προσωπικό ενδιαφέρον και το φιλότιμο, και να δώσουμε στα παιδιά τα κίνητρα, τις γνώσεις και τα εργαλεία που θα τα ωθούσαν και θα τους επέτρεπαν να λειτουργήσουν ως ερευνητές, με γνώση, μέθοδο, συνέπεια, σοβαρότητα και πειθαρχία σε κανόνες.

Το δεύτερο σκέλος του προγράμματος ήταν απολύτως ευέλικτο: προέβλεπε μια σειρά από δραστηριότητες, παιχνίδια και εκδηλώσεις, που έμμεσα ή άμεσα θα σχετίζονταν με το βιβλίο και την ανάγνωση, και προϋπέθετε την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας, στα αποτελέσματα και τα ερεθίσματα της οποίας θα βασιζόταν. Παρόλο που ο κύριος και πολλαπλά διακηρυγμένος στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της φιλοαναγνωσίας, ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών δεν ήταν σε καμία περίπτωση να υποχρεώσουμε τα παιδιά να διαβάσουν· ο στόχος ήταν να βοηθήσουμε τα παιδιά να προσεγγίσουν με τρόπο αβίαστο και παιγνιώδη τα βιβλία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 65-75) και να τους δώσουμε αφορμές και ευκαιρίες για να υποψιαστούν τη χαρά, την απόλαυση και τη συγκίνηση που η ανάγνωση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου μπορεί να προσφέρει, και τους δρόμους που ανοίγει για τη γνώση του κόσμου που βρισκείται γύρω μας και εντός μας.

Επιλογή και «εμπλοκή» των εκπαιδευτικών

Κομβικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος θα είχαν βεβαίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα έπρεπε: α) να καθοδηγήσουν την έρευνα και να διασφαλίσουν την ορθή και επιτυχή διεξαγωγή της, β) να σχεδιάσουν και

να οργανώσουν παιγνιώδεις και κεφάτες δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από τα βιβλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις –μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές– ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, και γ) να διαχειριστούν με ευαισθησία και ευελιξία τα ζητήματα που θα ανέκυπταν από την έμμεση εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία.

Ήταν προφανές ότι η δουλειά που οι εκπαιδευτικοί θα αναλάμβαναν ήταν μεγάλη και θα απαιτούσε πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο, χωρίς να προβλέπεται για αυτό καμία υλική απολαβή. Το ερώτημα που εκ των πραγμάτων τέθηκε –σε μια περίοδο μάλιστα που οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου στη γενίκευση της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης ήταν έντονες– ήταν το ακόλουθο: πώς θα μπορούσαμε να βρούμε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφενός θα δέχονταν να αναλάβουν μια τέτοια δουλειά και μια τέτοια ευθύνη, και αφετέρου θα ήταν σε θέση να τη φέρουν με επιτυχία σε πέρας; Τι θα μπορούσε σε αντάλλαγμα το Πανεπιστήμιο να τους προσφέρει;

Αυτά που μπορούσε να τους προσφέρει ήταν: α) γνώσεις, β) στήριξη στην προσπάθειά τους, γ) συμμετοχή σε μια δημιουργική ομάδα ανθρώπων που ενδιαφέρονται για τη λογοτεχνία, την έρευνα και τις τέχνες, και επιζητούν τις δημιουργικές προκλήσεις, δ) χρόνο για να σκεφτούν και να αποφασίσουν, και ε) την ευκαιρία να ζήσουν μια χρονιά δημιουργική και χαρούμενη με τους μαθητές τους, μια χρονιά διαφορετική από τις άλλες.

Το Σεπτέμβριο του 2005 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών ανακοίνωσε την πρόθεσή του να υλοποιήσει σε δεκαπέντε τάξεις Δημοτικών σχολείων της Αττικής το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» και κάλεσε τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς της Στ' σε ανοιχτή ενημερωτική συνάντηση για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος. Από τους 97 εκπαιδευτικούς που προσήλθαν στη συνάντηση, οι 28 δέχτηκαν να παρακολουθήσουν σεμινάριο τριάντα ωρών, χωρίς δέσμευση να υλοποιήσουν το πρόγραμμα με τις τάξεις τους – την απάντηση θα την έδιναν μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του σεμιναρίου.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στο περιεχόμενο και τον ρόλο του σεμιναρίου, το οποίο υπήρξε οργανικό και αναπόσπαστο μέρος

του ερευνητικού προγράμματος και σχεδιάστηκε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί:

- να συζητήσουν, να κατανοήσουν και να συμεριστούν τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες του προγράμματος,
- να προετοιμαστούν κατά τρόπο που να διασφαλίζει την ορθή διεξαγωγή της έρευνας,
- να διερευνήσουν βιωματικά εναλλακτικές δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από τα βιβλία,
- να βιώσουν από τη θέση του μαθητή και να στοχαστούν από τη θέση του δασκάλου τα ζητήματα που το περιβάλλον και οι συνθήκες της τάξης, αλλά και οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος θα έθεταν: τις δυσκολίες προσέγγισης των γονέων για τη διαδικασία της συνέντευξης, την πολιτική αντιμετώπισης των –ενηλίκων και ανηλίκων– μη αναγνωστών (οι οποίοι δεν θέλαμε σε καμία περίπτωση να αισθανθούν δυσάρεστα ή να βρεθούν αποκλεισμένοι από την όλη διαδικασία), το χειρισμό των παιδιών που ζούσαν σε δύσκολες οικογενειακές συνθήκες, τα ζητήματα που θα ανέκυπταν στη διατύπωση των συμπερασμάτων, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της εργασίας σε ομάδες, τη διαχείριση της απογοήτευσης από το λάθος ή από την αποτυχία ενός φιλόδοξου σχεδίου, τη διαμόρφωση εναλλακτικών σχεδίων δράσης κ.ά.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τρεις εισηγήσεις για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην παιδική και την εφηβική ηλικία και προσέγγισαν βιωματικά το πρόγραμμα: υλοποίησαν πιλοτικά την έρευνα, εργάστηκαν σε ομάδες και επεξεργάστηκαν τα ερωτηματολόγια, έπαιξαν παιχνίδια και έγραψαν κείμενα με αφορμή τα αποτελέσματά της, και δοκίμασαν τις ικανότητές τους στα εικαστικά και τη δραματοποίηση.

Ιδιαίτερη αναφορά είναι σκόπιμο να γίνει σε μία ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σεμιναρίου, η οποία συνέβαλε αποφασιστικά στην περαιτέρω εξέλιξη του προγράμματος: στον εμπλουτισμό του με απλές δραστηριότητες που είχαν ως κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέ-

ναντι στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών (την ανάγκη της προσωπικής έκφρασης, του παιχνιδιού, του πειράγματος, της εκτόνωσης, της διασκέδασης, της στήριξης, της επιβράβευσης), αλλά και την ικανοποίηση των δικών τους ανάλογων αναγκών.

Οι δραστηριότητες αυτές ήταν εν συντομία οι ακόλουθες:

- Στην πρώτη συνάντηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να θυμηθούν την εποχή που είχαν την ηλικία των μαθητών τους και να μοιραστούν με την ομάδα κάποιο περιστατικό από την περίοδο εκείνη που έμμεσα ή άμεσα σχετιζόταν με την ανάγνωση. Οι αφηγήσεις αυτές υπήρξαν ιδιαίτερα χρήσιμες για τη γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων και το δέσιμο της ομάδας, ενώ παράλληλα τους επέτρεψαν να διαπιστώσουν τον έντονα συγκινησιακό χαρακτήρα της παιδικής ανάγνωσης που ανακαλείται από μνήμης και «διατηρεί την αυθεντικότητα και τη συγκινησιακή φόρτιση της παιδικής εμπειρίας» (Ζερβού, 1998: 134), καθώς και τον πολύ προσωπικό χαρακτήρα της αναγνωστικής διαδικασίας (Rosenblatt, 1978).
- Στη δεύτερη συνάντηση αναρτήθηκαν στους τοίχους «χαρτόνια εκτόνωσης»: επρόκειτο για μεγάλα χαρτόνια διακοσμημένα με ήρωες από παιδικά βιβλία και κόμικς, στα οποία οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα μέχρι το τέλος του σεμιναρίου να αποτυπώνουν τη χαρά, το θυμό ή την απογοήτευσή τους από πλευρές του σεμιναρίου, να σχολιάζουν περιστατικά και να καταγράφουν αστεία επεισόδια από τη ζωή της «τάξης» τους, να γράφουν στίχους ή συνθήματα – να εκφράζουν εν ολίγοις πράγματα ανάλογα με αυτά που εκφράζουν και οι μαθητές στους τοίχους, στα λευκώματα και στα «κοτσανολόγια» τους. Τα χαρτόνια αυτά γρήγορα γέμισαν με πάσης φύσεως κείμενα και πέραν των άλλων αποτέλεσαν ενδιαφέρον υλικό εν θερμώ αξιολόγησης του περιεχομένου και της πορείας του σεμιναρίου. Στο ίδιο πλαίσιο έγινε προσπάθεια –η οποία όμως δεν ολοκληρώθηκε– για τη δημιουργία «λευκώματος» το οποίο θα λειτουργούσε ως ενθύμιο της «τάξης».
- Σχεδιάστηκαν βραβεία τα οποία απονεμήθηκαν στις ομάδες που κατά κοινή παραδοχή τα είχαν καταφέρει καλύτερα στα παιχνίδια που παίχτηκαν στο σεμινάριο, ενώ στην ομάδα που δεν κατάφερε να διακριθεί σε κανένα από τα παιχνίδια απονεμήθηκε χιουμοριστικό

«Βραβείο Μη Λήψης Βραβείου». Τα βραβεία αυτά έδωσαν απρόσμενα μεγάλη χαρά σε όλες τις ομάδες και παράλληλα επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν την καταλυτική σημασία του χιούμορ στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη συνεργασία σε ομάδες.

- Οργανώθηκαν συνεντεύξεις (ανά ομάδες) με τους διδάσκοντες στο σεμινάριο με θέμα τις μνήμες από τα παιδικά τους χρόνια και τα παιδικά τους αναγνώσματα. Οι συνεντεύξεις αυτές έδωσαν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να γνωρίσουν προσωπικές στιγμές των εισηγητών και βοήθησαν στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και στη δημιουργία καλού κλίματος στην «τάξη».
- Οι καλλιτεχνικές βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες πήραν μέρος είχαν απόλυτα προσωπικό χαρακτήρα. Στα ειδικαστικά εργαστήρια οι εκπαιδευτικοί: α) ανακάλεσαν στη μνήμη τον αγαπημένο ήρωα των παιδικών τους χρόνων και μεταμορφώθηκαν σε αυτόν με την τεχνική του κολάζ χρησιμοποιώντας μια μικρή φωτογραφία ταυτότητας, β) αναζήτησαν υλικό από τα παιδικά τους χρόνια και από τα αγαπημένα παιδικά τους αναγνώσματα, και κατασκεύασαν τρισδιάστατες συνθέσεις με τίτλο «το αναγνωστικό μου βιογραφικό», και γ) ζωγράρισαν εξώφυλλα για τα αγαπημένα τους παιδικά βιβλία, ενώ στο εργαστήρι δραματοποίησης δραματοποίησαν περιστατικά από το αναγνωστικό τους παρελθόν.

Οι παραπάνω ενέργειες, καθώς και οι βραδινές έξοδοι της «τάξης» σε ταβέρνα και η μικρή χριστουγεννιάτικη γιορτή στη διάρκεια της οποίας κόπηκε πίτα και κληρώθηκαν δώρα, έδρασαν καταλυτικά για τη δημιουργία ενός κλίματος χαράς και δημιουργικής δράσης, και συνέβαλαν αποφασιστικά όχι μόνο στην επίτευξη όλων των στόχων του σεμιναρίου και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και στη συνειδητοποίηση των δικών τους προσωπικών ανάλογων αναγκών.

Το πρώτο ενθαρρυντικό αποτέλεσμα ήρθε με τη λήξη του σεμιναρίου: οι 27 από τους 28 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιθυμούν και είναι σε θέ-

ση να υλοποιήσουν το πρόγραμμα στις τάξεις τους, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να ενημερώσουν συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα προκειμένου το πρόγραμμα να υλοποιηθεί και στις δικές τους τάξεις και μία εκπαιδευτικός ανέλαβε την υλοποίησή του σε οκτώ τμήματα του ίδιου σχολείου⁷.

Το πρόγραμμα τελικά υλοποιήθηκε σε τριάντα επτά (37) τάξεις είκοσι πέντε (25) δημοτικών σχολείων της Αττικής με τη συμμετοχή οκτακοσίων σαράντα εννέα (849) μαθητών.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως προέκυψαν από: α) την παρακολούθηση της υλοποίησής του στα σχολεία, β) τη μελέτη του πολύμορφου υλικού που δημιουργήθηκε στις τάξεις, και γ) την επεξεργασία των Δελτίων Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης του Προγράμματος που συμπλήρωσαν επώνυμα οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ευθύνη της υλοποίησης, ήταν ιδιαίτερα θετικά.

Ως πρώτο αποτέλεσμα καταγράφεται η εξαιρετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις μεγάλες απαιτήσεις του προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σχολεία και τάξεις με μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, και παρά το γεγονός ότι η ανταπόκριση των γονέων δεν ήταν σε όλες τις περιπτώσεις θετική, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετώπισαν κατά τρόπο υποδειγματικό την ερευνητική διαδικασία, διασφάλισαν την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας⁸, και χειρίστηκαν με σύνεση και ευαισθησία τα πάμπολλα ζητήματα που ανέκυψαν από την εμπλοκή (αλλά και τη μη εμπλοκή) των γονέων. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες, ένας μόνο εκπαιδευτικός δεν προχώρησε σε σχεδιασμό και υλοποίηση. Οι υπόλοιποι 26 όμως υπερέβησαν κατά πολύ τις προσδοκίες του προγράμματος: ο αριθμός, η ποικιλία, η ποιότητα και το εύρος των δραστηριοτήτων ήταν εντυπωσιακά. Στις 31 από τις 37 τάξεις για τις οποίες υπάρχουν λεπτομερή στοιχεία έγιναν συνολικά 297 δραστηριότητες και εκδηλώσεις, στη διάρκεια ενός τετραμήνου. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ως βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν στο

σεμινάριο, πολλοί ήταν όμως εκείνοι που προχώρησαν σε νέες και πραγματικά καινοτόμες δραστηριότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται η δημιουργία «λογοτεχνικών» ποδοσφαιρικών ομάδων και η διοργάνωση πρωταθλήματος στο 4ο Δ.Σ. Νέας Σμύρνης, ο αγώνας σκακιού με ζωντανά πιόνια τους μαθητές μεταμφιεσμένους σε ήρωες αγαπημένων βιβλίων στο 6ο Δ.Σ. Ηλιούπολης, ο σχεδιασμός και η παραγωγή διαφημιστικού σποτ για την προώθηση της ανάγνωσης από τους μαθητές του 2ου Δ.Σ. Ταύρου κ.λπ.⁹

Το δεύτερο αποτέλεσμα αφορά τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν επίσης κατά τρόπο εξαιρετικό: με κέφι, φιλότιμο και σοβαρότητα. Η έρευνα ολοκληρώθηκε σωστά σε όλες τις τάξεις και με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης (89%) του υπό έρευνα πληθυσμού. Οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά στις ομάδες (ακόμη και στις τάξεις στις οποίες δεν υπήρχε κουλτούρα συνεργασίας) και έδειξαν εξαιρετική υπευθυνότητα και συνέπεια σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας – από τη συνέντευξη μέχρι και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Σε όλες τις τάξεις δημιουργήθηκαν δανειστικές βιβλιοθήκες, τα παιδιά διάβασαν βιβλία και τα συζήτησαν με τους συμμαθητές τους, έγραψαν κείμενα ομαδικά και ατομικά και έκαναν μεγαλύτερες ή μικρότερες βιβλιογραφικές έρευνες, ενώ πολλές ήταν οι τάξεις που προχώρησαν σε παράλληλες έρευνες και συνεντεύξεις, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίου, εκδόσεις, εικαστικές κατασκευές, δραματοποιήσεις, μουσικές δημιουργίες, διαγωνισμούς, εκδηλώσεις και πάσης φύσεως παιχνίδια. Σε σχέση με την καλλιέργεια της φιλοναγνωσίας, τα θετικά αποτελέσματα φαίνεται ότι ήταν περισσότερα για τους μαθητές που ήταν ήδη –συστηματικοί ή περιστασιακοί– αναγνώστες. Αξίζει σε κάθε περίπτωση να σημειωθεί ότι σε 19 τάξεις αυξήθηκε σημαντικά ο δανεισμός βιβλίων και σε 9 τάξεις οι μαθητές εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία που άρεσαν στους γονείς τους.

Στα Δελτία Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης που συμπλήρωσαν επώνυμα οι 25 από τους 27 εκπαιδευτικούς που είχαν την ευθύνη της υλοποίησης (αναφέρονται σε 31 από τις 37 τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα), οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους σχεδόν επισήμαναν: α) τον ενθουσιασμό και το κέφι που δημιουργήθηκε στις τάξεις στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, β) το αίσθημα χαράς και υπερηφάνειας των μαθητών τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τις θετικές συνέπειες που αυτό εί-

χε για την τόνωση της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας τους, και γ) την υπευθυνότητα και τη διάθεση συνεργασίας που οι μαθητές επέδειξαν. Στην ανοιχτή ερώτηση για τα σημαντικότερα κατά την κρίση τους αποτελέσματα του προγράμματος στους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν κατά σειρά:

- τη βελτίωση του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη (30 τάξεις)
- τη βελτίωση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη αναφορά στην εργασία σε ομάδες (30 τάξεις)
- την αναθέρμανση της σχέσης με τη λογοτεχνία και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (28 τάξεις)
- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (27 τάξεις)
- τη γνωριμία με τη λογική, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της εμπειρικής έρευνας (27 τάξεις)
- την εξοικείωση των παιδιών με διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (25 τάξεις)
- την επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς τους (17 τάξεις).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν τάξεις στις οποίες η ανταπόκριση των γονέων ήταν μαζική και ενίοτε συγκινητική, και άλλες στις οποίες μεγάλο ποσοστό των γονέων αδιαφόρησε. Σύμφωνα πάντως με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, στα δύο τρίτα τουλάχιστον των οικογενειών η διαδικασία της έρευνας οδήγησε σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις μεταξύ των παιδιών και των γονιών τους, και προσέφερε τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και στις τάξεις τους χρήσιμα ερεθίσματα και υλικό για την ανάδειξη και τη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη λογοτεχνία – και όχι μόνο.

Το τρίτο αποτέλεσμα αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στα Δελτία Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης σημείωσαν τη χαρά και την ικανοποίησή τους: α) από τις γνώσεις που αποκόμισαν και από την ευκαιρία που τους δόθηκε στο σεμινάριο να πειραματιστούν με διάφορες μορφές τέχνης και να δοκιμαστούν στην ερευνητική διαδικασία, β) από την επιτυχία των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν και από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών τους, και γ) από τη δημοσιοποίηση και την αναγνώριση της δου-

λειάς τους¹⁰. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι στην ανοιχτή ερώτηση για το δικό τους προσωπικό όφελος από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, 22 εκπαιδευτικοί σημείωσαν ως ιδιαίτερο προσωπικό όφελος την καλύτερη γνωριμία τους με τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τις συνθήκες της ζωής τους, και 12 την αναθέρμανση της δικής τους προσωπικής σχέσης με τη λογοτεχνία.

Αντί επιλόγου

Στο πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» συμμετείχαν δύο μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα αποτελείτο από οκτακόσιους σαράντα εννέα μεγάλους μαθητές του Δημοτικού: μαθητές που βρίσκονται στο κατώφλι της εφηβείας, μαθητές που ετοιμάζονται ν' αφήσουν την ασφάλεια του Δημοτικού για τον άγνωστο κόσμο του Γυμνασίου, μαθητές που έχουν ανάγκη να εκφραστούν, να παίξουν, να γελάσουν και να εκτονωθούν, μαθητές που έχουν ανάγκη από αγάπη, από ενδιαφέρον, από στήριξη και από επιβράβευση. Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές αυτοί πέρασαν μια όμορφη σχολική χρονιά και είχαν πολλές ευκαιρίες να νιώσουν χαρούμενοι, δυνατοί και περήφανοι για όσα έμαθαν, για όσα δημιούργησαν και για όσα έζησαν στη διάρκειά της. Είχαν επίσης πολλές ευκαιρίες για να βελτιώσουν δεξιότητες κρίσιμες για όλη τους τη ζωή, πολλές ευκαιρίες για να ανακαλύψουν τα νήματα που συνδέουν την τέχνη του λόγου με τις άλλες τέχνες και τις επιστήμες, πολλές ευκαιρίες για να ταξιδέψουν σε κόσμους μακρινούς και κοντινούς μέσα από τη λογοτεχνία, πολλές ευκαιρίες για να κατανοήσουν τη διαδικασία και τα στάδια της μετάβασης από το γνωστό στο άγνωστο, από το αόριστο στο συγκεκριμένο, από τη διατύπωση του ερωτήματος στην αναζήτηση της απάντησης και από την ιδέα στην πράξη. Άλλοι μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλο σε μικρότερο τις ευκαιρίες αυτές τις εκμεταλλεύτηκαν. Οι στόχοι του προγράμματος επετεύχθησαν και η συνολική αποτίμησή του ήταν θετική.

Η άλλη ομάδα αποτελείτο από είκοσι επτά εκπαιδευτικούς: ήταν εκπαιδευτικούς που αγαπούν τη δουλειά τους και διεκδικούν την επαγγελ-

ματική τους αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2002), εκπαιδευτικούς που αξιώνουν το δικό τους προσωπικό μερίδιο στη γνώση, στη δημιουργία και στη χαρά, εκπαιδευτικούς που επιζητούν τις δοκιμές και τις προκλήσεις, εκπαιδευτικούς που δεν αντέχουν «την μιά μονότονην ημέραν άλλη μονότονη, απaráλλακτη (να) ακολουθεί» και να «καταντά τω αύριω πιά σαν αύριω να μη μοιάζει»¹¹. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί λειτούργησαν ως σύντροφοι, συνεργάτες, συναναγνώστες και συμπαίκτες των παιδιών, και ταυτόχρονα ως αρχιτέκτονες και μαέστροι μιας διαδικασίας μάθησης με χαρακτηριστικά γιορτής. Δούλεψαν πολύ και κουράστηκαν πολύ περισσότερο από όσο στην αρχή υπολόγιζαν, αλλά όπως οι ίδιοι δήλωσαν η χαρά και η ικανοποίηση που ένιωσαν από τη δουλειά τους και από την ανταπόκριση των μαθητών τους τους αποζημίωσαν. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στη λήξη του προγράμματος όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε ανάλογα προγράμματα στο μέλλον.

Η μελέτη μιας περίπτωσης δεν αποδεικνύει απολύτως τίποτα· μπορεί όμως να μας επιτρέψει να παρατηρήσουμε πλευρές ενός θέματος που συνήθως μένουν αθέατες και μπορεί να μας οδηγήσει σε κάποιες σκέψεις. Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης προσέφερε ενδιαφέρον υλικό για παρατήρηση και στοχασμό, και μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι το σχολείο θα μπορούσε να ήταν πιο αποτελεσματικό, εάν στο σχεδιασμό των όποιων δραστηριοτήτων του λάμβανε σοβαρά υπόψη του και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών – υπό την προϋπόθεση όμως ότι στις τάξεις θα βρίσκονταν εκπαιδευτικοί που ονειρεύονται ένα σχολείο χαρούμενο, δημιουργικό και ανθρώπινο, και που θα ήταν διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια για να κάνουν πράξη το όνειρό τους.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε ότι η αναζήτηση ενός σχολείου που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το αγαπούν και θα το νιώθουν δικό τους, ενός σχολείου πραγματικά ποιοτικού και αποτελεσματικού, δεν είναι ουτοπική· είναι ανάγκη και απαίτηση τόσο των καιρών όσο και των ανθρώπων.

Σημειώσεις

¹ Γίνεται αναφορά στο στόχο που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000) να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση έως το 2010 «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

² Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ'. Δημιουργοί και Αναγνώσεις*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 112.

³ Η εργασία δεν υπεισέρχεται στη μεγάλη συζήτηση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικών συστημάτων που τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο του δημόσιου λόγου για την εκπαίδευση. Οι όροι στο παρόν κείμενο χρησιμοποιούνται με την καθημερινή και κυριολεκτική σημασία τους.

⁴ Βλ. σχετικά τις διαπιστώσεις του Συνηγόρου του Παιδιού στο <http://www.synigoros.gr/0-18/gr/children/newsnews.html>

⁵ Μ. Μαργωμένου, «Καταλήψεις χωρίς αιτία, απλά και μόνο για την εμπειρία» (*Καθημερινή*, 19/10/2008), Α. Χεκίμογλου, «Καταλήψεις στα σχολεία «Θέλουμε σαπούνη και χαρτί». Τι ζητούν οι σκληρότερα εργαζόμενοι και οι λιγότερο αμειβόμενοι Έλληνες» (*Βήμα*, 26/10/08).

⁶ Το ερευνητικό πρόγραμμα εκπονήθηκε από τον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του ίδιου Τμήματος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Την επιστημονική ευθύνη του προγράμματος είχε η Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου.

⁷ Πρόκειται για τη Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου στην οποία το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από την υπεύθυνη του προγράμματος λογοτεχνίας.

⁸ Ενδεικτικό της επιτυχίας της έρευνας είναι το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια που συνέλεξαν οι μαθητές αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της έρευνας «Παιδική και εφηβική αναγνωστικότητα γονέων μαθητών του Δημοτικού» που διενεργήθηκε με την ευθύνη του πολιτικού ερευνητή και λέκτορα του Πανεπιστημίου Κρήτης Χριστόφορου Βερναρδάκη.

⁹ Βλ. τα σχετικά κείμενα των εκπαιδευτικών στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) (2008), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.

¹⁰ Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος έγινε στο πλαίσιο της ημερίδας «Φιλαναγνωσία και Σχολείο» που οργάνωσε το ΠΤΔΕ Αθηνών στις 10/4/2006. Στο πλαίσιο της ημερίδας παρουσιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς η δουλειά που έγινε σε επτά σχολεία, ενώ στο διάδρομο του κτιρίου λειτούργησε έκθεση με φωτογραφικό και εικαστικό υλικό από τις δραστηριότητες που έγιναν σε όλα τα σχολεία. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάστηκαν στις σχολικές μονάδες και σε εκδηλώσεις τριών δήμων, ενώ επτά τάξεις παρουσίασαν τη δουλειά τους στον Τύπο.

¹¹ Από τη «Μονοτονία» του Κ. Π. Καβάφη (Κ. Π. Καβάφης, Άπαντα, Φιλολογική επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδης, Αθήνα, 1980, Ίκαρος, ιγ' ανατύπωση, σ. 22).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασόπουλος, Δ. (2000), «Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία* (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Βάμβουκας, Μ. (1978), *Φόβοι και αγωνία στην εφηβεία*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Γαβριηλίδου, Μ. (2000), «Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων – εκπαιδευτικών», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία* (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Ζερβού, Α. (1998), *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*, β' έκδοση, Αθήνα, Πατάκης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2003), *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, 10η έκδοση, Αθήνα, Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η σχολική τάξη*, τόμος Α', γ' έκδοση, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Η ταυτότητα του Δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας;», στο Μ. Αλεξιάδης (επιμ.), *Θητεία. Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή*

Μ.Γ. Μερσακλή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*, Αθήνα, Μάρτιος-Απρίλιος 2008.

Παππά, Β. (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, Σεπτέμβριος 2006, σσ. 135-142.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2003), «Εφηβεία και στρες: Η εμπειρία εφήβων αστικών περιοχών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2003, σσ. 60-72.

Τσιάντης, Γ. (2000), «Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου – οικογένειας», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία*, (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.

Χαλκιαδάκη, Α. (2008), «Τα πολλαπλά “στοιχήματα” μιας ερευνητικής προσπάθειας», στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002), *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*, Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Holland, N. (1968), *The dynamics of literary response*, New York, Oxford University Press.

Rosenblatt, L. (1978), *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

ABSTRACT

When the needs of the times met the needs of the people... An optimistic educational experiment

Is it a utopian pursuit to search for a school that, alongside the pressing needs of our time, manages to respect and take into account the human needs of both pupils and teachers? Would it be seen as chimeric to search for a school that would consider all the years teachers and

students spend teaching and learning, as truly precious years when children and adults alike deserve to have a good time, experiment, learn and be creative? Is it unreasonable to search for a school with witch students and teachers can identify and consider theirs? This paper attempted to answer all these questions in the negative through presenting the philosophy, the goals, the methodology and the results of the research programme “When Robinson Crusoe met Harry Potter...” organised by the University of Athens (Department of Primary Education), and implemented successfully in 37 classes across 25 primary schools of the Attica region, with the participation of 849 students and 44 teachers during the school year 2005-2006.

The programme “When Robinson Crusoe met Harry Potter...” was based on the principles of Empirical – Communicative Teaching and the Reader-Response Theories and its basic educational targets were

- the promotion of reading,
- the acquaintance of the children with the basic methodologies and tools of empirical research,
- the improvement and cultivation of a range of skills critical both for school and extracurricular life.

The programme was designed to satisfy not only a wide range of educational and learning objectives, but also the psychological and social needs

- of the twelve-year old children going through the transition period between childhood and adolescence,
- and those of the teachers who very often suffocate in the narrow boundaries of government educational directives and are eager to explore new ways to lead their students to knowledge via a more active, more pleasant, more creative and more democratic process.