Επιμέλεια: Φωτεινή Ασδεράκη

1ο Διεθνές Συνέδριο

Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση

Edited by Foteini Asderaki

1st International Conference

Studying, Teaching, Learning the European Union

Ημερομηνία Διεξαγωγής Συνεδρίου:
1-3 Σεπτεμβρίου 2017

ΕΚΔΟΣΕΙΣ Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

1ο Διεθνές Συνέδριο

Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση

1st International Conference

Studying, Teaching, Learning the European Union

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών

Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

Jean Monnet Chair EduTRIP

European Union's Education, Training Research and Innovation Policies

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ERDIC

1ο Διεθνές Συνέδριο

Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση

1st International Conference

Studying, Teaching, Learning the European Union

Επιμέλεια: Φωτεινή Ασδεράκη
Edited by Foteini Asderaki

Ημερομηνία Διεξαγωγής Συνεδρίου: 1-3 Σεπτεμβρίου 2017

Σε Συνεργασία:

TeaCheRs 4 euRopE

Ευρωπαϊκή Επιτροπή | Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Γραφείο Ενημέρωσης στην Ελλάδα

ΕΚΔΟΣΕΙΣ
Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ

1ο Διεθνές Συνέδριο
Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση

1st International Conference
Studying, Teaching, Learning the European Union

ISBN: 978-960-08-0814-8

Πρώτη έκδοση: Φεβρουάριος 2019

Copyright © Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Copyright © Εκδόσεις Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, έτος ιδρύσεως 1891
Κεντρική διάθεση: Σόλωνος 116, 106 81 Αθήνα
T: 210 3833434, F: 210 3832294
E: contact@isideris.gr, S: www.isideris.gr

Επιμέλεια: Φωτεινή Ασδεράκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Έδρα Jean Monnet στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία, Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Editor: Foteini Asderaki, Associate Professor, Jean Monnet Chair on European Union's Education, Training, Research and Innovation Policies, Department of International and European Studies, University of Piraeus, Greece

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Διόρθωση-επιμέλεια κειμένων: Κριστίνα Ζαρκαλίου, MA in Public Administration
Ηλεκτρονική σελιδοποίηση: Μαρία Πλατιά
Μακέτα εξωφύλλου: Φωτεινή Σκουρή

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Disclaimer: The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Τυπώθηκε σε χαρτί ελεύθερο χημικών ουσιών χλωρίου και φιλικό προς το περιβάλλον.

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής άδειας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΗΝΥΜΑΤΑ 17
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ 20
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ 20
ΟΜΑΔΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ 21

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ 23

Φωτεινή Ασδεράκη
Η Ευρώπη της Γνώσης και η Γνώση για την Ευρώπη 25

Panos Grigoriou
L'interdépendance des Etats: une malédiction éternelle pour l'avenir
de la construction européenne?
Une approche subversive de la méthode intergouvernementale
à l'égard de la capacité décisionnelle de l'Union européenne 37

Δέσποινα Αναγνωστοπούλου
Η συμβολή του Κέντρου Αριστείας Jean Monnet του Πανεπιστημίου
Μακεδονίας στην προώθηση των ευρωπαϊκών σπουδών 47

ΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΓΝΩΣΗ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ 53

Νίκος Παπαδάκης
Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Απασχόληση /
Ανεργία 55

Γιώργος Ιωαννίδης
Τρία εισαγωγικά σχόλια αναφορικά με τον ρόλο της Ευρωπαϊκής
Ένωσης στην εξέλιξη της πολιτικής απασχόλησης στην Ελλάδα 83

Sofia Boutsiouki
The concept of work-based learning in the Europe 2020 strategy 97

Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά, Ελένη Παπαροϊδάμη
Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού στην Εκπαίδευση 117

Ναπολέων Μαραβέγιας-Χαράλαμπος Χρυσομμαλίδης
Συγκριτική ανάλυση των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και η επίδραση
των υπερεθνικών πολιτικών 131

Δημήτριος Β. Σκιαδάς
Εξευρωπαϊσμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η διάσταση της αξιολόγησης -
Πόροι και αποτελέσματα 143

Ασπασία Αλιγιζάκη
Ο Εξευρωπαϊσμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως προϋπόθεση για
την ολοκλήρωση της Εσωτερικής Αγοράς της ΕΕ 153

Πέτρος Βιολάκης
Η «Ένωση καινοτομίας» ως μέσον προώθησης της Ευρωπαϊκής
Ολοκλήρωσης: Μια Νεολειτουργική προσέγγιση 167

Ανδρέας Βασιλόπουλος-Ρέα Μαυρογιάννη (Μα)
Η Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης:
Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας 187

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 203

Spiros Makris
"Europeanization as a social transformation in a globalized world"
Some reflections on Chris Rumford's social constructivist approach 205

Βαρβάρα Δηλάρη
Θεσμικός Εξευρωπαϊσμός: Η περίπτωση του Ελληνικού Υπουργείου
Παιδείας 211

Θεώνη Αναστοπούλου
Ο εξευρωπαϊσμός της Ελληνικής Νομοθεσίας για την Ανώτατη
Εκπαίδευση 223

Θεοδώρα Ρούβαλη
Στάση και αντιδράσεις των ομάδων συμφερόντων στον Εξευρωπαϊσμό
της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης 247

Παναγιώτης Τούμπος
Εξευρωπαϊσμός κι Εκπαίδευση: Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας
στον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών 269

Ζωή Μόνιου
Οι Σχολικές Συμπράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού μίας σχολικής μονάδας 283

Σπυριδούλα Κυράνα
Ο Εξευρωπαϊσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 299

Καλλιόπη Φραντζικινάκη
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ κατά την Ευρωπαϊκή οικονομική κρίση. Μελέτη Περιπτώσεων: Ελλάδα, Πορτογαλία 315

Χαραλαμπία Νούση-Περάκη
Μια διαφορετική προσέγγιση της μελέτης της Ιστορίας υπό το φως του Ευρωπαϊκού Δικαίου 331

ΕΡΕΥΝΕΣ 345

Φωτεινή Ασδεράκη-Αθανάσιος Σαμαράς
Οικονομική Κρίση και Ευρώπη – Στάσεις και Αντιλήψεις των Μαθητών στην Ελλάδα: Προλεγόμενα για την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Στρατηγικών Ανάταξης της Εικόνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης 347

Ioannis Zervas
European Identity as a Project- Is Mobility Enough? 371

Georgia Tzivra
Erasmus and its impact on brain drain 389

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ 403

Γεώργιος Χριστοδουλάκης
Μιλώντας στη γλώσσα του Erasmus +, μιλώντας στη γλώσσα της Ευρώπης 405

Maria-Eleni Nikoloudia
So different, yet so similar Cultural differences-Culture shock-Intercultural learning during EVS 415

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ 423

Σοφία Παπαδημητρίου
Η Μετασχηματιστική Δυναμική των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων προς την Ανοικτή Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση 425

John A. Paravantis
Gamification as an Innovative Educational Strategy: the EU, the US, and the world 443

Δημήτριος Ράμμος
Προσεγγίζοντας την έννοια της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας μέσα από την διδακτική αξιοποίηση της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης και της Επαυξημένης Πραγματικότητας 461

Ιωάννης Χιωτέλης
Εκπαίδευση και ΤΠΕ στα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης 475

Ευαγγελία Μουλά-Ιωάννης Παπαδομαρκάκης-Χρήστος Κουζουκάκης
Εφαρμογές κινητών (mobile apps) και τοπική ιστορία: Διαδραστική- παιγνιώδης μάθηση στην υπηρεσία της εκπαίδευσης 485

Βίκυ Γεωργαντά
Ο Εξευρωπαϊσμός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και η πορεία προς το Ψηφιακό Σχολείο 499

UNESCO-EE 513

Βαρβάρα Δηλάρη
Εκπαίδευση 2030: Ο ρόλος της UNESCO 515

Γεωργία Σμυρλή
Αντιμετωπίζοντας τον βίαιο εξτρεμισμό μέσω της εκπαίδευσης: η πρόταση της UNESCO 529

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 537

Αθηνά Πριμικίρη
Η επιμορφωτική Δράση Teachers4Europe ως έκφραση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών 539

Μαρία Λιανού-Κυριακή Λιανού
Διδάσκοντας την ΕΕ στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τη μέθοδο ARTiT 555

Πόππη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη-Κωνσταντίνος Μανωλάκης
Προσεγγίζοντας κριτικά και δημιουργικά οπτικές αναπαραστάσεις
από το μουσείο «Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας»
του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 573

Ιωάννα Καμπούρμαλη
Επιμόρφωση εκπαιδευτών για Ευρωπαϊκά θέματα (υποψήφιων Τ4Ε) μέσω
της τέχνης του κινηματογράφου με αφορμή το νέο πολιτικό ντοκιμαντέρ
της δημοσιογραφικής ομάδας του Άρη Χατζηστεφάνου- Infowar
«This is not a coup, just another day in EU» 587

Πασχάλης Δήμου-Μάγδα Βίτσου
Προγράμματα "Teachers4Europe" και προσφυγικό ζήτημα
στην Περιφερειακή Ενότητα Μαγνησίας στην Π.Ε. 595

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 603

Δημήτρης Αίσωπος-Ευτυχία Πλακαρού
Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Inclusion)
Παράδειγμα εφαρμογή της στην ελληνική συμπεριληπτική
εκπαίδευση 605

Ηλίας Ανδρόγιαννης-Μαρία Ζέζα-Παναγιώτα Καραπιπέρη-
Αφροδίτη Μπεκιάρη-Βασίλης Πανταζόπουλος
Γνωριμία με την Ευρώπη: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές
με προβλήματα όρασης 621

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ 629

Κατερίνα Τζάμου
Διδάσκοντας Ευρωπαϊκό Πολιτισμό στο Λύκειο 631

Ιωάννα Ντίνου
Κοινωνία των πολιτών: Αποσαφήνιση εννοιών με αξιοποίηση της μεθόδου
του World Café σε μαθητές Λυκείου στο πλαίσιο του προγράμματος
του Σχολικού Δικτύου «Νοιάζομαι και Δρω» 643

Γεωργία Καζάκου
Διδακτική πρόταση: «Ευρώπη 2.0» 653

Μαρίνα Καζάκου
Αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο 667

Πανταζής Μητελούδης
Ένταξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου. Ένα παράδειγμα εφαρμογής στο 1ο Λύκειο Συκεών Θεσσαλονίκης 679

Ευαγγελία Μουλά-Τσαμπίκα Καρακίζα-Χρήστος Κουζουκάκης
Προσεγγίζοντας την ευρωπαϊκή ενεργειακή πολιτική μέσα από ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι ή serious games στην υπηρεσία της μάθησης 693

Δέσποινα Χριστάκου
Μαθαίνοντας για την Ευρώπη παίζοντας 709

Σχεδιασμός και Υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου 715

Χρυσούλα Μακρή
4Colors4Europe: χρωματίζοντας την Ευρώπη 729

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ 739

Sophia Kitsou
The EU Citizen's Club: An Innovative approach to fastering EU citizenship in lower secondary education 741

Χαρούλα Μιχαλακοπούλου-Μαρία Μπουκόρου
Project με τίτλο: "Europe4Migrants" 757

Χριστίνα Διπλάρη
Είμαι παιδί, δεν έχω και εγώ δικαιώματα; Μια διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των γαλλικών 771

Αθανασία Μπαλωμένου-Δέσποινα Πλώτα-Παρασκευή Πούλου
Σαλπάροντας σε μια νέα χώρα. Δράση Τ4Ε 2016-2017 779

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ 791

Μαριάννα Μπαρτζάκλη-Θαρρένος Μπρατίστης-Concalo Meireles-Βασιλική Ρεσβάνη, Αγγελική Βουγγέλλη Βόμβα-Δέσποινα Ταμάμη-Ελένη Καπογιαννοπούλου
Ενίσχυση της πολιτειότητας και καλές πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο. Αναπτύσσοντας δράση σε ποικίλους τομείς. Μια αναδρομή 793

Δήμητρα Α. Μπεκατώρου-Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης
Η μέθοδος project μέσα από το Πρόγραμμα Τ4Ε. Δύο σχέδια εργασίας ως παραδείγματα εφαρμογής στην τάξη 807

Κωνσταντίνος Μανωλάκης-Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Teachers4Europe:
Απόπειρα μετάβασης από τα κράτη-μέλη στις υπερεθνικές έννοιες
της Ευρωπαϊκής Ένωσης 823

Παναγιώτα Δραγατογιάννη
Αθλητικές & Ευρωπαϊκές Αξίες 839

Θεόδωρος Μπαρής-Χρήστος Μαναριώτης-Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν-
Αιμιλία Μίχαλου-Ελένη Δαββέτα
Το πρόγραμμα Teachers4Europe στην Αχαΐα 845

Γεωργία Κλωστράκη
Στην αγκαλιά της Ευρώπης 857

Σοφία Αντωνοπούλου
Παράδειγμα ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης των μαθητών δημοτικού μέσω
διαθεματικής προσέγγισης (γαλλική και αγγλική γλώσσα) 871

Ιωάννης Καραγκιόζης
Οι μαθητές «γνωρίζουν» την Ευρωπαϊκή Ένωση-Προσομοίωση Επιτροπής
Πολιτισμού και Παιδείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 875

Αλεξάνδρα Παλαιογιάννη-Πόππη Κασσωτάκη Ψαρουδάκη
Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες Πολιτών: Από το “Right2Water” στο δικό μας
σχολικό κήπο! 889

Φραγκούλα Κουσκουρίδα-Βασιλική Τσιανίκα
Είναι δικαίωμά μας 899

Ζωή Γεροστάθη
Ένας ουρανός... με αστέρια! Μια παραμυθιακή προσέγγιση της ιστορίας
της ευρωπαϊκής ένωσης για μικρά παιδιά 909

Βασιλική Τσιανίκα
Κυνήγι στην Ελλάδα κι άλλες χώρες της ΕΕ.
Μελέτη, Προστασία, Ανάπτυξη της άγριας ζωής 921

Κωνσταντίνα Ανάγνου
Πάμε εκδρομή στα μνημεία της Ευρώπης 935

Αικατερίνη Σγούρου
«Πάμε γι’ άλλες πολιτείες... καστροπολιτείες» 951

Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου
Οι παραδοσιακές φορεσιές των χωρών της Ευρώπης 961

Όλγα Βλάχου
«Έλα μαζί ... να ταξιδέψουμε στην Ευρώπη!» Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα πλαίσια της ευρωπαϊκής δράσης Teachers4Europe 975

Ευτυχία Δαμάσκου-Μαρίνα Ποδηματά-Αικατερίνη Λαμπροθανάση-Αγγέλα Ντινώρη-Καλλιόπη Παπαδόντα-Ελπίδα Αγαπητού
«Ταξίδι στη γνώση μέσω Interrail»: Μια πρόταση δημιουργίας διαθεματικού εκπαιδευτικού υλικού 987

Ελένη Δαββέτα-Αιμιλία Μίχαλου-Θεόδωρος Μπαρής
«Ταξιδεύοντας με ένα γλάρο στα λιμάνια της Ευρώπης» 1001

Κυριακή Γρηγορίου
Ταξιδεύοντας στις χώρες της Ευρώπης 1017

Σοφία Κουζούλη
«Η Ευρώπη μας... Our Europe» Ένα Συνεργατικό Πρόγραμμα στα Πλαίσια της Δράσης Teachers4Europe 1025

Ιωάννης Στέφας-Φωτεινή Παπαδημητρίου
WebQuest Διδακτικό Σενάριο με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ: Η αρπαγή της Ευρώπης μέσα από την τέχνη 1035

Γεώργιος Φιλιππούσης
Οι μαθητές εξερευνούν και παρουσιάζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση με δημιουργικό τρόπο αξιοποιώντας προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες 1045

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 1057

Ελένη Κατσιάβου
«Μια φορά κι έναν καιρό, ταξιδάκι ξεκινώ».
Μια εκπαιδευτική δράση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Teachers4Europe 1059

Αναστασία Κωνσταντινοπούλου-Μαρία Πέρττουλα
Ο μικρός ταχυδρόμος ταξιδεύει και γνωρίζει φίλους από την Ευρώπη 1069

Δήμητρα Αγγουρά
«Στα νερά των γοργόνων... ταξίδι στους ευρωπαϊκούς μύθους παρέα με το τραγούδι τους»: Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες για την Εξοικείωση Παιδιών Προσχολικής Αγωγής με Έννοιες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1079

Μαγδαληνή Τσιότσιου
Τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών της Ευρώπης. Μικροί ταξιδιώτες τραγουδούν την καλημέρα! 1093

Σταματία Σπανού-Χρήστος Σκάρκος
Γνωρίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από το παραμύθι: μια διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο 1107

Βασιλική Κολούτσου
Εξερευνώντας την Ευρώπη 1123

Χάρης Κούντουρος
Αντί επιλόγου
Διδάσκοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση στα σχολεία: βασικοί στόχοι και θεματολογία 1139

1ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ: «ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ, ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ, ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ»

Πειραιάς, 1-3 Σεπτεμβρίου 2017
Πρακτικά Συνεδρίου

Μήνυμα Έδρας Jean Monnet στις Πολιτικές Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Έρευνας και Καινοτομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Jean Monnet Chair EduTRIP
European Union's Education, Training Research and Innovation Policies

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Το 1ο Διεθνές Συνέδριο «Μελετώντας Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση» αποπειράται να προσεγγίσει διεπιστημονικά τα σύνθετα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πώς αυτά μελετώνται και διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι ιδιαίτερη χαρά και τιμή, που η προσπάθεια αυτή ευοδώνεται σε συνεργασία με την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα καθώς και τα δίκτυα Teachers4Europe και Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και με τη συμμετοχή του Ευρωπαϊκού Κολεγίου Ασφάλειας και Άμυνας. Πρέπει να γίνει πλέον κατανοητό ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης, οι πολίτες θα γνωρίσουν την Ευρώπη, θα κατανοήσουν αυτό το μοναδικό στην ιστορία ενοποιητικό εγχείρημα, θα αντιληφθούν τα επιτεύγματα της συνεργασίας, θα συμμετέχουν και θα βελτιώσουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του. Οι εκπαιδευτικές συνεργασίες, που υλοποιούνται μέσω του πιο επιτυχημένου προγράμματος της ΕΕ, του προγράμματος Erasmus+ και συντελούν στην αλληλοδιάδραση των μαθητών, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών, των κοινωνιών και των πολιτισμών, δημιουργούν τις γέφυρες για ειρηνική συνύπαρξη των Ευρωπαϊκών λαών και μπορούν να αποδώσουν την πραγματική αξία στις λέξεις ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αλληλεγγύη, ισότητα και δημοκρατία.

Μήνυμα της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή | Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα

Για περισσότερο από πενήντα χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλάζει την καθημερινότητα εκατοντάδων εκατομμυρίων Ευρωπαίων – και όχι μόνο. Η ζωή στην Ευρώπη και το επίπεδο του βιοτικού επιπέδου των Ευρωπαίων είναι από τα καλύτερα στο πλανήτη ακριβώς λόγω της ειρήνης για την ύπαρξη της οποίας η ΕΕ έπαιξε – και συνεχίζει να παίζει – καταλυτικό ρόλο. Όμως, τα τελευταία χρόνια σε όλη την ήπειρο βρίσκουν ερείσματα οι φωνές που λένε όχι στην Ευρώπη και σε ότι έχουμε καταφέρει να δημιουργήσουμε κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης. Αυτές οι εξελίξεις υπογραμμίζουν την ανάγκη να ενημερώσουμε τους Ευρωπαίους πολίτες και ιδαίτερα τους πολίτες του αύριο, για το τι πραγματικά είναι η Ευρώπη. Αυτό υπηρετεί με πολύ εύστοχο τρόπο το Συνέδριο του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2011 την επιμορφωτική δράση «Teachers4Europe». Ο στόχος μας διττός: να ενημερώσουμε τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν για τα τρέχοντα ευρωπαϊκά θέματα και να τους βοηθήσουμε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω καινοτόμων και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τη μία και να συνδράμουμε στη διαμόρφωση των ενεργών πολιτών του αύριο από την άλλη.

Έξι χρόνια μετά, πάνω από χίλιοι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει στο «Teachers 4Europe» και, ίσως το πιο σημαντικό, δεκάδες χιλιάδες μαθητές σε όλη την επικράτεια πήραν μέρος στις σχετικές εργασίες και δράσεις γνωρίζοντας έτσι καλύτερα την Ευρώπη. Με τον τρόπο αυτό ελπίζουμε πως η Αντιπροσωπεία βοήθησε στο να μπει ο σπόρος με τον οποίο οι αυριανοί πολίτες να είναι ενήμεροι για την Ευρώπη και να μάθουν να μαθαίνουν συνεχώς ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν ενεργά στα όσα λαμβάνουν χώρα και να επηρέασουν τις εξελίξεις για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μήνυμα του Γραφείου Ενημέρωσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
Γραφείο Ενημέρωσης στην Ελλάδα

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Κοινοβουλευτικό Σώμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο εκλέγεται απευθείας από τους ευρωπαίους πολίτες, υπερασπίζεται και προωθεί συστηματικά τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επικεντρώνει τη δράση του στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των Ευρωπαίων πολιτών και στην προστασία των συμ-

φερόντων τους. Επίσης, δρα για τη βελτίωση του ευρωπαϊκού θεσμικού συστήματος και την αναβάθμιση της δημοκρατικής λειτουργίας των ευρωπαϊκών θεσμών. Στο πλαίσιο αυτό, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συμμετέχει στη διαμόρφωση της νομοθεσίας της ΕΕ και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες όχι μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε διεθνές επίπεδο για την προώθηση των αξιών και πολιτικών της ΕΕ.

Το Γραφείο του ΕΚ στην Ελλάδα υποστηρίζει τη σημαντική αυτή πρωτοβουλία για τη διοργάνωση του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση καθόσον μία από τις βασικές του λειτουργίες είναι η ενημέρωση των πολιτών για το ρόλο και τη δράση του θεσμού καθώς και των Ελλήνων ευρωβουλευτών. Στο πλαίσιο αυτό, το Γραφείο του ΕΚ οργάνωσε και εφαρμόζει το πρόγραμμα «Σχολείο Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου» ήδη από το σχολικό έτος 2015-2016 και σήμερα 106 Λύκειο από όλη την χώρα συμμετέχουν ενεργά και με ενθουσιασμό στο πρόγραμμα. Κύριος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση και η εμβάθυνση των εκπαιδευτικών και των μαθητών του Λυκείου για τις αξίες της αντιπροσωπευτικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας στην Ευρώπη, την καλύτερη γνώση του ρόλου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καθώς και της λειτουργίας των ευρωπαϊκών θεσμών ευρύτερα, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνείδησης και των δικαιωμάτων των νέων ευρωπαίων πολιτών.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ο επίκαιρος χαρακτήρας και η πληρότητα του προγράμματος του τριημέρου διεθνούς συνεδρίου. Συγχαρητήρια σε όλους τους συντελεστές και ιδιαίτερα στην Επίκουρο Καθηγήτρια του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς κα. Φωτεινή Ασδεράκη για αυτή την εξαιρετική πρωτοβουλία.

Επιστημονική Ομάδα

Άγγελος Κότιος, Καθηγητής, Κοσμήτορας Σχολής Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Αριστοτέλης Τζιαμπίρης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Μαρία Μενδρινού, Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Γαβριήλ Β. Διαμαντής, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Παναγιώτης Γρηγορίου, Καθηγητής, Κοσμήτορας Σχολής Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Raphaela Averkorn, Καθηγήτρια, Έδρα Jean Monnet "ad personam", Τμήμα Ιστορίας (Faculty I) του Πανεπιστημίου του Siegen, Γερμανία

Philippe Poirier, Καθηγητής, Νομική Σχολή, Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου

Sergiu Miscoiu, Αναπληρωτής Καθηγητής Πολιτικών Επιστημών, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Ρουμανία

Πέτρος Λιάκουρας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Ιωάννης Παραβάντης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Φωτεινή Ασδεράκη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Έδρα Jean Monnet, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Αθανάσιος Σαμαράς, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Νικόλαος Ραπτόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Χριστίνα Κοντογουλίδου, μέλος ΕΕΔΙΠ στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Υπεύθυνη του Γραφείου Διεθνών Σχέσεων και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Επιστημονικοί Συνεργάτες

Δρ. Νίκος Αμανατίδης, εκπαιδευτικός α/θμιας

Δρ. Φωτεινή Βασιλική Κουλοχέρη, εκπαιδευτικός α/θμιας

Δρ. Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, σχολική σύμβουλος προσχολικής αγωγής 50ης περιφέρειας

Δρ. Ευαγγελία Μουλά, υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων β/θμιας Δωδ/σου

Δρ. Ξανθή Αλμπανάκη, εκπαιδευτικός β/θμιας εκπ/σης

Δρ. Κατερίνα Τζάμου, εκπαιδευτικός β/θμιας εκπ/σης

Δρ. Σοφία Τουλπικιώτη, εκπαιδευτικός β/θμιας εκπ/σης

Δρ. Ιωάννης Λαζαρίδης, σχολικός σύμβουλος 41ης περ. δημοτικής εκπ/σης Αττικής

Δρ. Χαρά Μπούτα, εκπαιδευτικός α/θμιας εκπ/σης

Δρ. Κώστας Αρβανιτάκης, εκπαιδευτικός α/θμιας

Δρ. Ιγνάτιος Καραμηνάς, σχολικός σύμβουλος 29ης περιφέρειας Αττικής

Δρ. Χαράλαμπος Χρυσομαλλίδης, ερευνητής ΕΚΤ
Δρ. Χάρης Κούντουρος, Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα

Ομάδα Υποστήριξης

Ελευθερία Μαρκοζάνη, Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Ιωάννα Μπαντούνα, Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Μαριλένα Μαραγκού, MSc in International Marketing, Ομάδα Υποστήριξης ERDIC
Παναγιώτα Κόττου, MSc «Ψηφιακά Συστήματα & Υπηρεσίες», με ειδίκευση στο «e-learning», Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ομάδα Υποστήριξης ERDIC
Κριστίνα Ζαρκαλίου, MA Student in Public Administration, Central European University, πρακτική άσκηση ERDIC
Παναγιώτης Κύριλλος, τελειόφοιτος φοιτητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ομάδα Υποστήριξης ERDIC
Διονύσης Βέϊκουμ, Υπεύθυνος Επικοινωνίας

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η ΕΥΡΩΠΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

*Φωτεινή Ασδεράκη**

Η συζήτηση για τη δημιουργία της Ευρώπης της Γνώσης αναδεικνύεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά τη δεκαετία του 1990, μια δεκαετία θεμελιωδών αλλαγών για την Ευρώπη και τον κόσμο (Commission of the European Communities 1997a). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, που θα στηρίζεται στην Κοινωνία και την Οικονομία της Γνώσης, θα έπρεπε να αναπτύξει τις ανάλογες *πολιτικές της γνώσης*, δηλαδή αυτές για την εκπαίδευση και κατάρτιση, την ανώτατη εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία (Ασδεράκη 2016). Η λογική της δια βίου μάθησης, σε μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης, που αναπτύσσεται και από άλλους διεθνείς οργανισμούς (OECD 1996a, b), σύντομα αναδεικνύεται ως η κατευθυντήρια αρχή για τις ευρωπαϊκές πολιτικές, που συνδέονται με την ανάπτυξη και την απασχόληση αλλά και την ενεργή πολιτειότητα (European Commission 2000, European Council 2000:par33). Αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου μιας ποιοτικής δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η συνεργασία μεταξύ της Ένωσης με τα Κράτη-Μέλη και άλλους εταίρους από το χώρο της εκπαίδευσης, της οικονομίας, των περιφερειών και της κοινωνίας των πολιτών (Commission of the European Communities ό.π.).

Η Ατζέντα 2000 έθεσε τη γνώση και τις πολιτικές γύρω από αυτήν στο προσκήνιο, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της οικονομικής μεγέθυνσης, της ανταγωνιστικότητας και λιγότερο της κοινωνικής συνοχής της Ένωσης (European Commission 1997b). Η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000-10) και της διαδόχου της για την Ευρώπη 2020 έθεσαν εκ νέου τις πολιτικές της γνώσης στο επίκεντρο ως απάντηση στις ενδοευρωπαϊκές και παγκόσμιες προκλήσεις. Ο μετασχηματισμός της παγκόσμιας οικονομίας και οι πιέσεις για αλλαγές στο επιχειρησιακό περιβάλλον που επιφέρει, οι διεθνείς δημογραφικές τάσεις, η αύξηση της κινητικότητας των εργαζομένων αλλά και των επενδύσεων, η ψηφιοποίηση και η τεχνολογία, οδηγεί σε έναν τεράστιο παγκόσμιο ανταγωνισμό, περιοχών, κρατών κι επιχειρήσεων για την ανά-

* Επίκουρος Καθηγήτρια, Έδρα Jean Monnet στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία, 2016-19, Διευθύντρια Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας, Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

πτυξη και αναβάθμιση των δεξιοτήτων αλλά και την προσέλκυση νέων «εργατών της γνώσης» (Drucker 2011:7) και ταλέντων (Beechler & Woodward 2009, Ασδεράκη κ.ά. 2015). Κατά συνέπεια η Ευρώπη έπρεπε να προβεί σε μεταρρυθμίσεις για να καταστεί μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης και της πληροφορίας, αφού η διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, αποτελούν παράγοντες ευημερίας και ισχύος (Rodrigues 2002:4-5).

Η συζήτηση για την *Ευρώπη της Γνώσης* (Ασδεράκη 2017α), επανέρχεται, πιο επίκαιρη από ποτέ στην ευρωπαϊκή ημερήσια διάταξη, μετά την ανάδυση νέων ανταγωνιστικών οικονομιών στην ΝΑ Ασία (Κίνα, Ινδία, Ν. Κορέα, Μαλαισία) και τον υπόλοιπο κόσμο (Unesco 2014), το δημοψήφισμα για την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου (Ασδεράκη 2017β), την άνοδο των ακραίων αντιευρωπαϊκών κομμάτων στον απόηχο της οικονομικής και της μεταναστευτικής κρίσης[1] καθώς και των τρομοκρατικών κτυπημάτων στις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες. Αυτή τη φορά, η έμφαση για την ανάπτυξη αυτών των πολιτικών, δε δίνεται μόνον στην οικονομία και την απασχόληση αλλά μετατίθεται και προς την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, των ευρωπαϊκών αξιών και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας[2]. Επιπλέον, καθώς οι ευρωπαϊκές κοινωνίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικών ανισοτήτων, ειδικά σε κάποιες περιφέρειες αλλά και ένταξης των νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών, τα ευρωπαϊκά κείμενα τονίζουν ολοένα και πιο εμφατικά την ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής (intercultural) και συμπεριληπτικής (inclusive) εκπαίδευσης για την ενίσχυση του κοινωνικού πυλώνα της ΕΕ (European Commission 2017a, b, c, d).

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές της Γνώσης αναπτύχθηκαν σε χώρους, που τέμνονται και αλληλοσυμπληρώνονται, όπως ο Χώρος της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020, η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας και η Ένωση για την Καινοτομία (Ασδεράκη 2016). Η επιλογή ανάπτυξης των πολιτικών αυτών με τον συγκεκριμένο τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο, τα κράτη μέλη συντονίζουν, ως επί το πλείστον, τις πολιτικές τους για την επίτευξη κοινών στόχων αντί να εκχωρήσουν διευρυμένες αρμοδιότητες στην Ένωση, συνδέεται με το γεγονός της ύπαρξης διαφορετικών εθνικών προτεραιοτήτων και συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης, έρευνας και καινοτομίας. Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι επίσης, συνδεδεμένος με τα πολιτικοποιημένα ζητήματα της εθνικής αφήγησης και ταυτότητας, ενώ η κατάρτιση, η έρευνα και η καινοτομία συνδέονται περισσότερο με την οικονομία και την ανταγωνιστικότητα αλλά συμβάλουν επίσης, στην ενίσχυση των συντελεστών ισχύος ενός κράτους.

---

1. i.e. AfD, Γερμανία, Freedom Party (FPÖ) Αυστρία, True Fins, Φιλανδία, Sweden Democrats, Χρυσή Αυγή, Ελλάδαε, Front Nationale, Γαλλία, UKIP, Ηνωμένο Βασίλειο, Jobbik, Ουγγαρία, Danish People's Party, Partijvoor de Vrijheid, Ολλανδία, Lega Nord, Ιταλία.
2. First European Education Summit, Laying the Foundations of the European Education Area: for an innovative, inclusive and values- based education, Brussels, 25 January 2018.

Ωστόσο, παρόλο που, ακολουθείται κυρίως η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Μενδρινού 2016), στις διάφορες εκφάνσεις της, ως μέθοδος διακυβέρνησης των Χώρων αυτών (Alexiadou et al. 2010, Prange and Kaiser 2005), έτσι ώστε οι κυβερνήσεις να διατηρούν εν τέλει, το ρυθμιστικό τους ρόλο στους κρίσιμους αυτούς τομείς πολιτικής, το αξιακό σύστημα, οι προτεραιότητες, οι στόχοι και τα εργαλεία υλοποίησης επηρεάζονται, σε μεγάλο βαθμό, από τις πολυεπίπεδες αρένες διαμόρφωσης και άσκησης πολιτικής εντός και εκτός της ΕΕ (Ασδεράκη 2018). Κατά συνέπεια, υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κάθετους (διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό και υποεθνικό επίπεδο) και οριζόντιους άξονες (διακρατική συνεργασία, συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων, φορέων και δρώντων) διαμόρφωσης, άσκησης, υλοποίησης και ελέγχου των πολιτικών αυτών. Διεθνείς Οργανισμοί, Ευρωπαϊκά όργανα, εθνικές κυβερνήσεις, ευρωπαϊκοί, εθνικοί και υποεθνικοί φορείς, ποικίλα δίκτυα συμμετεχόντων (stakeholders), μη κυβερνητικές οργανώσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα και η αντίστοιχη γραφειοκρατία, συν-διαμορφώνουν, υλοποιούν, ελέγχουν και ανατροφοδοτούν, ότι συνιστά το «ευρωπαϊκό κεκτημένο» για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την έρευνα και την καινοτομία.

Η συμμετοχή των φορέων αυτών στα διάφορα στάδια της πολιτικής δεν είναι ισομερής. Παρόλο που, όλοι οι χώροι είναι κάτω από την ομπρέλα της Στρατηγικής ΕΕ2020, απαιτείται προσεκτική μελέτη κι έρευνα για το ποιος επηρεάζει πώς και πότε το τελικό αποτέλεσμα. Ο κατακερματισμός, σε επιμέρους πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής στους διάφορους «Χώρους», αλλά και ο κατακερματισμός εντός των ίδιων των «Χώρων» σε κρίσιμους υποτομείς, όπως για παράδειγμα η διασφάλιση της ποιότητας, ή η αναγνώριση των προσόντων, κάμπτουν τις εθνικές αντιστάσεις, αμβλύνουν τη ρυθμιστική λειτουργία του κράτους και αντίστοιχα προωθούν την συνεργασία μέσα από «ευρωπαϊκά πρότυπα» και «εργαλεία». Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των ανεξάρτητων ή ημι-ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης της ποιότητας και των αντίστοιχων φορέων της αναγνώρισης των προσόντων. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ως «συντονιστής» και χρηματοδότης των δράσεων των «Χώρων» και των προτεραιοτήτων. Κατά συνέπεια, οι οικονομικής φύσεως προτεραιότητες της ΕΕ και οι τεχνοκρατικές προσεγγίσεις επηρεάζουν την εκπαίδευση, δίνοντας συχνά την αίσθηση ότι έχει υπαχθεί στην υπηρεσία της οικονομίας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας. Είναι γεγονός, ότι οι δράσεις, στους χώρους αυτούς, έχουν οδηγήσει σε έναν απίστευτο πολλαπλασιασμό των Ευρωπαϊκών δικτύων, των συνεργατικών φόρουμ, των πυλών πληροφόρησης και αντίστοιχα των κοινών εργαλείων. Ωστόσο, δεν έχουν αντιμετωπίσει τη μεγάλη ανεργία των νέων, το χάσμα μεταξύ της εκπαίδευσης και της πραγματικής ζωής και την παροχή ίσων ευκαιριών για ποιοτική εκπαίδευση. Οι στόχοι που υιοθετούν τα κράτη μέλη, μέσω του Συμβουλίου είναι μάλλον άτολμοι και όχι αρκετοί για την ανάπτυξη δημοκρατικών, ενεργών πολιτών, για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ή την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως του εξτρεμισμού και της ξενοφοβίας, που θα διασφαλίσουν την πραγματική ευημερία της ηπείρου. Απαιτείται λοιπόν, μία νέα ολιστική προσέγγιση της παιδείας.

Αυτό φαίνεται να έχει γίνει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, αντιληπτό και τα ζητήματα αυτά απασχολούν όλο και περισσότερο τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς, ειδικά

μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις στο Παρίσι και την Κοπεγχάγη το 2015 (European Commission 2016, Council of the European Union 2016). Στη Διακήρυξη του Παρισιού, που υπογράφεται από τους Ευρωπαίους Υπουργούς Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, υπογραμμίζεται η ανάγκη ανάληψης δράσης για την ενίσχυση της πολιτειότητας (citizenship), με την απόκτηση κοινωνικών, δημοκρατικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Επίσης, τίθενται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής ατζέντας, η προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ανεκτικότητας και της μη-διάκρισης μέσω της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας (European Commission 2015). Για το λόγο αυτό συστήθηκε μια ειδική ομάδα εργασίας (Working Group on 'Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education) το 2016, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020. Επιπλέον, οι τομείς προτεραιότητας για την περίοδο 2015-2020 αφορούν, τη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Council of the European Union 2017) καθώς και σε κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, στην ανάπτυξη μιας ανοικτής και καινοτόμου εκπαίδευσης και κατάρτισης, πλήρως ενταγμένες στην ψηφιακή εποχή, τη διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων, με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού και τις βιώσιμες επενδύσεις, σε ποιοτικά και αποτελεσματικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης[3].

Η Γνώση για την Ευρώπη

Πόσο γνωρίζουν οι πολίτες της ΕΕ για την Ευρώπη; Πόσα γνωρίζουν για την ιστορία των ευρωπαϊκών λαών και πολιτισμών; Επιπλέον, δεδομένου ότι η ΕΕ αποτελεί ένα πολιτειακό σύστημα, που εξελίσσεται συνεχώς μέσα από μια διαδικασία, θα πρέπει η γνώση για την Ευρώπη, αντίστοιχα, να επικαιροποιείται συνεχώς για τους μαθητές, τους καθηγητές και τους πολίτες. Αυτό σημαίνει ευέλικτα συστήματα επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και επικαιροποίησης των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού. Όπως επανειλημμένως καταγράφεται στο Ευρωβαρόμετρο, η πλειοψηφία των πολιτών έχουν ελάχιστες βασικές γνώσεις για την ΕΕ, με τους Βρετανούς να βρίσκονται συχνά στην τελευταία θέση, ως προς τις γνώσεις αυτές (Hix 2015).Το 42% των Ευρωπαίων δήλωσαν πως δεν καταλαβαίνουν τον τρόπο λειτουργίας της ΕΕ στο εαρινό ευρωβαρόμετρο του 2016[4]. Λιγότερο από το ήμισυ των Ευρωπαίων ψηφοφόρων (42,61%) προσήλθαν στις τελευταίες ευρωπαϊκές βουλευτικές εκλογές (2014). Σε κάποιες χώρες, όπως η Σλοβακία, η Τσεχία, η Πολωνία, τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά (βλ. πίνακα).

3. Βλ. Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (2015/C 417/04).
4. Standard Eurobarometer 85,"European citizenship", Report, European Union, 2016.

Πίνακας 1. *Συμμετοχή των ψηφοφόρων στις Ευρωεκλογές του 2014 (42,61%).*

Αυστρία 45,3% Βέλγιο 89,64% Βουλγαρία 35,84% Γαλλία 42,43% Γερμανία 48,10% Δανία 56,32% Ελλάδα 59,97%	Εσθονία 36,52% Ην. Βασίλειο 35,60% Ιρλανδία 52,44% Ισπανία 43,81% Ιταλία 57,22% Κροατία 25,24% Κύπρος 43,97%	Λετονία 30,24% Λιθουανία 47,35% Λουξεμβούργο 85,55% Μάλτα 74,80% Ολλανδία 37,32% Ουγγαρία 28,97% Πολωνία 23,83%	Πορτογαλία 33,67% Ρουμανία 32,44% Σλοβακία 13,05% Σλοβενία 24,55% Σουηδία 51,07% Τσεχία 18,20% Φινλανδία 39,10%

Πηγή: *TNS/Scytl in cooperation with the European Parliament*.

Η συζήτηση για την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ξεκινά στα τέλη της δεκαετία του 1980 με σχετικό ψήφισμα του Συμβουλίου (1988) και με την Πράσινη Βίβλο της Επιτροπής (Commission 1993). Πράγματι, οι ευρωπαϊκές σπουδές γνωρίζουν μια τεράστια άνθιση και επέκταση, τόσο ως προς τη θεματική όσο και ως προς τον αριθμό των ερευνητών των ευρωπαϊκών κέντρων από την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη και μετά, ακολουθώντας τη διεύρυνση και εμβάθυνση των πολιτικών της Ένωσης (Keeler 2005: "from a boutique field in decline to a boom field"). Στην επέκταση του πεδίου των ευρωπαϊκών σπουδών συνέβαλαν καθοριστικά τα ευρωπαϊκά προγράμματα και ιδιαίτερα οι δράσεις Jean Monnet, που ξεκινούν το 1989[5]. Από το 1989 έως το 2017 πάνω από χίλια πανεπιστήμια από ογδόντα επτά χώρες συμμετείχαν στις δράσεις Jean Monnet (4958 σχέδια). Οι δράσεις περιλαμβάνουν έδρες Jean Monnet, Κέντρα Αριστείας και κύκλους σεμιναρίων και μαθημάτων (modules). Επιπλέον, χρηματοδοτούνται οι πανεπιστημιακές ενώσεις Ευρωπαϊκών σπουδών (ECSA) και σχέδια με δράσεις που σχετίζονται Ευρωπαϊκά ζητήματα και προτεραιότητες[6].

Οι ευρωπαϊκές δράσεις για τα σχολεία ξεκινούν με το πρόγραμμα δράσης το 1976 αλλά θεσμοθετούνται με το πρόγραμμα Comenius, το οποίο, σήμερα, έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα Erasmus+. Οι δράσεις αυτές προβλέπουν κινητικότητα για δασκάλους, καθηγητές και μαθητές, στρατηγικές συμπράξεις και μεταρρυθμίσεις πολιτικής. Το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκινά μία νέα δράση Jean Monnet «Μαθαίνοντας την ΕΕ στα Σχολεία» ("Learning EU @ School"), στο πλαίσιο του προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (2007-2013). Στόχος ήταν η ανάπτυξη διδακτικής μεθοδολογίας και περιεχομένου για τη διδασκαλία ζητημάτων που αφορούν την ΕΕ στα σχολεία και την προώθηση της ενεργούς δημοκρατικής πολιτειότητας (European Commission 2011). Το πρόγραμμα βασιζόταν σε τρεις κύριους άξονες: στη γνώση για την ΕΕ, στις στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται με τη αμοιβαία κατανόηση και τις κοινές αξίες καθώς και στην ανάδυση μια ευρωπαϊκής ταυτότητας και την προώθηση της πολυγλωσσίας.

Στο πλαίσιο των παραπάνω δράσεων το Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς τιμήθηκε δύο φορές με απονομή Εδρών Jean Monnet

5. Ibid.
6. European Coommission (nd), Information on Jean Monnet Activities 2017.

στο Δίκαιο και τις Πολιτικές της ΕΕ (2011-14) και στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία (2016-19). Επιπλέον, στο Τμήμα ιδρύθηκε Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής συνεργασίας καθώς και Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα.

Παράλληλα, υλοποιήθηκαν προγράμματα Jean Monnet που αφορούσαν επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών στα ευρωπαϊκά ζητήματα και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα:

Το πρόγραμμα LLP-Jean Monnet, Key Activity 1 (KA1) "Learning EU at School" με τίτλο "Bringing Europe to School Teachers (B.E.S.T.)". Στο πλαίσιο του προγράμματος επιμορφώθηκαν 125 Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακοί φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών καθώς και υποψήφιοι Διδάκτορες με αντικείμενο διατριβής την Εκπαίδευση ή την Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση ή την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη από εξήντα διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Για την υλοποίηση του προγράμματος συνεργάστηκαν μέλη ΔΕΠ από τρία ελληνικά πανεπιστήμια και αντίστοιχα τμήματα πολιτικών επιστημών (Πειραιώς, ΕΚΠΑ, Πάντειο). Στο πλαίσιο του προγράμματος υλοποιήθηκαν δύο επιμορφωτικά σεμινάρια και μία ημερίδα με τη συμμετοχή ευρωβουλευτών και του Γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης[7]. Στα αποτελέσματα του προγράμματος περιλαμβάνονται: α) ένα E-Book με τίτλο «Μαθαίνουμε την Ευρώπη Μαζί» για παιδιά του Δημοτικού, β) ένα e-game με τίτλο «Η Αρπαγή της Ευρώπης» (https://erdic.unipi.gr/bestunipi) μεταφρασμένο σε τρεις γλώσσες και, γ) ασκήσεις προσομοίωσης από το 4ο και 8ο Δημ. Σχολείο Αιγάλεω[8].

Το Πρόγραμμα LLP-Jean Monnet, KA1 "Learning EU at Schools" με τίτλο "Europe at Schools through Art and Simulation", υλοποιήθηκε το 2013-14. Στο πλαίσιο του προγράμματος επιμορφώθηκαν εκατό τριάντα οκτώ Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακοί φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών καθώς και υποψήφιοι Διδάκτορες, στα ζητήματα της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού, CosyLlab, του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά, οι συμμετέχοντες επιμορφώθηκαν στην ανάλυση τρόπων αξιοποίησης εκπαιδευτικών comics στην τάξη, την παρουσίαση εργαλείων δημιουργίας comics και στη δημιουργία ψηφιακών comics, με περιεχόμενο που αφορά την Ευρωπαϊκή ενοποίηση ("eurocomics"). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν και πραγματοποίησαν προσομοιώσεις της λειτουργίας των ευρωπαϊκών οργάνων[9].

Το Πρόγραμμα LLP-Jean Monnet, Information and Research Activities με τίτλο «YouthActiv, 2013-2014» στο οποίο συμμετείχαν δεκατέσσερα Λύκεια από πέντε

7. Πληροφορίες https://erdic.unipi.gr/bestunipi/bringing-europe-school-teachers-best (πρόσβαση 20.10.2017).
8. Βλ. http://www.irtea.gr/?p=544 (πρόσβαση 20.10 2017).
9. Πληροφορίες https://erdic.unipi.gr/europestarts/ και Final Report EuropeStARTs (πρόσβαση 10.04.2017).

πόλεις της Ελλάδος. Στόχος του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των νέων ηλικίας 16-18 ετών για θέματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου στην σχολική κοινότητα για την πορεία της Ελλάδας στην ΕΕ, η ενημέρωση των μαθητών για τις ευρωπαϊκές εκλογές καθώς η δημιουργία on-line εργαλείων για την καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών των νέων προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα την ΕΕ και τις βασικές λειτουργίες, πολιτικές και αξίες της. Στο πλαίσιο του προγράμματος δημιουργήθηκε ένα ενημερωτικό portal σε συνεργασία με τη διαδυκτιακή εφημερίδα Euractiv κι ένα φόρουμ, όπου διεξήχθη διάλογος μεταξύ των μαθητών για την ΕΕ και το μέλλον της ("EU dialogues"). Παράλληλα, παρήχθη διαδραστικό υλικό (σύντομα άρθρα, ταινίες μικρού μήκους με βιντεάκια μαθητών και εφαρμογές κοινωνικών δικτύων)[10].

Το Πρόγραμμα Jean Monnet "Universities 4EU" (U4EU) 2014-16, στο οποίο συμμετείχαν σαράντα δύο Λύκεια από όλη τη χώρα και το Κολέγιο Πνοή Αγάπης από την Αλβανία. Στο πλαίσιο του προγράμματος υλοποιήθηκαν επτά επιμορφωτικές ημερίδες σε Αττική, Θεσσαλονίκη, Καβάλα και Τήλο και ένα Συνέδριο Ανακοίνωσης Αποτελεσμάτων. Στο Πρόγραμμα Jean Monnet U4EU συμμετείχαν επιμορφώθηκαν 702 μαθητές και 145 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές στα σχολεία τους και στην κοινωνία. Για την υλοποίηση του προγράμματος συνεργάστηκαν το Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς με την Έδρα Jean Monnet της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εννέα νεανικές εθελοντικές οργανώσεις (AEGEE Athina, AEGEE Peiraias, AIESEC Unipi, ESN GREECE, EVS, JEF Piraeus, MUN Piraeus, RCP Research Group, ΚεΠΝΕΤ) και πολλοί φοιτητές Erasmus από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Επιπλέον, δημιουργήθηκε καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ΕΕ στα σχολεία, όπως ένα επιδαπέδιο παιχνίδι, ένα tablet application., το Eurosudoku, αφίσες και videos και πραγματοποιήθηκαν θεατρικές παραστάσεις[11].

Επίσης, υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα Jean Monnet Include European Values – IncludU (2016-2018), το οποίο εστίασε στις θεμελιώδεις αξίες της ισότητας, της ανεκτικότητας και μη-διάκρισης της ΕΕ, με αφορμή τη μεταναστευτική κρίση. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να θέσει τις αξίες αυτές στο επίκεντρο ενός διαλόγου, μέσω διαδραστικών και βιωματικών εργαστηρίων και καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, που περιλάμβαναν τη χρήση ΤΠΕ, παιχνίδια, τέχνη και ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών. Το IncludU, δημιούργησε ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο συμμετείχαν τα πανεπιστήμια, τα Λύκεια, οι νεανικές οργανώσεις (ESN, JEF, AIESEC, Balkans Beyond Borders, MUN-Piraeus), οι δήμοι, οι περιφερειακές αρχές, οι πολιτιστικοί οργανισμοί, οι καλλιτέχνες, οι εθελοντές και οι μαθητές. Επιπλέον, το IncludU έφερε σε επαφή τους νέους με άτομα της τρίτης ηλικίας και μετανάστες, που έχουν βιώσει τις επιπτώσεις της προσφυγιάς, της διάκρισης και των δυσκολιών επανεκκίνησης της ζωής τους, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους και την διεξαγωγή ενός διαλόγου σχετικά με τη σημασία μιας ανοιχτής και δημοκρατικής Ευρώπης. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος δεκαοκτώ Λύκεια, με εκατό ένα καθηγητές και

10. Πληροφορίες https://erdic.unipi.gr/youthactiv/ και Final Report YouthActiv (πρόσβαση 15.7.2017.
11. Πληροφορίες http://u4eu.eu/ και Final Report U4EU (πρόσβαση 15.7.2017).

πεντακόσιους πενήντα τρεις μαθητές, δώδεκα νεανικές οργανώσεις, δώδεκα φοιτητές Erasmus, εθελοντές, φοιτητές και πανεπιστημιακοί σε σύνολο 1753 συμμετέχοντες. Πραγματοποιήθηκαν τρεις επιμορφώσεις σε Πειραιά-Νέα Σμύρνη (Μικρασιατικό Μουσείο, Πολιτιστικό Κέντρο Γαλαξίας), Θεσσαλονίκη (Δημαρχείο) και Μυτιλήνη κι ένα διήμερο φεστιβάλ στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς[12].

Τα δίκτυα Teachers4Europe και Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (European Parliament School Ambassadors)

Η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC) του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς έχει αναλάβει το σημαντικό έργο να δημιουργήσει ένα δίκτυο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που θα έχουν την απαιτούμενη γνώση και ικανότητα να κοινωνούν στους μαθητές τους, με τον κατάλληλο τρόπο, θέματα που άπτονται των ευρωπαϊκών υποθέσεων, εξελίξεων και προοπτικών. Τη δράση υποστηρίζουν το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα και η Έδρα Jean Monnet στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, η οποία παρέχει την επιστημονική υποστήριξη του προγράμματος και συντονίζει την επιμόρφωση των δασκάλων και καθηγητών. Από το 2016 το ERDIC υποστηρίζει την πλατφόρμα T4E και από το 2017 έχει αναλάβει όλο το δίκτυο, που αριθμεί πάνω από 1500 εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιούνται ετήσιες επιμορφωτικές συναντήσεις για τους Πρέσβεις T4E (Teachers4Europe Ambassadors) κι εκείνοι επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς T4E[13]. Οι Teachers4Europe πραγματοποιούν προγράμματα με τους μαθητές τους και υλοποιούν, σε συνεργασία με τους T4E Ambassadors και τους τοπικούς φορείς ημερίδες παρουσίασης και διάχυσης των αποτελεσμάτων των δράσεων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία.

Το πρόγραμμα Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου υλοποιείται από το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, από το 2015 και αποτελεί μέρος του συνολικού προγράμματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, στο οποίο και έχουν ενταχθεί οι Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ισπανία, Πολωνία, Ολλανδία και η Ελλάδα. Το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC), του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πειραιώς και η Έδρα Jean Monnet έχει αναλάβει την επιστημονική υποστήριξη του προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Senior Ambassadors) και των αντίστοιχων μαθητών (Junior Ambassadors) των Λυκείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, την υποστήριξή τους κατά την υλοποίηση των δράσεών τους και την αξιολόγηση αυτών[14].

---

12. Βλ. http://includu.eu/ και IncludU Final Report (πρόσβαση 15.7.2017).
13. Πληροφορίες http://www.teachers4europe.gr/ (πρόσβαση 15.01.2018).
14. Πληροφορίες http://www.europarl.europa.eu/greece/el/news-events/news/2016/feb2016/feb20162.html (πρόσβαση 15.01.2018).

Όλα τα παραπάνω προγράμματα βασίζονται στο συνδυασμό της τυπικής με μη-τυπικές μορφές μάθησης. Πέρα από τη γνώση για την ΕΕ, προωθούν επίσης τις γνώσεις και δεξιότητες για την ενεργό πολιτειότητα σε εθνικό κι ευρωπαϊκό επίπεδο, τόσο στους μαθητές όπως και στους εκπαιδευτικούς. Όπως περιγράφει η Έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη, σχεδόν τα μισά κράτη μέλη της ΕΕ δεν έχουν αναπτύξει προγράμματα για την ενίσχυση των ικανοτήτων εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στον τομέα αυτό (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Κατά συνέπεια, η ενίσχυση των γνώσεών και των ικανοτήτων τους να δημιουργούν ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης για τη μελέτη της Ευρωπαϊκής πολιτείας, των επιτευγμάτων και των αποτυχιών της καθώς και της αλληλοδιάδρασης των ευρωπαϊκών λαών και πολιτισμών είναι απαραίτητη και πρέπει να ληφθεί ειδική πρόνοια από την πολιτεία σε εθνικό κι ευρωπαϊκό επίπεδο.

Αντί επιλόγου

Η Ευρώπη της Γνώσης και η Γνώση για την Ευρώπη βρίσκονται σε ένα σημείο καμπής. Η πρόοδος και η ευημερία της ευρωπαϊκής ηπείρου βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού της και τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την έρευνα και την καινοτομία. Καμία Ευρωπαϊκή χώρα, μεμονωμένα, δε θα μπορέσει να ανταγωνιστεί τις ΗΠΑ και τις νέες τεχνολογικές υπερ-δυνάμεις, που αναδύονται στη ΝΑ Ασία. Η γνώση και η καινοτομία αποτελεί κινητήριο μοχλό πίσω από κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και συντελεστή ισχύος μίας χώρας ή περιφέρειας.

Παρομοίως, η Γνώση για την Ευρώπη και για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που αποτελεί το αρχιτεκτόνημα διαχείρισης του ενδο-ευρωπαϊκού και η συλλογική απάντηση στον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό και στις αλματώδεις εξελίξεις, που επιφέρει η τεχνολογική πρόοδος, είναι απαραίτητη. Η ΕΕ είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο πολιτειακό μόρφωμα, που πλέον επηρεάζει την πλειονότητα των εθνικών πολιτικών. Η σταθερότητα και η ευστάθεια του οικοδομήματος αυτού δοκιμάζεται, ειδικά την τελευταία δεκαετία, εξαιτίας εσωτερικών προκλήσεων, όπως η αύξηση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων εντός και μεταξύ των Κρατών-Μελών. Η κρίση του ευρώ και του δημόσιου χρέους σε πολλά Κράτη-Μέλη και το τοξικό περιβάλλον που δημιούργησε η ατυχής διαχείριση της οικονομικής αλλά και της μεταναστευτικής κρίσης συνετέλεσαν στην άνοδο αντι-ευρωπαϊκών, λαϊκίστικών κομμάτων σε πολλά κράτη μέλη. Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος στο Ηνωμένο Βασίλειο και το επικείμενο BREXIT σηματοδοτεί επίσης, μία ιστορική σελίδα «από-ολοκλήρωσης», που χρήζει περαιτέρω μελέτης, όσον αφορά στις ευρωπαϊκές σπουδές, αφού για πρώτη φορά το σενάριο προς «λιγότερη» Ευρώπη φαντάζει πιθανό (Young 2016).

Το συνέδριο «Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση» διοργανώθηκε από την Έδρα Jean Monnet για τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία και το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας του Τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών της Σχολής Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, σε συνεργασία με την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, το Γραφείο Ενημέρωσης του Ευρωπαϊκού

Κοινοβουλίου στην Αθήνα και τα δίκτυα Teachers4Europe και Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 1-3 Σεπτεμβρίου 2017 στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν να ενθαρρύνει την έρευνα και τον εποικοδομητικό διάλογο για την προώθηση των Ευρωπαϊκών Σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν διάφορες πτυχές και αλληλένδετα θέματα αναφορικά με τη μελέτη και τη διδασκαλία των Ευρωπαϊκών θεσμών, πολιτικών, την κατανόηση της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, τη λειτουργία της δημοκρατίας και του κοινοβουλευτισμού, τη συμμετοχή των πολιτών και των νέων, την ανάδειξη των αξιών και του πολιτισμού, τη χρήση καινοτόμων μεθόδων, προσεγγίσεων και εργαλείων για τη μελέτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ασδεράκη, Φ. (2018), «Η Ευρώπη της Γνώσης», στο Ντάλης, Σ. (επιμ), *Η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση η Ελλάδα και ο Κόσμος. 60 χρόνια από τις Συνθήκες της Ρώμης,* Αθήνα: Παπαζήσης, 283-299.

Ασδεράκη, Φ. (2017α), «Η Ευρώπη της Γνώσης», Διεθνής κι Ευρωπαϊκή Πολιτική, Τετραμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση, Αφιέρωμα στα 60 χρόνια της ΕΕ από τη «Διεθνή και Ευρωπαϊκή Πολιτική», Ειδικό τεύχος, Μάρτιος-Ιούνιος 2017, εκδ. Παπαζήση.

Ασδεράκη Φ. (2017β), Ηνωμένο Βασίλειο και Ευρωπαϊκή ένωση. Τίτλοι τέλους ή ένα νέο ξεκίνημα;, *Διεθνής κι Ευρωπαϊκή Πολιτική,* Τετραμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση, τ. 39 Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2016, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2017, εκδ. Παπαζήση, 262-274.

Ασδεράκη, Φ. (2016), 'Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη Γνώση: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία' στο Ν. Μαραβέγιας, (επιμ) Ευρωπαϊκή ένωση – Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές, Αθήνα: Κριτική, 485-518.

Ασδεράκη, Φ. (2008), Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, Αθήνα: Σιδέρης.

Ασδεράκη Φ. και Τσινισιζέλης, Μ. (2008), Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην προοπτική της Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής, Κείμενο Εργασίας, ΕΚΕΜ, 1-96.

Μενδρινού, Μ. (2016), 'Η εξέλιξη των προτύπων διακυβέρνησης της ΕΕ', στο Ν. Μαραβέγιας, (επιμ) Ευρωπαϊκή ένωση – Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές, Αθήνα: Κριτική: 113-132.

Alexiadou, N., Fink-Hafner, D. and Lange, B. (2010), "Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts", *European Educational Research Journal*, Volume 9(3): 345-358.

Beechler, Sch. Woodward, I. C. (2009). "The global war for talent"*, Journal of international Management,*15:273-285.

Commission of the European Communities (1997a), Towards a Europe of knowledge. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (97) 563 final, 12 November 1997.

Commission of the European Communities (1997b), Agenda 2000 for a Stronger and Wider Union. COM(97) 2000 final, Brussels, 15.07.1997.

Commission of the European Communities (1993), Green Paper on the European Dimension of Education, COM (93) 457 final, Brussels, 19 September 1993.

Council of the European Union (2017), Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All - Council conclusions (17 February 2017). Brussels, 17 February 2017, 6356/17. Available at: http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf [πρόσβαση 10 Αυγούστου 2017].

Council of the European Union (2016), The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people - Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council (30 May 2016). Outcomes of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9640/16. Available at: http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf [πρόσβαση 10 Αυγούστου 2017].

Drucker, F. P. (2011), *Post-capitalist Society.* London and New York: Routledge.

Egan, M. (2014) 'Narratives, norms and governability in the European Union: an introduction', Journal of European Public Policy 21 (6): 794-801.

European Commission (2017a), Reflection Paper on the Social Dimension of Europe, COM(2017) 206 of 26 April 2017.

European Commission (2017b), Strengthening European Identity through Education and Culture The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Strasbourg, 14.11.2017 COM(2017) 673 final.

European Commission (2017c), Communication from the Commission on establishing a European Pillar of Social Rights, COM(2017) 250, 26 April 2017.

European Commission (2017d), Commission recommendation on the European Pillar of Social Rights, C(2017) 2600, 26 April 2017.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2016), Supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions COM(2016) 379 final.

European Commission (2015), *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.* Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration_en.pdf [πρόσβαση 25 Αυγούστου 2017].

European Commission (2011), Jean Monnet Programme. Learning EU at Schools. Profiles and Projects selected in 2011. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.

European Commission (2012a) The European Commission helps EU member states to work together to develop their school education systems. Available at: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/school_en.htm [πρόσβαση 10 Αυγούστου 2017].

European Commission (2012b) Rethinking Education: Country Analysis. Part I. Commission staff working document. SWD (2012) 377 final. Brussels: European Commission.

European Commission (2012c) Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance. Commission of staff working document. SWD (2012) 371 final. Brussels: European Commission.

European Commission (2012d) Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2012) 669 final. Brussels: European Commission.

European Commission (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels,* Commission Staff Working Paper, SEC(2000) 1832, 30.10.2000.

European Council (2000), Conclusions of the Santa Maria da Feira European Council, 19-20 June 2000.

Hix, S. (2015), Brits know less about the EU than anyone else, EUROPP – European Politics and Policy, London School of Economics, November 27th, 2015.

Keeler, J. (2005) 'Mapping EU studies: the evolution from boutique to boom field 1960-2001', *Journal of Common Market Studies* 43 (3): 551-82.

Newman, A. L. (2018) Global European Union Studies: sometimes normal is a little weird, Journal of European Public Policy, 25:7, 959-968.

OECD (1996a), Lifelong Learning for All, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996.

OECD (1996b), *The knowledge-based economy*. General Distribution (96)102, Paris.

Prange, H. and R. Kaiser (2005), "The Open Method of Coordination in the European Research Area: A New Concept of Deepening Integration?" *Comparative European Politics,* Volume 3 (3):289-306.

Rodrigues, M. J. (ed) (2002), *The New Knowledge Economy in Europe. A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion*. Northampton, Mass.: Edward Elgar Publications.

Unesco (2014), BRICS: Building Education for the Future. Priorities for National Development and International Cooperation. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

Young, A. (2016), 'An inflection point in European Union studies?', Journal of European Public Policy 23 (8): 1109-17.

"L'INTERDÉPENDANCE DES ETATS: UNE MALÉDICTION ÉTERNELLE POUR L'AVENIR DE LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE?

UNE APPROCHE SUBVERSIVE DE LA MÉTHODE INTERGOUVERNEMENTALE À L'ÉGARD DE LA CAPACITÉ DÉCISIONNELLE DE L'UNION EUROPÉENNE".[1, 2]

*Panos Grigoriou**

Le déficit institutionnel et politique du processus de construction européenne[3]

Quand Jean Monnet publiait «Les États Unis d'Europe ont commencé», éventuellement n'avait pas pensé que les débats idéologiques sur l'avenir de la construction européenne, soixante ans après, ne pourraient pas trouver d'issue.

Vingt cinq ans avant la décision sur le Brexit, le gouvernement britannique a convaincu les rédacteurs du traité de Maastricht qu'ils écartent la référence à la vocation fédérale de l'Union. Cette suppression symbolique est-elle suffisante, pour autant, pour éloigner à jamais le spectre du fédéralisme qui hante une partie des partenaires européens? Sans doute, ces premières réflexions peuvent justifier le choix du titre de notre article.

Dans le contexte européen, je me demande si le fédéralisme ou n'importe quelle forme de décentralisation du processus de prise de décision peut être défini, comme

---

* Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Professeur à l' Université de l' Egée-Grèce.

1. Η αλληλεξάρτηση των κρατών: αιώνια κατάρα για την ευρωπαϊκή ενοποίηση; Μια ανατρεπτική προσέγγιση της διακυβερνητικής μεθόδου αναφορικά με την αποφασιστική ικανότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
2. Το παρόν κείμενο έχει ως βάση του την σύνθεση διδασκαλίας στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Ευρωπαϊκών Σπουδών των Πανεπιστημίων της Nantes και Catholique de Louvain (Antenne de Mons). Η τελική επιλογή της γαλλικής γλώσσας εκφράζει τον σεβασμό προς όλη την πορεία αυτής της προσέγγισης. Πρόκειται όμως για μια ανάλυση ειδικά προσαρμοσμένη στην παρούσα έκδοση και στο ελληνικό κοινό.
3. Το θεσμικό και πολιτικό έλλειμμα της διαδικασίας ευρωπαϊκής ενοποίησης.

un mode de gouvernement dont la Constitution ou les principes et valeurs de base établissent l'autonomie des communautés fédérées et leur participation commune aux institutions et décisions fédérales[4].

En tant que structure juridique et politique l'Union ne répond qu'imparfaitement à ce concept. Mais, le fédéralisme contemporain n'est pas que structure, il est aussi processus de coopération entre entités étatiques pour mettre en oeuvre des programmes conjoints, et une gestion partagée dans de nombreux domaines.

Le fédéralisme coopératif pose, dans une perspective originale, l'application des principes d'autonomie et de participation, aussi bien en Suisse qu'en Allemagne ou au Canada. Dans ces trois fédérations, en effet, on retrouve des similitudes dans les processus, les comportements et les décisions.

Une analyse comparative permet d'établir des homologies que l'on peut étendre aux pratiques communautaires au sein de l'Union Européenne.

Maintenant, nous sommes arrivés au point crucial de notre exposé: c'est le point qui peut justifier le choix de son titre.

L'interdépendance des Etats semble de choisir une source exclusive dans le cas de l'Union européenne, la forme simple de l'entente –la coopération- entre Etats. Un choix qui conduit finalement à la malédiction éternelle pour l'avenir de la construction européenne: le compromis, solution nécessaire pour équilibrer l'intergouvernemental au supranational.[5]

Par conséquent, nous avons enfin besoin d'une approche subversive de la méthode intergouvernementale, si notre objectif est de construire la capacité décisionnelle de l'Union européenne.

Sans entrer dans les détails d'une question complexe et spécifique, on rappelle que dès l'instauration de la première Communauté, la C.E.C.A., une logique confédérale est à l'oeuvre pour créer «une Société de sociétés» par des conventions particulières. Mais, en même temps, une logique fédérale se précise pour poser les bases d'une «Société de citoyens» dont les membres appartiennent à deux communautés: *une des communautés nationales des Etats membres et une communauté politique européenne, post-nationale, qui se met en place progressivement.*[6]

L'effectif institutionnel actuel témoigne que dans les principales fédérations, la dynamique du fédéralisme est moins le produit de la séparation et de l'autonomie que celui d'une coopération, parfois extra-constitutionnelle, entre acteurs décisionnels

4. Amato Guliano, Braibant Guy & Venizelos Evangelos (edited by) *The constitutional revision in today's Europe : European Public Law Series*, vol. XXIX, Esperia Publications, London, 2002.
5. Constantinesco Vlad, La confrontation entre identité constitutionnelle européenne et identités constitutionnelles nationales: convergence ou contradiction? Contrepoint ou hiérarchie? in *L' Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l' honneur de Philippe Manin),* pp. 79-95.
6. Derosier Jean-Philippe, Constitutionnalisation? Réflexions sur le degré de centralisation et de décentralisation de l'UE, in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 95-108.

pour définir des buts communs et articuler, dans des programmations d'ensemble, les politiques des deux niveaux de gouvernement[7].

A la gestion séparée et autonome découlant de l'ordre juridique, il faut ajouter une gestion concertée et l'exercice de responsabilités partagées, dans certaines matières, fédérales ou fédérées en vertu de la Loi fondamentale, pour lutter contre la récession économique, diminuer les disparités régionales, développer les services sociaux et éducatifs, réaliser les promesses de l'État providence, ou, au contraire retrouver le chemin du libéralisme[8]... La dynamique de ce fédéralisme coopératif épouse des processus comparables et débouche sur des solutions et des comportements similaires, aussi bien en Allemagne qu'en Suisse ou au Canada.

On peut avancer la notion de modèle de coopération, à partir des homologies constatées vers la direction de l'Union européenne.

Ce qui est produit au niveau conventionnel à Lisbonne en 2007 exprime sans doute un compromis entre l'objectif de la constitutionnalisation de l'Europe et l'Europe des marchés[9].

Mais, on ne peut pas négliger l'importance de l'ère nouvelle qui a commencé pour la démocratie européenne et surtout son pilier décisif, la citoyenneté européenne.[10] Bien entendu, cette ère nouvelle n'a pas pris en compte l'Europe des crises, mais elle a bien compté que le temps des marchés n'est pas celui de la démocratie[11].

L'article 2 du TUE mentionne la valeur de la démocratie pour l'UE[12]. Bien entendu, la démocratie participative a fait son apparition institutionnelle dans le traité de Lisbonne, mais le fonctionnement de l'UE continue à reposer sur la démocratie représentative, organisée selon un système à deux niveaux.[13]

---

7. Ortega L., Nieto E., Martin I., Decentralisation, Regionalism, Federalism, Form of State in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 173-194.
8. Chaltiel Florence, La constitutionnalisation de l'UE: visions croisés des Etats membres in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 69-79.
9. Basilien- Gainche Marie-Laure, La vertu constituante de l'Union européenne: la promotion des principes de l'Etat de droit in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin),* pp. 35-53.
10. *Granrut Claude, La citoyenneté européenne. Une application du principe de subsidiarité,* LGDJ, Paris, 1997 (L' évolution du rôle de l'Etat- la force historique de l'Etat-nation, les évolutions récentes de l'Etat-nation, les causes pérennes de la crise de l'Etat-nation), pp. 29-54.
11. Moro Giovanni, *Citizens in Europe. Civic activism and the Community Democratic Experiment,* Springer Publisher, 2012, pp. 17-33 (The EU as a multi-level and polycentric governance system, the EU as a regional state, the EU as a cosmopolitan empire).
12. Henri Oberdorff, *L'Union européenne*, Collection Europa, Editions PUG, p. 69ss.
13. La citoyenneté européenne, Documentation française (dossier réalisé par Bruno Cautrès), La citoyenneté européenne, Série Problèmes politiques et sociaux. Au-delà de l'Etat nation, p. 89 d'une citoyenneté nationale à une citoyenneté ouverte (E. Balibar), p. 95 l'identité postnationale et la citoyenneté postétatique (Jean Marc Ferry), p. 98 Le dépassement dans le patriotisme constitutionnel (J.M.F.), p. 100 le patriotisme constitutionnel selon Habermas (J. Lacroix).

Au premier niveau, sont les citoyens dont la représentation directe est assurée par le Parlement européen[14].

Au deuxième niveau, sont les Etats qui sont impliqués au moyen de leurs représentants au sein du Conseil européen et au Conseil de l'UE, mais leur responsabilité démocratique s'exprime devant les instances parlementaires nationales et les citoyens, à titre national[15].

Selon la Cour de l'Union européenne, le principe démocratique fondamental est le droit qui permet aux citoyens de participer à l'exercice du pouvoir par l'intermédiaire d'une assemblée représentative.

L'interdépendance des Etats membres sous le signe du spectre des persistances nationales[16]

Les crises que l'Europe traverse depuis 2008, devraient justifier l'implication nécessaire et effective du législatif (à savoir du pouvoir de légitimation des citoyens) dans la définition des mesures de gestion et de résolution. Mais, la gestion des crises a promu une autre approche. Actions rapides, techniques, peu compatibles avec le précédent de la légitimité. Ces crises sont sans doute le résultat de l'interdépendance non déterminée des partenaires européens au niveau économique et financier[17].

La crise économique et financière est donc à l'origine d'une polarisation de la gouvernance de la zone euro (Euro-système). La BCE et ses partenaires au niveau de l'euro-système (banques centrales nationales) sont chargés de la gouvernance de la monnaie unique et la BCE avec le Conseil Ecofin du taux de change de l'euro. De l'autre côté, l'Union européenne se situe sous la houlette du Conseil européen, des sommets de la zone euro (euro-groupe) ou même des Etats au niveau individuel...

Dans cette réalité institutionnalisée, le Parlement européen est appelé à jouer un rôle plutôt secondaire même si il adopte, associé au Conseil, six des huit textes législatifs par lesquels, on a essayé de réformer et de renforcer le Pacte de stabilité et de croissance.

Pourtant, sous la pression des marchés et des présidences successives du Conseil, les procédures législatives sont bouclées au terme de la première lecture, au prix d'accords informels souvent dénoncés pour leur opacité et l'ascendant qu'ils confèrent au Conseil par rapport au Parlement.

Au niveau de la zone euro, la légitimité est construite sur la base de technicité, d'efficacité, de confidentialité et d'indépendance, éléments qui définissent mais aussi

---

14. Gloriant Frédéric, Essai sur le référendum européen entre Europe des Etats, Constituante européenne et démocratiepost-nationale Catala Michel, Jeannesson Stanislas & Lamblin-Gourdin Anne Sophie (ed.), *L'Europe des citoyens et la citoyenneté européenne. Evolutions, limites et perspectives,* Peter Lang Editions, Berne, 2016, pp. 269-286.
15. EspositoFrédéric , Vers un nouveau pouvoir citoyen? Des référendums nationaux au référendum européen, Université de Genève, Académia-Bruylant, 2006.
16. Η αλληλεξάρτηση των κρατών στον αστερισμό του φάσματος των εθνικών εμμονών.
17. Χατζησταύρου Φιλίππα, *Ποιος κυβερνά την Ευρώπη, Οι δομές εξουσίας μετά την οικονομική κρίση*, Εκδόσεις Τζιόλα, Θεσσαλονίκη, 2018, Η νέα τέχνη του κυβερνάν, σ. 15-30.

conduisent la politique monétaire de l'Euro-système. En général, le concept de légitimité est un des axes intimement liés au débat politique ainsi qu'aux formulations juridiques de l'Union européenne. Tous les axes conceptuels de la doctrine européenne sont strictement reliés de sorte que l'on ne peut les comprendre isolément que s'ils sont en rapport avec les autres ou que si ils sont une manifestation ou un prolongement des autres.

Pour leur part, les Etats cherchent à traiter leurs politiques comme une question d'intérêt commun et à les coordonner au sein du Conseil en respectant le régime de coordination et de surveillance fixé par le droit primaire mais aussi par le droit dérivé (Pacte de stabilité et de croissance, Six-Pack[18], Two Pack[19]).

---

18. Το Six- Pack είναι ένα σύνολο πέντε κανονισμών και μιας οδηγίας. Δηλαδή, πρόκειται για τους Κανονισμούς (ΕΕ) αρ. 1173/2011/Ευρ. Κοινοβούλιο και Συμβούλιο περί της αποτελεσματικής ενεργοποίησης της δημοσιονομικής επίβλεψης στην Ευρωζώνη, αρ. 1175/2011/ Ευρ. Κοινοβούλιο και Συμβούλιο περί της τροποποίησης του Κανονισμού (ΕΚ) αρ. 1466/97/Συμβούλιο περί της ενίσχυσης της δημοσιονομικής επίβλεψης αλλά και της επίβλεψης και του συντονισμού εν γένει των οικονομικών πολιτικών, αρ. 1177/2011/ Συμβούλιο που τροποποιεί τον Κανονισμό (ΕΚ) αρ. 1467/97 περί της επιτάχυνσης και της διαφάνειας της ενεργοποίησης της διαδικασίας που αφορά στα υπερβολικά ελλείμματα, αρ. 1174/2011/ Ευρ. Κοινοβούλιο και Συμβούλιο περί της υιοθέτησης εκτελεστικών μέτρων με σκοπό την θεραπεία των μεγάλων μακροοικονομικών ανισορροπιών στην ευρωζώνη , αρ. 1176/2011/ Ευρ. Κοινοβούλιο και Συμβούλιο περί της πρόληψης και διόρθωσης μακροοικονομικών ανισορροπιών καθώς επίσης και για την Οδηγία 2011/85/ΕΕ του Συμβουλίου περί των απαιτήσεων που πρέπει να εφαρμόζονται στο δημοσιονομικό πλαίσιο των κρατών μελών. Αυτό το νομοθετικό πλαίσιο ισχύει από τις 13.12.2011 για όλα τα κράτη μέλη. Το αντικείμενο του είναι η η μεταρρύθμιση του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης καθώς επίσης και η εμβάθυνση της δημοσιονομικής επίβλεψης μέσω της βελτίωσης της ολοκλήρωσης της σε ενωσιακό επίπεδο χάρη στην εφαρμογή του *ευρωπαϊκού εξαμήνου.* Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από την πλευρά της, αποκτά έτσι την ικανότητα να εισηγείται διορθωτικές παρεμβάσεις επί των σχεδίων των εθνικών προϋπολογισμών των κρατών μελών και στην περίπτωση ανυπακοής να επιβάλλει κυρώσεις με σκοπό την συμμόρφωση.
19. Το Two-Pack αντιστοιχεί σε ένα δίδυμο Κανονισμών (ΕΕ), που τέθηκαν σε ισχύ στις 30.5.2013 για το σύνολο της ευρωζώνης και με σκοπό την ενίσχυση του Six- Pack και τελικά, την ενίσχυση της διαφάνειας και του συντονισμού των εθνικών δημοσιονομικού χαρακτήρα αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες των εταίρων της ευρωζώνης. Η προοπτική αυτή μπορεί να επιτρέψει την εμβάθυνση και ολοκλήρωση της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης, ικανής πλέον να ανθίσταται στις διεθνείς οικονομικές πιέσεις, να αναπτύσσει μια μακροπρόθεσμα ευημερούσα οικονομία, θεμελιωμένης στην στρατηγική Ευρώπη 2020, και, τέλος, να ελέγχει πλήρως με σκοπό την βελτίωση την δημοσιονομική κατάσταση όλων ανεξαιρέτως των κρατών μελών. Τα δύο παραπάνω packs αλληλοσυμπληρώνονται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού εξαμήνου σε συνάρτηση με την ιδιότητα του μέλους της ευρωζώνης. Για να ολοκληρώσουμε την αναφορά μας σε αυτή την σημαντική για την δημοσιονομική πειθαρχία και ανάκαμψη της ευρωζώνης νομοθετική παραγωγή, αναφέρουμε ότι πρόκειται για τους Κανονισμούς (ΕΕ) αρ. 472/2013/ Ευρ. Κοινοβούλιο και Συμβούλιο περί ενίσχυσης της οικονομικής και δημοσιονομικής επίβλεψης των καρτών μελών της ευρωζώνης, που γνωρίζουν ή κινδυνεύουν να γνωρίσουν σοβαρές δυσκολίες αναφορικά με την χρηματοοικονομική τους σταθερότητα και αρ. 473/2013/ Ευρ. Κοι-

Toutes les révisions après Maastricht, opérées au niveau du traité constitutif, ont conféré des résultats à caractère marginal. Le rôle du co-législateur n'a été reconnu au Parlement européen que par rapport à trois sur douze procédures concernant l'UEM.

La politique économique et monétaire de l'UE est soumise au principe démocratique et, par conséquent, intégrée dans son ordre juridique. La survaleur démocratique est d'autant plus impérieuse que la gouvernance économique se distingue par sa complexité institutionnelle et par les incidences économiques, sociales et financières de premier ordre des mesures prises dans son champ.

Le cadre institutionnel de l'UEM s'articule autour d'une structure double. Les compétences en matière de politique monétaire et de politique de change font partie de l'Euro-système depuis l'introduction de la monnaie unique. Pour leur part, les compétences concernant la politique économique, sont à la charge des cercles politiques nationaux. Les politiques économiques, telles que les politiques structurelles et budgétaires, tiennent compte des caractéristiques et des cadres institutionnels à caractère national.

Au sein du marché unique européen, les économies de l'UE présentent une interdépendance importante. Dans la zone euro, l'intégration économique et financière dépend encore du fait de la monnaie unique.

Les interconnexions entre les économies nationales sont souvent sous l'influence directe des effets de contagion, observés lorsque les décisions prises dans un pays se répercutent sur ses partenaires. Dans ce climat, les politiques économiques lancées par les Etats membres doivent se soumettre à un système de coordination et de surveillance européen. Les initiatives économiques nationales qui ne sont pas coordonnées pourraient être susceptibles d'être privées d'efficacité en cas de choc important touchant de manière identique l'ensemble ou la majorité des partenaires, comme c'est le cas de la crise économique et financière actuelle.

La crise en question a mis au jour des faiblesses fondamentales au niveau de la gouvernance économique européenne[20]

Première faiblesse: la confiance vers les Etats qui sont décidés de garder leur propre économie en ordre à tout prix, en contribuant automatiquement au bien commun de la zone euro.

Deuxième faiblesse: les décisions concernant la politique économique ne font l'objet que de contraintes modérées au niveau européen, même dans les zones où il était prévu d'appliquer des règles de rigueur contraignante.

Troisième faiblesse: il y a des limites de ce qu'il est possible d'atteindre avec une coordination volontaire des politiques.

νοβούλιο και Συμβούλιο με τον οποίον υιοθετούνται κοινές διατάξεις για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των σχεδίων δημοσιονομικής πολιτικής και της αποκατάστασης των μεγάλων ελλειμμάτων των κρατών μελών της ευρωζώνης.

20. Η κρίση που μελετάμε έφερε στην επιφάνεια θεμελιώδεις αδυναμίες στο επίπεδο της ευρωπαϊκής οικονομικής διακυβέρνησης.

La reconnaissance de ces faiblesses signifie que l'existence d'effets de contagion substantiels des politiques économiques entre les pays qui font partie de la zone euro justifie clairement une intégration plus profonde des politiques budgétaires, structurelles et financières qui tend à aboutir à la création d'une véritable union économique et garantir le bon fonctionnement de l'Union Economique et Monétaire (UEM).

Dans ce contexte, la Banque Centrale Européenne a proposé un parcours qualitatif qui devait aboutir au renforcement des fondements institutionnels de l'UEM et, en plus, à l'approfondissement de l'Union économique proportionnel au degré d'intégration et d'interdépendance économique déjà atteint à travers l'union monétaire.

Notre conviction est que le déficit politique est institutionnel de la gouvernance économique dans l'UE est lié au conflit permanent entre le supranational et l'intergouvernemental d'une part, et la tendance fédéraliste et la position dominante des Etats, d'autre part.

Mais à part quelques voix minoritaires, les peuples européens sont très réticents vis-à-vis de la perspective fédérale de l'Union, comme ils l'étaient toujours d'ailleurs, depuis le premier moment de l'apparition du phénomène communautaire. Il ne faut pas oublier la fameuse méthode de Jean Monnet selon laquelle la construction de l'édifice européen devrait se faire d'une manière furtive et discrète en contournant les nations par des processus techniques, mais pourtant fondamentalement politiques. Sur la même voie, Jacques Delors, bien qu'il considère l'Europe unie comme un objet politique non identifié, il n'hésite pas à la caractériser comme une fédération d'Etats- nations. Gouvernements et citoyens sont favorables au maintien de la priorité nationale face à la construction supranationale, en accusant dans cette optique la Commission européenne pour son impérialisme bureaucratique, couvrant donc de cette manière leur refus de transformer l'institution bruxelloise en vraie Exécutif de l'Union, en pleine légitimité démocratique[21].

Selon PhilippeMoreau-Défarges, les Etats proposent des normes de bonne intégration, en rejetant la mauvaise intégration, mais leur évaluation de ce qui est bonne ou mauvaise n'est pas identique. Devant cette ambivalence identitaire de l'Union, il est très logique de préférer au niveau de l'acte constitutif, des notions échappant au vocabulaire constitutionnel[22].

Quelques remarques à titre de conclusion[23]

La survie du projet européen dépend de la définition concrète des caractéristiques de l'entité fédérale sur l'Union Européenne et il faut voir si elle réunit les composantes d'une telle entité.

---

21. Δ. Χρυσοχόου, Μ. Τσινισιζέλης, Κ. Υφαντής, Σ. Σταυρίδης, Δ. Ξενάκης, *Ευρωπαϊκή Πολιτεία, Η τέχνη της συνδιάθεσης,* Εκδόσεις Σαβάλλα, Αθήνα, Παγκοσμιοποίηση, νέα τάξη και νέο κράτος-έθνος, σελ. 67-77.
22. Moreau Défarges Philippe, *Comprendre la Constitution européenne* (*Understanding The European Constitution*), Éditions d'Organisation, 2005; του ιδίου συγγραφέα, *Où va l'Europe?* (*Whither Europe?*), Presses de Sciences Po, 2006.
23. Παρατηρήσεις υπό μορφή συμπερασμάτων.

A. Un pacte fondateur, qui définit clairement que la compétence suprême appartient aux entités composantes (Etats fédérés) tandis que l'entité fédérale ne dispose que des compétences attribuées par les entités participantes.
B. Une hiérarchisation du droit fédéral et des droits fédérés, selon laquelle le premier cas prime le second. Le droit de l'UE a sans doute l'essence fédérale.
C. Un double mode de participation citoyenne,
D. L'adoption de la norme communautaire par la convergence des deux institutions qui représentent les citoyens (le démos) européens et les Etats membres et
E. L'exercice par la fédération de compétences-clés de la souveraineté, telles que la politique étrangère, le pouvoir policier, la gestion de la monnaie unique, la justice et la défense.

Références

1. Amato Guliano, Braibant Guy & Venizelos Evangelos (edited by) *The constitutional revision in today's Europe: European Public Law Series*, vol. XXIX, Esperia Publications, London, 2002.
2. Constantinesco Vlad, La confrontation entre identité constitutionnelle européenne et identités constitutionnelles nationales: convergence ou contradiction? Contrepoint ou hiérarchie? in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin),* pp. 79-95.
3. Derosier Jean-Philippe, Constitutionnalisation? Réflexions sur le degré de centralisation et de décentralisation de l'UE, in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 95-108.
4. Ortega L., Nieto E., Martin I., Decentralisation, Regionalism, Federalism, Form of State in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 173-194.
5. Chaltiel Florence, La constitutionnalisation de l'UE: visions croisés des Etats membres in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin)*, pp. 69-79.
6. Basilien- Gainche Marie-Laure, La vertu constituante de l'Union européenne: la promotion des principes de l'Etat de droit in *L'Union européenne. Union de droit, union des droits (Mélanges en l'honneur de Philippe Manin),* pp. 35-53.
7. *GranrutClaude, La citoyenneté européenne. Une application du principe de subsidiarité,* LGDJ, Paris, 1997 (L' évolution du rôle de l'Etat- la force historique de l'Etat-nation, les évolutions récentes de l'Etat-nation, les causes pérennes de la crise de l'Etat-nation), pp. 29-54.
8. Moro Giovanni, *Citizens in Europe. Civic activism and the Community Democratic Experiment,* Springer Publisher, 2012, pp. 17-33 (The EU as a multi-level and polycentric governance system, the EU as a regional state, the EU as a cosmopolitan empire).
9. Henri Oberdorff, *L'Union européenne*, Collection Europa, Editions PUG, p. 69ss.
10. La citoyenneté européenne, Documentation française (dossier réalisé par Bruno Cautrès), La citoyenneté européenne, Série Problèmes politiques et sociaux. Au-

delà de l'Etat nation, p. 89 d'une citoyenneté nationale à une citoyenneté ouverte (E. Balibar), p. 95 l'identité postnationale et la citoyenneté postétatique (Jean Marc Ferry), p. 98 Le dépassement dans le patriotisme constitutionnel (J.M.F.), p. 100 le patriotisme constitutionnel selon Habermas (J. Lacroix).

11. Gloriant Frédéric, Essai sur le référendum européen entre Europe des Etats, Constituante européenne et démocratiepost-nationale Catala Michel, Jeannesson Stanislas & Lamblin-Gourdin Anne Sophie (ed.), *L'Europe des citoyens et la citoyenneté européenne. Evolutions, limites et perspectives,* Peter Lang Editions, Berne, 2016, pp. 269-286.
12. EspositoFrédéric, Vers un nouveau pouvoir citoyen? Des référendums nationaux au référendum européen, Université de Genève, Académia-Bruylant, 2006.
13. Χατζησταύρου Φιλίππα, *Ποιος κυβερνά την Ευρώπη, Οι δομές εξουσίας μετά την οικονομική κρίση*, Εκδόσεις Τζιόλα, Θεσσαλονίκη, 2018, Η νέα τέχνη του κυβερνάν, σ. 15-30.
14. Δ. Χρυσοχόου, Μ. Τσινισιζέλης, Κ. Υφαντής, Σ. Σταυρίδης, Δ. Ξενάκης, *Ευρωπαϊκή Πολιτεία, Η τέχνη της συνδιάθεσης,* Εκδόσεις Σαβάλλα, Αθήνα, Παγκοσμιοποίηση, νέα τάξη και νέο κράτος-έθνος, 2009, σελ. 67-77.
15. Moreau Défarges Philippe, *Comprendre la Constitution européenne* (*Understanding The European Constitution*), Éditions d'Organisation, 2005; του ιδίου συγγραφέα, *Où va l'Europe?* (*Whither Europe?*), Presses de Sciences Po, 2006.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ JEAN MONNET ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Δέσποινα Αναγνωστοπούλου**

Εισαγωγή

Το Κέντρο Αριστείας Jean Monnet «Έρευνα στα Κρίσιμα Ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης» ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τον Σεπτέμβριο 2015 ως συνέχεια της Έδρας Jean Monnet «Νέες Διαστάσεις στις Ευρωπαϊκές Νομικές Σπουδές» (2012-2015). Φιλοξενείται από το Εργαστήριο Διεθνών Σχέσεων και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών που διευθύνεται από τον Καθηγητή Η. Κουσκουβέλη, Κοσμήτορα της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών και Τεχνών. Το σημερινό Κέντρο συνεχίζει τη μακρά παράδοση του Τμήματος στα προγράμματα Jean Monnet από το 1995, επανιδρύοντας Κέντρο Αριστείας.

1. Ερευνητικός πόλος

Ο κύριος σκοπός του Κέντρου Αριστείας είναι η έρευνα που διαρθρώνεται σε πέντε ερευνητικούς άξονες. Οι άξονες αυτοί καθορίστηκαν μετά από συζήτηση με τους ερευνητές πριν από την υποβολή της πρότασης στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και περιλαμβάνουν 15 ερευνητικούς στόχους - ερευνητικά έργα. Κάθε άξονας συντονίζεται από έναν θεματικό συντονιστή και αποτελείται από τρία ερευνητικά έργα, διάρκειας 4-6 μηνών το καθένα, ως εξής:

Ο πρώτος άξονας «Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο Διεθνές Σύστημα: Ασφάλεια και Άμυνα» συντονίζεται από τον Αναπληρωτή Καθηγητή Γ. Βοσκόπουλο.

Ο δεύτερος άξονας «Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Διακυβέρνηση» συντονίζεται από τον Αναπληρωτή Καθηγητή Ι. Παπαδόπουλο.

Ο τρίτος άξονας «Ανάπτυξη της ΕΕ» συντονίζεται από τον Καθηγητή Χ. Νίκα.

Ο τέταρτος άξονας «Συνταγματικές Αξίες, Δικαιώματα και Ιθαγένεια» συντονίζεται από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Λίνα Παπαδοπούλου (Νομική Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) και

---

* Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Ακαδημαϊκή Συντονίστρια Κέντρου Αριστείας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ο πέμπτος άξονας «Έρευνα, εκπαίδευση και πολιτικές νεολαίας» συντονίζεται από τον Καθηγητή Δ. Σκιαδά.

Η σχετική έρευνα έχει ανατεθεί σε 28 έμπειρους καθηγητές και επιστήμονες, αλλά και νέους ερευνητές, με εξειδίκευση στις ευρωπαϊκές σπουδές. Οι ερευνητικές ομάδες που συστήνονται για κάθε έργο είναι: α) διεπιστημονικού χαρακτήρα αφού αφορούν συνεργασία ερευνητών με διάφορες ειδικότητες, β) διιδρυματικού χαρακτήρα γιατί συμπεριλαμβάνουν ερευνητές από άλλα πανεπιστήμια ή ερευνητικά κέντρα και γ) διακρατικού χαρακτήρα καθώς η συνεργασία στην έρευνα αφορά πανεπιστήμια άλλων κρατών μελών. Πράγματι, οι ερευνητές προέρχονται από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Τμήματα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και Εφαρμοσμένης Πληροφορικής), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Τμήματα Νομικής και Πολιτικών Επιστημών), το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήματα Νομικής, καθώς και Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης), το Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου (ΚΔΕΟΔ) και το Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης (ΕΚΕΤΑ) αλλά και το Αυτόνομο Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης και το Πανεπιστήμιο Φρέντερικ της Κύπρου.

Στις συναντήσεις των ερευνητών για κάθε έργο εντοπίζονται νέες ερευνητικές πτυχές για διεπιστημονική έρευνα, κατανέμεται το ερευνητικό έργο και προωθείται η συνεργασία προς έναν κοινό ερευνητικό σκοπό.

Η έρευνα ενισχύεται με επισκέψεις μελέτης (study visits) των ερευνητών σε άλλα κράτη μέλη για δομημένες συνεντεύξεις με αξιωματούχους σε διάφορους φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και ο Ενιαίος Εποπτικός Μηχανισμός (SSM) στη Φραγκφούρτη, η Ευρωπαϊκή Αρχή των Χρηματιστηρίων (ESMA) στο Παρίσι, η Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Εξωτερικής Δράσης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες, καθώς και το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο στη Φλωρεντία.

Με τον τρόπο αυτό, το Κέντρο Αριστείας επιτελεί τον ρόλο του ως ερευνητικός πόλος διεπιστημονικού χαρακτήρα ανάμεσα σε φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των ερευνητών από διάφορους φορείς και διαφορετικές ειδικότητες, συμβάλλοντας στην προώθηση των ευρωπαϊκών σπουδών με βάση συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους.

2. Το Παρατηρητήριο Συνταγματικών Αξιών της ΕΕ

Το Παρατηρητήριο Συνταγματικών Αξιών της ΕΕ έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει το κοινό και να ενημερώσει τους ερευνητές για τις εξελίξεις στις συνταγματικές αξίες της ΕΕ: την αξιοπρέπεια, την δημοκρατία, την ελευθερία, την ισότητα, το κράτος δικαίου και τα θεμελιώδη δικαιώματα (άρθρο 2 ΣΕΕ). Το Παρατηρητήριο διευθύνεται από τον Δρ. Νικόλαο Γαϊτενίδη που έχει διαμορφώσει συλλογή αποφάσεων του Δικαστηρίου της ΕΕ σε σχέση με τις συνταγματικές αξίες της ΕΕ και τα θεμελιώδη δικαιώματα. Επίσης, το Παρατηρητήριο δημοσιεύει γνώμες, ερευνητικές σημειώσεις και νέα για πρόσφατες αποφάσεις του Δικαστηρίου της ΕΕ και του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Επιπλέον, το Παρατηρητήριο διοργανώνει ή συνδιοργανώνει συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας, διαλέξεις και συνέδρια σχετικά με τις συνταγματικές αξίες της ΕΕ. Με τη δράση του, το Παρατηρητήριο

εμπλουτίζει τις ευρωπαϊκές σπουδές με την έρευνα και συζήτηση πάνω στις συνταγματικές αξίες της ΕΕ.

3. Συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας και συνέδρια

Το Κέντρο Αριστείας παρουσιάζει την έρευνά του σε συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας όπου εκπροσωπούνται ακαδημαϊκοί, πολιτικοί ή εφαρμοστές της πολιτικής και η κοινωνία των πολιτών με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων. Επίσης, παρουσιάζει την έρευνά του σε διεθνή συνέδρια και σε άλλες επιστημονικές εκδηλώσεις.

Ενημερώνει την ακαδημαϊκή κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών για θέματα που αφορούν τον Ευρωπαίο πολίτη και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στις συζητήσεις και στα συνέδρια συμμετείχαν ή συμμετέχουν διακεκριμένοι ακαδημαϊκοί από την Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό (π.χ. Joseph H.H. Weiler από το Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης, Sven Biscop από το Egmont College, Kjell Engebrekt από την Στρατιωτική Σχολή Στοκχόλμης, Karl Aiginger από το Πανεπιστήμιο της Βιέννης και το Αυστριακό Ινστιτούτο Οικονομικής Ερευνας - WIFO, Dora Kostakopoulou από το Πανεπιστήμιο Warwick, και Sue McGuire από το Πανεπιστήμιο Bath).

Επίσης συμμετείχαν αξιωματούχοι όπως ο Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας και Ερευνας κ. Κώστας Φωτάκης, ο ομότιμος Καθηγητής και π. Δικαστής από το ΕΔΔΑ, κ. Χρήστος Ροζάκης και η κ. Ελένη Τσετσέκου από το Συμβούλιο της Ευρώπης, η κ. Μάρθα Καββαθά από την Τράπεζα της Ελλάδος, η κ. Μάρα Μαρινάκη από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Εξωτερικής Δράσης, ο κ. Απόστολος Νικολαΐδης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι Ευρωβουλευτές κκ. Μ. Σπυράκη και Γ. Κύρτσος, ο κ. Γ. Βουρέκας από τη Frontex, η κ. Joana Valente από το Businesseurope, ο κ. Nicholas Jennett, από την Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων, ο κ. Stephen Blank, Senior Fellow of the American Foreign Council, ο κ. Αλέξανδρος Παπαϊωάννου από το ΝΑΤΟ, ο κ. Yves Bertoncini, από το Mouvement Europeen, κλπ.

4. Διάχυση των αποτελεσμάτων

Η διάχυση των αποτελεσμάτων των εκδηλώσεων του Κέντρου Αριστείας γίνεται μέσω της ιστοσελίδας jmcexcellence.uom.gr, στο youtube και στο facebook αλλά και μέσα από βιβλία που θα εκδοθούν στην αγγλική ή στην ελληνική γλώσσα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι open access για όλους ενώ πολλές φορές, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές ή εφημερίδες ασχολούνται με τις εκδηλώσεις του Κέντρου Αριστείας.

5. Εκπαίδευση

Χάρη στο Κέντρο Αριστείας εισήχθησαν δύο καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

Η πρώτη δραστηριότητα είναι η διοργάνωση Θερινής Ακαδημίας για τον Χώρο Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης της ΕΕ. Η Ακαδημία έχει ήδη διοργανωθεί στην αγγλική γλώσσα για 2 έτη και συγκεντρώνει 9 καθηγητές ή διδάκτορες από

την Ελλάδα και το εξωτερικό που αναλύουν στους εκπαιδευομένους τη θεσμική και την εξωτερική διάσταση του Χώρου, τις πολιτικές μετανάστευσης και ασύλου, το ευρωπαϊκό ιδιωτικό διεθνές δίκαιο και το ευρωπαϊκό ποινικό δίκαιο. Πέρα από τους ερευνητές του Κέντρου Αριστείας, στη Θερινή Ακαδημία διδάσκουν ο καθηγητής Μ. Gardenes Santiago (Αυτόνομο Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης), ο Καθηγητής Β. Χατζόπουλος (Πάντειο Πανεπιστήμιο), ο Αναπληρωτής Καθηγητής Μ. Χρυσομάλλης (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης) και ο Επίκουρος Καθηγητής Ι. Παπαγεωργίου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Επίσης, πολύ σημαντική είναι η διοργάνωση ηλεκτρονικών σεμιναρίων εξ αποστάσεως για τη ρητορική μίσους και το έγκλημα μίσους, τα οποία θα είναι δωρεάν στο διαδίκτυο.

Πέραν αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αφορούν το ευρύ κοινό, το Κέντρο Αριστείας οργάνωσε εκπαιδευτική επίσκεψη των τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην Αθήνα (Άρειος Πάγος, Συμβούλιο της Επικρατείας και Ειδική Νομική Υπηρεσία Ευρωπαϊκών Υποθέσεων του Υπουργείου Εξωτερικών) καθώς και εικονικές δίκες που διεξήχθησαν στο Διοικητικό Εφετείο Θεσσαλονίκης.

6. Πρακτική άσκηση

Κάθε χρόνο μετά από διαγωνιστική διαδικασία επιλέγονται 14 φοιτητές περίπου (2 για κάθε ερευνητικό έργο και 4 για το Παρατηρητήριο) που προέρχονται από τα Πανεπιστήμια στη Θεσσαλονίκη. Οι θεματικοί συντονιστές και η ακαδημαϊκή υπεύθυνη αναλαμβάνουν το mentoring των ασκουμένων φοιτητών, ώστε αυτοί να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή τετραδίων εργασίας (notebooks) για τα ερευνητικά έργα ή ερευνητικής γνώμης για θέματα που αφορούν το Παρατηρητήριο ή σε μορφή video από τις εκδηλώσεις. Η πρακτική άσκηση βοηθά σημαντικά στη βελτίωση του βιογραφικού των ασκουμένων φοιτητών.

7. Δικτύωση και αλληλεπίδραση

Χάρη στη δικτύωση και την αναγνωριμότητά του, το Κέντρο Αριστείας συνεργάζεται για τα συνέδριά του με την Ελληνική Ένωση Ευρωπαϊκού Δικαίου, την Ελληνική Ένωση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, την Έδρα Ουνέσκο Διαπολιτισμικής Πολιτικής για μία Δραστήρια και Αλληλέγγυα Ιθαγένεια, τον Δικηγορικό Σύλλογο Θεσσαλονίκης, το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης και το Διεθνές Συνέδριο για τη Διεθνή Επιχειρηματικότητα (ICIB).

Με τον τρόπο αυτό το Κέντρο Αριστείας επιτυγχάνει την εξωστρέφειά του και φροντίζει να συνδέει την ακαδημαϊκή κοινότητα με τους επαγγελματικούς φορείς και την κοινωνία των πολιτών ώστε να επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση.

Επίλογος

Παρά τα εμπόδια που προκύπτουν στη διαχείριση του προγράμματος από την αυστηρή ελληνική νομοθεσία και την πρακτική της Επιτροπής Ερευνών, το Κέντρο Αριστείας Jean Monnet του Πανεπιστημίου Μακεδονίας έχει επιτύχει:

- Την αύξηση του ενδιαφέροντος των φοιτητών και των πολιτών σε επίκαιρα ζητήματα των ευρωπαϊκών σπουδών και στις συνταγματικές αξίες της ΕΕ.
- Την επικαιροποίηση και εμβάθυνση των γνώσεων των εμπλεκομένων ερευνητών με τη δημιουργία νέων ερευνητικών και ακαδημαϊκών συνεργιών για την καθιέρωση σύγχρονων προτύπων έρευνας στις ευρωπαϊκές σπουδές.
- Τη σύνδεση της επιστημονικής έρευνας στις ευρωπαϊκές σπουδές με τις ανάγκες της κοινωνίας των πολιτών και την πρακτική εφαρμογή της εκάστοτε ευρωπαϊκής πολιτικής από τα όργανα και τις υπηρεσίες της ΕΕ.
- Την εξωστρέφεια του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με την οργάνωση 15 τουλάχιστον εκδηλώσεων, τη δικτύωση και τις ερευνητικές επισκέψεις.

Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων του Κέντρου Αριστείας είναι η συνεργασία. Τίποτε δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη σύμπνοια όλων των μελών ΔΕΠ του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών που έχουν προσδιορίσει τους ερευνητικούς στόχους και τις δράσεις του Κέντρου Αριστείας με σκοπό την εμβάθυνση των γνώσεων και τον διάλογο στις νέες προκλήσεις των ευρωπαϊκών σπουδών.

ΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΓΝΩΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ / ΑΝΕΡΓΙΑ

*Νίκος Παπαδάκης**

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εστιάζει στην εξελικτικό εγχείρημα διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τις δυο τελευταίες δεκαετίες, ανακινώντας τη σχέση της στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την απασχόληση. Η πορεία αυτού του εξελικτικού εγχειρήματος συνεξετάζεται με τα μεταβαλλόμενα προτάγματα της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τους μετασχηματισμούς αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται αφενός στην ατζέντα για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) τόσο στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας όσο και σε αυτό της, υπό εξέλιξη, Στρατηγικής EU2020 κι αφετέρου στη σχέση εργαλείων πολιτικής και πολιτικού περιεχομένου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους μετασχηματισμούς στην οργάνωση της εργασίας και τις επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης. Επιχειρείται η αποτύπωση της κατάστασης των πραγμάτων σε εκπαίδευση, κατάρτιση και σχέση αυτών με απασχόληση στην Ευρώπη σήμερα όσο και η κριτική επισκόπηση αμφότερων των προαναφερθεισών Στρατηγικών και η συνοπτική συγκριτική τους προσέγγιση.

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχολησιμότητα, Κρίση, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.*

1. Προοιμιακές Επισημάνσεις

Η επίκληση της προόδου με όρους ασυνέχειας σε μεταρρυθμίσεις και δη σε αυτές που αφορούν στην εκπαίδευση αποτελεί σχεδόν καταστασιακή προϋπόθεση του τελετουργικού της ίδιας της μεταρρύθμισης (βλ. Kazamias 1996 και Popkewitz 1991). Και η ίδια αυτή η επίκληση, εκβάλει όχι σπάνια σε «χρήσιμα» καθεστώτα αληθείας (με όρους Micheal Foucault). Κάτι τέτοιο σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπει όμως να μας διαφύγει ένα αφετηριακό ερώτημα, όταν επιχειρούμε την ανάλυση δημόσιας

* Καθηγητής & Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ). Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αν. Διευθυντής του Κέντρου Ερευνών & Μελετών του Παν. Κρήτης (ΚΕΜΕ-Π.Κ.).

πολιτικής, πολλώ δε μάλλον σε ένα κείμενο που εστιάζει στην υπερεθνική διάσταση της πολιτικής στην εκπαίδευση και κατάρτιση και στη σχέση αυτών με την απασχόληση: ποια ήταν/ είναι τα πραγματικά πολιτικά προτάγματα και ποια τα αποτελέσματα; Το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής στα μέσα της δεκαετίας του ’90 συνδέθηκε καταστατικά με τις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης (βλ. European Commission, 1995: 14 και Papadakis 1998: 11-55). Φαίνεται, δυο δεκαετίες μετά όμως, ότι το αποτέλεσμα που παρήγαγε κυρίως συσχετίσθηκε με την επιδίωξη της συγκρότησης μιας Κοινωνίας Δεξιοτήτων (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2006). Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή.

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90 τα Κράτη Μέλη της Ε.Ε., εξερχόμενα από την δεκαετία της ύφεσης του ενωσιακού εγχειρήματος και αντιλαμβανόμενα τις πιέσεις στην οικονομική και πολιτική ισχύ της Ένωσης (βλ. Murphy, 2005: 112-134) ως αξιόπιστη απειλή, οραματίζονταν πλέον «μια αγορά τόσο μεγάλη ώστε να επιτύχει οικονομίες κλίμακας (και) αρκετά ανταγωνιστική...» (Adam 1991: 62). Το πρόταγμα της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας και για την ακρίβεια της ανάκτησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (βλ. αναλυτικότερα Papadakis, 1998: 11-51, Tsoukalis 1993: 48 όπ. αναφ. στο Murphy 2005: 124-125, Green 2005) σε συνδυασμό με την ανάγκη αντιμετώπισης του προβλήματος της διαπιστωμένης αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας,. όσο και ο προσανατολισμός στην οικονομία της γνώσης, φάνηκαν να επιβάλλουν τη διαμόρφωση νέων στόχων, πλαισίου και εργαλείων πολιτικής (βλ. Murphy, 2005: 130-131, Παπαδάκης 2007-2008β: 365-386, Παπαδάκης 2007: 755-780). Αυτό που, στην πραγματικότητα, φάνηκε να αποσαφηνίζεται ήταν το πραγματικό πρόταγμα, στο οποίο σφαιρωνόταν το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ε.Ε.: η συμβολή της εκπαίδευσης στην ένταση της ανταγωνιστικότητας, που μοιραία οδήγησε στην κατίσχυση της οικονομικής ορθολογικότητας στη συγκεκριμένη δημόσια πολιτική (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016: 294-296).

Άλλωστε, όπως είχε ήδη επισημάνει στην αρχή της δεκαετίας ο Schink (1993: 175), «οι οικονομικοί στόχοι φαίνεται περισσότερο από ποτέ να είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από τις πολιτικές της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση». Όλα τα προαναφερθέντα καθιστούν ερμηνεύσιμη την επαν-ανακάλυψη της Διά Βίου Μάθησης, σε μια νέα εκδοχή της όμως (βλ. αναλυτικά Γράβαρης & Παπαδάκης 2003). Λόγω και της πολυεπίπεδης λειτουργίας της ΔΒΜ (βλ. Aspin & Chapman, 2000: 17), η νέα αυτή προσέγγιση-εκδοχή θεμελιώθηκε στη λειτουργία του reskilling. Η Διά Βίου Μάθηση, έχοντας πλέον τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης (άρα ευνοώντας μια top-down υπερεθνική στρατηγική και θεματοποιώντας νέες κεντρικές περιεχομενικές σημασίες όπως η απασχολησιμότητα, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία-βλ. European Commission 2001), μπορούσε να ανασυγκροτήσει το μεταρρυθμιστικό σώμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007/2008α: 171-172). Κάτι τέτοιο ενδυναμωνόταν από την τάση υπερεθνικοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και εξέβαλε στην προσέγγιση για τη μάθηση, που συμβολοποιήθηκε ρηματικά ως «from the gradle to the grave». Σύμφωνα με τον OECD «το (συγκεκριμένο) όραμα της δεκαετίας του 1990 για τη ΔΒΜ είναι ουσιωδώς ευρύτερο από τις έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» (OECD/ Centre for

Education Research and Innovation 2001: 11 και επίσης Hargreaves 2004). Και πράγματι ήταν. Όμως που αποσκοπούσε τελικά αυτή η νέα προσέγγιση αφενός στη ΔΒΜ και αφετέρου (και συνολικότερα) σε εκπαίδευση και κατάρτιση; Και πως όλα τα προαναφερθέντα επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διαχειρίστηκε το υποστασιοποιημένο δίπολο: ένταση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας/ επιδίωξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης; Στην ουσία δηλαδή το ίδιο το modus operandi της συγκεκριμένης δημόσιας πολιτικής[1], όσο και τους όρους συσχέτισης της με το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών (public policy complex).

2. Η περίοδος 2000-2010 και η ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση στη Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΣτΛ)

Η Ε.Ε. εδώ και χρόνια, ενίοτε μετασχηματίζει τη στρατηγική της (σχεδιασμός και υλοποίηση της ΣτΛ, ενδιάμεση αναθεώρηση της ΣτΛ, εκκίνηση και εφαρμογή της EU2020), ενόσω ξανασυζητά τόσο για την κυβερνησιμότητα θεσμών (governmentality) όσο και για τα πρότυπα διακυβέρνησης στη μορφή του υποδείγματος εξουσίας (βλ. Bulmer 1997), και κυρίως για το ενδεχόμενο μετάβασης από το πρότυπο «ήπιας διακυβέρνησης» σε μια πιο ολοκληρωμένη ευρωπαϊκή διακυβέρνηση. Κυρίως όμως επιχείρησε να αναδιαπραγματευτεί τις ίδιες τις περιεχομενικές συνιστώσες των πολιτικών της. Και τα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και η σχέση αυτών με την απασχόληση δεν αποτέλεσαν εξαίρεση.

Η ανάγκη για αλλαγή κατεύθυνσης προς τη Διά Βίου Μάθηση καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από την, πεφρασμένη και κλιμακούμενη τη δεκαετία του ’90, ανησυχία για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (βλ. Cowen, 2001: 107). Η στροφή στην ποιότητα, στα μετρήσιμα αποτελέσματα και στην συγκρότηση υπολογίσιμων κανονικοτήτων (στις οποίες «όφειλαν» να εμβαπτιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα) υπακούουν σε μια, σχετικά αναγωγιστική, εκδοχή (βλ. Παπαδάκης 2006, Παπαδάκης 2007/2008α: 169-193) της παράδοσης της κανονιστικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την κοινωνία (βλ. Ψυχοπαίδης 1995: 54). Η διασφάλιση των οικονομικών όρων βιωσιμότητας του ενωσιακού εγχειρήματος και η ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στην διεθνή οικονομική αρένα (ζήτημα στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε) οδηγούσε αναπόφευκτα τα Κ-Μ στην αναγγελία της εμπράγματης υπερεθνικότητας (supranationality) ως μονόδρομου, τόσο γενικά όσο και στο νέο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικής για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Διά Βίου Μάθηση, δηλαδή του “Education & Training 2010” Work Programme της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2005 & 2006a, Παπαδάκης, 2007 και Papadakis & Tsakanika, 2006: 289-297). Πιο συγκεκριμένα, η πρόθεση για μεγαλύτερη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτυπώθηκε ευκρινώς στις διαδικασίες που ακολούθησαν την εκκίνηση της ΣτΛ. Ήδη «με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000, τα κράτη μέλη έθεσαν στους εαυτούς τους κοινούς στόχους για το 2010» (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Παν-

1. Άρα και τη σχέση οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας στο σχεδιασμό και εφαρμογής αυτής (βλ. αναλυτικά Γράβαρης 2005: 27-50).

δής 2010: 254), στο πλαίσιο της κεντρικής στόχευσης για ένταση της ανταγωνιστικότητας (βλ. European Council, 2000a: 3). Επί της ουσίας τα Συμπεράσματα της Λισσαβόνας και τελικά η εκκίνηση της ΣτΛ δίνουν νέα διάσταση σε αυτό που οι Novoa και deJong-Lambert (2003) ονόμασαν «unionization» (ενο-ποίηση) των πολιτικών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας εδράστηκε αρχικά στην Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (Open Method Coordination/ OMC-βλ. European Commission, 2002a),, προκειμένου να επιτύχει τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών. Η εισαγωγή της OMC ως μείζονος μεθοδολογικού πλαισίου σχεδιασμού πολιτικής (policy making) και τελικά ως τρόπου επίτευξης των κοινών στόχων προοιώνισε τους μετασχηματισμούς στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και συνακόλουθα της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. και Παπαδάκης, Μπουζάκης και Πανδής 2010: 254-255).

Οι βασικές προτεραιότητες του "Education and Training 2010" Work Programme στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (βλ. αναλυτικά και Παπαδάκης 2007: 764, Παπαδάκης 2016: 296-297):

- Η ένθεση 5 τιμών-στόχων (benchmarks) στους κεντρικούς δείκτες για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και συγκεκριμένα: α) η συμμετοχή του πληθυσμού 25-64 ετών σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης σε ποσοστό 12,5% έως το 2010 (βλ. European Commission 2006b: 59), β) η μείωση του ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων από το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από το 10% έως το 2010, γ) η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ανέλθουν σε ποσοστό 85% του πληθυσμού των ατόμων ηλικίας 22 ετών έως το 2010, δ) η αύξηση των αποφοίτων στις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία κατά 15% έως 2010 με παράλληλη μείωση της ανισοκατανομής των φύλων που παρατηρείται στις συγκεκριμένες επιστήμες και ε) η μείωση των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην αναγνωστική ικανότητα κατά 20% έως το 2010, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό του 2000 (βλ. αναλυτικά European Commission 2006b: 58-59).
- Η αλλαγή παραδείγματος μάθησης ("learning paradigm") σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης, στην κατεύθυνση του competence-based (μάθησης βασισμένης στις ικανότητες και όχι κυρίως στις γνώσεις) με σύγχρονη στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Παπαδάκης, 2016: 297).
- Η ανάπτυξη των 8 Βασικών Ικανοτήτων (key competences framework) σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2007: 3, Papadakis 2009: 34-36).
- Η προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (VET) και της Δια Βίου Μάθησης που συνδέεται ευθέως με την απασχόληση (job related LLL) (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006, Παπαδάκης, 2007: 770 και Papadakis 2009b: 215).
- Η αποτύπωση του συνδυασμού *benchmarking* (με βάση την τάση μετάβασης από τους ανελαστικά ποσοτικούς σε ποιοτικούς και πολυπαραμετρικούς δείκτες – composite indicators – βλ. Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής 2010: 255) και ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένης παραγωγής πολιτικής ("evidence-

based policy making"- βλ. Schuller 2007), ώστε να αναπροσδιοριστούν οι όροι συγκρότησης της σχέσης τεχνοκρατίας και πολιτικής (Council of the European Union, 2003: 3-4 & European Commission, 2002a: 12-31 αλλά και Radaell 1999: 11-24, 33-37 και Παπαδάκης 2006).

- Η στάθμιση του Δείκτη για τις Βασικές Ικανότητες & Δεξιότητες των Ενηλίκων (Adult Skills Indicator) (Council of the European Union, 2007: 7-8), που αποτελεί κι έναν από τους νέους βασικούς δείκτες της EU2020 (βλ. παρακάτω).
- Η ανάπτυξη ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) και η ανάπτυξη ή/ και εκσυγχρονισμός των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) των Κ-Μ και συνακόλουθα η αντιστοίχησή τους με το EQF (βλ. αναλυτικότερα European Commission 2006c, Παπαδάκης 2006: 110-112).

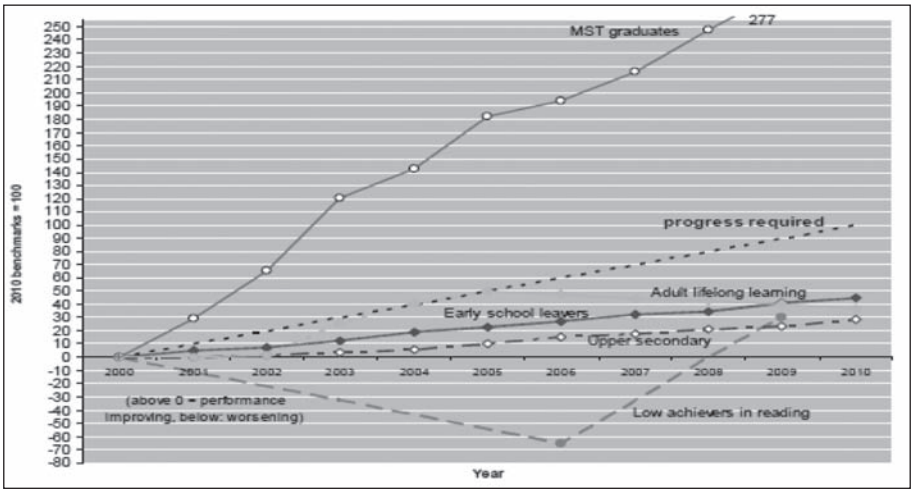
Το "Education & Training 2010" εδράστηκε μεθοδολογικά, στην «ανοικτή μέθοδο συντονισμού», προέβη σε εκτεταμένη χρήση δεικτών και συγκεκριμένων κριτηρίων αναφοράς (indicators & benchmarks) και εστίασε στην πολυεπίπεδη αξιοποίηση υπάρχοντων στατιστικών δεδομένων του UOE (την από κοινού συλλογή δεδομένων της UNESCO, του OECD και της Eurostat) για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key-indicators) (βλ. Παπαδάκης 2007/2008α: 181). Στόχος όλων των προαναφερθέντων ήταν η καθιέρωση κοινών «Ευρωπαϊκών Δεικτών» όπου αυτό είναι εφικτό και η σύγχρονη συγκρότηση «κριτηρίων αναφοράς (στάθμισης) – reference criteria» για κάθε Κ-Μ σε πεδία όπως οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κ.ά. Πολλά εξ αυτών είχαν βασιστεί στην εμπειρία και το έργο άλλων διεθνών οργανισμών, Ευρωπαϊκών Δικτύων, κοινωνικών εταίρων, αλλά και πιλοτικών δράσεων μεταξύ κρατών-μελών (βλ. αναλυτικότερα European Commission 2002a: 12, 32-34 και European Commission 2002b: 3, 9-10, 18, 20, 23-26).

Τα παραπάνω συνιστούν εξελίξεις που εμφανώς σηματοδοτούν την μετατόπιση της πολιτικής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση από επιμέρους στοχεύσεις (όπως η «κινητικότητα») σε μια σφαιρική προσέγγιση του πεδίου, μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών, αλλά και «την δόμηση συστημάτων διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της τυπικής, άτυπης και μη-τυπικής μάθησης και προτύπων πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων» (Παπαδάκης, 2006: 20). Η έμφαση δίδεται πλέον στο λειτουργικό πλέγμα, το οποίο συγκροτείται από τις εκροές-εκβάσεις του συστήματος, και, ιδίως, από εκείνες που είναι μετρήσιμες και συγκρίσιμες (βλ. Παπαδάκης 2006).

Ωστόσο, μέσα σ' αυτό το αναδιαμορφωμένο πλαίσιο δεν ήταν σπάνιες οι περιπτώσεις, όπου η «επικυριαρχία των ποσοτικών δεικτών απονεύρωνε το πολιτικό περιεχόμενο» (Παπαδάκης 2007/2008α: 185), ενώ το τελευταίο επικαθοριζόταν από αξίες οικονομικού τύπου με ελάχιστη συσχέτιση με την αναγκαία κοινωνική αναφορικότητα. Δεδομένης και της διεύρυνσης των υφιστάμενων θεσμικών και κανονιστικών ασυμμετριών λόγω της μεγάλης διεύρυνσης της Ε.Ε. από το 2004 έως το 2007 (βλ. και Λάβδας 2005β και Παπαδάκης 2016β) όσο και της έντασης της ποικιλίας

και πολυπλοκότητας των προτύπων οργάνωσης των σχέσεων πολιτικής-οικονομίας-κοινωνίας στα σύγχρονα οικονομικά συστήματα, στα οποία κυριαρχούν οι μηχανισμοί της αγοράς (βλ. Murphy 2005: 112-134 και Λάβδας 2005: 62-63), φαίνεται τελικά ότι η ίδια η ΣτΛ είχε καταστατικά αυτουπονομευτεί εξαρχής και το επακόλουθο ήταν να μην επιτευχθούν πλήρως οι στόχοι που είχαν τεθεί σε σχέση με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη διά βίου μάθηση (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. *Πρόοδος των κρατών-μελών αναφορικά με τις 5 τιμές-στόχους (benchmarks) της ΣτΛ (2000-2010).*



Πηγή: *European Commission DG EAC όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 11.*

Συγκεκριμένα με το τέλος της ΣτΛ: Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην Ε.Ε.-27 για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη άγγιξε το 14,4%, δηλαδή 4,4 ποσοστιαίες μονάδες πάνω από την τιμή-στόχο (10%) για το 2010 (European Commission, 2011a: 13). Αν και η τιμή-στόχος για το 2010 των εφήβων (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης ήταν η μείωση στο 17%, από το ποσοστό του 2000 που ήταν το 21,3%, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των low achievers ανήλθε στο 20% (European Commission, 2011a: 12). Σε σχέση με την ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για το 2010 ανήλθε στο 78,6%, δηλαδή 6,4 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από το 85% που ήταν και η αντίστοιχη τιμή-στόχος για το 2010 (European Commission, 2011a: 14). Αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης αξίζει να επισημανθεί ότι ενώ ο στόχος ήταν 12,5% το 2010 η συμμετοχή έφθασε στο 9,3%, με σοβαρές όμως διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών (European Commission, 2011a: 16). Τέλος, σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες τιμές-στόχους και τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς μέσους όρους, ο αριθμός των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST graduates) όχι μόνο αυξήθηκε και επιτεύχθηκε η

αντίστοιχη τιμή-στόχος (αύξηση κατά 15%) αλλά έως το 2008 ο αριθμός των αποφοίτων από τις συγκεκριμένες επιστήμες είχε αυξηθεί πάνω από 37% (European Commission, 2011a: 15). Αυτή ήταν και η μόνη στρατηγική προτεραιότητα στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που επετεύχθη πλήρως στη ΣτΛ.

Σε μια αποτίμηση της για τη ΣτΛ η Gameiro (2011) επισημαίνει, μεταξύ άλλων, κάποια δεδομένα-τάσεις, που φαίνονται να επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες:

- ✓ *Αν και έχει αυξηθεί το εκπαιδευτικό επίπεδο του ευρωπαϊκού πληθυσμού ("highly skilled population") η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παραμένει σε χαμηλά επίπεδα* (Gameiro 2011)*:* Όντως το 2009 το 90% των 17χρόνων παράμεναν στην εκπαίδευση, 79% της ηλικιακής ομάδας είχε ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μέσα στην δεκαετία η συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 22%, ενώ η δαπάνη ανά φοιτητή αυξήθηκε κατά 16,7% σε τρέχουσες τιμές (βλ. Ranguelov 2011 & European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2012: 13, 16). Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2010 υπήρχαν 19.800.000 φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης στην Ε.Ε., ενώ την ίδια χρονιά αποφοίτησαν περίπου 4.400.000 από Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 60,1% ήταν γυναίκες (βλ. Eurostat, 2013: 54-55). Ωστόσο σε έρευνα του Ευρωβαρόμετρου μόνο 27% των νέων 15-24 θα σύστηναν την VET σε ομηλίκους τους (European Commission/ Eurobarometer, 2011: 106) και 1 στους 5 απόφοιτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 2010 ήταν ήδη overqualified για την απασχόλησή τους (βλ. European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2012: 16 & 181-182).
- ✓ *Η νεανική ανεργία είχε αυξηθεί όπως και το ποσοστό των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, συνέπεια τόσο της οικονομικής κρίσης όσο και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (skills mismatch)* (Gameiro 2011)*:* Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται εμφατικά και στον δείκτη ανεργίας των νέων, όπου το σχετικό ποσοστό σημείωσε κατακόρυφη αύξηση (σε ορισμένα κράτη-μέλη στο διπλάσιο ή και στο τριπλάσιο σε σχέση με προηγούμενα έτη) αγγίζοντας, μεσούσης της κρίσης, το 2011 το 21%, το οποίο αντιστοιχούσε σε 5,5 εκατομμύρια νέους στην ΕΕ, δηλαδή κατά 1,5 εκατομμύριο περισσότερους συγκριτικά με το 2007 (προ ύφεσης) (βλ. Eurofound, 2012: 1). Υπολογίζεται ότι το 32,4% των νέων που ήταν άνεργοι, ήταν μακροχρόνιοι άνεργοι, γεγονός που επιβάρυνε ακόμα περισσότερο τη θέση τους (European Commission 2013: 3), όπως και το ότι πριν την κρίση το ποσοστό των νέων ανέργων ήταν μόλις 12,1% (House of Lords, European Union Committee 2014: 9).
- ✓ *Η συμμετοχή στη ΔΒΜ ήταν χαμηλή ειδικά στις βασικές ομάδες στόχους (low-skilled, μεγαλύτερης ηλικίας, άνεργους και μακροχρόνια άνεργους)* (Gameiro 2011)*:* Όντως σύμφωνα με το progress report του 2011 (με στοιχεία για το 2007- βλ. αναλυτικά European Commission, 2011a: 91-92) οι ομάδες οι οποίες αξιοποίησαν κυρίως τις ευκαιρίες της ΔΒΜ ήταν άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, εργαζόμενοι γενικά και κυρίως εργαζόμενοι στο Δημόσιο Τομέα και όχι άνεργοι, low-skilled και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Απέτυχε λοιπόν η ΣτΛ; Μια τέτοια απόφανση θα ήταν υπερβολική και ενδεχομένως άδικη. Μια σειρά από επιτυχημένες και σίγουρα σημαντικές πρωτοβουλίες,

αρκετές εκ των οποίων εγκαινιάστηκαν στο πλαίσιο της ΣτΛ και τελεσφόρησαν πλήρως στο πλαίσιο της, υπό εξέλιξη, EU2020 (όπως το EQF, η στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα και η εδραίωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε πολλά Κ-Μ στο πλαίσιο της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων) αποτρέπουν την κατάφαση στο προηγηθέν ερώτημα. Και επιπρόσθετα θα αποτελούσε ασυγχώρητη παράλειψη η μη αναγνώριση της συμβολής της ΣτΛ στην ανάπτυξη ενός νέου υποδείγματος σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, με βάση την ΟΜΣ και με την εισαγωγή σειράς καινοτόμων εργαλείων πολιτικής (clusters, PLAs, κλπ- βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2007/2008α: 169-193), που κατέτειναν στη μορφοποίηση του evidence- based policy making, ως του κυριάρχου προτύπου παραγωγής πολιτικής στην Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016β: 88-89).

Στην πραγματικότητα, η πανθομολογούμενη «αγωνία» εδραίωσης της Ε.Ε. ως ισχυρής θεσμικής οντότητας σε ένα αναδιαμορφούμενο διεθνές περιβάλλον (βλ. σχετικά και Παντίδης & Πασιάς 2003: 140) συσχετίσθηκε οργανικά με την εμφανή τάση αξιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής ως πεδίου διαμόρφωσης όχι μόνον (κι πιθανώς όχι κυρίως) του Ευρωπαίου πολίτη, αλλά του Ευρωπαίου (ανταγωνιστικού) δυνάμει εργαζόμενου. Μέρος άλλωστε της απάντησης σε αυτήν την θεμελιώδη «αγωνία», επιχειρήθηκε να είναι η αναπλαισίωση και αναδιάταξη των κανονιστικών διαστάσεων αλλά και του περιεχομένου της πολιτικής στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με δεδομένη άλλωστε τη θεμιτοποιημένη και επιδραστική εγγύτητα τους (και ειδικά του δεύτερου) με τις πολιτικές απασχόλησης (βλ. και Παπαδάκης 2007: 776). Ωστόσο, το πραγματικό πρόβλημα που επηρέασε την πορεία της ΣτΛ ήταν η σχεδόν μονολογική επικυριαρχία αξιών οικονομικού τύπου στην σχετική κοινοτική πολιτική («economically driven education agenda», με όρους West/ 2012: 13) που έμοιαζε με το αναπόφευκτο που είχε ήδη επιλεγεί. Ήδη άλλωστε, η αμφισβήτηση (τη δεκαετία του ’90) του κόστους και της αποτελεσματικότητας των κυβερνητικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την ανάδυση και ενίσχυση των νέο-φιλελεύθερων θεωριών είχε σημαντικές επιπτώσεις στη δομή της διακυβέρνησης και σε πολλές περιπτώσεις εξέβαλε εξελικτικά, μεταξύ άλλων, στην μείωση δαπανών, την απορρύθμιση, τις αυξημένες ιδιωτικοποιήσεις και την υπαγωγή της διακυβέρνησης σε “performance tests” (βλ. Veiga & Amaral 2009: 133). Το πολιτικό πρόταγμα της Ανταγωνιστικότητας δόμησε μια συλλογική ατζέντα- ανταπάντηση στη θεωρούμενη ως δομική αδυναμία του Κράτους να ασκήσει πλέον μακροοικονομική πολιτική κευνσιανού τύπου (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016β: 33). Η ανάδυση της αρχής της οικονομικής αποτελεσματικότητας (making the best of our recourses) υπενθύμισε τη μία εκ των δυο κρίσιμων διαστάσεων του ζητήματος της ισχύος: την ανισοκατανομή της «εύνοιας» της θεσμικής δομής σε διαφορετικές πολιτικές (βλ. Καζάκος 2007: 42). Η λεγόμενη αρνητική ολοκλήρωση (στη μορφή της πλήρους απελευθέρωσης των αγορών) φαινόταν πολύ περισσότερο ευνοημένη συγκριτικά με άλλες δημόσιες πολιτικές (π.χ. κοινωνική), των οποίων η σύγκλιση εκβάλλει στην θετική ολοκλήρωση (βλ. Scharpf 1999 όπ. παρατ. στο Καζάκος 2007). Η θεσμική αμηχανία, η (υλική και συμβολική) αγωνία ανάκτησης του αποστερημένου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, οι κομβικοί μετασχηματισμοί στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων με την ενδυνάμωση του ρόλου των EU competitors (βλ. Murphy 2005: 119-121) θεμελίωσαν το αξιακό πλέγμα της Λισσαβόνας. Και σε μια διαδικασία όπως η εξεταζόμενη ενω-

σιακή, το αξιακό πλαίσιο αλληλεπιδρά δομικά και καταστασιακά με το μορφολογικό-οργανωτικό περιβάλλον (Τσάτσος 2007: 112-113). Αλλαγές στο δείκτη διακύμανσης των αξιών προοιωνίζουν σοβαρούς μετασχηματισμούς στα μορφολογικά χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας (βλ. Παπαδάκης 2016β: 33). Παράλληλα, η επικυριαρχία της οικονομικής ορθολογικότητας δεν θα μπορούσε παρά να προοικονομήσει τους όρους ενσωμάτωσης των νέων νορμών στους μηχανισμούς διακυβέρνησης (βλ. Lane & Ersson 2000: 9) και κυρίως στους τόπους συνάρθρωσης της θεσμικής συγκρότησης με τις εκροές της πολιτικής και συνακόλουθα με την ίδια τη δυναμική της μακροπολιτικής οικοδόμησης τάξης (βλ. Τσινισιζέλης & Χρυσοχόου 2007: 357-390). Όσο το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ομογενοποιημένης αγοράς εντός της Ε.Ε. έδειχνε να δυσχεραίνεται καθοριστικά από τις εθνικές θεσμικές, οικονομικές και πολιτικές ασυμμετρίες και τις περιφερειακές ανισότητες (βλ. Παπαδάκης 2007: 761 και Παπαδάκης 2016β: 34), τόσο η στόχευση διαμόρφωσης ενός πλαισίου δράσης για το ανθρώπινο δυναμικό μέσω ενός, γιγαντιαίας κλίμακος, reskilling, φιλικού στις Οικονομίες Κλίμακος (με δεδομένη και την επιβολή από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ της αρχής της ελευθερίας των αγορών- βλ. Murphy 2005: 127), έδειχνε ρεαλιστικότερη.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κινήθηκε η ΣτΛ. Κι μπορεί να μην απέτυχε πλήρως, σίγουρα όμως (με δεδομένες τις ίδιες της στοχεύσεις της και δη την δυνητική της συμβολή στην πλήρη ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος παγκοσμίως) δεν πέτυχε. Κι αυτό δεν αφορά μόνο τα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης και τη σχέση αυτών με την απασχόληση, τεκμηριώθηκε ήδη ωστόσο ότι σίγουρα αφορά και σε αυτά. Οπωσδήποτε συνέβαλε σε αυτό και η έλευση της Οικονομικής Κρίσης, από το 2008 και μετά. Ωστόσο δεν ευθύνεται μόνο αυτή, όπως ήδη τεκμηριώσαμε. Σε κάθε περίπτωση, η έλευση της κρίσης και οι εκτατικές συνέπειες αυτής αναδιέταξαν «*αναπόφευκτα τους όρους συσχέτισης της παραγωγής δημόσιας πολιτικής και του προτύπου διακυβέρνησης στην Ε.Ε*» (Παπαδάκης 2016β: 89). Και απονεύρωσαν περαιτέρω την όποια ικανότητα επίτευξης των στόχων της ΣτΛ (βλ. Παπαδάκης 2009β: 169-174).

3. Κρίση, Ανεργία και Εκπαίδευση & Κατάρτιση στην Στρατηγική «Ευρώπη 2020»

Την ΣτΛ ακολούθησε η διάδοχη στρατηγική «Ευρώπη 2020». Στην ουσία πριν ολοκληρωθεί επισήμως η ΣτΛ, ήδη από το 2009, είχε αρχίσει η διαδικασία διαμόρφωσης της νέας στρατηγικής της Ε.Ε. και συγκεκριμένα της Europe2020 ή EU2020, η οποία και θεωρήθηκε εξαρχής συγκροτησιακή συνιστώσα του EU Recovery Plan (βλ. Παπαδάκης 2009α: 171 και Παπαδάκης 2016β: 91). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πρώτη φάση σχεδιασμού και η εκκίνηση υλοποίησης της "EU2020" στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς, διατήρησε την έμφαση στο reskilling και ενέτεινε την ανάγκη για ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία και υπερεθνικοποίηση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016β: 92). Το νέο πλαίσιο «υπολογίσιμων κανονικοτήτων» για την δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020 προσδιορίστηκε από δυο σημαντικές αλλαγές: α) τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Joint Assessment Framework (JAF) για τον βέλτιστο συντονισμό, για την διασφάλιση της συνεχούς και αποτελεσματικής συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων και της προόδου των κρατών-μελών (Παπαδά-

κης 2016γ: 68-69 και αναλυτικά Παπαδάκης 2017: 669-670) και β) 2 από τα 5 κριτήρια αναφοράς της ευρωπαϊκής στρατηγικής, που καθορίζουν τις πραγματικές πολιτικές προτεραιότητες για τη νέα δεκαετία, άλλαξαν πλήρως, ενώ και στα τρία εναπομείναντα μετασχηματίστηκε είτε το περιεχόμενο είτε η ποσοτική διάσταση (Παπαδάκης 2011: 933). Ειδικότερα, οι δύο νέοι δείκτες αφορούν (βλ. αναλυτικά European Commission 2009: 14): στην συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (που αντικαθιστά τον αντίστοιχο δείκτη για την Δευτεροβάθμια) και προσδιορίζεται ως στόχος το 40% του πληθυσμού των 30-34 χρονών έως το 2020, όπως και στην συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, που αντικαθιστά τον δείκτη ο οποίος αφορά στους αποφοίτους στις θετικές επιστήμες και προσδιορίζεται στο 95% του πληθυσμού των παιδιών από την ηλικία των 4 ετών έως το έτος έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως το 2020. Ο τελευταίος αποτελεί μια σαφή ένδειξη στροφής στην κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής/ στρατηγικής.

Ως προς το JAF, αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα νέο εργαλείο πολιτικής, στο πλαίσιο της Στρατηγικής EU2020, που διαρθρώνεται σε 15 πεδία πολιτικής (policy areas). Δυο εξ αυτών (8 και 9) συνδέονται οργανικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση (βλ. European Commission 2010 και Council of the European Union 2010). Η 8 εστιάζει στη βελτίωση της παροχής δεξιοτήτων και την αύξησης της παραγωγικότητας, με ιδιαίτερη έμφαση στη ΔΒΜ (8: "Improving skills supply and productivity, LLL"). Η 9 εστιάζει στη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόωρη εγκατάλειψη από εκπαίδευση και κατάρτιση (9: "Improving education and training systems"). Η δομή του JAF είναι η ακόλουθη: Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές, που αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς πολιτικής/ Δείκτες που προσδιορίζουν συγκεκριμένα πεδία πολιτικής/ Κύριος δείκτης- Βασικοί συνολικοί δείκτες- Υπο-δείκτες- Δείκτες πλαισίου (βλ. European Commission/DG EAC 2011). Στην ουσία το JAF λειτούργησε εξαρχής και συνεχίζει να λειτουργεί ως ένα πολυπαραμετρικό μεθοδολογικό εργαλείο για την παρακολούθηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ε.Ε. (βλ. European Commission & Joint Research Centre/JRC 2014: 6). Ως τέτοιο αξιοποιείται στο πλαίσιο του ΕΤ2020 και συνακόλουθα της στρατηγικής βέλτιστου συντονισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, για την «παρακολούθηση» της σχετικής πολιτικής (policy monitoring) όσο και των ίδιων των σχετικών συστημάτων των κρατών-μελών. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία του JAF υιοθετήθηκε τόσο για την ανάλυση των επιδόσεων και της προόδου ως προς τους δύο κεντρικούς στόχους (headline targets) της στρατηγικής EU2020 που αφορούν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (βλ. αναλυτικά: Παπαδάκης, 2016γ: 69), όσο και για τις υπόλοιπες τιμές-στόχους (benchmarks) του ΕΤ2020. Το 2015, πέραν των δύο headline targets, το JAF ενσωμάτωσε τις τιμές-στόχους που αφορούν στο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων και στη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. European Commission & CRELL 2015: 1).

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της EU2020: α) το κριτήριο αναφοράς για τη διαρροή επεκτάθηκε και στην κατάρτιση και ως στόχος τέθηκε πλέον να μειωθεί στο 10% συνολικά (εκπαίδευση και κατάρτιση) μέχρι το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 76-78), β) ο δείκτης των low achievers επεκτάθηκε από την αναγνωστική και σε άλλες μείζονες «βασικές ικανότητες» (key competences)

δηλαδή στην μαθηματική ικανότητα και στην ικανότητα στις θετικές επιστήμες και ως τιμή-στόχος προσδιορίστηκε το ποσοστό των «λειτουργικά αναλφάβητων» να πέσει κάτω από το 15% του πληθυσμού των 15χρόνων (βάσει και των συγκριτικών μετρήσεων του PISA του OECD) το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 84-88 και European Commission, 2011a: 17) και γ) η τιμή-στόχος για τη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση του ενήλικου πληθυσμού της Ε.Ε. αυξήθηκε στο 15% από το 12,5% της ΣτΛ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 35-37). Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά, δυο εκ των βασικών δεικτών-προτεραιοτήτων που αφορούσαν στην εκπαίδευση και κατάρτιση περιελήφθησαν στην κεντρική ατζέντα της ευρωπαϊκής στρατηγικής, ήτοι της EU 2020 (headline targets – βλ. σχετικά Παπαδάκης 2016β: 93) και συγκεκριμένα ο δείκτης, που αφορά στη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και ο δείκτης, που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2010a: 5 & European Commission, 2011a: 7).

Είναι φανερό ότι νέες πολιτικές προτεραιότητες επέβαλλαν την ανάδειξη νέων εργαλείων πολιτικής όσο και benchmarks, που θεωρήθηκε ότι μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη των μείζονων στόχων της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσο και για την ενδυνάμωση της σχέσης αμφοτέρων με την απασχολησιμότητα (employability). Η θηριώδης αύξηση της νεανικής ανεργίας, τα πρώτα χρόνια της κρίσης, ερμηνεύει γιατί κάποια από τα σημαντικότερα εργαλεία πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της EU2020, αφορούν στη σχέση των δύο διακριτών πλην αλληλοσυσχετιζόμενων πεδίων με την απασχόληση. Παρά τη μείωση της νεανικής ανεργίας μετά το 2013 (όπου κι το ιστορικό υψηλό), αξίζει να σημειωθεί για το πρώτο μισό της τρέχουσας δεκαετίας ότι, από την έναρξη της οικονομικής κρίσης μέχρι το 2015, διαπιστώνεται μια αύξηση του ποσοστού της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 κατά 4.1 ποσοστιαίες μονάδες, καθώς για το 2008 –αφετηριακό έτος της οικονομικής κρίσης– το σχετικό ποσοστό ήταν 15,6%, (βλ. Eurostat 2016a), ενώ το τον Δεκέμβριο του 2015, ανήλθε στο 19,7%. Κοντολογίς 4.454 εκατομμύρια νέοι (15-24 ετών) ήταν άνεργοι τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από τους οποίους τα 3.057 εκατομμύρια βρίσκονταν σε χώρες της ζώνης του Ευρώ (βλ. Eurostat, 2016b).

Δεν προκαλεί λοιπόν έκπληξη ότι ένας από τους κρισιμότερους μετασχηματισμούς από τη ΣτΛ στην EU2020 ήταν η συγκρότηση του Δείκτη Απασχολησιμότητας (Education for Employability) και της άμεσης συσχέτισης του με την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (βλ. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009: 4, European Commission 2011a: 10, 56, 59 & 70-76). Ο τελευταίος συσχετίζεται οργανικά με παραμέτρους όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση, με δείκτη μέτρησης την επιτυχία εύρεσης εργασίας σε 1, 2 και 3 χρόνια μετά την αποφοίτηση στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με ειδική αναφορά στους «low or no skilled» (βλ. European Commission, 2011c: 7-8 και Παπαδάκης, 2016: 70). Προτεινόμενη τιμή-στόχος (benchmark) είναι η βελτίωση κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες των αντίστοιχων ποσοστών (employment success) μέχρι το 2020, μέσω ενός πλέγματος ενεργητικών μέτρων απασχόλησης, παρεμβάσεων στην εκπαίδευση και έμφασης στη στοχευμένη κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2011c: 8-15). Ο δείκτης για την απασχολησιμότητα και ακριβέστερα τη συσχέτιση εκπαίδευσης, κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) και απασχόλησης είναι πολυπαρα-

μετρικός και περιλαμβάνει 6 υποδείκτες-θεματικά πεδία (μεταξύ αυτών και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας και low skilled ατόμων). Η επιβάρυνση της κατάστασης των πραγμάτων αναφορικά με την νεανική ανεργία όσο και η ένθεση του δείκτη για τους Neets (δηλ. οι νέοι 15-24 ετών, οι οποίοι βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης- βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης 2013: 15-75) ως μείζονος κατηγορίας κοινωνικής ευπάθειας καθιστούν ερμηνεύσιμες τις προαναφερθείσες νέες προτεραιότητες (βλ. European Commission, 2010b: 16-17, European Commission, 2011b: 1-2) όσο και την εκκίνηση σημαντικών πρωτοβουλιών, στη μορφή των mega- projects, όπως η «Εγγύηση για τη Νεολαία».

Καθίσταται σαφές ότι παραδειγματικό σήμα της στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της EU2020 αποτελεί εξαρχής η στόχευση στη μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κυρίως μέσω της VET και της ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 2-3).

7 χρόνια μετά την εκκίνηση της EU2020 και συνακόλουθα του Work Programme ET2020, φαίνεται ότι η νέα στρατηγική έχει αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα και μάλιστα σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες. Ωστόσο υπάρχουν και αποθαρρυντικά δεδομένα σε σχέση με την επίτευξη των τιμών-στόχων και συνακόλουθα των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020. Συγκεκριμένα, παρά την πρόοδο που έχουν σημειώσει τα Κράτη-Μέλη στους βασικούς δείκτες, οι επιδόσεις τους ως προς την επίτευξη των τιμών-στόχων σε κάποιους δείκτες εξακολουθούν να παρουσιάζουν πολύ μικρή πρόοδο ή να παραμένουν στάσιμες ενώ συνεχίζουν να παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των χωρών της Ε.Ε.. Έτσι, η υφιστάμενη κατάσταση των πραγμάτων στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να αποτυπωθεί ως ακολούθως

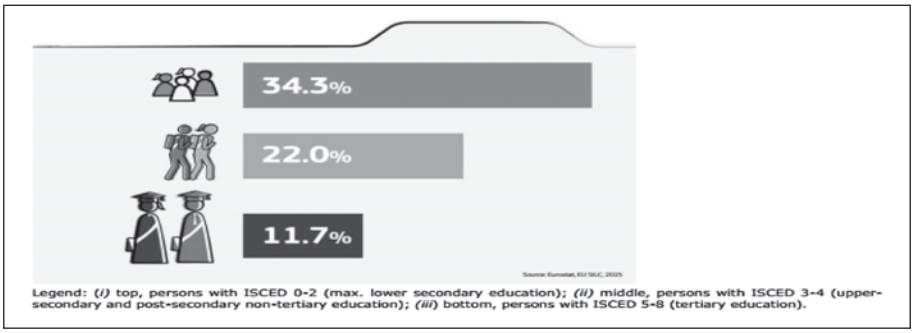
I. Αναφορικά με τους *πρόωρα διαρρέοντες* από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος μειώθηκε στο 10,7% το 2016, απέχοντας μόλις 0,7 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του <10% έως το 2020. Ωστόσο, παρουσίασε ελάχιστη πρόοδο από το 2015, καθώς μειώθηκε μόνο κατά 0,3 ποσοστιαίες μονάδες από το προηγούμενο έτος (2015 ευρ. μ.ο: 11%) (βλ. European Commission, 2017: 57; European Commission, 2016: 39). Εξετάζοντας τον δείκτη των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε βάθος δεκαετίας, διαφαίνεται ότι το αντίστοιχο ποσοστό των πρόωρα διαρρεόντων έχει μειωθεί σχεδόν σε όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, ενώ στον ευρ. μ.ο. η συνολική μείωση μεταξύ 2005-2015 ανέρχεται στο 30% (European Commission, 2016: 39). Ωστόσο, παρόλο που η τιμή-στόχος για τους πρόωρα διαρρέοντες έχει σχεδόν επιτευχθεί, σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των επιδόσεων των Κ-Μ της Ε.Ε., καθώς σε κάποιες χώρες όπως για παράδειγμα στην Ισπανία, στη Μάλτα και στη Ρουμανία, το ποσοστό της πρόωρης διαρροής είναι σχεδόν το διπλάσιο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Για το 2016, η τιμή-στόχος του <10% είχε επιτευχθεί σε 18 Κ-Μ της Ε.Ε., ενώ σε 5 Κ-Μ (Κροατία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία και Σλοβενία) το ποσοστό των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαί-

δευση και την κατάρτιση βρισκόταν κάτω ή γύρω από το 5% (Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016 όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 58-59). Ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την πρόωρη εγκατάλειψη είναι η *διαγενεακή μεταβίβαση της εκπαιδευτικής επίδοσης*, η οποία σχετίζεται με το μορφωτικό-πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό περιβάλλον (βλ. European Commission, 2017: 58-59). Επιπλέον, η πιθανότητα να εγκαταλείψουν οι μη γηγενείς πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι σχεδόν διπλάσια από τους γηγενείς (19,7%: ευρ. μ.ο. μη γηγενών ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και 9,8% ο αντίστοιχος ευρ. μ.ο. για τα γηγενή άτομα) (βλ. Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016 όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 58-59). Συγχρόνως «υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των κοινωνικών αποτελεσμάτων καθώς όσοι/ες έχουν μόνο βασική εκπαίδευση έχουν 3 φορές περισσότερες πιθανότητες να ζήσουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού» (European Commission 2017: 9). Παράλληλα το ποσοστό ανεργίας των πρόωρα διαρρεόντων παραμένει ιδιαίτερα υψηλό, καθώς το 2016 μόλις 44.0% των νέων 18-24 που δεν είχαν φοιτήσει ή ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζονταν, ενώ ο κίνδυνος πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης είναι ιδιαίτερα υψηλός και για άτομα με αναπηρία (βλ. European Commission 2017: 9).

Με βάση τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι η κοινωνική ευπάθεια στο συγκεκριμένο δείκτη (πρόωρη σχολική εγκατάλειψη) έχει την τάση να επισωρεύεται (βλ. Wilkinson and Pickett, 2009) με επακόλουθες συνέπειες την διαβίωση κάτω από όριο της φτώχειας και τον κοινωνικό αποκλεισμό αρκετών εκ των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και τη διεύρυνση των ανισοτήτων, που με τη σειρά της απειλεί ευθέως την κοινωνική συνοχή (βλ. Green, Janmaat & Han, 2009: 4 και Green & Janmaat, 2012).

Η Εικόνα 1 είναι απολύτως ενδεικτική:

Εικόνα 1. *Ποσοστά νέων ηλικίας 18 και άνω «ευρισκόμενων σε κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού», ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στην Ε.Ε. 28 (2015).*



Πηγή: *European Commission 2017: 10.*

Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να μας διαφεύγουν και οι επίμονες ανισότητες με βάση το εθνο-πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς «το 2016, 33,6% των μη γηγενών νέων ηλικίας 30-34 στην ΕΕ28 είχαν χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, κατά 19.1 ποσοστιαίες μονάδες δηλαδή περισσότεροι από τους γηγενείς», ενώ επιπλέον άνθρωποι με προέλευση εκτός ΕΕ συχνά σωρεύουν σειρά συστατικών κοινωνικής ευπάθειας και νέοι άνθρωποι με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν περισσότερες πιθανότητες για χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις και πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (European Commission 2017: 11). Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι, για το 2015 περίπου, το 60% των ατόμων που διέρρευσαν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και την κατάρτισης ήταν στη συνέχεια είτε άνεργοι (28%) είτε ανενεργοί (31%) (βλ. European Commission, 2015: 37). Για το 2016, παρόλο που το ποσοστό της απασχόλησης των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση έχει βελτιωθεί (44%), εξακολουθεί ένα μεγάλο ποσοστό των πρόωρα διαρρεόντων να είναι είτε άνεργο (10%), είτε ανενεργό (46%) (βλ. Eurostat, EU-Labour Force Survey 2016, όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 56).

Πίνακας 1. *Ποσοστό πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση κατά φύλο και μεταναστευτικό status (2016).*

	Total	Males	Females	Native-born	Foreign-born		
					Born within the EU	Born outside the EU	Born within or outside the EU
EU	10.7	12.2	9.2	9.8	17.5	19.4	19.7
BE	8.8	10.2	7.4	7.6	16.0	18.9	17.8
BG	13.8	13.7	13.9	13.8	:	:u	:u
CZ	6.6	6.6	6.6	6.6	10.4u	11.2u	10.8u
DK	7.2	8.5	5.9	7.2	:u	8.8u	7.9u
DE	10.2	10.9	9.4	8.2	:	:	23.1
EE	10.9	14.3	7.4	10.9	:u	:u	:u
IE	6.3	7.8	4.6	6.5	7.0u	:u	5.2
EL	6.2	7.1	5.3	5.5	16.5u	18.5	18.1
ES	19.0	22.7	15.1	16.1	36.6	31.9	32.9
FR	8.8	10.1	7.5	8.2	16.1	16.3	16.3
HR	2.8u	3.5u	2.0u	2.7	:	:u	:u
IT	13.8	16.1	11.3	11.8	26.1	31.4	30.0
CY	7.7	11.4	4.3	4.6	13.6u	22.1	18.2
LV	10.0	13.7	6.2	10.1	:	:u	:u
LT	4.8	6.0u	3.6u	4.8	:	:u	:u
LU	5.5	6.8	4.2u	4.1	9.2u	:u	8.5
HU	12.4	12.9	11.8	12.4	:u	:u	:u
MT	19.6	23.1	15.8	19.5	:	:u	:u
NL	8.0	10.1	5.8	7.9	6.4u	9.0	8.3
AT	6.9	7.7	6.0	5.5	7.2u	20.4	14.7
PL	5.2	6.4	3.9	5.2	:u	:u	:u
PT	14.0	17.4	10.5	14.0	:u	15.0	14.3
RO	18.5	18.4	18.7	18.6	:	:	:
SI	4.9	6.7	3.1:u	4.4	:	18.0u	15.6u
SK	7.4	7.6	7.2	7.4	:	:	:
FI	7.9	9.0	6.9	7.6	:u	13.8u	15.1u
SE	7.4	8.2	6.4	5.9	14.1	15.4	15.2
UK	11.2	12.8	9.5	11.5	14.2	5.5	9.4

Πηγή: *Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016, στο European Commission 2017: 58-59, όπως παρατ. στο Παπαδάκης & Δρακάκη 2017: 8.*

II. Το ποσοστό στο δεύτερο κριτήριο αναφοράς (benchmark), το οποίο, όπως και η διαρροή, συμπεριλαμβάνεται στους στρατηγικούς στόχους της "EU 2020", δηλαδή *το ποσοστό των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση,* ανήλθε στο 2016 στο 39,1% από 38,7% που βρισκόταν το 2015, απέχοντας μόλις 0,9 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του 40%, ενώ οι επιδόσεις 18 Κ-Μ της Ε.Ε.-28 (Βέλγιο, Δανία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Κύπρος, Λιθουανία, Λετονία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Σλοβενία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο) ως προς τον συγκεκριμένο δείκτη ανήλθαν πάνω από την τιμή-στόχο του 40% το 2016 (βλ. European Commission, 2017: 62 & European Commission, 2016: 47). Από το 2010 έως το 2016 το ποσοστό αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε πάνω από 5 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission, 2017: 62).

III. Σε ότι αφορά τη *συμμετοχή των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση*, για το 2015 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 94,8% από το 94,3% που βρισκόταν το 2014, απέχοντας μόλις 0,2 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του 95% έως το 2020 (βλ. European Commission, 2017: 53; European Commission, 2016: 55). Σε 14 Κ-Μ τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση ξεπερνούν την τιμή-στόχο του 95%. Από το 2012, το ποσοστό συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατά 1 ποσοστιαία μονάδα στα περισσότερα Κ-Μ της Ε.Ε., με εξαίρεση την Κροατία και τη Σλοβακία, οι οποίες είχαν παραδοσιακά τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής. Στις χώρες αυτές, το συγκεκριμένο ποσοστό αυξήθηκε κατά 2,1 και 1,3 ποσοστιαίες μονάδες αντιστοίχως (European Commission, 2017: 53). Αναφορικά με τον συγκεκριμένο δείκτη, σημαντική πρόοδο σημείωσε και η Λιθουανία, που αύξησε το ποσοστό της κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες από το 2012. Αντιθέτως, τα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ιρλανδία και την Ιταλία σημείωσαν καθοδικές τάσεις σε σύγκριση με τα ποσοστά του 2012, κατά 6,4 και 3 ποσοστιαίες μονάδες αντιστοίχως (European Commission, 2017: 53). Αξίζει δε να αναφερθεί, ότι μπορεί η τιμή-στόχος για τη συμμετοχή των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση να έχει (σχεδόν) επιτευχθεί, ωστόσο δεν είναι λίγες οι χώρες που το ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση παραμένει κάτω του 90% (βλ. Φινλανδία, Ρουμανία, Τσεχική Δημοκρατία, Βουλγαρία, Κύπρος), και σε άλλες χώρες το ποσοστό συμμετοχής βρίσκεται κάτω από το 80% (βλ. Ελλάδα: 79.6%, Σλοβακία: 78,4%, Κροατία: 73,8%) (βλ. European Commission, 2017: 53).

IV. Σε σχέση με τους *low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες* (ανάγνωση, μαθηματικά και θετικές επιστήμες), με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2015, τα πράγματα μάλλον χειροτέρεψαν: ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην αναγνωστική ικανότητα αυξήθηκε στο 19,7% το 2015 από 17,8% που βρισκόταν το 2012 (PISA 2012), στα μαθηματικά στο 22,2% από 22,1% το 2012 και στις θετικές επιστήμες στο 20,6% από 16,6% το 2012, απέχοντας αρκετά από την τιμή-στόχο του 15% για το 2020. Σε αντίθεση, με τα αποτελέσματα του PISA 2012, όπου ο ευρ. μ.ό. της ικανότητας στις θετικές επιστήμες πλησίαζε περισ-

σότερο την τιμή-στόχο του 15%, τα αποτελέσματα του PISA 2015 καταδεικνύουν αύξηση των ευρ. μ.ό. ως προς τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (15 ετών) και στις τρεις βασικές ικανότητες [βλ. OECD, (PISA 2015), όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 117; OECD, 2016: 4-14 και Πίνακα 2).

Πίνακας 2. *Low Achievers (15 ετών) στην ικανότητα της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, ανά φύλο (2012 & 2015).*

	Science				Maths				Reading			
	2012	2015			2012	2015			2012	2015		
	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls
EU	**16.6**	**20.6**	**20.7**	**20.4**	**22.1**	**22.2**	**21.2**	**23.2**	**17.8**	**19.7**	**23.5**	**15.9**
AT	15.8	20.8	19.2	22.4	18.7	21.8	18.8	24.8	19.5	22.5	25.8	19.3
BE	17.7	19.8	19.1	20.5	19.0	20.1	18.9	21.2	16.1	19.5	22.0	17.0
BG	36.9	37.9	41.6	33.7	43.8	42.1	43.4	40.6	39.4	41.5	49.6	32.3
CY	38.0	42.1	47.3	37.0	42.0	42.6	44.3	40.9	32.8	35.6	46.7	24.6
CZ	13.8	20.7	20.9	20.5	21.0	21.7	22.1	21.3	16.9	22.0	26.8	17.0
DE	12.2	17.0	15.9	18.1	17.7	17.2	15.1	19.3	14.5	16.2	18.8	13.6
DK	16.7	15.9	15.7	16.0	16.8	13.6	12.9	14.2	14.6	15.0	17.9	12.0
EE	5.0	8.8	9.9	7.6	10.5	11.2	12.1	10.4	9.1	10.6	14.2	6.9
EL	25.5	32.7	36.0	29.2	35.7	35.8	36.9	34.6	22.6	27.3	34.5	19.6
ES	15.7	18.3	18.4	18.2	23.6	22.2	20.4	24.0	18.3	16.2	19.6	12.8
FI	7.7	11.5	14.5	8.2	12.3	13.6	15.7	11.2	11.3	11.1	16.1	5.7
FR	18.7	22.1	23.3	20.8	22.4	23.5	23.8	23.1	18.9	21.5	26.1	16.9
HR	17.3	24.6	24.7	24.6	29.9	32.0	30.0	33.9	18.7	19.9	25.0	15.1
HU	18.0	26.0	26.4	25.6	28.1	28.0	27.2	28.7	19.7	27.5	31.9	23.1
IE	11.1	15.3	15.7	14.9	16.9	15.0	14.1	15.8	9.6	10.2	12.3	8.0
IT	18.7	23.2	21.5	24.9	24.7	23.3	20.7	25.8	19.5	21.0	24.1	17.9
LT	16.1	24.7	26.9	22.5	26.0	25.4	26.7	24.1	21.2	25.1	32.2	17.8
LU	22.2	25.9	25.6	26.1	24.3	25.8	24.9	26.7	22.2	25.6	29.3	22.0
LV	12.4	17.2	20.0	14.5	19.9	21.4	23.0	19.9	17.0	17.7	24.4	11.0
MT		32.5	35.2	29.8		29.1	30.7	27.5		35.6	43.0	27.9
NL	13.1	18.5	19.3	17.8	14.8	16.7	17.2	16.2	14.0	18.1	21.7	14.5
PL	9.0	16.3	16.4	16.1	14.4	17.2	16.0	18.5	10.6	14.4	19.2	9.5
PT	19.0	17.4	17.7	17.1	24.9	23.8	23.4	24.2	18.8	17.2	20.3	14.1
RO	37.3	38.5	40.1	37.0	40.8	39.9	39.9	40.0	37.3	38.7	41.8	35.7
SE	22.2	21.6	23.4	19.8	27.1	20.8	22.0	19.6	22.7	18.4	24.5	12.3
SI	12.9	15.0	16.2	13.7	20.1	16.1	16.1	16.1	21.1	15.1	21.0	8.9
SK	26.9	30.7	31.9	29.5	27.5	27.7	27.6	27.9	28.2	32.1	38.5	25.3
UK	15.0	17.4	17.5	17.3	21.8	21.9	20.6	23.2	16.6	17.9	20.9	14.8

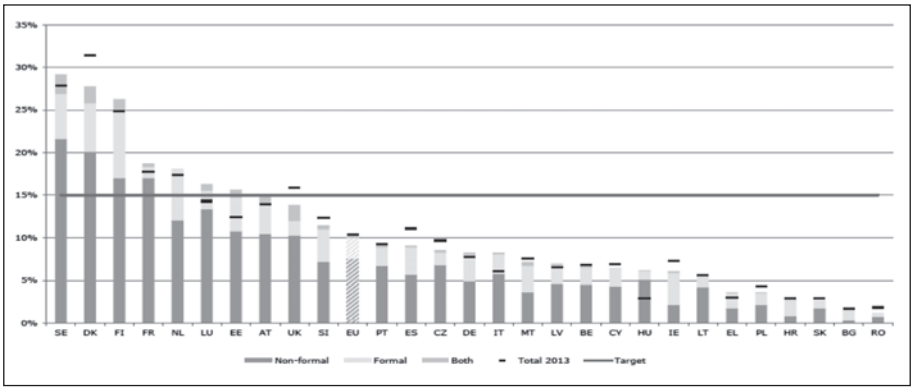
Πηγή: *OECD, (PISA 2015), όπ. παρατ. στο European Commission 2017: 117.*

Με βάση τις επιμέρους συσχετίσεις, ο δείκτης των 15χρονων low achievers στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο των ατόμων, το μεταναστευτικό υπόβαθρο (background) και το φύλο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017: 32-40; European Commission, 2016: 43; European Commission, 2015: 18), ενώ το φαινόμενο της διαγενεακής μεταβίβασης της εκπαιδευτικής υστέρησης είναι και σε αυτόν τον τομέα επιδραστικό (βλ. αναλυτικά European Commission, 2015: 18-24 και επίσης Παπαδάκης & Δρακάκη 2017: 21 και European Commission, 2017: 11).

V. Αναφορικά με τη *συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση*, για το 2015 το ποσοστό συμμετοχής ανήλθε στο 10,8%, μόλις 0,1 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο από το 2015 (2015: 10,7%) και απέχοντας αρκετά από την επίτευξη της τιμής-στόχου του 15% για το 2020. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. (βλ. European Commission, 2017: 73; Eurostat, EU Labour Force Survey 2016 όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 73; European Commission, 2016: 78 και

Διάγραμμα 2). Σε σύγκριση με το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ το 2013 (2013: 10,7%), η συμμετοχή ενηλίκων (25-64 ετών) με υψηλού επιπέδου προσόντα (highly-qualified) μειώθηκε στο 18,6% από 19% το 2013, με χαμηλού επιπέδου προσόντα (low-qualified) στο 4,2% από το 4,5% που ήταν το 2013, ενώ το ποσοστό συμμετοχής των medium-qualified ενηλίκων παρέμεινε σταθερό 8,8% (2013: 8,8%) (βλ. European Commission, 2017: 73).

Διάγραμμα 2. *Ποσοστό συμμετοχής ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά μορφή μάθησης (2016).*



Πηγή: *Eurostat, EU Labour Force Survey 2016, όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 73.*

VI. Τέλος, το ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατους αποφοίτους (ISCED 3-8) (20-34 ετών) ανήλθε για το 2016 στο 78,2%, υψηλότερο κατά 1,3 ποσοστιαίες μονάδες από τον αντίστοιχο ευρ. μ.ό. του 2015 (76,9%), 2,2 ποσοστιαίες μονάδες από το 2014 (76%) και 2,8 ποσοστιαίες μονάδες από το 2013 (2013: 75,4%), απέχοντας ωστόσο αρκετά από την τιμή-στόχο του 82% έως το 2020 (European Commission 2017: 65; European Commission, 2016: 28). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-8), ο ευρ. μ.ό. το 2016 ανήλθε στο 82,8% από 81,9% το 2015, αυξήθηκε δηλαδή κατά 0,9 ποσοστιαίες μονάδες και κατά 2,1 ποσοστιαίες μονάδες από το 2013 (80,7%). Όσον αφορά στην απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4), για το 2016 το ποσοστό ανήλθε στο 72,6% (75%: απόφοιτοι με εκπαιδευτικό επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης & 62,9% απόφοιτοι με εκπαιδευτικό επίπεδο αντίστοιχο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικά), από 70,8% το 2015. Ενώ αυξήθηκε από το 2013 κατά 3,2 ποσοστιαίες μονάδες (2013: 69,4%) [βλ. European Commission, 2017: 4 και 118; Eurostat (EU-LFS, 2012-2015) όπ. παρατ. στο European Commission, 2016: 8 και Πίνακα 3).

Πίνακας 3. *Ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (2013 & 2016).*

	2013			2016		
	Total – All ISCED 2011 levels	Medium – (ISCED 3–4)	High – (ISCED 5–8)	Total – All ISCED 2011 levels	Medium – (ISCED 3–4)	High – (ISCED 5–8)
EU	**75.4**	**69.4**	**80.7**	**78.7**	**72.6**	**82.8**
BE	79.1	71.1	84.4	81.2	69.6	87.9
BG	67.7	54.3	80.0	72.0	60.8	78.5
CZ	80.4	75.4	85.6	86.7	87.2	86.3
DK	81.9	79.0	84.3	83.0	80.8[b]	86.4[b]
DE	89.7	86.5	94.1	90.2	87.8	93.1
EE	76.8	68.0	85.5	77.1	78.7	75.5
IE	73.0	55.9	82.8	79.5	67.2	86.7
EL	40.0	29.7	45.4	49.2	37.8	55.0
ES	59.9	40.9	66.8	68.0	56.8	72.3
FR	76.3	68.2	82.1	71.7	62.6	77.3
HR	53.8	50.8	56.4	72.5	70.0	74.7
IT	48.5	41.0	57.0	52.9	45.6	61.3
CY	62.1	48.3	64.9	73.3	59.0	76.4
LV	78.2	70.9	84.1	81.4	71.2	88.4
LT	75.5	63.2	84.6	82.4	70.3	91.1
LU	79.1	71.4	83.8	85.4	79.9	89.0
HU	74.2	64.8	85.4	85.0	81.2	90.5
MT	92.1	90.7	93.1	96.6	95.7	97.0
NL	86.0	80.3	90.7	90.1	85.1	94.2
AT	89.7	88.1	93.0	87.6	84.9	90.5
PL	73.2	62.8	81.3	80.2	72.7	87.0
PT	67.8	64.1	72.0	73.8	69.4	77.8
RO	67.2	55.0	77.2	69.3	59.6	80.7
SI	73.8	61.8	79.3	76.7	70.3	80.2
SK	70.3	63.1	76.7	79.6	75.9	82.5
FI	79.8	75.9	85.7	77.4	75.5	80.4
SE	84.9	80.2	89.9	86.7	81.6	91.4
UK	83.8	78.1	87.8	84.4	77.8	87.9

Πηγή: *Eurostat (EU-LFS, 2013-2016) όπ. παρατ. στο European Commission 2017: 118.*

Από τους προαναφερθέντες ευρωπαϊκούς Μ.Ο. και τις επιδόσεις αρκετών Κρατών-Μελών στους κεντρικούς δείκτες της νέας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της Στρατηγικής "EU2020", καθίσταται σαφές ότι έως το 2020, οι περισσότερες τιμές-στόχοι στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης δύσκολα θα επιτευχθούν. Εξαίρεση αποτελούν οι τιμές-στόχοι που αφορούν στους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην συμμετοχή των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. Παπαδάκης 2016β: 114-115). Επιπρόσθετα, η μείωση του ευρωπαϊκού ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και η ελάχιστη απόσταση, μόλις κατά 0,7 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του <10%, κατά πάσα πιθανότητα θα οδηγήσει στην επίτευξη και της συγκεκριμένης τιμής-στόχου για το 2020, ακόμα και αν αυτή η «επιτυχία» οφείλεται στις επιδόσεις μόνο ορισμένων Κρατών-Μελών, πολλώ δε μάλλον σε ένα πεδίο όπου οι διαφορές μεταξύ των Κ-Μ παραμένουν ιδιαίτερα μεγάλες. Παρόλα αυτά όμως, στους υπόλοιπους κεντρικούς δείκτες, δηλαδή των low achievers στις βασικές ικανότητες (πρακτικά δηλαδή των σύγχρονων λειτουργικά αναλφάβητων), της συμμετοχής ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση και του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων, η κατάσταση των πραγμάτων δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αισιοδοξία (ως προς την επίτευξη των στόχων για το 2020). Συν τοις άλλοις, βάσει των πρόσφατων δεδομένων του Education and Training Monitor 2017, σε όλους τους βασικούς δείκτες παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στις επιδόσεις και την πρόοδο μεταξύ των Κρατών-Μελών, γεγονός που δυσχεραίνει την επίτευξη των αντίστοιχων τιμών-στόχων και συντηρεί ανισότητες, οι οποίες δεν ευνοούν την ίδια τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η οικονομική ύφεση, η μεταναστευτική/προσφυγική κρίση του 2015 και το μεγάλο προσφυγικό κύμα προς την Ευρώπη, τα αυξημένα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στις περισσότερες χώρες τις Ε.Ε., –μία από τις μεγαλύτερες κοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης.–, συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες,

που εμποδίζουν την πρόοδο αρκετών Κ-Μ ως προς την επίτευξη στόχων μείζονος σημασίας. Συγχρόνως, τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε., φαινόμενο το οποίο έλαβε τεράστιες διαστάσεις ειδικά τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης (κι ειδικά στις χώρες του Νότου), εξακολουθούν να παραμένουν υψηλά. Έχει σημειωθεί μεν μείωση, χωρίς ωστόσο αυτά να δείχνουν να μπορούν να επανέλθουν στα αντίστοιχα μεγέθη προ οικονομικής κρίσης {βλ. Eurostat, LFS, data seasonally adjusted όπ. παρατ. στο European Commission 2016: 50). Οι μεγάλες ανακατατάξεις που συντελέστηκαν σε κοινωνικο-οικονομικό και εργασιακό επίπεδο με την έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, σηματοδότησαν μία νέα εποχή στην Ε.Ε. (βλ. Παπαδάκης 2013: 25-31) και η νεανική ανεργία αποτελεί, δίχως άλλο, παραδειγματικό σήμα αυτής της δυσοίωνης νέας πραγματικότητας, διευρύνοντας συγχρόνως ολοένα και περισσότερο το χάσμα μεταξύ Βορρά και Νότου στην Ευρώπη (βλ. House of Lords/ European Union Committee 2014: 16). Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας επίτευξης των βασικών στοχεύσεων στην εκπαίδευση και στη κατάρτιση αποτελεί και η ένταση μιας ακόμα ανισότητας, όπως αυτή αναδεικνύεται με την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση εξειδικευμένου high-skilled ανθρώπινου δυναμικού και την παράλληλη μείωση της ζήτησης για ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλού επιπέδου δεξιότητες (βλ. Παπαδάκης & Δρακάκη 2014: 66, Παπαδάκης 2016β: 117 και CEDEFOP 2016).

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τα υφιστάμενα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των low-skilled, με την πολύ χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας[2] και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας (μακροχρόνιας και νεανικής), αναπόφευκτα θα εξακολουθούν να οδηγούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού και δη αυτού των ανειδίκευτων ατόμων σε κατάσταση ανεργίας και κατά συνέπεια στον κοινωνικό αποκλεισμό, αυξάνοντας τον κίνδυνο να βρεθούν στο όριο ή και κάτω από το όριο της φτώχειας.

4. Συμπεράσματα

Το ενωσιακό εγχείρημα και η ίδια η πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συνδέθηκε τις 2 τελευταίες δεκαετίες, περισσότερο από ποτέ, με το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ιδιαίτερα φιλόδοξη ΣτΛ έδωσε αρχικά τον τόνο σε αυτή την κλιμακούμενη συσχέτιση. Η εν λόγω Στρατηγική, στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η καθηγεμονία της οικονομικής ορθολογικότητας όσο και η αναγωγιστική επίκληση της απασχολησιμότητας και του reskilling (και η υπόρρητη υιοθέτηση της υπόθεσης της αναντιστοιχίας- skills mismatch) ως βασικού «εργαλείου» για την αντιμετώπιση παλαιών και νέων μορφών ανεργίας απέτρεψε αφετηριακά μια ειλικρινέστερη διαχείριση του προβλήματος της ανεργίας σε συνδυασμό με την ικανοποίηση της (διαπιστωμένης) ανάγκης αλλαγής προτύπων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 50-54 και Παπαδάκης 2016β: 88-89). Η έλευση της κρίσης και οι εκτατικές συνέπειες αυτής ενέτειναν υφιστάμενα προβλήματα και δημιούργησαν νέα.

2. Όπως και των ενηλίκων που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και ιδίως στην ηλικιακή ομάδα 55-64.

Η διάδοχη Στρατηγική, ήτοι η EU2020, εξαρχής προέβη σε αξιοσημείωτους μετασχηματισμούς σε περιεχόμενο και μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης. Ομολογουμένως η EU2020 έχει μια πιο διακριτή κοινωνική ατζέντα σε σύγκριση με την ΣτΛ. Ειδικότερα το τμήμα της που αφορά στην πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση έχει ενδυναμώσει την κοινωνική διάσταση στο σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής (βλ. Παπαδάκης 2011: 937-939 και Παπαδάκης 2016β: 122). Αν και η μεθοδολογική κληρονομιά της ΣτΛ είναι εμφανής, όπως ήδη επισημάναμε (πράγμα όχι απαραίτητα αρνητικό), τα νέα εργαλεία πολιτικής, σε κάποια εκ των οποίων αναφερθήκαμε, αποτυπώνουν την τάση αλλαγών και κυρίως την αναζήτηση μιας ερευνητικά και τεχνοκρατικά εδραιωμένης απόκρισης στις ανάγκες της νέας Στρατηγικής, όσο και στα καινούργια δεδομένα σε μια Ευρώπη, που δείχνει «διαιρεμένη» ως προς τις επιδόσεις των Κ-Μ και την ευρύτερη κατάσταση των πραγμάτων σε αυτά.

Ωστόσο κάποια από τα προτάγματα της ΣτΛ δείχνουν να παραμένουν ισχυρά και επίμονα επικαθοριστικά στο «εκπαιδευτικό» τμήμα της EU2020 (Παπαδάκης 2016β: 122). Από την άλλη, η συσχέτιση πολιτικών προτεραιοτήτων της Ε.Ε. και ανάπτυξης νέων (και ιδιαίτερα ενδιαφέροντων) εργαλείων πολιτικής τόσο εντός όσο και εκτός Ε.Ε. (στο πλαίσιο της πολιτικής γειτονίας- βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2017) ευκρινώς αναδεικνύει μεν την ένθεση της απασχολησιμότητας και των δεξιοτήτων ως μείζονος προτάγματος της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με ορατότερη όμως την αναδιανεμητική διάσταση. Συγχρόνως, η επίτευξη σημαντικών πολιτικών στόχων, των οποίων η επιδίωξη ξεκίνησε στο πλαίσιο της ΣτΛ (όπως το EQF και η ανάπτυξη NQFs σε όλα τα Κ-Μ και συνακόλουθα η αντιστοίχηση τους με το πρώτο, αλλά και η εδραίωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων- βλ. Παπαδάκης 2016β: 42-85 και 122-123) τεκμαίρουν τη συνέχεια μείζονων όσο και σημαντικών μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών. Το ίδιο δε το γεγονός ότι κάποιοι από τους στόχους που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της EU2020 αναμένεται να επιτευχθούν, όπως ήδη τεκμηριώσαμε, όσο και η ανάληψη στοχευμένων πρωτοβουλιών, όπως η «Εγγύηση για τη Νεολαία» (βλ. European Commission 2012c) επιτρέπει κάποια αισιοδοξία. Ακριβέστερα συγκρατημένη.

Κι αυτό γιατί, η μεγάλη εικόνα δεν φαίνεται να αλλάζει καθοριστικά. Η (τετελεσμένη από την προηγούμενη δεκαετία) μετάβαση από την απασχόληση στην απασχολησιμότητα σε συνδυασμό με την επίμονη προτεραιοποίηση των συναφών δεξιοτήτων φαίνεται να εξακολουθούν να επικαθορίζουν τις σχετικές δημόσιες πολιτικές (βλ. και Παπαδάκης 2016δ: 110-111 και Pepin 2007: 121-132). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι αναμενόμενη η (έτσι κι αλλιώς εμφανής) έμφαση στην κατάρτιση (βλ. Papadakis & Drakaki 2016: 171-185), καθώς αφενός η ίδια αποτελεί ενεργητική πολιτική απασχόλησης και μάλιστα την κατεξοχήν «συναφή» με την αντιμετώπιση του επίμονου προβλήματος της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (βλ. CEDEFOP 2014) κι αφετέρου ευρύτερα η απασχολησιμότητα ως δυνητικότητα υποκαθιστά (εδώ και καιρό) την απασχόληση ως καθολικό δικαίωμα (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2006). Φυσικά αυτό δεν μας επιτρέπει να παραγνωρίσουμε ότι στρατηγικές και μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα μεγάλης κλίμακος, όπως και σύστοιχα εργαλεία πολιτικής που αναπτύσσονται στην Ε.Ε. (όπως το JAF) αφενός αποτυπώνουν την επίδραση του evidence-based policy making και σίγουρα συμβάλουν στην από-κλιμάκωση του πολιτικού

μαξιμαλισμού που χαρακτήρισε την ΣτΛ και αφετέρου φαίνεται να αποτελούν «επιτρεπτικές δομές» για έναν εναλλακτικό δρόμο αναφορικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ε.Ε. Ακριβέστερα να αποτελούν σημάνσεις του. Ένας τέτοιος όμως δρόμος δεν είναι απρουπόθετος. Και η καταστατική του προϋπόθεση, δηλαδή η ουσιώδης αναδιάταξη της σχέσης οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας (βλ. αναλυτικά Γράβαρης 2005: 27-50 και Παπαδάκης & Δρακάκη 2014: 69) επ' ωφελεία της δεύτερης, στις συγκεκριμένες δημόσιες πολιτικές (και προφανώς όχι μόνο σ' αυτές) απέχει πολύ από το να είναι ορατή. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν είναι και αναγκαία, για την διεκδίκηση μιας νέας (αναδιανεμητικής) κανονικότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adam, G. (1991), Implications of "Europe 1992" in a Changing World Economy, in G. R. Faulhaber & G. Tamburini (eds.), *European Economic Integration: The Role of Technology*, Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 49-64.

Aspin, D. & Chapman. J. (2000), Lifelong learning: Concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, 1, pp. 2-19.

Bulmer, S. (1997), New institutionalism, the single market and EU governance of the E.U., in *ARENA Working Papers*, no 97/25.

CEDEFOP (2014). Briefing Note. Skill mismatch: more than meets the eye. March 2014. Available online at: http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mtiy/~edisp/wcmstest4_122648.pdf.

CEDEFOP (2016), *Employment trends 2016 Skills forecast.* Available online at: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/employment-trends

Council of the European Union (2003), COUNCIL CONCLUSIONS of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks), C 134/3, 7.06.2003. Available online at: http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607%2801%29&from=EL.

Council of the European Union (2007), Council conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training, 10083/07, EDUC 100, SOC 234,STATIS 66, Brussels, 30 May 2007. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf.

Council of the European Union (2010). *Foundations and structures for a Joint Assessment Framework (JAF) to monitor the Employment Guidelines under Europe 2020*. Brussels: 7 October 2010-14567/10 ADD 1.

Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (1995), *Teaching and learning: Towards the learning society,* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2001), *European report on education and training in employment policies*, Vol. 1: Analysis of the 2000 National action Plans for Employment.

European Commission (2002a), *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010,* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2002b), *Communication from the Commission to the Spring European Council in Barcelona: "The Lisbon Strategy- Making change happen",* Brussels: EC DG EAC (COM (2002) 14 final, 15 January 2002).

European Commission (2005), *EU Implementation of the "Education & Training 2010". Work Programme since the 2004 Joint Interim Report,* Brussels: EC DG EAC {1 December 2005- EAC/A1/SV D(2005)}.

European Commission (2006a), *Note to the attention of the Education and Training 2010 Coordination Group (ETCG): 2006/ 2007 Framework of activities in the context of the Education and Training 2010 work programme: clusters and other main measures*, Brussels: DG EAC (20 January 2006- EAC A1 SV D(2006).

European Commission (2006b), *DETAILED ANALYSIS OF PROGRESS TOWARDS THE LISBON OBJECTIVES IN EDUCATION AND TRAINING. 2006 Report*, Brussels: EC/ DG EAC.

European Commission (2006c), *Implementing the Community Lisbon Programme. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning,* Brussels, COM(2006) 479 final. 2006/0163 (COD).

European Commission (2007), *Key Competences for LLL: European Reference Framework*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2009), *Progress Towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks*, Brussels: EC DG EAC (SEC (2009)1616. Brussels: E.C. 2009).

European Commission (2010), *Communication on enhancing economic policy coordination*. Brussels: COM(2010), 367.

European Commission (2010a), *Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF.

European Commission (2010b), *Youth on the Move - An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/yom/com_en.pdf.

European Commission (2011a), *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2010/2011*, Luxembourg: Publications Office of the European Union (SEC(2011)526).

European Commission (2011b), *Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States – EMCO Contribution*. European Commission/ DG Employment, Social Affairs and Inclusion. Available online at: http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policy

Area=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinion contributions&mode=advancedSubmit&langId=en.

European Commission (2011c), *Commission Staff Working Paper on the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility*, Brussels, 24.5.2011, SEC(2011) 670 final. Available online at: http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st10/st10697.en11.pdf.

European Commission (2012a), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM(2012) 669 final, Strasbourg, 20.11.2012.

European Commission (2012b), *Education and Training Monitor 2012*, Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2012c), *Proposal for a Council Recommendation on establishing a Youth Guarantee*, Brussels, COM(2012) 729 final, Brussels, 5.12.2012. Available online at: http://ec.europa.eu/social/search.jsp?advSearchKey=NEETs&x=0&y=0&mode=advancedSubmit&langId=en.

European Commission (2013), *Education and Training Monitor 2013*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015), *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf.

European Commission (2016), *Education and Training Monitor 2016*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.

European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels: Eurydice. Available online at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf

European Commission/ Eurobarometer (2011), *Special Eurobarometer 369: Attitudes towards vocational education and training. Report*. September 2011. Available online at: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf.

European Commission & CRELL (2015). *ET2020 Indicators. Contextual indicators supporting the Education and Training Monitor 2015. An overview of the JAF output: The JAF approach for ET 2020 benchmarks*. Available online at: https://crell.jrc.ec.europa.eu/ET2020Indicators/pdf/ET2020_Indicators-Overview.pdf

European Commission & Joint Research Centre (JRC) (2014). *JRC Technical Reports. Monitoring the Evolution of Education and Training Systems: A Guide to the Joint Assessment Framework*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC91809/jaf%20handbook.pdf

European Council (2000a) *Presidency Conclusions, Lisbon European Council,* 23 and 24 March 2000. Available online at: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm (accessed 13 November 2007).

Eurostat (2013), *The EU in the world 2013. A statistical portrait,* Luxembourg: Publications Office of the European Uniov.

Eurostat (2016a) "Youth unemployment rate, age group 15-24". Available online at: *http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1*).

Eurostat (2016b) "December 2015. Euro area unemployment rate at 10.4%", Eurostat Newsrelease. Euroindicators, 24/2016-2 February 2016. Available online at: *http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7149413/3-02022016-AP-EN.pdf/545157bf-6284-498f-a984-e031a89719c9*).

Gameiro, M. (2011), Contribution of Education and Training to the Europe 2020 Strategy, Presentation in the *31st Meeting of the Standing Group on Indicators and Benchmarks* (Brussels 16-17 June 2011). Brussels: E.C. DG EAC, Directorate A - Lifelong learning: horizontal policy issues and 2020 strategy

Green, A. (2005), "National policies and the Lisbon Agenda, Investment, LifeLong Learning. Preparation of the cross-country analysis, based on the national reports", in European Commission. DG EAC, Presentation in the *Meeting of National Coordinators. Preparation of the 2006 Joint Report.* Brussels, 12 September 2005.

Green, A., Janmaat, J. G. and Han, C. (2009) *Regimes of Social Cohesion*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: http://www.llakes.org.uk.

Green, A. Janmaat, J. (2012), *Regimes of Social Cohesion. Societies and the Crisis of Globalization*. London: Palgrave-Macmillan.

Hargreaves, D.H, (2004) *Learning for Life - The Foundation of Lifelong Learning*.. Bristol: The Policy Press.

House of Lords/European Union Committee (2014), *Youth unemployment in the EU: a scarred generation?*, 12th Report of Session 2013-14, London: House of Lords. Available online at: http://www.publications.parliament.uk/pa/ld201314/ldselect/ldeucom/164/164.pdf.

Kazamias, A. (1996), "Greek Paideia in Modern and Neo-Modern Europe. Comparative Perspectives and Prospects", in *17th CESE Conference*, Athens, October, 1996.

Lane, J.- E. & Ersson, S. (2000), *The new institutional politics*. Lndon- N.Y.: Routledge

Novoa, A & deJong-Lambert, W. (2003) The education of Europe: apprehending EU educational policies, in Phillips & Ertl (Eds) *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues if four Member States,* Dordrecht, Kluwer, pp. 41-72.

OECD (2016), *PISA 2015. Results in focus*. Paris: OECD. Available online at: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

OECD/ Centre for Education Research and Innovation (2001), *Education Policy Analysis 2001*. Paris: OECD.

Papadakis, N. (1998), "European Educational Policy and the challenges of the post-industrial society", in P. Alheit, H. S. Olesen & S. Papaioannou (Eds), *Education, Modernization and Peripheral Community,* Roskilde: R.U.C., pp. 11-51.

Papadakis, N. (2009), "Towards a new LLL Paradigm? EU Policy on Key Competences and Reskilling: Facets and Trends", in *Bulgarian Journal of Science and Educational Policy (BJSEP),* vol. 3, no. 1, 2009, pp. 29-38.

Papadakis, N. (2009b), "EU Policy Initiatives on Creativity & Reskilling: The EU "Key Competences" Framework, the European Year on Innovation and Creativity and their Policy Implications", in *Creative Personality (Radosa Persorilba),* vol. VII, Riga, RTTEMA, 2009, pp. 214-219.

Papadakis, N. & Drakaki, M. (2016), "From the cradle to the grave? European Policy on LLL, VET, reskilling and employability", in Y. Espina (ed), *Images of Europe. Past, Present, Future (ISSEI 2014 Conference Proceedings).* Porto: Universidade Catolica Editora, 2016, pp. 171-185.

Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2006), "Towards the region? The Higher Education Policy Agenda and the stake of regionalisation", *European Legacy*, 11 (4), pp. 289-297.

Pepin, L. (2007), The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, in *European Journal of Education*, 42 (1), pp. 121-132.

Popkewitz T. (1991), *A political sociology of educational reform*. New York: Columbia Un. Press.

Radaelli C. (1999), *Technocracy in the European Union.* London: Longman.

Ranguelov, S. (2011), "Eurydice. Recent activities and publications", Presentation in *Standing Group on Indicators & Benchmarks (SGIB) Meeting*, Brussels, 10-11 October 2011.

Schink, G. (1993) *Formation of competence in the system of the European Community: Inherent dynamism and policy entrepreneurs. An analysis of education and training,* Baden – Baden, Nomos Verl. –Ges.

Schuller, T. (2007), "OECD/ CERI work on Evidence informed policy research, in EU2007DE", Presentation in the EU *Conference on "Knowledge for Action"*, Frankfurt, 28-30 March 2007.

Veiga, A. & Amaral, A. (2009), Policy Implementation Tools and European Governance, in A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maassen (eds), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (Higher Education Dynamics Book-series Vol. 26). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, pp. 133-157.

West, J. (2012), *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). Available online at: http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2012/04/34.-West-final.pdf

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009), *The spirit level*. London: Penguin.

Ελληνόγλωσσες

Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2003), Διά - Βίου Εκπαίδευση: Η Αναγγελία μιας Μετατόπισης: «Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του

Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002, σε μορφή CD-ROM). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2003, σσ. 1-12.

Γράβαρης, Δ. (2005), «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα Σαββάλας, σσ. 27-50.

Cowen, R. (2001), «Το αγγλικό Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας», στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας,* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης, σσ. 91-116.

Καζάκος, Π. (2007), Μεθοδολογικός πλουραλισμός και διεπιστημονικότητα στις ευρωπαϊκές σπουδές, στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 25-56.

Λάβδας, Κ. (2005), «Πολιτική Ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 61-87.

Λάβδας, Κ. (2005β), Πολιτική αρχιτεκτονική και συλλογικότητες στον φιλελεύθερο ρεπουμπλικανισμό: Κανονιστική θεωρία και πολιτική ανάλυση, στο Κ. Λάβδας & Δ. Χρυσοχόου (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία*. Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 39-106.

Murphy, M. (2005), «Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς,* Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 112-134.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003), *Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, διαστάσεις, προβληματισμοί*, τομ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. (2006), *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*, Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.

Παπαδάκης, Ν. (2007), «"Αυτό ήταν λοιπόν...;" Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας», στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές,* Αθήνα: Θεμέλιο, 2007, σσ. 755-780.

Παπαδάκης, Ν. (2007/2008α), «Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις «εστίες» μίας ανέκκλητης κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, τ.χ. 2-3, Οκτώβριος 2007-Μάρτιος 2008, σσ. 169-193.

Παπαδάκης, Ν. (2007/8β), «Το πολιτολογικό και αναπτυξιακό πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ανάλυση τάσεων και προτάσεις πολιτικής για την ανατροφοδοτική απόδοση λόγου (feed back accountability) στους Οργανισμούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», στο *Εκπαίδευση και Επιστήμη,* τόμ. Ι, τεύχ. 4ο, 2007-2008, σσ. 365-386.

Παπαδάκης, Ν. (2009α), «Η Κρίση και οι κρίσεις. Στοιχεία για το αίτημα αλλαγής υποδείγματος παραγωγής δημόσιας πολιτικής και το διακύβευμα της διακυβέρνησης στην Ε.Ε. στην «εποχή της κρίσης», στο *Κοινωνικό Κέντρο,* τεύχ. 4, Μάρτιος 2009, σσ. 65-79.

Παπαδάκης, Ν. (2009β), «Η ενωσιακή διαδικασία στο σταυροδρόμι της κρίσης: Επισημάνσεις για τους όρους συγκρότησης της ευρωπαϊκής στρατηγικής μετά τη Λισαβόνα», στο Δ. Κ. Ξενάκης & Θ. Πελαγίδης (επιμ.), *Παρεμβάσεις για την Ευρώπη,* Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 169-174

Παπαδάκης, Ν. (2011), «Το μέλλον διαρκεί πολύ (?). Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης», στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική,* Αθήνα, Πεδίο, 2011, σσ. 932-939.

Παπαδάκης, Ν. (2013), «Οι Neets στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα,* Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 15-75.

Παπαδάκης, Ν. (2016), «Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων», στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο). Τόμος IX: Πολιτική Μεθοδολογία.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, σσ. 287-322.

Παπαδάκης, Ν. (2016β), *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015).* Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Παπαδάκης, Ν. (2016γ), «Πλοηγώντας στα αδιέξοδα: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η κατάσταση των πραγμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταξύ ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης?», στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμ. Μπελαδάκης (επιμ), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών* (Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου – Ηράκλειο 24-26 Απριλίου 2015). Ηράκλειο: εκδ. Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/ ΙΑΚΕ, σσ. 62-93.

Παπαδάκης, Ν. (2016δ), Εργαλεία Πολιτικής και πολιτικές προτεραιότητες για την συσχέτιση εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης στη νέα ευρωπαϊκή στρατηγική, στο Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Εμ. Φυριππής, Γ. Πασιάς (επιμ.). *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο* (Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Δ. Ματθαίου). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 2016, σσ. 91-120.

Παπαδάκης, Ν. (2017) «Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση: ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, benchmarking και εργαλεία πολιτικής εντός και εκτός Ε.Ε.», στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (Τιμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη). Αθήνα: Gutenberg, 2017, σσ. 667-681

Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014), «Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή- Πάτρα/ Πανεπιστήμιο Πατρών, 27-29 Ιουνίου 2014). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 34-77. Διαθέσιμο

στον δικτυακό τόπο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_spoydon_aei.pdf.

Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2017), Η κατάσταση των πραγμάτων σε εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ στην Ε.Ε.. Εκπαιδευτικό Υλικό (βασικό Κείμενο Μελέτης 5ης Διάλεξης) στο *Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»/ Μάθημα «Τυπική, άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση- ΔΒΜ»*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης».

Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ. & Πανδής, Π. (2010), «Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Διά Βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010», στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά Εργασίας, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Απασχόληση (Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές)*. Αθήνα: Σιδέρης, 2010, σσ. 243-272

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, 28.5.2009, (2009/C 119/02). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:el:PDF.

Τσάτσος Δ. (2007), *Ευρωπαϊκή συμπολιτεία. Για μια Ευρωπαϊκή Ένωση των κρατών, των λαών, των πολιτών και του ευρωπαϊκού συνταγματικού πολιτισμού*. Αθήνα: Λιβάνης.

Τσινισιζέλης, Μ. & Χρυσοχόου, Δ. (2007), Πολιτική θεωρία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 96-163.

Ψυχοπαίδης, Κ. (1995), «Πολιτική δημοσιότητα και η ιδέα ενός Πανεπιστημίου», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ.χ. 56, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1995, σσ. 49-54.

ΤΡΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

*Γιώργος Ιωαννίδης**

Το ότι η σημασία των πόρων των Διαρθρωτικών Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ειδικότερα του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΚΕΤ) στην υλοποίηση των πολιτικών απασχόλησης και εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κάτι παραπάνω από καίρια αποτελεί πλέον κοινότυπη διαπίστωση. Η τοποθέτηση αναπληρωτών καθηγητών στα σχολεία μας, η δωρεάν φιλοξενία πάνω από 80.000 παιδιών σε βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, τουλάχιστον το ήμισυ των δαπανών για τις πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας αποτελούν ορισμένα ενδεικτικά –και σε καμία περίπτωση εξαντλητικά– παραδείγματα αυτής της σημασίας.

Φυσικά, τόσο κατά το παρελθόν όσο και σήμερα, έχουν υπάρξει διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών ως προς την ορθότητα ή την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που υλοποιούνται (ενδ. βλ. Δεδουσόπουλος 2005, Sepheriadis 2003, Λυμπεράκη 2002, 2005, 2005β). Και σε αυτή την περίπτωση όμως, υπάρχει συμφωνία στο ότι οι στευλώσεις και τα κακώς κείμενα οφείλονται κυρίως στην εσωτερική, εγχώρια πολιτική οικονομία βάσει της οποίας αναπτύσσονται αυτές οι πολιτικές. Θα ήθελα, επομένως, να κάνω τρία σχόλια αναφορικά με τον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εξέλιξη της πολιτικής απασχόλησης και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα οποία ελπίζω να φωτίσουν καλύτερα αυτή την πολιτική οικονομία.

Σχόλιο Α: εξευρωπαϊσμός, μια επιστημονική έννοια με πολιτικό περιεχόμενο

Παρότι η συζήτηση περί εξευρωπαϊσμού παρουσιάζει μεγάλη άνθηση την τελευταία 20ετία, τα ακριβή περιεχόμενα της έννοιας παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ασαφή. Ενδεικτικά, οι Harmsen & Wilson (2000) κατέγραψαν τουλάχιστον οκτώ διαφορετικές χρήσεις του όρου, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πεδίων που εκτείνονται από ζητήματα κουλτούρας και ταυτοτήτων, έως θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των πολιτικών θεσμών, ανάδυσης νέων μορφών (ευρωπαϊκής και εθνικής) διακυβέρνη-

* Ειδικός Γραμματέας Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, Υπουργείο Οικονομίας & Ανάπτυξης.

σης. Για αυτό το λόγο τα άρθρα με τον γενικό τίτλο «τι είναι ο εξευρωπαϊσμός;» και στόχο την επισκόπηση της συζήτησης κάθε άλλο παρά λίγα είναι.

Ωστόσο, έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένας ιδεότυπος που –συνήθως– επικεντρώνει στις δομές του κράτους και τον τρόπο λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης. Για παράδειγμα, ένας ορισμός που χρησιμοποιείται ευρέως είναι αυτός του Radaelli (2001: 108), σύμφωνα με τον οποίο «*ο εξευρωπαϊσμός αφορά διαδικασίες οικοδόμησης, διάχυσης και θεσμοθέτησης τυπικών και άτυπων κανόνων, διαδικασιών, μοντέλων πολιτικής, ύφους, "τρόπου που γίνονται τα πράγματα", κοινών πεποιθήσεων και νορμών, που ορίζονται και σχηματοποιούνται κατά τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής δημόσιας πολιτικής και εν συνεχεία ενσωματώνονται στη λογική που διέπει τον λόγο, τις ταυτότητες, τις πολιτικές δομές και τις δημόσιες πολιτικές σε εθνικό επίπεδο*». Σύμφωνα με έναν άλλο εξίσου συχνά αναφερόμενο ορισμό (Landrech 1994: 69), «*ο εξευρωπαϊσμός είναι μια διαδικασία αναπροσανατολισμού της κατεύθυνσης και της μορφής της πολιτικής στο βαθμό που η πολιτική και οικονομική δυναμική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας γίνεται μέρος της οργανωσιακής λογικής που διέπει την πολιτική και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο*». Στην ίδια γενική κατεύθυνση κινούνται και οι Featherstone & Kazamias (2001: 6) οι οποίοι δίνουν στον όρο τρία διαφορετικά περιεχόμενα: την αύξηση/επέκταση του βαθμού θεσμικής ολοκλήρωσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, την προσαρμογή των θεσμών των κρατών-μελών της Ε.Ε. και την προσαρμογή των θεσμών των κρατών που δεν είναι μέλη της Ε.Ε. αλλά διατηρούν στενές σχέσεις με αυτή. Σύμφωνα με άλλους ορισμούς, ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να σημαίνει τη μεταφορά εθνικών αρμοδιοτήτων στο ευρωπαϊκό επίπεδο (Lawton 1999, Börzel 1999), την ανάπτυξη σε ευρωπαϊκό επίπεδο πολιτικών, νομικών και κοινωνικών θεσμών που κανονικοποιούν τις σχέσεις ανάμεσα στα πολιτικά υποκείμενα και τα δίκτυα παραγωγής (Cowles κ.ά. 2000, Olsen 2002, Howell 2004, Harmsen & Wilson 2000). Φαίνεται, επομένως, ότι οι περισσότερες προσεγγίσεις επικεντρώνουν στους θεσμούς και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί επηρεάζονται από τις πιέσεις που ασκεί η συμμετοχή μιας χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

Είναι σημαντικό, πάντως, να τονιστεί ότι ο εξευρωπαϊσμός μολονότι γίνεται αντιληπτός ως μια διαδικασία προσαρμογής/αντίδρασης των εθνικών συστημάτων στις ευρωπαϊκές πιέσεις, δεν προϋποθέτει, ούτε οδηγεί αναγκαστικά στη σύγκλιση ή την εναρμόνιση (τόσο των εθνικών συστημάτων μεταξύ τους, όσο και των εθνικών Συστημάτων με την Ε.Ε.), δεδομένου ότι διαφορετικές χώρες αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στις ασκούμενες πιέσεις (Radaelli 2000, 2001, Borzel & Risse 2000, Bulmer & Radaelli 2004). Χαρακτηριστικλα, αποτελεί η κοινή διαπίστωση του συνόλου των ερευνητών που ασχολήθηκαν με την ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης ότι οι περιπτώσεις όπου η ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης επέδρασε με άμεσο τρόπο στην εγχώρια πολιτική είναι μάλλον σπάνιες.[3]

3. Ενδεικτικά βλ. Ardy & Umbach 2004, Ballester 2005, Biffl 2007, Büchs 2004, Casey & Gold 2004, De la Porte & Pochet 2004, Eichhorst & Rhein 2005, Graziano 2008, Jacobson & Schmid 2002, Jacobsson & Vifell 2007, Jacobsson 2004, Lindsay 2004, Mailand 2006b, Milner 2004, Pochet 2006, Talos & Badelt 1999, Vifell 2004 & 2009, Watt 2004, Zeitlin 2002, Zohlnöfer & Ostheim 2005. Για μια αντίθετη άποψη βλ. Zajdela & Erhel 2004.

Βέβαια, υπάρχουν παράγοντες που παίζουν καθοριστική σημασία ως προς την ένταση και την αποτελεσματικότητα της πίεσης. Ο βαθμός εξάρτησης του κράτους μέλους από τους πόρους των Διαρθρωτικών Ταμείων είναι ίσως ο ποιο σημαντικός: όσο μεγαλύτερη είναι η εξάρτηση, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η επιρροή της ευρωπαϊκής πολιτικής στην εθνική πολιτική (Mailand 2006b, De la Porte & Pochet 2002). Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι το κατά πόσο προϋπάρχει μια οργανωμένη εθνική πολιτική στο ανάλογο πεδίο. Σε πεδία πολιτικής όπου υπάρχει ισχυρά εδραιωμένη παράδοση παρέμβασης και υψηλός βαθμός συναίνεσης γύρω από τα περιεχόμενά της η επίδραση της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι μικρότερη (Mailand 2003, 2006b, De la Porte & Pochet 2002). Αντίθετα, η κοινοτική παρέμβαση υπήρξε περισσότερο αποτελεσματική σε εκείνα τα πεδία όπου το κράτος μέλος δεν είχε αναπτύξει εκ των προτέρων κάποια ισχυρή πολιτική. Η ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των φύλων στην πολιτική απασχόλησης αποτελούν τέτοια παραδείγματα (ενδεικτικά Zeitlin 2002, Mósesdóttir & Thorbergsdóttir 2004).

Η απόσταση που χωρίζει την οργανωσιακή λογική των εγχώριων θεσμών από τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς (*goodness of fit*), επίσης, έχει μεγάλη σημασία ως προς την ένταση της πίεσης για αλλαγή. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η απόσταση τόσο μεγαλύτερες αναμένεται να είναι και οι πιέσεις για προσαρμογή (Borzel & Risse 2000, 2003). Επιπρόσθετα, οι Featherstone & Παπαδημητρίου (2008: 61), αναδεικνύουν εύστοχα την πολιτική διάσταση του πράγματος υποστηρίζοντας ότι η ένταση των πιέσεων για αλλαγή σχετίζεται και με τη δυνατότητα των εθνικών θεσμών να προωθήσουν αποτελεσματικά την ευρωπαϊκή πολιτική ατζέντα. Δηλαδή, η ένταση της πίεσης για προσαρμογή δεν καθορίζεται μόνο από τον διαφορετικό «τρόπο που γίνονται τα πράγματα» αλλά και από το κατά πόσο «τα πράγματα μπορούν να γίνονται». Οι πιέσεις ενδέχεται να είναι μικρότερες στο μέτρο που οι εγχώριοι θεσμοί/διαδικασίες μπορούν να προωθήσουν αποτελεσματικά την πολιτική ατζέντα που διαμορφώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο και να πετύχουν τα αποτελέσματα στα οποία αυτή στοχεύει.

Τέλος δεν πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής το πολιτικό περιεχόμενο της έννοιας του εξευρωπαϊσμού. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο εξευρωπαϊσμός ως έννοια αναφέρεται σε ένα σύνολο ρυθμίσεων, νορμών και αξιών που κατατείνουν σε έναν «τρόπο να γίνονται τα πράγματα» στις χώρες του «σκληρού πυρήνα» της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε γενικές γραμμές, αυτός «ο τρόπος να γίνονται τα πράγματα» αναφέρεται σε διαδικασίες κοινωνικού κορπορατισμού ως προς την παραγωγή πολιτικής· στην ύπαρξη μιας αποτελεσματικής κρατικής γραφειοκρατίας που δρα τεχνοκρατικά· στην αποδοχή του πλαισίου που θέτει η οικονομία της αγοράς αλλά και στην προσπάθεια διατήρησης ενός επιπέδου κοινωνικής προστασίας και σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων· στην υποχώρηση του κράτους από το ρόλο του παραγωγού προϊόντων, αγαθών και υπηρεσιών στο ρόλο του ρυθμιστή των οικονομικών σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εξευρωπαϊσμός αποκτά θετικό αξιακό περιεχόμενο και εξαιρεί ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά που επίσης χαρακτηρίζουν τις χώρες του «σκληρού πυρήνα» της Ευρώπης. Για παράδειγμα, με τον όρο εξευρωπαϊσμός σπάνια περιγράφουμε την επέκταση του αλκοολισμού, του χουλιγκανισμού, την ενίσχυση των φασιστικών αντιλήψεων, τη βιομηχανική παραγωγή πλαστικών τροφίμων κ.ο.κ.

Η παραπάνω επιλεκτικότητα είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι ο εξευρωπαϊσμός δεν αποτελεί αποκλειστικά μια επιστημονική έννοια αλλά, ταυτόχρονα, συνιστά

και πολιτικό πρόγραμμα που δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί από αυτή. Η θεμελιώδης απροσδιοριστία της έννοιας, δηλαδή την αδυναμία να ορίσει με ακρίβεια το «*τι συνιστά Ευρώπη και τι όχι»,* η αδυναμία να προσδιορίσει με ακρίβεια το *πρότυπο* βάσει του οποίου μπορεί να «μετρηθεί» ο βαθμός εξευρωπαϊσμού μιας χώρας, οφείλεται στην σε αυτή ακριβώς την πολιτική διάσταση. Αξίζει δε, να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας η έννοια του εξευρωπαϊσμού συνδέθηκε στενά με την πολιτική ατζέντα των κυβερνήσεων Σημίτη, στα πλαίσια της οποίας εν πολλοίς ταυτίστηκε με την έννοια του εκσυγχρονισμού. Όπως έχει επισημάνει πλήθος ερευνητών, η εκσυγχρονιστική ατζέντα των κυβερνήσεων Σημίτη όχι μόνο οριζόταν στο πλαίσιο της «Ευρώπης», αλλά θα είχε ελάχιστο νόημα δίχως την διαρκή υπενθύμιση της ανάγκης εναρμόνισης της Ελλάδας με αυτή (ενδ. Featherstone & Παπαδημητρίου 2008, Σωτηρόπουλος 2001, Σταθάκης 2002, Featherstone & Kazamias 2001, Μπαλαμπανίδης 2007). Το τριώνυμο «εξευρωπαϊσμός-εκσυγχρονισμός-ανάπτυξη» αποτέλεσε ουσιαστικό στοιχείο της φυσιογνωμίας του εκσυγχρονιστικού εγχειρήματος (ενδ. Σημίτης 1989, 1990).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι παρά την εγγενή απροσδιοριστία του όρου, ο εξευρωπαϊσμός γίνεται αντιληπτός ως μια διαδικασία προσαρμογής/αντίδρασης των εθνικών συστημάτων στις ευρωπαϊκές πιέσεις, αλλά δεν προϋποθέτει ούτε οδηγεί αναγκαστικά στη σύγκλιση ή την εναρμόνιση. Θα λέγαμε μάλιστα, ότι ειδικά στην περίπτωση της πολιτικής απασχόλησης και τις πολιτικής εκπαίδευσης, ο κανόνας συνεχίζει να είναι οι «εθνικές ιδιαιτερότητες» παρά η σταδιακή σύγκλιση προς ένα πρότυπο. Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι η παραπάνω διαπίστωση έχει καταστατικό χαρακτήρα. Ακλουθώντας τη διάσημη ρήση του Κάρλ Πολάνιυ ότι η εργασίας είναι ένα *πλασματικό εμπόρευμα* (Polanyi 2001), έπεται ότι και η αγορά εργασίας είναι μια *πλασματική αγορά*. Εντός αυτής της πλασματικής αγοράς η εργασία αγοράζεται και πουλιέται βάσει μιας τιμής που δεν προσδιορίζεται ούτε κυρίαρχα, ούτε αποκλειστικά από τη σχέση προσφοράς και ζήτησης· οργανώνεται βάσει κανόνων και υποχρεώσεων που δεν είναι οικονομικοί· διατηρείται και αναπαράγεται μέσω κοινωνικών μηχανισμών. Αυτοί οι τύποι ρύθμισης εμφανίζονται κυρίαρχα στο εθνικό επίπεδο. Ο Hyman το θέτει χαρακτηριστικά: «*οι εργασιακές σχέσεις ήταν μια εφεύρεση του έθνους-κράτους… Η ποικιλομορφία των συστημάτων εργασιακών σχέσεων υπάρχει ακριβώς επειδή όλα αυτά τα συστήματα συνεπάγονται εθνικές σχέσεις μεταξύ εθνικών φορέων δράσης*» (Hyman 2004: 45). Ο κοινωνικός, άρα ιστορικός, χαρακτήρας της εργασίας, συνεπάγεται όχι μόνο ότι έχουμε τόσες αγορές εργασίας όσες και κοινωνίες, αλλά επιτρέπει ακόμα και την παράλληλη ύπαρξη πολλών αγορών εργασίας εντός της ίδιας κοινωνίας ή κράτους. Με αυτό, μπορούμε να περάσουμε στο δεύτερο σχόλιο.

Σχόλιο Β: Η τελετουργική συμμόρφωση

Η ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης αναπτύχθηκε σταδιακά με κύριους σταθμούς την προσθήκη ενός σχετικού εδαφίου στην Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), την υιοθέτηση και υλοποίηση της «Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης» (1997-2004), την ενσωμάτωση της ΕΣΑ στην «Στρατηγική της Λισαβόνας» (2000-2010) και εν συνεχεία στην «Στρατηγική Ευρώπη 2020» (2010-2020) (Ιωαννίδης 2012). Πρέπει, βέβαια, να αποσαφηνιστεί ότι η φράση «ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης» στην πραγματικότητα δεν αναφέρεται σε μια *κοινή* ευρωπαϊκή πολιτική. Η ευρωπαϊκή

πολιτική απασχόλησης δεν είναι όπως π.χ. η αντίστοιχη πολιτική ανταγωνισμού, που επιβάλλει νομικές δεσμεύσεις στα κράτη-μέλη μολονότι σε ορισμένες όψεις της μπορεί να διαπιστωθεί και μια τέτοια διάσταση. Επί της ουσίας αυτό που χαρακτηρίζουμε ως ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης είναι μια *διαδικασία συντονισμού* των εθνικών πολιτικών, που συνεχίζουν όμως να διατηρούν την αυτονομία τους. Αυτή η διαδικασία συντονισμού, παρά τις επιμέρους αλλαγές, περιλαμβάνει: (α) μια κατ' αρχήν συμφωνία ανάμεσα στα κράτη-μέλη ως προς τους γενικούς στόχους της πολιτικής απασχόλησης, που μπορεί είναι είτε ποσοτικοί είτε ποιοτικοί, (β) την έκδοση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση, που τα κράτη-μέλη οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εθνικής πολιτικής και (γ) διαδικασίες παρακολούθησης της προόδου που έχει συντελεστεί κυρίως μέσω σχετικών εκθέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την πολιτική απασχόλησης και εκπαίδευσης, μπορεί να διαπιστωθεί ένας βαθμός επιρροής της ευρωπαϊκής πολιτικής στις αντίστοιχες εθνικές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει σύγκληση προς ένα κοινό πρότυπο.[4]

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η επίδραση της ευρωπαϊκής πολιτικής απασχόλησης στην ελληνική αντίστοιχη πολιτική υπήρξε σημαντικότερη απ' ότι σε άλλες χώρες.[5] Τα ελληνικά Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση, άμεσο προϊόν της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση, συνιστούν τα πρώτα συνολικά κείμενα πολιτικής σε σχέση με την πολιτική απασχόλησης. Ο εκσυγχρονισμός της νομοθεσίας για την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία, η ενίσχυση του θεσμικού πλαισίου για την ισότητα των φύλων, η δημιουργία μιας σειράς δομών κοινωνικού διαλόγου όπως η ΟΚΕ, η πολιτική για την κατάρτιση κ.ά. είναι σαφές ότι επηρεάστηκαν (σε ορισμένες περιπτώσεις προκλήθηκαν) από την συμμετοχή της χώρας στην Ε.Ε. Επίσης, δεν μπορεί να αγνοηθεί η επίδραση που άσκησε το ευρωπαϊκό πλαίσιο στην εγχώρια ρητορική για την απασχόληση δεδομένου ότι οι έννοιες-κλειδιά της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση υιοθετήθηκαν αυτούσιες και από την ελληνική πολιτική απασχόλησης.

Εντούτοις, τα παραπάνω αποτελούν τη μία πλευρά του νομίσματος, δεδομένου ότι η πλειονότητα των ερευνητών πιστοποιούν ότι η διάσταση της μάθησης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη στην ελληνική περίπτωση, ότι η εμπλοκή των θεσμών κοινωνικού διαλόγου στην παραγωγή της πολιτικής απασχόλησης παρέμεινε περιθωριακή (Nakos 2005, Καζάκος 2010, Yiannakourou 2003, Tsarouhas 2008), ενώ τα ελληνικά ΕΣΔΑ δύσκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν ως κείμενα στρατηγικής διότι προσομοιάζουν περισσότερο με μακροσκελείς καταλόγους πολιτικών όπου καταγράφονται τα προγράμματα που υλοποιούνταν κάθε στιγμή. Το γεγονός ότι η Ελλάδα κατέχει αρνητικό ρεκόρ στις (πάντα ίδιες) ευρωπαϊκές συστάσεις συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση. Εν τέλει, η λειτουργία της πολιτικής απασχόλησης και της οικονομικής

4. Ενδεικτικά βλ. Büchs 2004, Barbier 2004, Zeitlin 2002, 2005, De la Porte & Pochet 2002, Mailand 2003, 2006b, Raveaud 1999, Casey & Gold 2004, Biagi 2003, Jacobsson & Vifell 2007, López-Santana 2009, Jacobson & Schmid 2002.
5. Ενδεικτικά βλ. Σακελλαρόπουλος 2006, Yiannakourou 2003, Μουρίκη 2002, Feronas 2004, Ioakimidis 2000, Ministry of Labour and Social Affairs 2002, Tsarouhas 2008, Nakos 2005.

πολιτικής καθ' όλη την περίοδο 1994-2008 υπήρξε κυρίαρχα κατανεμητική, περιορίστηκε δηλαδή στην κατανομή της παραγόμενης υπεραξίας της οικονομίας στις διάφορες ομάδες και οικονομικές ελίτ με βάσει της δυνατότητας πρόσβασης κάθε ομάδας στον κρατικό μηχανισμό και την ικανοποίηση πρόσκαιρων πολιτικών προτεραιοτήτων. Έτσι, το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναπτύχθηκε με κριτήριο την ικανοποίηση των συμφερόντων των ΚΕΚ και όχι την κάλυψη των αναγκών σε γνώσεις και δεξιότητες, τα προγράμματα επιδοτούμενης απασχόλησης αναπτύχθηκαν με κριτήριο την έμμεση επιδότηση των μικρομεσαίων επιχειρήσεων και όχι την υποστήριξη του αναγκαίου τεχνολογικού και παραγωγικού εκσυγχρονισμού τους, τα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας stage είχαν ελάχιστη σχέση με την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και εξαντλήθηκαν σε μηχανισμούς έμμεσης πρόσληψης στο δημόσιο.

Κατά συνέπεια, η σχέση της ελληνικής πολιτικής απασχόλησης με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή είναι μια σχέση ιδιότυπη. Από τη μια πλευρά, η ελληνική πολιτική απασχόλησης υιοθέτησε πλήρως τον τύπο και τη μορφή που προτάθηκε από την Ευρώπη, από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο ασκήθηκε η πολιτική καθορίστηκε από εσωτερικούς παράγοντες και από την προσπάθεια να ικανοποιηθούν ειδικά συμφέροντα ομάδων τα οποία δεν ήταν πάντα σε συστοιχία με τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής. Η Ελλάδα δεν ανέπτυξε ποτέ κάτι που να προσομοιάζει με *στρατηγική* για την απασχόληση· τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν βρίθουν από ανορθολογικότητες· το σύστημα κατάρτισης παραμένει χαμηλής ποιότητας και αμφιβόλων δυνατοτήτων να υποστηρίξει ουσιαστικά την παραγωγική δομή της χώρας.

Η αιτία για τα παραπάνω πρέπει να αναζητηθεί στην απόλυτη εξάρτηση της ελληνικής πολιτικής απασχόλησης από την απρόσκοπτη ροή των ευρωπαϊκών πόρων οι οποίοι κάλυψαν περισσότερο από το ένα δεύτερο της συνολικής δαπάνης των προγραμμάτων κατάρτισης/απασχόλησης καθ' όλη την περίοδο 1981-2008. Η συμμόρφωση της ελληνικής πολιτικής απασχόλησης με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις αποτελούσε το εκ των ων ουκ άνευ για τη διασφάλιση της πολύτιμης ροής των ευρωπαϊκών πόρων, ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που αυτοί οι πόροι χρηματοδοτούσαν. Για αυτό άλλωστε, το σύνολο των ελληνικών κυβερνήσεων, ανεξαρτήτως σύνθεσης, ακολούθησε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, με εντυπωσιακή συνέπεια, μια στρατηγική με δύο χαρακτηριστικά: αφενός τη στήριξη όλων των προτάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που προέβλεπαν τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας «κοινής» πολιτικής απασχόλησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αφετέρου την αποχή από τη συζήτηση για το περιεχόμενο της πολιτικής αυτής. Δεν υπάρχει ούτε ένα επίσημο κείμενο είτε από το Υπουργείο Εργασίας, είτε από τον ΟΑΕΔ, είτε από άλλον επίσημο φορέα του ελληνικού κράτους το οποίο να επερωτά έστω όψεις της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την απασχόληση. Η ανάγκη της ελληνικής κυβέρνησης να μεγιστοποιήσει τις ευρωπαϊκές εισροές πόρων την κατέστησε αρκετά «ευέλικτη» ως προς το ακριβές περιεχόμενο των σχετικών κειμένων.

Τίθεται επομένως το ερώτημα. Πως γίνεται να έχουμε έναν εξευρωπαϊσμό ως προς τον τύπο της πολιτικής, ως προς την ορολογία, ως προς τις διαδικασίες υλοποίησης κ.ο.κ. και την ίδια στιγμή το σύστημα να παραμένει το ίδιο μολονότι λειτουργεί λόγω των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων; Πως ερμηνεύεται το φαινόμενο να είμαστε τόσο «διαφορετικοί» σε σχέση με πριν από 30 χρόνια και ταυτόχρονα τόσο «ίδιοι»;

Υπάρχει μια έννοια η οποία νομίζω ότι περιγράφει εύστοχα την ελληνική περίπτωση. «τελετουργική συμμόρφωση» (ritual compliance). Οι ελληνικές κυβερνήσεις υιοθέτησαν το σύνολο των προτεραιοτήτων που διατυπώθηκαν από την Επιτροπή ή το Συμβούλιο, προσάρμοσαν πλήρως τη μορφή των δράσεων σε αυτό που πίεζε η Επιτροπή, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τις αλλαγές στο περιεχόμενο της πολιτικής ή στην διατάραξη της Πολιτικής Οικονομίας του πράγματος, δηλαδή ενός συστήματος κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών σχέσεων που αναπαράγει εγγενώς μια στρέβλωση. Με άλλα λόγια, η ευρωπαϊκή πολιτική για την απασχόληση υπήρξε καθοριστική ως προς τον τύπο της ελληνικής πολιτικής απασχόλησης, αλλά επουσιώδης ως προς την ουσία. Η επίδραση της ευρωπαϊκής πολιτικής απασχόλησης στην αντίστοιχη ελληνική αφορά περισσότερο τη μορφή και λιγότερο το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία. Απώτερος στόχος ήταν η διασφάλιση της απρόσκοπτης ροής των ευρωπαϊκών πόρων η οποία αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ύψιστη πολιτική και οικονομική προτεραιότητα.

Η Ελλάδα της κρίσης και οι μεταρρυθμίσεις

Στα πλαίσια της βιβλιογραφίας περί του εξευρωπαϊσμού έχει υποστηριχθεί ότι η κινητήριος δύναμη για μια σειρά μεταρρυθμίσεων μπορεί προσδιοριστεί στην πίεση που ασκούν οι ευρωπαϊκοί θεσμοί. Στην περίπτωση της Ελλάδας βέβαια, το πολιτικό σύστημα δεν βρέθηκε αντιμέτωπο μόνο με τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά με μια τρόϊκα στην οποία εκτός από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμμετείχε και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα. Μολονότι, η σχέση του κράτους με την Τρόϊκα καθόλου δεν προσομοιάζει με την αντίστοιχη σχέση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, μπορεί να διαπιστωθεί και σε αυτή την περίπτωση μια ισχυρή και ασύγκριτα πιο αποτελεσματική «εξωτερική πίεση» για αλλαγή. Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηριχθεί ότι στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων του Μνημονίου, η χώρα θα πιεζόταν προκειμένου να αντιμετωπίσει τις πλέον έντονες παθογένειες της αγοράς εργασίας. Άλλωστε, στα πλαίσια των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας, υλοποιήθηκαν μεγάλης έκτασης «μεταρρυθμίσεις» και ως προς την αγορά εργασίας οι οποίες μολονότι στόχευαν κυρίως στη μείωση του κόστους εργασίας συμπεριέλαβαν και άλλες όψεις όπως η αναδιάρθρωση του ΟΑΕΔ και ο ανασχεδιασμός του τρόπου υλοποίησης των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης. Ποια ήταν τα αποτελέσματα αυτής της εξωτερικής πίεσης; Άλλαξαν τα πράγματα προς το καλύτερο;

Μολονότι, το θέμα πρέπει να αντιμετωπιστεί αναλυτικότερα, οι πρώτες ενδείξεις είναι πως όχι. Σημείο εκκίνησης είναι η θέση πως μια μεταρρύθμιση κινείται προς την σωστή κατεύθυνση στην περίπτωση που αυξάνει την κοινωνική ευημερία ή βελτιώνει την κατανομή του εισοδήματος, δηλαδή μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες. Προφανώς, δεν υπάρχει –ούτε μπορεί να υπάρξει– ομοφωνία ως προς το κατά πόσο μια συγκεκριμένη μεταρρύθμιση πετυχαίνει τους παραπάνω στόχους, καμία όμως δημοκρατική κυβέρνηση δεν ξεκινά μια μεταρρύθμιση υποστηρίζοντας ότι τα αποτελέσματά της θα είναι η επιδείνωση της θέσης της κοινωνίας. Βάσει, των παραπάνω, η πετυχημένη μεταρρύθμιση καταστατικά ευνοεί την κοινωνία το σύνολο της οποίας μεσοπρόθεσμα κερδίζει.

Βραχυπρόθεσμα, όμως, μια μεταρρύθμιση δημιουργεί κάποιο κόστος. Υπάρχει ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο είναι εμφανή τα κόστη της μεταρρύθμισης για κάποιες κοινωνικές ομάδες αλλά τα οφέλη δεν έχουν ακόμα πραγματωθεί. Άλλωστε, εξ ορισμού μια μεταρρύθμιση «ξαναμοιράζει την τράπουλα» και αυτό εξ ορισμού πλήττει κάποιους. Απαιτείται επομένως κάποιου τύπου «αντισταθμιστικά οφέλη» βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα προκειμένου να καμφθούν οι αντιδράσεις. Αυτά τα οφέλη κοστίζουν και όταν είσαι σε πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής τα πράγματα είναι δύσκολα.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η σκληρή δημοσιονομική προσαρμογή στην οποία υποχρεωθήκαν οι ελληνικές κυβερνήσεις, και οι άδικες κοινωνικές συνέπειες που παρήγαγε, έδρασαν ως αντι-κίνητρο για οποιαδήποτε μεταρρύθμιση δεν συμπεριλαμβάνονταν στο μνημόνιο, όσο αναγκαία και αν ήταν αυτή. Κανείς πολιτικός δεν θέλει να έχει όλα τα μέτωπα ανοιχτά και τα Μνημόνια άνοιξαν ουκ ολίγα από αυτά. Για την ακρίβεια, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να διαπιστωθεί και υποχώρηση.

Το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα, είναι η περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η πολιτική της ρυθμισμένης εκκαθάρισης του κλάδου που ακολουθήθηκε με συνέπεια επί είκοσι χρόνια –και αυτή υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής– είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό ιδιωτών παρόχων κατάρτισης κάτι το οποίο συνδυάστηκε με αύξηση των σχετικών επενδύσεις από τις επιχειρήσεις που παρέμειναν στον κλάδο (Ιωαννίδης 2017). Μολονότι παρέμεναν οι προβληματισμοί αναφορικά με την ποιότητα ή ακόμα και την αναγκαιότητα ορισμένων προγραμμάτων κατάρτισης ήταν κοινή πεποίθηση ότι, σε σχέση με το παρελθόν, είχε μπει μια τάξη και το πρόβλημα πλέον δεν είναι αφορά την αρχιτεκτονική του συστήματος αλλά την ελλιπή προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες των ανέργων και της αγοράς εργασίας.

Ωστόσο, η οικονομική κρίση και το πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής που υποχρεώθηκε να ακολουθήσει η χώρα, αποτέλεσαν την αιτία για την υπαναχώρηση από την πολιτική που είχε ακολουθηθεί τα προηγούμενα χρόνια. Οι συνέπειες του προγράμματος δημοσιονομικής προσαρμογής ήταν η σημαντική περιστολή του διαθέσιμου εισοδήματος των νοικοκυριών και η σημαντική φορολογική επιβάρυνση των επιχειρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αναζήτηση «αντισταθμιστικών» πολιτικών στην μείωση του εισοδήματος φυσικών και νομικών προσώπων αποτελούσε διαρκή αγωνία της κυβέρνησης. Ως αποτέλεσμα αυτής της αγωνίας πρέπει να ερμηνευτεί η νομοθετική αλλαγή που προκλήθηκε από τον ν. 4013/2012 (ΦΕΚ 222/12-11-2012) βάσει της οποίας καταργήθηκαν τα παλιά ΚΕΚ τα οποία υποκαταστάθηκαν από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου Ι, δηλαδή τα πρώην Κέντρα Ελεύθερων Σπουδών (φροντιστήρια) και τα ΚΔΒΜ ΙΙ δηλαδή τα πρώην ΚΕΚ. Φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης μπορούσαν πλέον να είναι το σύνολο των ΚΔΒΜ (Ι και ΙΙ). Επιπρόσθετα, καταργήθηκαν οι διαδικασίες πιστοποίησης και αντικαταστάθηκαν από μια διαδικασία αδειοδότησης υπό την επίβλεψη του ΕΟΠΠΕΠ. Άμεσο αποτέλεσμα, ήταν η διεύρυνση του αριθμού των παρόχων κατάρτισης αφού πλέον σε αυτούς συμπεριελήφθησαν και τα φροντιστήρια, ενώ οι απαιτούμενες προϋποθέσεις για τη λήψη της σχετικής άδειας ήταν λιγότερο απαιτητικές από τις αντίστοιχες προϋποθέσεις που απαιτούσε η πιστοποίηση. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης μέσω της μεθόδου voucher όπου ο άνεργος μπορεί

να αγοράσει υπηρεσίες κατάρτισης από τον πάροχο της επιλογής του, «άνοιξε» την αγορά σε πολύ περισσότερους παρόχους. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προσκομίστηκαν στην Ειδική Γραμματεία Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου ο αριθμός των φορέων που δύναται να υλοποιεί προγράμματα κατάρτισης στα μέσα του 2016 ανερχόταν σε 1.681 φορείς εκ των οποίων οι 568 ήταν πρώην ΚΕΚ και οι υπόλοιποι 1.113 κυρίως φροντιστήρια ή τεχνικές σχολές. Το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης βρέθηκε στην ίδια κατάσταση που είχε βρεθεί είκοσι χρόνια πριν (Ιωαννίδης 2017, Ioannidis 2016).

Σχόλιο Γ: Το μέλλον της Ευρωπαϊκής πολιτικής συνοχής

Το τελευταίο σχόλιο αφορά μια συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές και αφορά το μέλλον της πολιτικής συνοχής, τμήμα της οποίας είναι οι και οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση και την εκπαίδευση. Σημείο εκκίνησης είναι η θέση ότι η Ευρώπη και η αναφορά σε αυτή κατείχε κεντρικό ρόλο στην εγχώρια συζήτηση και την πολιτική αντιπαράθεση στα ζητήματα που αφορούν το κοινωνικό κράτος, αφού πριν την κρίση η πολιτική αντιπαράθεση στα ζητήματα αυτά δομήθηκε με αναφορά την «Ευρώπη», η οποία, παρά τις κριτικές περί της νεοφιλελεύθερης στροφής, παρείχε το μέτρο της σύγκρισης. Οι συντάξεις και αποδοχές των εργαζομένων είναι χαμηλές σε αναφορά με ό,τι συμβαίνει στην Ευρώπη, η κοινωνική προστασία είναι μικρότερη σε σχέση με ό,τι επικρατεί στην Ευρώπη, η προστασία του περιβάλλοντος υπολείπεται σε σχέση με τα ευρωπαϊκά στάνταρτ κ.ο.κ. Η Ευρώπη ήταν το σταθερό σημείο αναφοράς. Από οικονομικής άποψης, και δεδομένων των ευρύτερων συνθηκών, εάν δεν υπήρχαν οι χρηματοδοτήσεις του ΕΣΠΑ η κατάσταση της κοινωνίας θα ήταν σήμερα απελπιστική.

Δυστυχώς, όμως το όραμα της Ευρώπης σήμερα έχει ξεθωριάσει, οι παρεμβάσεις της Ένωσης στα παραπάνω πεδία δεν είναι καθόλου φιλόδοξες, οι πόροι που διατίθενται είναι λίγοι και οι ανάγκες πολύ περισσότερες. Η ίδια η Πολιτική Συνοχής βρίσκεται σε πίεση. Η αποχώρηση της Βρετανίας επιφέρει μια σημαντική μείωση στα έσοδα του Κοινοτικού Προϋπολογισμού, η απόφαση για ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Αμυντικής Πολιτικής ασκεί πρόσθετες πιέσεις στην Πολιτική Συνοχής, και ο γενικότερος προσανατολισμός είναι να μετατοπιστούμε από τις επιδοτήσεις (grands) στα χρηματοδοτικά εργαλεία (financial tools), τα οποία είναι πολύ σημαντικά για την οικονομική ανάπτυξη αλλά μειωμένης αποτελεσματικότητας σε ότι αφορά την επιδίωξη κοινωνικών στόχων. Εν ολίγοις, τη στιγμή που η Ευρώπη είναι σε κρίση, η συζήτηση στις σχετικές Ομάδες Εργασίας και Επιτροπές δεν είναι εάν θα μειωθούν ή όχι οι πόροι της Πολιτικής Συνοχής αλλά το πόσο θα μειωθούν. Καλή και χρήσιμη η δημοσιονομική υπευθυνότητα, αλλά Ενωμένη Ευρώπη χωρίς κάποιος να βάλει το χέρι στην τσέπη δεν γίνεται.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ardy B., Umbach G. (2004), “The European Employment Strategy and employment policy in the UK and Germany”, *Research Papers in International Business*, 4-04

Ballester R. (2005), "European Employment Strategy and Spanish Labour Market Policies", Working Papers, Department of Economics, University of Girona, Num. 14, ISSN 1579-475X

Barbier J. C. (2004), "Research on Open Methods of coordination' and national social policies: what sociological theories and methods?", Paper for the RC 19 international conference, Paris, 2-4 September, 2004

Biagi M. (2003), "Quality in Community Industrial Relations: An Institutional Viewpoint", Tiraboschi M. (επιμ.) *Marco Biagi: Selected Writings*, Kluwer Law International

Biffl G. (2007), "The European Employment Strategy: A New Form of Governance of Labour Markets in European Union", WIFO Working Paper 301/2007.

Borzel T., Risse Th. (2003), "Conceptualizing the Domestic Impact of Europe", Kevin Featherstone, C. Radaelli (επιμ.), *The Politics of Europeanization*, pp 57-82

Börzel T., Risse, Th. (2000), "When Europe Hits Home. Europeanization and Domestic Change", European Integration online Papers (EIoP), 4 (15), http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-015a.htm

Börzel, T. (1999), "Towards convergence in Europe? Institutional adaptation to Europeanization in Germany and Spain", *Journal of Common Market Studies*, 39(4), December: 573-96

Büchs M. (2004), "Asymmetries of policy learning? The European Employment Strategy and its role in labour market policy reform in Germany and the UK", Presentation for the ESPAnet Conference, University of Oxford, 9-11 September 2004

Bulmer J. S., Radaelli M. C. (2004), "The Europeanisation of National Policy?", Queen's Papers on Europeanisation, No 1/2004

Casey H. B., Gold M. (2004), "Peer Review of Labour Market Policies in the European Union: what can countries really learn from one another?", seminars organized by the ESRC, and held at the HIS in Vienna and the CEU in Budapest in December 2003

Cowles, M.G., Caporaso, J. and T. Risse, eds. (2001), *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change,* Ithaca and London: Cornell University Press

De la Porte C., Pochet P. (2002), "A two-fold assessment of employment policy co-ordination in the light of economic policy co-ordination", paper prepared for the ETUI/SALTSA/HBS Conference, Brussels, 13th May 2002

De la Porte C., Pochet P. (2004), "The European Employment Strategy: Existing Research and Remaining Questions", *Journal of European Social Policy*, Vol. 14, No. 1

Eichhorst W., Rhein Th. (2005), "The European Employment Strategy and Welfare State Reform: The Case of Increased Labour Market Participation of Older Workers", Paper presented at the Ninth Biennial Conference of the European Union Studies Association (EUSA), Austin / Texas, 31 March – 2 April 2005

Featherstone K., Kazamias G. (2001), *Europeanization and the Southern Periphery*, Frank Cass

Featherstone K., Παπαδημητρίου Δ. (2008), *Τα όρια του εξευρωπαϊσμού. Δημόσια πολιτική και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Οκτώ

Graziano P. (2008), "The EES and National Welfare States: Italy and France compared", paper presented at the 4th ECPR Pan-European Conference on EU Politics, Univeristy of Latvia, Riga, 25-27 September 2008

Harmsen R., Wilson Th. (2000), "Introduction: Approaches to Europeanization", *Yearbook of European Studies* 14.

Howell K. (2002), "Developing Conceptualizations of Europeanization and European Integration: Mixing Methodologies", *ESRC Seminar Series / UACES Study Group on the Europeanization of British Politics,* ESRC Seminar 1 / UACES Study Group 2*,* November 29, 2002

Hyman R. (2004), «Εξευρωπαϊσμός ή διάβρωση των εργασιακών σχέσεων;», στο Ανδρέας Μοσχονάς, Σωκράτης Μ. Κονιόδρος (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εργασιακές Σχέσεις. Προβληματισμοί και αναζητήσεις σε εθνικό και διευρωπαϊκό επίπεδο*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών και Ερευνών, Gutenberg

Jacobson K., Schmid H. (2002), "The European Employment Strategy at the Crossroads: Contributions to the Evaluation", Paper for the presentation at the Nordic Sociology Conference, Reykavik 15-17 August 2002

Jacobsson K. (2004), "Soft Regulation and the Subtle Transformation of States: The case of EU Employment Policy", *Journal of European Social Policy*, Vol. 14, No. 4

Jacobsson K., Vifell A. (2007), "New Governace Structures in Employment-Policy making?" στο Meyer Wessels (επιμ.) *Economic Governance in the EU*, Macmillan

Ioannidis Y. (2016), "A case of ritual compliance? The role of European Structural Funds in the shaping of the Greek employment policy (1995-2008)" in P. Liargovas, S. Petropoulos, N. Tzifakis and A. Huliaras (eds.) *Beyond "Absorption": The Impact of EU Structural Funds on Greece*, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V, 2015

Landrech R. (1994), "Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France", *Journal of Common European Studies* 32 (1): 69-88

Lawton, T. (1999), 'Governing the skies: Conditions for the Europeanisation of airline policy'*, Journal of Public Policy*, 19(1): 91-112

Lindsay C. (2004), "Employability Policies in the UK: Towards a "Quality at Work" Agenda?", Palmer G. & Edwards S. (επιμ.) *Reflections on the European Employment Strategy: How Relevant to the UK?*, New Policy Institute

López-Santana M. (2009), "Having a Say and Acting: Assesing the effectiveness of the European Employment Strategy as an intra-governmental coordinate instrument", European Integration online Papers (EIoP), http://eiop.or.at/eiop/texte/2009-015a.htm

Mailand M. (2003), "The European Employment Strategy – local and regional impact on Denmark", Paper for the ETUC/Universidad de Complutence de Madrid seminar: The regional and local dimension of the European employment Strategy, 17/10/2003, Cordoba (Spain).

Mailand M. (2006b), "The uneven impact of the European Employment Strategy on Member States activation policies – a comparative analysis", Paper to the ASPEN-conference "Activation Policies in the EU", Brussels, October 20-21, 2006

Milner S. (2004), "The European Employment Strategy: Time to take it seriously?", Palmer G., Edwards .a (επιμ.), *Reflections on the European Employment Strategy: How Relevant to the UK?,* New Policy Institute

Mósesdóttir L., Thorbergsdóttir B. (2004), "European Policies facilitating and managing Change towards the Knowledge Based Society and Gender Equality", στο Karen S. (επιμ.), *The European Employment Strategy and national employment policies. Addressing the employment and gender challenges of the Knowledge Based Society*, WELLKNOW - HPSE-CT-2002-00119, Project report no. 2

Nakos S. (2005), "Learning and participation through the European Employment Strategy in Greece", Paper presented on The Network for European Social Policy Analysis (ESPAnet), Young Researchers Workshop, The Governance of Social Policy in the New Europe, April 1-2 2005, University of Bath

Olsen J. (2002), "The Many Faces of Europeanization", *Journal of Common Market Studies*, 40 (5), 921-52

Pochet Ph. (2006), "Influence of European Employment Strategy on National Social Policy Reforms", paper prepared for the conference "A long goodbye to Bismarck? The politics of welfare reforms in continental Europe", Minda de Gunzburg Centre for European Studies, Harvard University, 16/17 June 2006

Polanyi Karl (2001), *Ο μεγάλος μετασχηματισμός* (Πρώτη έκδοση στα Αγγλικά 1944), εκδ. Νησίδες

Radaelli C., (2000), "Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change", *European Integration online Papers*, vol. 4, No 8

Radaelli M. C. (2001), "The Domestic Impact of European Union Public Policy: Notes on Concepts, Methods, and the Challenge of Empirical Research", *Politique Européenne, n°5*, Automne 2001, p.105-136

Raveaud G. (1999), "The European Employment Strategy: from ends to means?" στο S Salais & R. Villeneuce (επιμ.) *Europe and the Politics of Capabilities,* Cambridge University Press,

Sepheriadis S. (2003), "The European Employment Strategy Against a Greek Benchmark: A Critique", *European Journal of Industrial Relations*, 3, 189

Talos E., Badelt Ch. (1999), "The welfare state between new stimuli and new pressures: Austrian social policy and the EU", *Journal of European Social Policy*, τεύχος 9

Tsarouhas D. (2008), «Social Partnership in Greece: Is There a Europeanization Effect?", *European Journal of Industrial Relations,* 14: 347

Vifell C. Å. (2009), "Speaking with forked tongues – Swedish public administration and the European employment strategy", European Integration Online Papers (EIoP), Vol. 13, No 2

Vifell C.Å. (2004), "(Ex)Changing practices, Swedish employment policy and European guidelines", SCORE, No. 11

Watt A. (2004), "Reform of the European Employment Strategy after Five Years: A Change of Course or Merely of Presentation?", European Journal of Industrial Relations, Vol 10, Num. 2.

Yiannakourou (2003) – The evolution of Labour Law in Greece 1992-2003 – Country Study on Greece (Final Report), Study undertaken for the Employment and Social Affairs General Directorate of the European Commission, VT/2002/45

Zajdela H., Erhel Ch. (2004), "The Dynamics of Social and Labour Market Policies in France and the United Kingdom: Between Path Dependence and Convergence", Journal of European Social Policy, 14, 125

Zeitlin J. (2002), "The Open Method of Coordination and the Future of European Employment Strategy", Presentation prepared for the mini-hearing of the Employment and Social Affairs Committee of the European Parliament on the first five year evaluation of the Employment Guidelines, 8 July 2002.

Zeitlin J. (2005), "Introduction: The Open Method of Coordination in Question", στο Jonathan Zeitlin και Philipe Pochet (eds.), *The Open Method of Coordination in Action: The European Employment and Social Inclusion strategies,* Brussels, PIE-Peter Lang.

Zohlnöfer R., Ostheim T. (2005), "Paving the Way for Employment? The Impact of the Luxembourg Process on German Labour Market Policies", *European Integration Journal*, Vol. 27, No. 2, pp 147-167, June 2005.

Δεδουσόπουλος Α. (2005), «Κριτική αποτίμηση της πολιτικής απασχόλησης στην Ελλάδα», *Εργασία 2005*, Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρωπίνου Δυναμικού, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ιωαννίδης Γ. (2017), «Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μια κριτική επισκόπηση», στο Γούλας Χ. και Λιντζέρης Π. (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση, Απασχόληση και Οικονομία, Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, εκδ. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ

Ιωαννίδης Γ. (2012), *Η Πολιτική Οικονομία της πολιτικής απασχόλησης στην Ελλάδα, 1995-2008: το ευρωπαϊκό πλαίσιο και οι εγχώριοι μετασχηματισμοί,* Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καζαμίας Α. (2010), «Το φαινόμενο του «αποευρωπαϊσμού» στις σχέσεις Ελλάδας-Ευρωπαϊκής Ένωσης», παρουσίαση στο 4ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών (Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010

Λυμπεράκη Α. (2002), *Εργασία και συνοχή: τα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση και την Κοινωνική Ένταξη*, εκδ. Παπαζήση

Λυμπεράκη Α. (2005), «Σχόλιο στην κριτική αποτίμηση της πολιτικής απασχόλησης στην Ελλάδα», στο *Εργασία 2005*, Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρωπίνου Δυναμικού, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Λυμπεράκη Α. (2005β), «Η Ελληνική ψηφίδα (ΕΣΔΑ) στο ευρωπαϊκό μωσαϊκό: εργαλείο παρέμβασης ή αυτόματος πιλότος;», Μαρία Καραμεσίνη, Γιάννης Κουζής (επιμ.), *Πολιτική απασχόλησης, πεδίο σύζευξης της οικονομικής και της κοινωνικής πολιτικής,* ΚΕΚΜΟΚΟΠ

Λυμπεράκη Α. (2005β), «Η Ελληνική ψηφίδα (ΕΣΔΑ) στο ευρωπαϊκό μωσαϊκό: εργαλείο παρέμβασης ή αυτόματος πιλότος;», Καραμεσίνη Μ., Κουζής Γ. (επιμ.), *Πολιτική απασχόλησης, πεδίο σύζευξης της οικονομικής και της κοινωνικής πολιτικής,* ΚΕΚΜΟΚΟΠ

Μπαλαμπανίδης Γ. (2007), *«Για μια κοινωνία ισχυρή, για μια ισχυρή Ελλάδα», Κριτική ανάγνωση του εκσυγχρονιστικού εγχειρήματος (1996-2004), Πολιτική και Ιδεολογία*, Διπλωματική Εργασία που κατατέθηκε στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία, του Τμήματος Πολιτικών Επιστημών, του Παντείου Πανεπιστημίου, αδημοσίευτο.

Σημίτης Κ. (1989), *Ανάπτυξη και εκσυγχρονισμός της ελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα, Γνώση

Σημίτης Κ. (1990), *Πρόταση για διακήρυξη του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κινήματος*, Αθήνα, Γνώση, Ιούνιος 1990

Σταθάκης Γ. (2002), «Οικονομικός φιλελευθερισμός και το εγχείρημα του εκσυγχρονισμού», σε Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα*, 8ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-31 Μαρτίου 2001, Αθήνα

Σωτηρόπουλος Δ. (2003), «Όψεις Βαβυλωνίας: ερμηνείες της μεταπολεμικής ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα», στο Βενιέρης Δ, Παπαθεοδώρου Χ. (επιμ.), *Η Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα, Προκλήσεις και Προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

THE CONCEPT OF WORK-BASED LEARNING IN THE EUROPE 2020 STRATEGY

*Dr Sofia Boutsiouki**

Abstract

Work-based learning is "the acquisition of knowledge and skills through carrying out –and reflecting on– tasks in a vocational context, either at the workplace (such as alternance training) or in a VET institution" (Cedefop, 2011; 2014). It is considered to enhance the interaction between education and the labour market, as well as to contribute to the development of one's skills and competences at both personal and professional level. Therefore, if properly organised and implemented, work-based learning can be a valuable instrument in order that individuals and countries fully develop their potential. Work-based learning has been upgraded in the Europe 2020 agenda and has been designated as an important component of its policy planning regarding the fields of education and employment. The paper focuses on the integration of work-based learning in the framework of the Europe 2020 strategy. First of all, the paper analyses the concept of work-based learning and identifies the forms under which it appears in the European policy targeting the individuals' transition to the labour market. Also, it makes a short reference to the broader socioeconomic conditions, which led to the increased European interest in promoting stronger commitments to work-based learning. Then, the paper analyses the integration of work-based learning in the institutional framework and the policy interventions of the Europe 2020 strategy with a special focus on its flagship initiatives and particular policy actions. Furthermore, it approaches the arising challenges as regards the stakeholders' involvement, the availability of the necessary resources and the projects' quality characteristics. Finally, the paper attempts to evaluate the benefits from the Europe 2020 work-based learning provisions and to designate potential obstacles to their implementation, which should be taken into consideration during the design of the interventions.

Key-words: *work-based learning, skill, competence, education, employment.*

---

* Lecturer Department of International and European Studies, University of Macedonia.

1. Introduction

The global socioeconomic transformations have intensified the need for broad policy interventions that are able to prepare states, societies and individuals to confront the challenges and to take advantage of the arising opportunities. Great emphasis is placed on initiatives that support the individuals' integration into the professional environment and their ability to exercise a proactive role as citizens. However, the danger of imbalances in the transitional process may deprive countries of valuable human potential and hinder their developmental dynamics. Work-based learning is presented as a promising tool, which enriches the interaction between education and the labour market and contributes to the development of one's transversal and professional skills and competences further. Work-based learning has been upgraded in the Europe 2020 agenda and has been designated as an important component of its policy planning regarding the fields of education and employment.

The paper focuses on the integration of work-based learning in the framework of the Europe 2020 strategy. First of all, the paper analyses the concept of work-based learning and identifies the particular types that are included in the European policy. Then, it analyses the integration of work-based learning in the institutional framework and the policy interventions of the Europe 2020 strategy with a special focus on its flagship initiatives and emblematic policy actions. Furthermore, it attempts to approach the arising challenges as regards the stakeholders' involvement, the availability of the necessary resources and the projects' quality characteristics. Finally, the paper attempts to evaluate the benefits from the Europe 2020 work-based learning provisions and to determine the obstacles to their implementation, which should be taken into consideration during the interventions' design.

2. Conceptual and theoretical framework

The term "Work-Based Learning" (WBL) is defined as "the acquisition of knowledge and skills through carrying out –and reflecting on– tasks in a vocational context, either at the workplace (such as alternance training) or in a VET institution" (Cedefop, 2011, p. 203; 2014, p. 130). Different types of work-based learning, such as apprenticeships, traineeships or internships, mentoring, job-shadowing, entrepreneurial experiences and volunteerism, are mostly (but not exclusively) addressed to young people aspiring to connect education with the labour market and to increase the final outcomes of their interaction. Apprenticeships and traineeships are the most common forms of work-based learning in the European policy.

Apprenticeships are work oriented trainings that are usually offered to individuals 15-19 years of age and are part of the formal vocational education and training system. They are either only school-based programmes or a combination of school and work-based programmes (European Youth Forum, 2010, p. 1; Cedefop, 2011, p. 11; European Commission, 2017, p. 315). In both cases the schemes are carried out in the formal education system, offer credit points and lead to recognised qualifications. Each apprenticeship is based on an agreement between the education provider and the employer; the agreement determines the organisational details of the schemes, such as the balance between theory and practice, the prevailing party, the compensation

and all other benefits, in order to secure the interests of all parties involved, especially of apprentices. Apprenticeships may be differentiated depending on the duration, the certification and the form of agreement between the education provider and the company.

Traineeships[6] are offered mainly to undergraduate students in their final year of studies or to graduates. They may be part of formal education or take place outside of formal education (even after graduation) (European Youth Forum, 2010; European Commission, 2017, p. 321). During a traineeship one spends a period of time in an organisation in order to acquire specific competences required by the labour market. Traineeships can be associated with academic or with vocational education and training programmes as an optional or compulsory part of the curriculum. Also, they may be part of active labour market policies (ALMPs) targeting the transition of young people to employment (OECD and ILO, 2014), whereas in some cases they are used in order to supplement the recruitment processes. The European Commission (Commission Communication 2012/COM/728/final/EC, p. 3; European Commission, 2012, p. 20) recognises five different types of traineeships that can be either mandatory or non mandatory:

i. Traineeships during education, which form optional or compulsory part of academic and/or vocational curricula. Sometimes higher education trainees are offered credits.
ii. Traineeships that take place out of the formal education system and in the open market which, after the completion of studies, provide graduates with on-the-job experience before they find permanent employment.
iii. Traineeships as part of active labour market policies (ALMPs) for unemployed (as well as for low-skilled or unskilled) young people with the explicit aim to facilitate their labour market transition.
iv. Traineeships which form part of mandatory professional training, e.g. law, medicine, teaching, architecture, accounting, etc.
v. Transnational traineeships that are offered as work-based learning opportunities in the international environment.

Table 1. *Differences between Apprenticeships and Traineeships.*

	APPRENTICESHIP	TRAINEESHIP/INTERNSHIP
Scope	Full qualifying professional or vocational education and training	Complementing educational programme or individual CV
Goal	Professional profile/ qualification	Documented practical experience

6. The term "traineeship" is often used as an alternative to the term "internship". Internships are offered in many different occupations and can be either optional or mandatory, depending on the profession and the national legal framework.

Education level	Usually EQF level 3-5	All EQF levels, usually in (pre) vocational education, in higher education and after graduation (often compulsory)
Content	Acquisition of the full set of knowledge, skills and competences of an occupation	Vocational and/or career orientation, acquisition of parts of knowledge, skills and competences of an occupation or a profession
On-the-job learning	Equally important to coursework	Usually complementing coursework or optional extra
Length	Determined, middle to long-term, usually up to four years	Varying, short to middle-term, usually less than a year
Employment status	Typically employee status, often contracted/employed apprentice	Student/trainee status, often based on an agreement with employer or school; sometimes volunteer status or undefined status
Compensation	Typically remunerated with an amount set by law or collective negotiations	Varying remuneration, often unpaid
Governance	Strongly regulated, often on a tripartite basis	Unregulated or partly regulated
Actors	Often social partners, training providers	Individuals, companies, state, educational institutions
		Source: European Commission, 2012

Apprenticeships and traineeships have significant differences. Apprenticeships constitute an important part of a middle to long-term vocational education and training programme that offers a full set of professional knowledge, skills and competences and leads to a professional qualification, whereas traineeships have a short to middle term length and ensure the acquisition only of parts of knowledge, skills and competences that are related to an occupation and complement previous education achievements. Apprenticeships are offered only in the EQF levels 3-5, while traineeships may be offered at all education levels before or after graduation. The status of the participants differs, too; apprentices typically have the status of an employee under a contract, which defines the terms and conditions, and the compensation of well-regulated schemes; on the contrary, trainees have the status of a trainee or a volunteer, are often unpaid and their schemes are only partly or no regulated at all (Table 1) (European Commission, 2012, p. 52; 2013, p. 4, 6-7).

During the last years young people appear to set different priorities in their learning plans and often prefer to combine study and work periods either in parallel or in rotation through a large variety of schemes, such as apprenticeships and traineeships (Employment Committee, 2011). The benefits from the participation in work-based

learning are broadly acknowledged by all participants in such projects: young people, employers and education providers (Hymon-Parker, 1998; Evans and Rainbird, 2002; Blair and Millea, 2004; Braunstein and Loken, 2004; Weisz and Chapman, 2004; Gault, Leach and Duey, 2010). Work-based learning offers a unique opportunity for a hands-on approach of the workplace conditions and for the acquisition of real experience of the labour market needs, thus helping young people to improve their personal profile, to develop their transversal skills, and to adjust their knowledge foundations to the prevailing occupational demands (Arrow, 1962; Knouse, Tanner and Harris, 1999; Gault, Redington and Schlager, 2000; Dressler and Keeling, 2004; Morem, 2007; Raelin, 2008; Gault, Leach and Duey, 2010; Narayanan, Olk and Fukami, 2010; Green, Graybeal and Madison, 2011; Liu, Xu and Weitz, 2011; Rigsby, Addy, Herring and Polledo, 2013). Work-based learning is also related to the maximisation of the learning outcomes of education and training, to the improvement of the learners' academic performance and personality, the enhancement of their ties with the labour market and the achievement of better employment prospects, job matches and remunerations (Kolb, 1984; Ryan, 1998; Bellmann, Bender and Hornsteiner, 2000; Bonnal, Mendes and Sofer, 2002; Dalon and Pichault, 2008; Gazier, Bruggeman and Moore, 2008; Knuth, 2008; Parey, 2012; Rigsby, Addy, Herring and Polledo, 2013). Employers who participate in work-based learning projects gain significant advantages, too. By developing a close cooperation they are able to contribute to labour market-oriented curricula, to effective guidance and counseling services for young people by experienced professionals and to improved recruitment processes; thus, they are able to secure the necessary personnel for increased production, innovation and competitiveness (Hymon-Parker and Smith,1998; Blair and Millea, 2004; Braunstein and Loken, 2004; Dalon and Pichault, 2008; Knuth, 2008; Gault, Leach and Duey, 2010; Rigsby, Addy, Herring and Polledo, 2013).

3. Work-based learning in the Europe 2020 strategy

The benefits from work-based learning are commonly known. Individuals are offered the opportunity to gain experience of various professions in the real work environment; thus, their vocational orientation and understanding of the occupational requirements become easier and their motivation stronger. Also, work-based learning helps people to practice their transferable and work-related skills and usually makes their access to the labour market smoother and sustainable (Borbély-Pecze and Hutchinson, 2014, p. 10). The development of various forms of work-based learning is very important during modern times, because of the need for individuals to constantly upgrade their skills in order to adapt to changes in work organisational structures and practices or to ensure successful transitions between different occupations, job positions or places of work. For this reason, European and national authorities have engaged in coordinated efforts in order to make these transitions smoother and beneficial for employers, employees and states.

The Europe 2020 strategy (Commission Communication 2010/COM/2020/final/EC) promotes various forms of work-based learning more systematically either by introducing particular initiatives or by establishing the general framework where

other interventions are to be founded. The paper focuses on four streams of policy interventions that (aspire to?) play an influential role in the further development of work-based learning projects in the member states: the specific Europe 2020 targets and additional benchmarks targeting learning, its flagship initiatives, related initiatives and independent work-oriented initiatives.

3.1. Europe 2020 strategy. Targets and benchmarks

Work-based learning is not a new concept in the European policy. On the contrary, it had been embedded in the education systems of many European countries, which distinguish for their long tradition of alternate learning practices, before the European Union started including it in its common policy planning. Various forms of work-based learning are constantly mentioned in European documents that target the school-to work transition of young people, whereas member states are encouraged to undertake all necessary actions in order to make the appropriate policy adjustments. The EU attributes great importance to interventions that are able to support the professional prospects of young people in order to decrease the danger of skill shortages, lack of innovation and social exclusion.

Over the years work-based learning gradually became an essential element of the EU policy guidelines. The Lisbon strategy, the Bologna process and the Luxembourg process invested in work-based learning projects, because of their ability to offer to –young especially– individuals a hands-on professional experience. The latter is expected to contribute to their skills and competences development and to increase the probability of them securing a work position. Although the Lisbon strategy has been criticised for setting very high goals and for being unable to achieve them (European Parliament, 2010), it has undoubtedly reshaped the European agenda regarding issues of important nature, such as the education and employment policies. Also, to a great extent it managed to designate the particular policy fields where interventions would be mostly needed and potentially effective. Thus, it prepared the EU environment for the introduction of targeted interventions. Furthermore, it projected the importance of stronger commitments at national level and of better policy coordination with international dimensions.

The transition from the Lisbon strategy (2000-2010) to the Europe 2020 strategy (2010-2020) coincided with the deterioration of the socioeconomic conditions in many European countries due to the 2008 economic crisis and led to a different approach of the individuals' professional activation and social inclusion. The Europe 2020 strategy attempts to utilise the valuable experience from previous European interventions while focusing on new targets and approach. It promotes the idea of a smart, sustainable and inclusive development, which is articulated in five headline targets (Table 2).

Two of the headline targets refer to employment and education, thus showing that they are regarded as matters of primary importance. In addition, secondary benchmarks (Council Conclusions 2009/C 119/02/EC, Annex I) have been set and are also related to these policy fields. Five of the European benchmarks include work-based learning actions (Table 3; benchmarks i, iv, vi, vii, viii).

Table 2. *Europe 2020 strategy: Headline targets.*

Employment	Employment rate (in %)	75%
R&D	R&D (in % of GDP)	3%
Climate change and energy	Emissions reduction targets (compared to 2005 levels)	-20% (compared to 1990 levels)
	Renewable energy (in % of gross final energy consumption)	20%
	Energy efficiency	20%
Education	Early school leaving in %	<10%
	Tertiary education in %	40%
Poverty and social exclusion	Reduction of population at risk of poverty or social exclusion (in number of persons)	20,000,000

Table 3. *Europe 2020 strategy: European benchmarks.*

i	An average of at least 15 % of adults should participate in lifelong learning.
ii	The share of low-achieving 15-year-olds in reading, mathematics and science should be less than 15 %.
iii	The share of 30-34 year-olds with tertiary educational attainment should be at least 40 %.
iv	The share of early leavers from education and training should be less than 10 %.
v	At least 95 % of children between 4 years old and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education.
vi	The share of employed graduates (20-34 year-olds) having left education and training 1-3 years before the reference year should be at least 82 %.
vii	An EU average of at least 20 % of higher education graduates should have had a period of higher education-related study or training (including work placements) abroad, representing a minimum of 15 ECTS credits or lasting a minimum of three months.
viii	An EU average of at least 6 % of 18-34 year-olds with an initial vocational education and training (IVET) qualification should have had an IVET-related study or training period (including work placements) abroad lasting a minimum of two weeks.
	Source: Eurostat

3.2. Europe 2020 flagship initiatives

The Europe 2020 strategy identifies new fields of policy intervention that can enhance Europe's growth and jobs. The introduction of seven flagship initiatives aims at reinforcing and coordinating common actions of the European and national authorities in specific policy areas that are related to the aspirations for smart, sustainable and inclusive growth. The aim for smart growth is targeted through the increased investment in education, research and innovation, which can improve the quality of the workforce and can enhance the dynamism, the innovative character and the outcomes of the production processes. The aim for sustainable growth can be achieved through the establishment of a low-carbon economy, which is able to transform not only the nature of the economic activities and of the labour market, but also to improve the quality of life of European societies. Finally, inclusive growth is targeted through supportive initiatives for job creation and poverty reduction, which contribute to the stronger self-activation and sense of dignity and to the confrontation of poverty (Table 4).

Table 4. *Europe 2020: Flagship initiatives by priority, documentation and date of introduction.*

Smart growth *(through investment in education, research and innovation)*	Digital Agenda for Europe [Commission Communication 2010/COM/0245/final/2/EC]	26.08.2010
	Innovation Union [Commission Communication 2010/COM/546/final/EC]	06.10.2010
	Youth on the Move [Commission Communication 2010/COM/477/final/EC]	15.09.2010
Sustainable growth *(through orientation towards a low-carbon economy)*	Resource efficient Europe [Commission Communication 2011/COM/21/final/EC]	26.01.2011
	An industrial policy for the globalisation era [Commission Communication 2010/COM/614/final/EC]	28.10.2010
Inclusive growth *(through job creation and poverty reduction)*	An Agenda for new skills and jobs [Commission Communication 2010/COM/0682/final/EC]	23.11.2010
	European Platform against poverty and social exclusion [Commission Communication 2010/COM/0758/final/EC]	16.12.2010

Although education/training and employment constitute fields of interest in the Europe 2020 flagship initiatives and are related to social and economic purposes, work-based learning is not explicitly mentioned in all of them. Work-based learning is implicitly or explicitly referred to as an instrument for the development of a skilled workforce capable of flexibly adapting to change and contributing to increased

competitiveness and innovation, while it helps to the avoidance of skill mismatches. There are many different forms of work-based learning, but apprenticeships and traineeships/internships are the most prominent ones; however, scarce references to entrepreneurial education, guidance and counseling practices or cooperative education (i.e. industrial PhDs) can be found in the official texts of the flagship initiatives[7].

The flagship "*Youth on the Move*" makes the most extensive reference to work-based learning and seems to exercise a decisive influential role in the multiplication of interventions with similar objectives. It is implemented in synergy with the "Agenda for new skills and jobs" and focuses in four lines of action: lifelong learning – higher education – learning mobility – employment situation of young people (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 3-4). As Europe faces great challenges in the fields of productivity, innovation and competitiveness, it has to seek solutions that facilitate individuals' skill development and professional integration; these involve activities of formal and non formal education, as well as work-related experiences. The initiative clearly designates all forms of work-based learning as a promising instrument for effective skill development and smooth education-to-work transition. Moreover, it associates it with other interventions, but underlines the need for common quality standards to be set. The initiative attributes great importance to apprenticeship-type vocational training and to high-quality traineeships and considers them capable of bridging the worlds of education and the labour market (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 3). Similarly, alternative opportunities for work-based learning arise; volunteerism, activities within youth organisations and youth work can also be explored and provide a new impetus to the initial aims (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 6).

The interest in the enhancement of learning mobility at national and international level is clearly expressed. Europeans are encouraged to participate in international learning mobility schemes during their studies and work-based training abroad is one of the provided options. In addition, the European Union and national authorities must offer the necessary support by developing the appropriate channels for the diffusion of information and the means for better access to the particular mobility opportunities (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 3-4). The creation of an informational website and the inclusion of apprentices and trainees in the eligible beneficiaries of the "Youth on the Move card" are indicative examples. The promotion of entrepreneurship is also included in the initiative's objectives and is associated with opportunities for work-based learning in the forms of entrepreneurial education at all educational levels and of work placements and entrepreneurship mobility for young people abroad especially through the Erasmus programme (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 15). Although it does not constitute part of work-based learning, labour mobility is projected as an aspiring tool for the confrontation of the serious skill mismatches, which are depicted in the existing job vacancies

7. Three of the initiatives do not make any direct or indirect reference to work-based-learning ("Digital Agenda for Europe", "An industrial policy for the globalisation era" and "Resource efficient Europe").

even during periods of economic recession. The participation of young workers in international mobility schemes can be perceived as a learning opportunity, as it helps them to acquire new skills, competences and valuable experience, and to test them in practice in a foreign environment. Young people are often deterred from such opportunities due to the lack of information and the high relocation costs; therefore, the EU has to undertake supportive initiatives towards that direction (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 10).

The initiative highlights the importance of the social partners' involvement in the design, the implementation and the financial support of such projects. Their proactive engagement can ensure the better quality, efficiency and labour market relevance of the interventions, although there are justified concerns about the probability of apprentices and trainees being regarded as substitutes for permanent jobs (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 5). Recommendations for the development of a quality framework for traineeships allowing for the placements' legal and administrative details to be properly regulated, as well as for the establishment of incentives for companies to offer quality traineeships (Commission Communication 2010/COM/477/final/EC, p. 6) show the strong interest of the EU in introducing multilevel synergies and tools in order to increase the effectiveness and sustainability of its interventions.

The flagship initiative "*An Agenda for new skills and jobs*" regards work-based learning projects as parts of policy interventions that are related to the enhancement of individuals' employability and of the member states' competitiveness. The cooperation between the worlds of education and work is essential for the development of the appropriate mix of skills and qualifications for the European labour market, while it can help European countries to avoid the under-utilisation of their people's talent. The interest in alternative (to formal education) learning paths that are able to improve the responsiveness of the European Union economy to the new needs has increased and reforms in the education systems have been enriched with new approaches. The emphasis placed on the necessity for multiple stakeholders to be engaged in the common cause is quite strong. The initiative recognises the importance of the social partners' involvement and consultation. For this reason, it makes reference to the need for effective incentives and arrangements in order that the public-private synergies become attainable and viable as regards cost-sharing and workplace learning provisions. The inclusion of particular benefits in the active labour market measures, such as education voucher programmes (that often involve work-learning activities) and work experience programmes, is considered important (Commission Communication 2010/COM/0682/final/EC, p. 4, 5-6).

The initiative encourages the establishment of strong partnerships between employers and education providers on the basis of co-investment in and implementation of education activities, particularly in higher education and vocational education and training. Such cooperation can be useful in many areas of interest; the update and the development of skill profiles, multidisciplinary curricula and qualifications can benefit. The initiative also mentions provisions of work-based learning ranging from apprenticeships to industrial PhDs, which should be expected to facilitate the education-labour market interaction (Commission Communication 2010/COM/0682/final/EC, p. 11). Furthermore, the inclusion of targeted approaches for vulnerable workers (low-skilled, unemployed, young and older workers, disabled people or minorities)

provides for adjusted training and work experience programmes aiming at people's re-skilling and easier employment transitions (Commission Communication 2010/COM/0682/final/EC, p. 5).

The flagship "*Innovation Union*" acknowledges the positive role of education and training in the development of transversal and professional skills in general. It encourages entrepreneurship education and close partnerships between formal education (especially higher education) and other sectors of the economy, and indirectly includes them in the countries' efforts to secure highly qualified workers and researchers, to attract and develop talent and to achieve excellence (Commission Communication 2010/COM/546/final/EC, p. 8-9, 34). Also the particular document reported that the creation by the European Commission of a new framework regarding e-skills for innovation and competitiveness was imminent. It would include partnerships with various stakeholders and would introduce labels for quality industry-based training and awareness-raising activities (Commission Communication 2010/COM/546/final/EC, p. 10).

The flagship "*European Platform against poverty*" does not explicitly refer to work-based learning schemes. However, it comments that the member states need to use all forms of learning activities as means for better social inclusion by limiting disadvantage and inequality, and making the upward social mobility attainable. In addition, it mentions the European Youth Strategy (Commission Communication 2009/COM/200/final/EC), which recognises the beneficial influence of work-based learning actions on young people's proactive participation in professional and social activities (Commission Communication 2010/COM/0758/final/EC, p. 8-9).

3.3. Related initiatives

Although the importance of work-based learning is strongly emphasised in the aforementioned flagship initiatives especially in the form of apprenticeships and traineeships, details regarding the schemes' design, organisation and implementation are not provided. The content and the conditions under which the specific work-based learning schemes are planned and implemented, as well as the regulation of the stakeholders' participation and of the funding arrangements remained unspecified by the European authorities for a long time in spite of references to quality requirements. The relative delay in the introduction of a quality charter shows the difficulty in formulating specifically articulated aims and objectives. Also, it allows for assumptions that the EU initiatives appear to be more the result of a repressive than of a preventive approach of the actual purposes.

In 2007 the European Commission recognised that the various work-based learning activities lacked quality standards and regarded it as a factor that undermines youth professional and social potential. For this reason, it included the formation of a quality charter for internships in the future European agenda (Commission Communication 2007/COM/498/final/EC). Furthermore, in 2010 the European guidelines for the updated employment policies invited the member states to develop cooperation with the social partners in order to "enact schemes to help those (young) people find initial employment, job experience, or further education and training opportunities, including apprenticeships" and urged them to "intervene rapidly when young people become

unemployed" (Council Decision 2010/707/EU, p. 49, Annex, Guideline 8). Although the message was clear, the quality characteristics of the schemes remained unspecified.

However, the first attempt for the definition of these details was the result of a civil society initiative and not of a European authorities' targeted intervention. In 2010 the European Youth Forum introduced the "*European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*" (European Youth Forum, 2010), which presents the basic principles that must be adhered to, in order that apprentices and interns/trainees are able to fully benefit from them. The Charter highlights the importance of establishing quality characteristics for the schemes and of ensuring that participants make well informed decisions, whereas it clearly specified that under no circumstances should the schemes lead to job replacements or to infringement of the apprentices'/interns' social rights (European Youth Forum, 2010, art. 1). A written and binding agreement between the educational institution, the apprentice/intern and the hosting institution, the specification of the learning objectives and of the evaluation criteria, the offering of guidance by trained supervisors and of the appropriate remuneration or other benefits were explicitly presented as integral parts of quality schemes (European Youth Forum, 2010, art. 2). In addition, the Charter designated the development of the necessary supportive and monitoring policies by stakeholders as an additional indication of the quality and the credibility of the institution (European Youth Forum, 2010, art. 4).

It was not before 2013 that the European Union introduced its own organised model for apprenticeships. The Council of the European Union founded its intervention on a common declaration of the European social partners that had been recently presented and invited the European Union and the member states to establish a "*European Alliance for Apprenticeships*" in coordination with various interested social actors (Declaration on a European Alliance for Apprenticeships, 2013). The Council Declaration (Council of the European Union, 2013) regarded high quality apprenticeships and other work-based learning schemes as "effective instruments to improve sustainable transitions from school to work, notably by fostering skills that are relevant to the labour market and improving skill matches" and considered the Alliance a contribution to high-quality schemes. It also welcomed their inclusion in the promoted economic, social, education and training policies, as well as in the Youth Guarantee schemes, which had recently been introduced (Council of the European Union, 2013, p. 1). The Council Declaration has a two-fold focus. On one hand it attempts to define the quality principles for apprenticeships in a more detailed way. On the other hand, it encourages all parties involved to undertake initiatives that strengthen the institution and the Alliance for Apprenticeships.

One of the most important messages of the Council Declaration is the invitation to schemes embedded in a comprehensive approach; all European, national and social actors should be involved in coordinated actions regarding their design, implementation and governance (Council of the European Union, 2013, p. 1-2). In addition, the text made reference to the basic principles that should be adhered to by the apprenticeship schemes in order to ensure the adequate supply and the good quality of apprentice positions (Council of the European Union, 2013, p. 2): establishment of a regulatory framework for the definition of responsibilities, rights and obligations of all parties involved; development of strong partnerships of the national authorities with the social partners, as well as with other relevant stakeholders; integration of the schemes

in the formal education system and introduction of processes for their official recognition and their connection with the systems of higher education and lifelong learning; focus on the quality of the learning processes and of the qualifications and competences gained by using defined standards of learning outcomes and quality assurance and by utilising the NQFs and the EQAVET, thus supporting their recognition and transferability at national and cross-border level; involvement of both employers and public authorities in the funding of schemes on the basis of appropriate incentives for all actors and of adequate remuneration and social protection for apprentices; inclusion of a strong work-based high-quality learning and training component in the schemes, so that they are able to go beyond the development of typical on-the-job skills and to complement the learning outcomes with transversal skills allowing for better adaptation to change; efforts so that the apprenticeships include multiple sectors and occupations and adapt to existing and forecasting skill needs of the labour market; improve the awareness of all stakeholders of the schemes' opportunities and benefits, including young people and families, employers, education/training providers and public employment services; extension of the focus on disadvantaged young people by providing career guidance, preparatory training and other targeted support.

As regards the activation of the Alliance, the member states should make a pledge to undertake all necessary measures to increase the supply, the quality and the attractiveness of the schemes. The implementation of VET system reforms in cooperation with social partners and other relevant stakeholders, and the establishment of legislative provisions are associated with the exchange of good practices regarding such schemes and with the EU surveillance processes (European Semester, Mutual Learning Programme, Copenhagen Process) by means of the open method of coordination[8]. Furthermore, provisions for support to SMEs through appropriate financial and non-financial incentives in order to increase apprentice positions were explicitly considered necessary (Council of the European Union, 2013, p. 3). By August 2017 the European Alliance on Apprenticeships had concrete results: a Communication of the Council of the European Union on behalf of all member states (Council of the European Union, 2013), concrete commitments of 35 countries[9] and official pledges of 209 different stakeholders (companies and organisations)[10] regarding the increase of the quantity, the quality and the supply of apprenticeships.

The quality characteristics of traineeships were defined in the Council Recommendation for the "*Quality Framework for Traineeships*" (Council of the European Union, 2014). It emphasised the benefits of (international especially) traineeships for young people and invited the social partners, the employment services and the education

8. The reforms should include the establishment of the necessary legislation and practices for the recognition of the acquired qualifications by using the EQF (European Qualification Framework) and the corresponding NQFs (National Qualification Frameworks), thus facilitating cross-border mobility opportunities.
9. More details about the pledges of each country can be found at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1148&langId=en>.
10. The list and further details about the participating stakeholders can be found at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1149&langId=en>.

institutions and training providers to undertake specific commitments. The member states were encouraged to undertake the necessary actions for the proper adjustment of their framework, whereas the schemes should deploy the available funding from the European Structural and Investment Funds. The Council put the conclusion of a written traineeship agreement between the trainee and the traineeship provider at the epicenter of attention. The agreement must determine the educational objectives, the duration and the working conditions, the fair remuneration (whether an allowance or a compensation), the rights and obligations of all parties involved (Council of the European Union, 2014, p. 5). The educational objectives have to include best practices aiming at the acquisition of practical experience and of new skills by the trainee, while the employers should designate a supervisor for the trainee's guidance, monitoring and assessment (Council of the European Union, 2014, p. 5). A six month period is considered adequate duration for a traineeship, although under special circumstances it can be extended or renewed. The rights and the working conditions of the trainee should be secured through provisions about the working time and the rest periods, as well as the holidays, the compensation and the health insurance (if any) (Council of the European Union, 2014, p. 6). In addition, not only do the knowledge, skills and competences acquired during a traineeship have to be recognised and validated, but also the training providers have to include an assessment in the learning process through a certificate (Council of the European Union, 2014, p. 6). Finally, the Council Recommendation called for more and better information about the proposed traineeships both by the traineeship providers (as regards terms and conditions, compensation, health and accident insurance, recruitment policy, share of trainees recruited in recent years) and the employment services, in order to enhance the transparency of the schemes (Council of the European Union, 2014, p. 6). It must also be mentioned that the Council appears determined to cooperate with state authorities, employment services, education providers, social partners and youth organisations and to monitor the Recommendation's application by member states (Council of the European Union, 2014, p. 7).

3.4. Work-based learning in independent work-oriented initiatives

Besides the aforementioned initiatives, additional actions indicate the strong interest that has been developed in the European Union regarding work-based learning schemes, which are strongly associated with the prospects of young people and their socioeconomic integration. The intensification of youth difficulty in entering employment and the dramatic increase of unemployment in most European countries mobilised European authorities towards interventions that aspire to support the transition to the labour market.

The "*Youth Opportunities Initiative*" (Commission Communication 2011/COM/933/EC) marked the beginning of the Europe 2020 strategy period by indicating a broad set of interventions that were expected to support young individuals' transition to employment. Workplace learning –especially apprenticeships and traineeships– is considered a cornerstone of facilitating the school-to-work transitions of young people and of building up a skilled workforce for the future. Therefore, the initiative called for its inclusion in the policy planning for multiple purposes; prevention of early school

leaving, development of skills matching the labour market needs, support for first work experiences and on-the-job training. However, the "*Youth Employment Package*" (Commission Communication 2012/COM/173/final/EC) constitutes the turning point that signaled the introduction of a number of initiatives with similar objectives. It suggested the establishment of innovative practices as means for the individuals' smoother transition from education to the labour market. The accomplishment of a broader consensus is expressed primarily though the "*Youth Employment Initiative/YEI*" (Commission Communication 2013/COM/144/final/EC), which focuses on regions with youth unemployment rates above 25%, as well as on NEETs 15-24 years old. The initiative, which included provisions for work-based learning, was attributed a total budget of € 8.8bn and became the financial arm of relevant initiatives that followed.

The "*Youth Guarantee Initiative*", which was introduced in April 2013, became the primary operational arm of the Youth Employment Initiative. By pledging "to ensure that all young people under the age of 25 years receive a good quality offer of employment, continued education, an apprenticeship or a traineeship within a period of four months of becoming unemployed or leaving formal education" the EU and the national authorities made the most explicit reference to the deployment of work-based learning in order to help young people to acquire the necessary professional qualifications and experience and to enter the labour market. The establishment of apprenticeships and traineeships is encouraged and the creation of partnerships across different policy fields and labour market actors is regarded important for increased numbers and better quality opportunities (Council Recommendation 2013/C 120/01/EC). However, there are no particular details regarding the content and the implementation conditions of the interventions, thus leaving the member states to assume the responsibility for their regulation.

Although it constitutes a completely independent EU action, the new "*Erasmus for All program/Erasmus+*" (Commission Communication 2011/COM/787/EC) is aligned with the Europe 2020 strategy pro-youth agenda through diversified interventions in education, training, youth and sports. A large part of its multilevel activities aims at helping young people to acquire training and skills related to their personal development and to improve their employment prospects. The revised Erasmus programme recognises the important role of work-based learning. Consequently, such experiences often appear as a basic component of its projects mainly in the form of work placements for apprentices, trainees or for aspiring young entrepreneurs, which are offered to participants in VET or tertiary education mobility schemes. Similar opportunities for the teaching and the administrative personnel of the education institutions also exist. Work-based learning is seen as a means for the development of closer interaction between education and the labour market, for the improvement of the curricula and for better skill matches, whereas the implementation details are clearly defined (European Commission, 2018).

4. Conclusions

Work-based learning has been incorporated in the European Union policy agenda as means to the development of individuals' skills and competences and their profes-

sional integration. The paper focused on the work-based learning approach of the Europe 2020 strategy and presented its provisions at distinct dimensions. The strategy's flagship initiatives together with other related or independent interventions designate apprenticeships, traineeships and entrepreneurial education and experiences as the most prominent forms of work-based learning and attribute great importance in the European Union and the member states' activation in their promotion and support.

The paper also attempted to define in a more detailed way the policy provisions regarding the content, the quality characteristics and the particular requirements of the projects, although the Europe 2020 general framework does not specifically determine their components and each country is invited to develop initiatives properly adjusted to its particular needs. In addition, the work-based learning approach of the Europe 2020 strategy seems to enhance the utilisation of European mechanisms for the recognition of skills, such as the EQF (and the respective NQFs), the ECVET and the EQAVET, which are expected to facilitate the development of a common framework of reference for work-related learning schemes.

The presented initiatives give great emphasis to the mobilisation of stakeholders in order that the supply of and the demand for work-based learning opportunities increases and that the availability of the necessary organisational and funding resources becomes attainable. Furthermore, the Europe 2020 strategy clearly emphasises the shared responsibility of national authorities and of social partners for the selection of the most appropriate work-based learning interventions, the determination of their implementation conditions and the prioritisation of the target groups.

In general, the Europe 2020 strategy seems to have fully integrated the concept of work-based learning. Its efforts to include it in its various initiatives and to contribute to the design and the implementation of such learning schemes enhance the original message of the EU policy for the development of work-oriented skills and competences by all available means.

References

Arrow, K.J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The Review of Economic Studies*, 29 (3), 155-173.

Bellmann, L., Bender, S. and Hornsteiner, U. (2000). *Job tenure of two cohorts of young German men 1979-1990: an analysis of the (West-) German employment statistic register sample concerning multivariate failure times and unobserved heterogeneity*. IZA Discussion Paper, No. 106.

Blair, B.F. and Millea, M. (2004). Quantifying the benefits of cooperative education. *Journal of Cooperative Education*, 38 (1), 67-72.

Bonnal, L., Mendes, S. and Sofer, C. (2002). School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France. *International Journal of Manpower*, 23 (5), 426-442.

Borbély-Pecze, T.B. and Hutchinson, J. (2014). *Work-based learning and lifelong guidance policies*. ELGPN Concept Note No. 5. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).

Braunstein, L.A. and Loken, M.K. (2004). Benefits of cooperative education for employers. In R.K. Coll and C. Eames (eds.), *International handbook for cooperative education: an international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (237-245). Boston: World Association for Cooperative Education.

Cedefop (2011). *Glossary – Quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy (2nd ed.). A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commission Communication 2007/COM/498/final/EC of 5 September 2007 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Promoting young people's full participation in education, employment and society [2007] COM(2007) 498 final. Retrieved 15 July 2017 from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0498&from=EN>.

Commission Communication 2009/COM/200/final/EC of 27 April 2009 to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on An EU Strategy for Youth – investing and empowering: A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities {SEC(2009) 545}, {SEC(2009) 546}, {SEC(2009) 548}, {SEC(2009) 549} [2009] COM(2009) 200 final.

Commission Communication 2010/COM/0245/final/2/EC of 26 August 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on A Digital Agenda for Europe [2010] COM(2010) 0245 final/2.

Commission Communication 2010/COM/0682/final/EC of 23 November 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment [2010] COM(2010)/0682 final.

Commission Communication 2010/COM/0758/final/EC of 16 December 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion {SEC(2010) 1564 final} [2010] COM(2010) 758 final.

Commission Communication 2010/COM/2020/final/EC of 3 March 2010 on Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [2010] COM(2010) 2020 final.

Commission Communication 2010/COM/477/final/EC of 15 September 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union {SEC(2010) 1047} [2010] COM(2010) 477 final.

Commission Communication 2010/COM/546/final/EC of 6 October 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee

and the Committee of the Regions on Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union {SEC(2010) 1161} [2010] COM(2010) 546 final.

Commission Communication 2010/COM/614/final/EC of 28 October 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on An integrated industrial policy for the globalisation era: Putting competitiveness and sustainability at centre stage {SEC(2010) 1276} [2010] COM(2010) 614 final.

Commission Communication 2011/COM/21/final/EC of 26 January 2011 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on A resource-efficient Europe: Flagship initiative under the Europe 2020 Strategy [2011] COM(2011) 21 final.

Commission Communication 2011/COM/787/EC of 23 November 2011 on Erasmus for All: The EU programme for education, training, youth and sport [2011] COM(2011) 787.

Commission Communication 2011/COM/933/EC of 20 December 2011 on Youth Opportunities Initiative [2011] COM(2011) 933.

Commission Communication 2012/COM/173/final/EC of 14 April 2012 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Towards a job-rich recovery [2012] COM(2012) 173 final.

Commission Communication 2012/COM/728/final/EC of 5 December 2012 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Towards a Quality Framework on Traineeships. Second-stage consultation of the social partners at European level under Article 154 TFEU {SWD(2012) 407 final} {SWD(2012) 408 final} [2012] COM(2012) 728 final.

Commission Communication 2013/COM/144/final/EC of 12 March 2013 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Youth Employment Initiative [2013] COM(2013) 144 final.

Council of the European Union (2013). Council Declaration on a European Alliance for Apprenticeships. Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs, Council meeting (Luxembourg, 15.10.2013).

Council of the European Union (2014). Council Recommendation on a Quality Framework for Traineeships. Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council meeting (Brussels, 10.03.2014).

Council Conclusions 2009/C 119/02/EC of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020") [2009] OJ C 119/02, of 28.05.2009.

Council Decision 2010/707/EU of 21 October 2010 on guidelines for the employment policies of the member states [2010] OJ L 308/46, of 24.11.2010.

Council Recommendation 2013/C 120/01/EC of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee [2013] OJ C 120/01, of 26.04.2013.

Dalon, G. and Pichault, F. (2008). Networking: employers' groups. In Bernard Gazier, Frédéric Bruggeman and Sian Moore (eds.), *Restructuring work and employment*

in Europe: managing change in an era of globalization. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union on a European Alliance for Apprenticeships (Leipzig, 02.07.2013).

Dressler, S. and Keeling, A. (2004). Benefits of cooperative education for students. In R.K. Coll and C. Eames (eds.), *International handbook for cooperative education: an international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (217-236). Boston: World Association for Cooperative Education.

Employment Committee (2011). *Supporting transition from education to work*. EMCO contribution to the Hungarian Presidency Conference on Youth Participation in the Labour Market. EMCO/09/220211/EN-final (April).

European Commission (2012). *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in member states.* Final Synthesis Report (May). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Authors: Hadjivassiliou K, Carta E, Higgins T, Rickard C, Ter-Minassian S (IES) Pesce F, Samek M, Barbieri D, Broglio D, Naaf S (IRS) Grollmann P, Weigel T, Wolfgarten T, Hensen K (BIBB)]. doi: 10.2767/62557.

European Commission (2013). *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners, December 2013*. European Union.

European Commission (2017). *Erasmus + Programme Guide.* Version 2 (2017): 20/01/2017. Retrieved 6 August 2017 from <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf>.

European Commission (2018). *Erasmus+ Programme Guide.* Version 2 (2018): 15/12/2017. Retrieved 25 January 2018 from <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en>.

European Parliament (2010). *The Lisbon Strategy 2000-2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved. Final report*. Directorate General for Internal policies, Policy Department A: Economic and Scientific Policy, Employment and Social Affairs. Brussels: European Parliament.

European Youth Forum/YFJ (2010). *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*. Retrieved 15 July 2017 from <http://qualityinternships.eu/wp-content/uploads/2012/01/internship_charter_EN.pdf>.

Evans, K. and Rainbird, H. (2002). The significance of workplace learning for the 'learning society'. In K. Evans et al. (eds.), *Working to learn: transforming learning in the workplace* (7-28). London: Routledge.

Gault, J., Leach, E. and Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52 (1), 76-88. doi:10.1108/00400911011017690.

Gault, J., Redington, J. and Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: are they related? *Journal of Marketing Education*, 22, 45-53. doi:10.1177/0273475300221006.

Gazier, B., Bruggeman, F. and Moore, S. (eds.) (2008). *Restructuring work and employment in Europe: managing change in an era of globalization*. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Green, B., Graybeal, P. and Madison, R. (2011). An exploratory study of the effect of professional internships on students' perceptions of the importance of employment traits. *Journal of Education for Business*, 86, 100-110.

Hymon-Parker, S. and Smith, C. (1998). Benefits and limitations of internships as viewed by educators and retailers. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice*, 90 (4), 76-81.

Knouse, S.B., Tanner, J.R. and Harris, E.W. (1999). The relation of college internships, college performance, and subsequent job opportunity. *Journal of Employment Counseling*, 36 (1), 35-43. doi: 10.1002/j.2161-1920.1999.tb01007.x.

Knuth, M. (2008). Supporting job transitions: employers, worker representatives and agencies. In Bernard Gazier, Frédéric Bruggeman and Sian Moore (eds.), *Restructuring work and employment in Europe: managing change in an era of globalization*. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Liu, Y., Xu, J. and Weitz, B. (2011). The role of emotional expression and mentoring in internship learning. *Academy of Management Learning & Education*, 10 (1), 94-110.

Morem, S. (2007). *How to get a job and keep it: career and life skills you need to succeed*. New York: Ferguson.

Narayanan, V., Olk, P. and Fukami, C. (2010). Determinants of internship effectiveness: an exploratory model. *Academy of Management Learning and Education*, 9 (1) (March), 61-80.

OECD and ILO (2014). *Promoting better labour market outcomes for youth*. Report on youth employment and apprenticeships prepared for the G20 labour and employment ministerial meeting (Melbourne, Australia, 10-11 September 2014). Retrieved 7 August 2017 from <https://www.oecd.org/g20/topics/employment-and-social-policy/OECD-ILO-Youth-Apprenticeships-G20.pdf>.

Parey, M. (2012). *Vocational schooling versus apprenticeship training. Evidence from vacancy data* (mimeo, 6.3.2012). Retrieved 5 May 2015 from http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/09-03-12-MP.pdf.

Raelin, J.A. (2008). *Work-based learning: bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass John Wiley & Sons.

Rigsby, J.T., Addy, N., Herring, C. and Polledo, D. (2013). An examination of internships and job opportunities. *The Journal of Applied Business Research*, 29 (4), 1131-1144.

Ryan, P. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50 (2), 289-329.

Weisz, M. and Chapman, R. (2004). Benefits of cooperative education for educational institutions. In Richard K. Coll and Chris Eames (eds.), *International Handbook for Cooperative Education: an international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning* (247-258). Boston, United States: Wace Inc.

Η ΑΝΟΙΧΤΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά**
*Ελένη Παπαροϊδάμη***

Περίληψη

Η εργασία μελετά την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) στο πλαίσιο της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, ως ευέλικτη διακυβερνητική μέθοδο, ως διαδικασία, ως μορφή διαβούλευσης, μη δεσμευτικού δικαίου (soft governance), μέσα από την οποία τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. συντονίζουν τις εθνικές τους πολιτικές προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Αρχικά, σκιαγραφείται σύντομα η νέα ευρωπαϊκή πολιτική πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης στη διατήρηση της οποίας η ΑΜΣ συμβάλλει. Εν συνεχεία, μελετάται η εισαγωγή της ΑΜΣ κατά τη Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ως μέσο και διαδικασία επίτευξης του βασικού στόχου να καταστεί η ΕΕ παγκοσμίως ως η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Το είδος αυτό του συντονισμού αναλύεται έπειτα και προσδιορίζεται το θεσμικό του πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά του, οι αρχές και οι στόχοι που υπηρετεί, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, οι κατευθύνσεις που χαράσσει. Γίνεται ακόμη αναφορά στη σχέση της ΑΜΣ με τη φιλοσοφία της αγοράς. Εν κατακλείδι, επιχειρείται σύντομη αξιολόγησή της ως εργαλείου παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο του ιδεότυπου της *Ευρώπης της γνώσης*.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ), Ευρώπη της Γνώσης, Στρατηγική της Λισαβόνας, διακυβερνητική μέθοδος.*

Εισαγωγή

Οι ιδεότυποι της «παγκοσμιοποίησης» και της «κοινωνίας της γνώσης» μετέβαλλαν, ήδη από τα μέσα της τελευταίας δεκαετίας του εικοστού αιώνα, το τοπίο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταφέροντας την έννοια της *κυβέρνησης στο πλαίσιο του εθνικού κράτους* σε εκείνη της *διακυβέρνησης*, που στηρίζεται σε αρχές και κανό-

* Φιλόλογος, MA, Mph, PhD, Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Πρέσβειρα Teachers4Europe.
** Εκπαιδευτικός, MA, Mph.

νες οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από τον διάλογο, καθώς και στη λήψη αποφάσεων σε διακρατικό και παγκόσμιο επίπεδο. Λίγο πριν την ανατολή του εικοστού πρώτου αιώνα, «*εκπαιδευτικοί και πολιτικοί ιδεότοποι παράγονται και διαμορφώνουν την παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα με τη δράση, την ισχύ και τον ρόλο τους. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι αποφασίζουν και ελέγχουν τις εκπαιδευτικές και πολιτικές ροές, διαμεσολαβούν στον μετασχηματισμό των εθνικών κρατών και κατέχουν κεντρικό ρόλο στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική σκηνή αποτελώντας έτσι ενεργοί παράγοντες παγκόσμιας αλλαγής* (Πασιάς, 2017: 40-44).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη μορφή ενός διεθνούς οργανισμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται για την ποικιλομορφία των κρατών-μελών του ως προς την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, τις πολιτικές που εφαρμόζουν, τις ιδεολογικές, εθνικές και ιστορικές τους διαφορές, τους ρυθμούς της οικονομικής και της κοινωνικής τους ανάπτυξης καθώς και την ετοιμότητά τους να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές και εργασιακές μεταβαλλόμενες συνθήκες (Haar, 2004: 210-14). Η εκπαίδευση ως θεσμός που υπηρετεί, εκτός των άλλων, και τη σύζευξη των ετεροτήτων, συνδέθηκε με τον μετασχηματισμό και την ανάπτυξη στους κόλπους της Ε.Ε. σε συμβολικό- φαντασιακό και σε πραγματικό - ρεαλιστικό επίπεδο. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική κατέστη έτσι αφενός το μέσο της σφυρηλάτησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και αφετέρου στοχεύει να αποτελέσει πεδίο αλλά και όργανο ανάδειξης της Ε.Ε. σε διεθνή οικονομική δύναμη.

Στη δεκαετία του ενενήντα, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, οι οικονομίες της γνώσης, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τον ανασχεδιασμό του γεωπολιτικού χάρτη και τις μεταναστευτικές ροές στην Ευρώπη οδήγησαν σε μια αλυσίδα ριζικών μεταβολών σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου επιστητού (Borras, 2004:187). Ο ρόλος της γνώσης κατέστη πλέον κεντρικός, καθώς «*για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία η γνώση θεωρήθηκε ότι βρίσκεται στον πυρήνα της παγκόσμιας κοινωνικο-οικονομικής αναδιάρθρωσης και αποτελεί ταυτόχρονα τον σκοπό, το μέσο, τον μηχανισμό, το προϊόν και το αποτέλεσμα του κοινωνικού μετασχηματισμού*» (Φλουρής & Πασιάς, 2005: 91-111).

Η γνώση προσδιορίστηκε ως ο κινητήριος μοχλός της συνεχούς ανάπτυξης στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες, στις οποίες έμφαση πλέον δόθηκε στην ανταγωνιστικότητα, την ευελιξία, στην αποτελεσματικότητα, στην καινοτομία, την επιχειρηματικότητα, την παραγωγικότητα, την ευελφάλεια, την προσαρμοστικότητα. Στους κόλπους των κοινωνιών αυτών, ο εργαζόμενος, προκειμένου να εξασφαλίσει το δικαίωμά του στην εργασία, εμπλουτίζει σταθερά τις ικανότητές του, εκπαιδεύεται και επιμορφώνεται δια βίου, με στόχο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των διεθνών επαγγελματικών προτύπων, όπως αυτά προσδιορίζονται από τους τεχνοκράτες των οικονομιών της γνώσης.

Στην εδραίωση του *αποικισμού της γνώσης*, ως μιας αυτοκρατορίας, όπου βασιλεύει η φιλελεύθερη ιδεολογία και στην οποία η κατοχή της γνώσης συνδέεται άρρηκτα με την άσκηση της εξουσίας, συνέβαλε η παγκόσμια επικράτηση του διαδικτύου στον τομέα της ενημέρωσης και της επικοινωνίας. Μέσω της καθολικής δικτύωσης και της διάχυσης της πληροφορίας, μία διεθνής τεχνοκρατική ελίτ, επιχειρεί να κατευθύνει τις πολιτικές στο διεθνές, άρα και στο ευρωπαϊκό, οικονομικό και πολι-

τικό σύστημα, ελέγχοντας και μεταβάλλοντας τις οικονομικές και κοινωνικές ισορροπίες.

Η Ε.Ε. ως κοινωνία της γνώσης – Η Στρατηγική της Λισαβόνας

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δεκαετία του 2000, προκειμένου η Ε.Ε. ως διεθνής οργανισμός αλλά και ως *Κοινωνία της Γνώσης* να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του υψηλού ανταγωνισμού της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, παρήχθη ο ιδεότυπος μιας *Ευρώπης της γνώσης,* η οποία είχε ως στόχο της τη «*σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοιχτού και δυναμικού*», που να διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση (Επιτροπή 1997β, όπ. ανάφ. στο Πασιάς, 2017: 14).

Η Στρατηγική της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000) ανέφερε ρητά την εκπαίδευση ως βασικό τομέα πολιτικής, στον οποίο η Ε.Ε. όφειλε να επενδύσει. Η εκπαίδευση, με τις διπλές της λειτουργίες, δηλαδή την οικοδόμηση των εθνικών ταυτοτήτων και την προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας, θεωρήθηκε ως βασικό όπλο στην επίτευξη του φιλόδοξου και μακρόπνοου στόχου της Λισαβόνας να καταστεί η Ευρώπη «*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»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ.1, όπ. ανάφ. στο Πασιάς, 2017: 18).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού

Στη διάρκεια της Στρατηγικής της Λισαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000), προέκυψε ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική υστερούσε στον τομέα της οικονομικής ολοκλήρωσης. Αυτό κρίθηκε ότι οφειλόταν εν μέρει «*στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και στην έλλειψη πολιτικής προθυμίας για τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών*» (Kleinman, 2002, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007: 102). Έγινε συνεπώς φανερό ότι θα έπρεπε να υπάρξει γενική εναρμόνιση των πολιτικών των εταίρων, μέσα σε κλίμα σύγκλισης, συνοχής και συνεργασίας. Κατέστη δηλαδή σαφές ότι, προκειμένου η Ε.Ε. να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν από την τότε συνεχόμενη διεύρυνσή της, όφειλαν τα κράτη-μέλη να καθορίσουν αφενός κοινούς στόχους και αφετέρου να ακολουθήσουν από κοινού διαδικασίες υλοποίησης των στόχων αυτών.

Φάνηκε συνεπώς απαραίτητος ο μετασχηματισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής ως προς τις προτεραιότητές της. Έμφαση πλέον έπρεπε να δοθεί στην ανάπτυξη πολιτικών εκμάθησης και μεταβίβασης, οι οποίες αναπτύσσονταν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προωθούσαν τη συνεργασία δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών, φορέων και ιδρυμάτων, υπηρετούσαν ένα είδος *εκπαιδευτικού δανεισμού* (Auld & Morris, 2014:129-155, όπ. ανάφ. στο Πασιάς, 2017:44), με τη βοήθεια της δικτύωσης (Ure, 2016:272). Επίσης αξιοποιούσαν το *συγκριτικό επιχείρημα* (Ματθαίου, 1997, όπ. ανάφ. στο Πασιάς, 2017:53), για να υποστηρίξουν την εφαρμογή κανόνων και διεθνών προτύπων, που υπαγορεύονταν από απρόσωπους και «αντικειμενι-

κούς» εμπειρογνώμονες, ανεξάρτητα από τα επιμέρους εθνικά, νομικά και κανονιστικά πλαίσια των κοινοτικών εταίρων.

Καθώς η παραδοσιακή μέθοδος άσκησης και παραγωγής της ευρωπαϊκής πολιτικής *(Command and Control*) αξιολογήθηκε ως αργή και αναποτελεσματική (Σακελλαρόπουλος, 2003:56) για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αναζητήθηκαν νέες μορφές διαμόρφωσης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, στις οποίες η Επιτροπή να περιορίζεται σε έναν εποπτικό ρόλο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη και δημοκρατική συμμετοχή των εταίρων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αναζητήθηκε δηλαδή μία μέθοδος διακυβέρνησης, η οποία να αντιπροσωπεύει, όχι μόνο ένα ξεχωριστό σύνολο εργαλείων, αλλά η οποία να δρα και ως καταλύτης για ευρύτερες αλλαγές, ικανή να αναμορφώσει τη χάραξη των επιμέρους εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ώστε αυτές να υπηρετούν μια ευρωπαϊκή οικονομία ανταγωνιστική σε διεθνές επίπεδο και δευτερευόντως να πραγματώνουν το όραμα της ευρωπαϊκής κοινωνικής συνοχής (Alexiadou et al, 2010: 348).

Τον Μάρτιο του 2000 λοιπόν, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υπέδειξε στο Συμβούλιο Παιδείας να υιοθετήσει την *Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού* (στο εξής Α.Μ.Σ.) ή *Μέθοδο Ανοιχτού Συντονισμού* (αγγλιστί: Open Method of Cooperation), ως ένα «*ευέλικτο μέσο για την επίτευξη κοινών ευρωπαϊκών στόχων, ως προσπάθεια προσδιορισμού της ευρωπαϊκής κοινωνικής διάστασης με την εναρμόνιση προτεραιοτήτων, (επιθυμητών) αποτελεσμάτων και πλαισίων δράσης και όχι μέσω νομοθεσίας ή σύγκλισης των θεσμικών δομών*» (Pochet, 2005:41, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007: 102). Πρόκειται για μια ευέλικτη διακυβερνητική μέθοδο, η οποία εμπλέκει ένα σύνολο φορέων ως μετόχους στη διαδικασία εκμάθησης και ανταλλαγής πολιτικών. Αυτοί μπορεί να είναι όχι μόνο παραδοσιακοί δημόσιοι κυβερνητικοί (Συμβούλιο, Επιτροπή, Επιτροπή των Περιφερειών), αλλά και ιδιωτικοί φορείς ή εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργανώσεων, εκπρόσωποι των ενώσεων γονέων κ.λπ.).

Σκοπός της είναι να κατευθύνει τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης στα εγχώρια συστήματα αλλά και να καταστεί μια ισχυρή στρατηγική της Ε.Ε. για την οικοδόμηση ενός χώρου πολιτικής, όπου νέα δίκτυα και φορείς ανταλλάσσουν πληροφορίες και δημιουργούν γνώσεις σχετικά με τις οικονομικές και πολιτικές προτεραιότητες που έχουν τεθεί (Ozga 2009, όπ. ανάφ. σε Alexiadou & Lange, 2013:39 · Ozga, 2014:22). Η διαδικασία του Ανοιχτού Συντονισμού εφαρμόζεται επίσης ως μέσο για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών εξελίξεων, μέσω της θέσπισης «κοινών συμφωνημένων στόχων» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001) και μέσω κανονιστικών πιέσεων μεταξύ των κρατών μελών για την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών. Έτσι τα κράτη-μέλη βοηθούνται ή ωθούνται να αναπτύξουν προοδευτικά τις δικές τους πολιτικές προς την κατεύθυνση που συμφωνείται από κοινού (Alexiadou, 2014:127). Η εφαρμογή της είναι αποτελεσματική, στην περίπτωση που τα κράτη-μέλη είναι μεν απρόθυμα να εφαρμόσουν κοινή νομοθεσία, έχουν ωστόσο την πρόθεση να κάνουν κάποιες προσπάθειες για την επίτευξη κοινών στόχων. Ο Ανοιχτός Συντονισμός τους επιτρέπει να επιλέγουν και να δοκιμάζουν διαφορετικές λύσεις σε προβλήματα κοινά με τους λοιπούς εταίρους τους.

Η Α.Μ.Σ. βασίζεται στο πνεύμα της αρχής της επικουρικότητας και της αναλογικότητας. Πρόκειται για μια μέθοδο, που δε βασίζεται σε έναν ομοιόμορφο κανόνα,

που επιβάλλεται ιεραρχικά και η παραβίαση του οποίου συνοδεύεται από κυρώσεις. Αντίθετα ως διαδικασία σέβεται την αυτονομία και την ποικιλομορφία των κρατών-μελών, τα οποία καλούνται εθελοντικά και μόνον να συγκλίνουν σε προτεινόμενα πρότυπα και να συντονίσουν τις εθνικές τους πολιτικές. Σε καμία περίπτωση δεν υποχρεούνται να συμμορφώνονται με αυτά (Alexiadou, 2007:104, Haar, 2004:210-14). Λαμβάνει συνεπώς σοβαρά υπόψη τις εθνικές διαφορές και γι' αυτό η εφαρμογή της ενθαρρύνει τη διαδικασία σύγκλισης, χωρίς να θέτει αυστηρούς κανόνες και περιορισμούς. Ο ανοιχτός, συμμετοχικός και εθελοντικός χαρακτήρας της Α.Μ.Σ. τής επιτρέπει να λειτουργεί και «*ως ένα νέο μέσο εξευρωπαϊσμού*[11] *τομέων εγχώριας δημόσιας πολιτικής*» (Alexiadou, 2007:103).

Τόσο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίησή της είναι διαδραστικές διαδικασίες (Treib, 2008· Alexiadou et al, 2010: 347): τα κράτη-μέλη συμβάλλουν στην «οικοδόμηση» των πολιτικών της Ε.Ε., μέσω της συμμετοχής τους σε επιτροπές και ομάδες εργασίας. Η απουσία δεσμεύσεων καθιστά δυνατή την παραγωγή συναίνεσης (consensus) ανάμεσα στα κράτη, καθώς αφορά την υιοθέτηση κοινών στόχων σε τομείς που υπό άλλες προϋποθέσεις ίσως είχαν απορριφθεί. Η δυνατότητα αυτή σηματοδοτεί μια αλλαγή στην οικοδόμηση της Ευρώπης ως χώρου πολιτικής, όπου οι εθνικοί θεσμοί μπορούν να επανασχεδιαστούν και όπου νέα δίκτυα και παράγοντες πολιτικής μπορούν να αρχίσουν να ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τα συστήματα και τις πολιτικές προτεραιότητες (Ozga, 2009, όπ. ανάφ. σε Alexiadou et al, 2010:350-54).

Η Α.Μ.Σ. μπορεί να οριστεί ως μέσο διαμόρφωσης και άσκησης πολιτικής που στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και του συντονισμού μιας σειράς πολιτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση με τη χρήση του «χαλαρού δικαίου» σε αντίθεση με το παραδοσιακό δίκαιο. Δεν έχει ως στόχο, ωστόσο, τουλάχιστον κατ' αρχάς, να αντικαταστήσει τις υφιστάμενες εθνικές πολιτικές. Αντίθετα, παράγεται παράλληλα προς αυτές (Dale, 2009: 130, όπ. ανάφ. σε Alexiadou et al, 2010: 346) και δημιουργεί ένα σύνθετο σύστημα «πολυεπίπεδης διακυβέρνησης».

Τα μέτρα «χαλαρού» ή «ελαστικού» χαρακτήρα (soft law) είναι εν τέλει λίγο ως πολύ δεσμευτικά για τα κράτη-μέλη, χωρίς ωστόσο να έχουν τον επιτακτικό χαρακτήρα των οδηγιών, των κανονισμών ή των ευρωπαϊκών αποφάσεων (Arrowsmith, 2004:323-6 · Ure, 2010:276). Η Α.Μ.Σ. δεν επιβάλλει δηλαδή στους εταίρους ούτε να προβλέψουν, ούτε να τροποποιήσουν τη νομοθεσία τους. Ο μηχανισμός της επιτρέπει όμως έναν βαθμό παρέμβασης της Ε.Ε. στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική (και σε λοιπές πολιτικές παραμέτρους) των κρατών-μελών, η οποία θα ήταν πρωτοφανής μερικά χρόνια πίσω (Hingel, 2001, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:100). Οι ανεπίσημες κανονιστικές πιέσεις και η ρύθμιση της ατζέντας από την Επιτροπή επιδιώκουν να κατευθύνουν μεταρρυθμίσεις στους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου η

11. «*Ο εξευρωπαϊσμός (Europeanisation) συνίσταται στη διαδικασία: α) της οικοδόμησης β) της διάδοσης γ) της θεσμοποίησης των επίσημων και ανεπίσημων κανόνων, διαδικασιών, παραδειγμάτων, πολιτικής, στυλ, τρόπων πράξεων και κοινών πεποιθήσεων και κανόνων που αρχικά ορίζονται και ενοποιούνται κατά τη λήψη αποφάσεων της ΕΕ και στη συνέχεια ενσωματώνονται στη λογική του εσωτερικού λόγου, των ταυτοτήτων, των πολιτικών δομών και των δημόσιων πολιτικών*» (Radaelli, 2004:4 όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:107).

Ε.Ε. δεν έχει αρμοδιότητα να νομοθετεί, και «*επιχειρούν να είναι τόσο ισχυρές, όσο και οι νόμιμες συνταγές*» (Alexiadou, 2007: 102).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού σηματοδοτεί τη στροφή από την κυβέρνηση προς τη διακυβέρνηση. Ο όρος «διακυβέρνηση» αντικατοπτρίζει την «*όλο και πιο περιορισμένη ικανότητα των εθνικών πολιτικών συστημάτων να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα, λόγω της μεταβαλλόμενης φύσης των κοινωνικών συναλλαγών που ξεπερνούν τα όρια του κράτους*» (Kohler-Koch & Rittberger, 2006: 29, όπ. ανάφ. σε Alexiadou et al., 2010:347). Μέσα από τους φακούς της «διακυβέρνησης του δικτύου», διερευνάται η όλο και περισσότερο μεταβαλλόμενη φύση των κρατών στη χάραξη πολιτικής. Η εξουσία και η χάραξη υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκεται σε διεθνή μορφώματα και σε τεχνοκράτες που τα στελεχώνουν, που καλλιεργούν σχέσεις αλληλεξάρτησης και ανταλλαγής πόρων και τεχνογνωσίας, μέσω των διεθνών δικτύων, με εθνικούς και ιδιωτικούς φορείς. Αυτές οι προοπτικές υποδεικνύουν μια συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στο υπερεθνικό, το εθνικό, το περιφερειακό και το τοπικό επίπεδο διακυβέρνησης, απομειώνουν τον ρόλο του εθνικού κράτους και καθιστούν τη συμμετοχή μη κρατικών φορέων σημαντική στη διαδικασία παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά μία έννοια όμως, το κεντρικό κράτος, μπορεί και να ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό, στους κόλπους της διαδικασίας της διακυβέρνησης: καθώς κυβερνάται εξ αποστάσεως, χρησιμοποιεί προς ίδιον (οικονομικό) όφελος τον συντονισμό των πολιτικών, την ανάθεση των οικονομικών πόρων και τη λογοδοσία των τοπικών θεσμών (σχολεία, πανεπιστήμια) στο πλαίσιο της ανταγωνιστικής αγοράς.

Η έννοια της διακυβέρνησης αποτυπώνει εκτός των άλλων και την τάση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων τριάντα χρόνων α) να συνδυάζει διεθνείς και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Robertson 2010, όπ. ανάφ. σε Alexiadou & Lange, 2013) και β) να εφαρμόζει τους νόμους της αγοράς, παρά του κράτους, αναφορικά με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και «προϊόντων» (Jones et al., 2008, όπ. ανάφ. σε Alexiadou & Lange, 2013).

Δεν υπάρχει μια ΑΜΣ, αλλά μια σειρά από Α.Μ.Σ., που ποικίλλουν, ανάλογα με τον συγκεκριμένο τομέα πολιτικής, στον οποίο καθεμία τους χρησιμοποιείται και με τη χρονική περίοδο, στην οποία αναλύεται (Armstrong & Kilpatrick, 2006, σ. 11, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:104). Όταν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επέλεξε το 2000 την Α.Μ.Σ., δεν εισήγαγε στην ουσία μια νέα διαδικασία. Έδωσε απλώς καινούριο όνομα στη διαδικασία του συντονισμού. Επίσης αναγνώρισε ότι το εργαλείο αυτό διαμόρφωσης και άσκησης πολιτικής μπορεί να χρησιμοποιείται σε πεδία, όπου δεν υπάρχει νομική βάση στις Συνθήκες, το επέλεξε δηλαδή ως το κεντρικό όργανο για την επίτευξη του βασικού στόχου της Ε.Ε. για την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, με άλλα λόγια, για την επικυριαρχία της Ε.Ε. ως οικονομίας, στην οποία η γνώση νοείται κυρίως ως προϊόν και ως υπηρεσία, βρίσκεται σε σχέση αμφίδρομης ισοδυναμίας με την εξουσία και περιγράφεται ως μετρήσιμο αγαθό.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Α.Μ.Σ.

Η διαδικασία που επιλέχτηκε για την υλοποίηση του στρατηγικού στόχου της πρώτης δεκαετίας του millennium, περιλάμβανε τις ακόλουθες τέσσερις δράσεις, που συνιστούν και χαρακτηριστικά της Α.Μ.Σ.:

«1. Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.

2. Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών-μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.

3. Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.

4. Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ. 24).

Στο πρώτο από τα παραπάνω τέσσερα επίπεδα εμπλέκονται οι επιτροπές εμπειρογνωμόνων[12], που εργάζονται για τον προσδιορισμό των στόχων και των κατευθυντηρίων γραμμών, η Επιτροπή, με πρόταση της οποίας εκπονούνται οι στόχοι και οι κατευθυντήριες γραμμές που ακολουθούνται, το Συμβούλιο που τα εγκρίνει σε πρώτη φάση και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, που τα εγκρίνει τελικά και προσδιορίζει τα χρονοδιαγράμματα. Τα κράτη-μέλη έχουν πολιτική υποχρέωση να ακολουθήσουν τους στόχους που τίθενται, είναι όμως ελεύθερα να επιλέξουν τον τρόπο, με τον οποίο θα το πράξουν.

Στο δεύτερο επίπεδο εμπλέκεται και πάλι η Επιτροπή, με πρόταση της οποίας εκπονούνται οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς, οι επιτροπές εμπειρογνωμόνων που εργάζονται για τον προσδιορισμό τους και το Συμβούλιο που τα εγκρίνει. Στο τρίτο επίπεδο, οι εθνικές και περιφερειακές πολιτικές αποτυπώνονται σε Εθνικές Εκθέσεις (*Εθνικά Σχέδια Δράσης,* καθώς και *Εθνικές Εκθέσεις Στρατηγικής*), τα οποία εκπονούνται από τα αρμόδια υπουργεία σε εθνικό επίπεδο.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με το τέταρτο επίπεδο, στο πλαίσιο του οποίου ελέγχεται με ποιον τρόπο τα κράτη-μέλη υλοποιούν τους στόχους που τίθενται. Τα κράτη υποχρεούνται να υποβάλλουν εκθέσεις στην Επιτροπή σχετικά με την εθνική και την περιφερειακή πολιτική τους. Η Επιτροπή αξιολογεί και εκτιμά τις εκθέσεις αυτές και υποβάλλει με τη σειρά τις εκθέσεις στο Συμβούλιο, όπου διοργανώνεται αξιολόγηση από ειδικούς εμπειρογνώμονες και όλα τα κράτη μέλη προκειμένου να προωθηθεί η διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών. Οι εμπειρογνώμονες είναι κατά βάση ακαδημαϊκοί από διάφορα κράτη-μέλη που συμμετέχουν στην παραγωγή «αποδεικτικών στοιχείων», σε μια προσπάθεια να νομιμοποιηθούν πρωτοβουλίες πολιτικής που βασίζονται σε τεκμήρια από την Επιτροπή.

---

12. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούργησε επίσης τα αποκαλούμενα «δίκτυα εμπειρογνωμόνων» σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Ορισμένα δίκτυα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των «κοινωνικών» πτυχών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενώ άλλα συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων και της ανάπτυξης πολιτικής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρώπη, συμβουλεύοντας και στηρίζοντας την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην ανάλυση της οικονομικής πτυχής των εκπαιδευτικών πολιτικών και μετασχηματισμών (European Expert Network on Economics of Education, http://www.eenee.org, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007: 104).

Τα τέσσερα βασικά εργαλεία του συντονισμού

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σταθερά από τις διάφορες ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο της Α.Μ.Σ., για την επίτευξη των κοινών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στόχων και τα οποία συνιστούν τις τέσσερις βασικές αρχές του συντονισμού είναι: α) τα κριτήρια αναφοράς (benchmarks), β) οι δείκτες (indicators), γ) η ανταλλαγή καλών πρακτικών (best practices), από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτικών και δ) η αξιολόγηση από ομοτέχνους ή ομοιοβάθμους (peer review / peer pressure) (De Ruiter, 2015: 158).

Τα *κριτήρια αναφοράς* ορίζονται ως συγκεκριμένοι στόχοι, ποιοτικής ή ποσοτικής φύσης, για μια ορισμένη περίοδο, σε απόλυτες ή σχετικές μορφές. Οι *δείκτες* βασίζονται σε ακριβή στοιχεία και δεδομένα, που μπορεί να μεταβάλλονται με τον χρόνο, ως ένδειξη ανάπτυξης στις αντίστοιχες περιοχές της πολιτικής.

Η *ανταλλαγή καλών πρακτικών* μεταξύ των κρατών-μελών αφορά σε μέτρα και εφαρμογές πολιτικών που απέδωσαν καλά αποτελέσματα και από τα οποία μπορεί να εξαχθούν συμπεράσματα για την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτικών. Τέλος η *αξιολόγηση από ομοτέχνους* αφορά σε πρακτικές πολιτικής των κρατών-μελών, που υποβάλλονται σε κριτική αξιολόγηση από άλλα κράτη-μέλη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003[α]), όπως αναφ. στο Πασιάς, 2017: 59-60).

Η χρησιμότητα της Α.Μ.Σ. έγκειται συνεπώς στην προώθηση της επίλυσης των προβλημάτων, διαμέσου της διαβούλευσης, της αμοιβαίας πληροφόρησης και της μάθησης, της ανταλλαγής εμπειριών, της υιοθέτησης καλών πρακτικών και της συνεχούς επανεξέτασης των εθνικών επιδόσεων, με βάση ποσοτικές μεθόδους και έρευνες, που βασίζονται σε μετρήσιμα δεδομένα και συγκριτικούς υπολογισμούς των επιδόσεων. Τα κράτη-μέλη ενθαρρύνονται να «μάθουν» από τις επιτυχημένες πολιτικές των εταίρων τους, στο πλαίσιο του καθορισμού κοινών στόχων και κριτηρίων αναφοράς σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια αναφοράς και οι δείκτες αντιπροσωπεύουν το πλέον ανεπτυγμένο τμήμα της Α.Μ.Σ. για την εκπαίδευση. Υποδηλώνουν σαφώς ότι οι ευρωπαϊκοί πολιτικοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να χωριστούν σε επιμέρους υπό-στόχους. Κυρίως όμως αποδεικνύουν ότι μπορούν να μεταφραστούν σε μετρήσιμες οντότητες (Keeling, 2006, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:105). Τα εργαλεία αυτά υπηρετούν εξάλλου τη συγκριτική αξιολόγηση, η οποία και βρίσκεται στο κέντρο του συντονισμού των πολιτικών της Ε.Ε. Τα κράτη-μέλη, οι τοπικές κοινωνίες, τα πανεπιστήμια, τα ερευνητικά κέντρα, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, θέτουν κοινούς στόχους, χωρίς πλέον αυτοί να ορίζονται από το εθνικό κράτος, χωρίς, κατά συνέπεια, να τους επιβάλλονται άνωθεν. Αντίθετα προς την παραδοσιακή κοινοτική μέθοδο, η αμοιβαία εκμάθηση, ο ορισμός και η ανταλλαγή των καλών πρακτικών υπηρετούν τη μεταφορά ευθύνης και αρμοδιοτήτων για την εξεύρεση λύσης σε τοπικό επίπεδο στα χαμηλότερα επίπεδα, επιχειρώντας να προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα της συλλογικής δράσης των κρατών-μελών.

Η χρήση σημείων αναφοράς και δεικτών επιδόσεων αποτελεί μέρος της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελεύθερη αγορά, σε διεθνείς οργανισμούς, όπως, για παράδειγμα, στον ΟΟΣΑ (Alexiadou, 2007: 106, Normand, 2010:408-12) αλλά και σε πολλά κράτη-μέλη, τα οποία και συνδέουν την εκπαίδευση με τους οικονομι-

κούς και κοινωνικούς στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας μετά το 2000 και της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Alexiadou et al., 2010: 103, Dale 2009, όπ. ανάφ. σε Alexiadou & Lange, 2013:39). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με τους διεθνείς οργανισμούς, η Α.Μ.Σ. όχι μόνο πρέπει να βασίζεται σε κοινά συμφωνημένους στόχους αλλά και να σχετίζεται επίσης με την ευρύτερη πολιτική τάξη της Ε.Ε (Dale, 2005: 143 όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:105).

Η Μέθοδος Ανοιχτού Συντονισμού συνιστά ένα «αντανακλαστικό» εργαλείο διακυβέρνησης. Είναι ανοικτή στην αναθεώρηση, όταν αρχίζουν να υπάρχουν νέες γνώσεις σχετικά με τα θέματα πολιτικής και θεωρείται ως μέσο για την *εκμάθηση πολιτικής* ("policy learning"). Τα κράτη-μέλη ενθαρρύνονται να «*μάθουν από τους καλύτερους συντελεστές της Ένωσης*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006: 11, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:104), δηλαδή από την ανταλλαγή πληροφοριών, σχετικά με τις «βέλτιστες πρακτικές» στην εκπαίδευση και να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους πρακτική. Οι εμπλεκόμενες χώρες ομαδοποιούνται και παράγουν συνεργατικούς σχηματισμούς, στο πλαίσιο των οποίων μοιράζονται με τους εταίρους τους τις επιτυχημένες ή ανεπιτυχείς τους εμπειρίες και επιδιώκουν να μάθουν μέσα από αυτήν την ανταλλαγή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007: 104).

Η μιμητική διαδικασία θεωρείται ως ένας τρόπος σταδιακής επίλυσης των εθνικών και τοπικών προβλημάτων, μεταβιβάζοντας την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της συγκριτικής ανταλλαγής και εκμάθησης πολιτικής, οι μετρήσιμες οντότητες είναι πιθανό να γίνουν σημαντικοί καταλύτες για τη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που προβλέπει η Επιτροπή. Ως εκ τούτου, η πολιτική μάθηση γίνεται μια βαθιά πολιτική άσκηση και τα εργαλεία εξευρωπαϊσμού, όπως η Α.Μ.Σ., έχουν την ικανότητα να αμφισβητούν και να καταστρέφουν τις παραδόσεις των εθνικών πολιτικών.

Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς, όπως και οι ανταλλαγές καλών πρακτικών σε συνδυασμό με τον έλεγχο από ομοτέχνους, μολονότι φαίνεται ότι υπηρετούν την ελευθερία, τη συμμετοχικότητα και την ανοιχτότητα (Lawn, 2011: 259), λειτουργούν πρωτίστως και ως σημαίνοντα μιας *τεχνολογίας επιτήρησης*: στην πράξη χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου των εταίρων. Αξιοποιούνται δηλαδή και ως σημαίνοντα μιας *τεχνολογίας απόδοσης*, που αφορά αξιολόγηση, παραδείγματα καλύτερων πρακτικών, κλίμακες βελτιστοποίησης της απόδοσης και της παραγωγικότητας, έλεγχο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Οι τεχνολογίες αυτές θεοποιούν την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, λατρεύουν τους αριθμούς, παραβλέποντας συχνά το κοινωνικό συγκείμενο και τις ιδιαιτερότητες κάθε ανθρωπογενούς περιβάλλοντος που αξιολογούν και προσδιορίζουν το πρότυπο και το καθολικό, στηριζόμενες σε αμιγώς μετρήσιμα μεγέθη.

Οι τεχνοκράτες εμπνευστές τους προπαγανδίζουν και διαφημίζουν τις μεθόδους αυτές ως πανάκεια για τη σύγκλιση των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών σε κοινά αποδεκτούς στόχους. Οι *πολιτικές των αριθμών* ("policy by numbers") καθιερώνουν τη σύγκριση ως μια πολιτική η οποία υποχρεώνει στο πλαίσιο του χαλαρού δικαίου τους εθνικούς φορείς να λαμβάνουν υπόψη τα προτεινόμενα πρότυπα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η πολιτική των δεικτών εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών και νομιμοποιεί τον έλεγχο επι-

δόσεων (Πασιάς, 2017: 49-52). Η αποτύπωση και η προβολή των αποτελεσμάτων του συνεχούς ελέγχου ωστόσο, δεν προωθούν μόνον την πρόοδο και τη συνεργασία. Λειτουργούν και ως σημαίνοντα μιας *τεχνολογίας θέασης*, ως μέσα ενός είδους επιτήρησης, που ασκείται διαρκώς, αν και ελεύθερα, με τη συναίνεση των εταίρων, στο πλαίσιο της συνεργατικότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής (Clark, 2009, όπως αναφ. στο Ozga, 2014:25).

Μειονεκτήματα

Η αρνητική κριτική που ασκείται στην Α.Μ.Σ. επικεντρώνεται στην αντίληψη ότι συνιστά απόπειρα ομογενοποίησης επιμέρους εθνικών εκπαιδευτικών σκοπών, διαφοροποιώντας τους από τους παραδοσιακούς. Ενώ η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών σε επίπεδο Ε.Ε. διακρίνεται από την αντίστοιχη σε εθνικό επίπεδο (Phillips, 2003:14-16 · Dale, 20:1120-21), η ΑΜΣ σηματοδοτεί μια διευρυνόμενη αρμοδιότητα της Ε.Ε. να κατευθύνει τις αλλαγές της εκπαίδευσης με τρόπους που καθιστούν ορισμένες προτεραιότητες επιθυμητές, περιθωριοποιώντας άλλες.

Η Α.Μ.Σ. αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη, όχι μόνον, λόγω της πρόθεσής της για σύγκλιση μεταξύ των κρατών-μελών, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο στοχεύει να καθοδηγήσει και να διαμορφώσει τη χάραξη εθνικών και υπερεθνικών πολιτικών στους κόλπους της Ε.Ε. (Ferrera & Sacchi, 2005: 205-7). Βασίζεται σε κανονιστικές πιέσεις, για να «πείσει» και να ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη να ασχοληθούν με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα. Οι καθορισμένοι στόχοι, καθώς και οι δείκτες που διαμορφώνονται, για να μετρηθεί η πρόοδος σε σχέση με αυτούς τους στόχους, χαράσσουν μια πολύ σαφή ατζέντα που καθορίζει τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι.

Η εξουσία της έγκειται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητά της να επικεντρώνει την προσοχή της εκπαιδευτικής ατζέντας της Ε.Ε. σε συγκεκριμένα προβλήματα, όπως τα εντόπισε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή - συχνά μαζί με το Συμβούλιο Υπουργών. Ο συντονισμός και η σύγκλιση υπαγορεύονται από μία κυρίαρχη ελίτ τεχνοκρατών. Για τους επικριτές της, θεωρείται ως ένα από τα βασικά μέσα παραχώρησης σημαντικών πτυχών του εθνικού ελέγχου και της εθνικής κυριαρχίας στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Charlier & Croche, 2006: 8, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007: 102).

Οι Kohler-Koch & Rittberger υποστηρίζουν ότι ο όρος «διακυβέρνηση» έχει υιοθετηθεί, «*για να αντικατοπτρίζει την «όλο και πιο περιορισμένη ικανότητα των εθνικών πολιτικών συστημάτων να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα, λόγω της μεταβαλλόμενης φύσης των κοινωνικών συναλλαγών που ξεπερνούν τα όρια του κράτους*» (2006: 29, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:108). Κατ' αυτούς, Α.Μ.Σ. έχει πολύ ισχυρές (αν και ανεπίσημες) κανονιστικές επιπτώσεις για τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση της εξουσίας και της λήψης αποφάσεων σε ένα πρωτοφανές επίπεδο.

Η δεύτερη κατηγορία που αποδίδεται στην Α.Μ.Σ. είναι ότι αυτή ως ειδικό εργαλείο διακυβέρνησης για την επίτευξη σύγκλισης μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των 27 κρατών μελών της Ε.Ε. οικοδομεί την «κοινωνική» Ευρώπη, μέσα από έναν συσχετισμό των εννοιών του κράτους της εκπαίδευσης και της αγοράς. Η ίδια λειτουργεί ως τεχνικό σύνολο εργαλείων που αποσκοπούν στη μέτρηση, την αξιολό-

γηση και την αξιολογική ιεράρχηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ozga, 2014:18). Οι στόχοι αυτοί φαίνεται να συναρτώνται με μια νεοφιλελεύθερη, διευθυντική ατζέντα με σημαντική επιχειρηματική εστίαση.

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού στοχεύει πρωτίστως στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και δευτερευόντως στην κοινωνική συνοχή (Alexiadou, 2007: 105). Ως μηχανισμός αντικατοπτρίζει ιδέες και μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης που βασίζονται στις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ). Καθώς επιχειρεί να αξιολογήσει επιδόσεις, βάσει δεικτών, συγκριτικών κριτηρίων και συγκρίσεων βέλτιστων πρακτικών (Lange & Αλεξιάδου, 2007, όπ. ανάφ. σε Alexiadou, 2007:106), πλημμυρίζει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα με στρατηγικές της ελεύθερης αγοράς, από την οποία η ίδια προέρχεται. Εντούτοις, αυτό μπορεί να υποστεί μια αργή διαδικασία αλλαγής μέσω της εισαγωγής ενός δικτύου εμπειρογνωμόνων με πείρα στις κοινωνικές λειτουργίες.

Εν κατακλείδι

Η έρευνα έχει προσδιορίσει τη διαφοροποίηση της πολιτικής μάθησης της εκπαίδευσης σε τέσσερις τρόπους: «αμοιβαία», «ανταγωνιστική», «επιφανειακή» και «ιμπεριαλιστική» (Lange & Alexiadou, επερχόμενο). Αυτές οι τέσσερις μορφές καταγράφουν διαφορετικούς τύπους αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φορέων δημόσιας πολιτικής και αντικατοπτρίζουν τα προϋπάρχοντα πρότυπα επιρροής μεταξύ των κρατών μελών, τα οποία συμμετέχουν σε μια διαδραστική διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής. Αποτέλεσμά της είναι η παραγωγή πολιτικών που αποκρυπτογραφούνται ως «ευρωπαϊκές». Αυτές εν συνεχεία θεσμοποιούνται στα εγχώρια εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας προσαρμογής και «συνεξέλιξης» ανάμεσα στο εγχώριο και στο ευρωπαϊκό. Η ανάλυση και η χάραξη πολιτικής μετατοπίζεται από τις κυβερνήσεις στους τεχνοκράτες των Βρυξελλών και των διεθνών οργανισμών και συνδέεται άμεσα με τον κόσμο και τις απαιτήσεις της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση. Μετατρέπεται από αγαθό σε προϊόν.

Η Α.Μ.Σ. επιχειρεί συνεπώς να εφαρμόσει μια μεταρρύθμιση, μέσω ενός συγκεκριμένου συνόλου εργαλείων διακυβέρνησης που βασίζονται σε διαχειριστικές αρχές και στο αίτημα για στενότερη σύζευξη της εκπαίδευσης και του κόσμου της εργασίας. Αυτή η προσπάθεια εφαρμογής περιλαμβάνει τις «*ροές δεδομένων που διεγείρουν και υποστηρίζουν τη συνεχή σύγκριση και δημιουργούν δείκτες που καθοδηγούν και διαμορφώνουν την εκπαίδευση*» (Grek et al, 2009: 5, όπ. ανάφ. σε Alexiadou et al., 2010: 346). Υπογραμμίζει συνεπώς ότι η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών παράγεται στους κόλπους της με επαναληπτικό τρόπο. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται ενδέχεται είτε να είναι το αποτέλεσμα επιρροής του ΟΟΣΑ ή άλλων διεθνών οργανισμών, όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης, ή το προϊόν της λήψης απόφασης εθνικών παραγόντων που μεταφέρουν τις δικές τους εθνικές πολιτικές προτιμήσεις σε επίπεδο Ε.Ε. (Alexiadou & Lange, 2013: 40).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού αποτελεί βασικό παράδειγμα καλλιέργειας της πολιτικής μέσω της διακυβέρνησης, διότι επιδιώκει την ανάπτυξη πολιτικής μέσω του «συντονισμού» μεταξύ των διαφόρων κρατών μελών και των υπερεθνικών φορέων της Ε.Ε. Η λειτουργία της κρίνεται χρήσιμη σε τομείς που άπτονται της εθνικής ταυ-

τότητας, όπως η εκπαίδευση, και συνδέονται στενά με ιδιαιτερότητες των κοινοτικών εταίρων. Η λειτουργικότητά της αποδεικνύεται επίσης, όταν οι επιμέρους εθνικές νομοθεσίες είναι πολύπλοκες και διαφέρουν, με αποτέλεσμα η εναρμόνισή τους να καθίσταται δυσχερής.

Προβάλλει κανόνες, αξίες, παραδείγματα πολιτικής, πολιτικές λύσεις και τεχνικές πολιτικής και τις διανέμει μέσω του δικτύου της στους κοινοτικούς εταίρους. Η αρχική της πρόθεση είναι να λειτουργήσει ως ασπίδα προστασίας για άτομα, κοινωνίες και για τον ευρωπαϊκό οργανισμό απέναντι στην ενδεχομενικότητα των διεθνών εξελίξεων, στη ρευστότητα του μέλλοντος και στην αβεβαιότητα των ιστορικών εξελίξεων. Τέλος, συνιστά μια μορφή τεχνοκρατικής εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης τόσο στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και στο πεδίο της ευρωπαϊκής πολιτικής ειδικότερα.

Βιβλιογραφία

Α) Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alexiadou, N & Lange, B. (2013). «Deflecting European Union Influence on National Education Policy making The case of the United Kingdom». Στο *Journal of European Integration*. 35(1). Routledge. σσ. 37-52.

Alexiadou, N, Fink-Hafner, D. & Lange, B. (2010). «Education policy convergence through the open method of coordination: theoretical reflections and implementation in old and new national contexts». Στο *European Educational Research Journal,* 9(3), σσ. 345-358.

Alexiadou, N. & Bunt-Kokhius van de, S(2013). «Policy Space and the Governance of Education». Στο *Comparative Education. 49 (3) Routledge. pp. 344-360.*

Alexiadou, N. (2007) «The Europeanisation of education policy: Researching, changing governance and "new" modes of coordination». Στο *Research in Comparative and International Education*, 2(2), σσ. 102-116.

Alexiadou, N. (2014) «Policy Learning and Europeanisation in Education: The Governance of a field and the Transfer of Knowledge». σσ. 123-140.

Arrowsmith, J & Sisson, K. & Marginson, P. (2014). «What can benchmarking offer the open method of Coordination?» Στο *Journal of European Public Policy.11(2). Routledge. σσ. 311-28.*

Borras, S. & Jacobsson, K. (2004). «The open method of coordination and new governance patterns in the EU». Στο *Journal of European Public Policy*. 11(2) Routledge. σσ. 185-208.

Dale, R. & Robertson, S, L. (2009) «Beyond Methodological "–isms" in Comparative Education, in an Era of Globalization». Στο R. Cowen & A. M. Kazamias (eds). *International Handbook of Comparative Education σσ.* 1113-1127. Springer Science and Business. Media B.V.

Ferrera, M.& Sacchi, S.(2005). «The Open Method of Coordination and National Institutional Capabilities. The Italian Experience.» στο J. Zeitlin & P. Pochet (eds). *The Open Method of Coordination in Action: the european employment and social inclusion strategies.* Brussels. Peter Lang.

Haahr, H., J. (2004). «Open coordination as advanced liberal government» στο . *Journal of European Public Policy*. 11(2) σσ. 209-230.

Lange, B. & Alexiadou, N. (2007). «New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination» στο *European Educational Research Journal,* 6(4), σσ. 321-335.

Lange, B. & Alexiadou, N. (2010). "Policy learning and governance of education policy in the E.U." στο *Journal of Education Policy*, 25 (4), σσ. 443-463.

Lawn, M. (2006). «Soft Governance and the Learning Spaces of Europe». Στο *Comparative European Politics.* 4. σσ. 272-288.

Lawn, M. (2011). «Standardizing the European Education Policy Space». Στο *European Educational Research Journal.* 10(2). pp. 259-272.

Normand, R. (2010). «Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education.» στο *European Educational Research Journal* 9(3). σσ. 407-421.

Ozga, J. (2014). «Knowledge, Inspection and the Work of Governing». Στο *Sisyphus Journal of Education.* 2(1). σσ. 16-38.

Phillips, R.(2003) «Education Policy, Comprehensive Schooling and Devolution in the DisUnited Kingdom: an historical, home international analysis». Στο *Journal of Educational Policy*, 18 (1), pp. 1-17.

Ruiter de, R. (2010). «Variations on a Theme. Governing the Knowledge – Based Society in the UK, through Methods of Open Coordination in Education and R&D». στο *Journal of European Integration*. Routledge. 32(2) pp. 157-173.

Ure, O. B. (2016). «Governance for Learning Outcomes in European Policy Making. Qualification frameworks pushed through the open method of coordination». Στο *International Journal for Research in Vocational Education*. 2(4). pp. 268-283.

Β) Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001).

Ευρωπαϊκή Σύμβαση (2003).

Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα» στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*. Ρέθυμνο. Εκδόσεις ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. σσ.: 91-111.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Αθήνα. Gutenberg. Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Πασιάς, Γ. (2017). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. Σημειώσεις*. Αθήνα.

Σακελλαρόπουλος,Θ. (2003). *Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής*. Τόμος Α΄. Αθήνα. Εκδόσεις Διόνικος.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

*Ναπολέων Μαραβέγιας**
*Δρ. Χαράλαμπος Χρυσομαλλίδης***

Περίληψη

Η ανώτατη εκπαίδευση και η έρευνα συγκροτούν δυνητικά ένα χώρο πολιτικής, αντιπροσωπεύοντας αφενός τον πυρήνα εκείνων των δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζονται κατεξοχήν ως έντασης γνώσης κι αποτελώντας αφετέρου βασικό μέρος του εννοιολογικού πλαισίου του «τριγώνου της γνώσης». Στο παρόν κείμενο η έμφαση δίνεται στον βαθμό επίδρασης της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον συγκεκριμένο χώρο πολιτικής, στην ενδεικτική εξέλιξη των αντίστοιχων δημόσιων πολιτικών στην Ελλάδα, καθώς και στην συμβολή υπερεθνικών πρωτοβουλιών στις απόπειρες μεταρρύθμισης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας στη χώρα. Για το σκοπό αυτό θα αναλυθεί ο βαθμός εξάρτησης από τη λεγόμενη «ιστορική τροχιά», οι περιπτώσεις μεταβολής της, τα αίτια και τα αποτελέσματα των σχετικών πρωτοβουλιών.

Λέξεις-κλειδιά: *ανώτατη εκπαίδευση, έρευνα, υπερεθνικές πολιτικές, μεταρρυθμίσεις, Ελλάδα.*

IMPACT OF SUPRANATIONAL POLICIES ON THE NATIONAL LEVEL. COMPARATIVE ANALYSIS OF REFORMS IN GREECE

*Professor Napoleon Maravegias**
*Dr. Charalampos Chrysomallidis***

* Καθηγητής, Αναπληρωτής Πρύτανης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης.
** Οικονομολόγος, Επιστημονικός Συνεργάτης του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Abstract

Higher education and research constitute theoretically a policy area that represents the core of activities that are characterized as knowledge intensive, being both essential parts of the conceptual framework of the "knowledge triangle". The presentation lays emphasis, on the one hand, on the impact that the European Union policy has on the evolution of the respective public policies in Greece. On the other, it focuses on the effect that transnational initiatives have on some indicative attempts to reform national higher education and research systems in the country. For the purposes of the article, we will examine path dependency, the cases of trajectory's change or critical junctures, the causes for that and the final results of reform efforts since the mid-2000s.

Key-words: *higher education, research, supranational policies, reform, Greece, EU.*

1. Εισαγωγή

Η γνώση και οι δραστηριότητες που συνδέονται με αυτή (έρευνα, εκπαίδευση, καινοτομία) βρίσκονται στο επίκεντρο της πολιτικής συζήτησης σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, λόγω του αναπτυξιακού τους ρόλου στην κοινωνία και την οικονομία και της συμβολής τους στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας, συγκροτώντας ένα ιδιότυπο χώρο πολιτικής. Η σύνδεση της έρευνας με την ανώτατη εκπαίδευση τεκμηριώνεται και σε θεωρητικό επίπεδο, με το μοντέλο του τριπλού άξονα ή έλικα (triple helix) για την έρευνα και την τεχνολογία που αποτελείται από το κράτος, την επιστημονική κοινότητα και τον παραγωγικό τομέα, με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και τα ερευνητικά κέντρα να συγκροτούν το δεύτερο από τους τρεις άξονες.

Στην Ελλάδα οι δυο τομείς συνδέονται ουσιαστικά, τόσο πραγματολογικά, όσο και θεσμικά, καθώς ο βασικός χώρος υλοποίησης έρευνας στην Ελλάδα είναι τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και τα δημόσια ερευνητικά κέντρα –κι όχι οι επιχειρήσεις, όπως υπαγορεύει η διεθνής πρακτική. Θεσμικά, ο τομέας της έρευνας έχει ενσωματωθεί στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, με πιο χαρακτηριστικές τη μεταφορά της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ) στο Υπουργείο Παιδείας το 2009 και τη θέσπιση θέσης Αναπληρωτή Υπουργού Έρευνας, υπό τον Υπουργό Παιδείας, στο 2015. Έτσι, για την ελληνική περίπτωση, το μοντέλο του τριπλού άξονα είναι συμβατό, λόγω της μεγαλύτερης έμφασης που αποδίδει στο ρόλο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και των ερευνητικών κέντρων για την παραγωγή καινοτομιών υψηλής τεχνολογίας, σε σχέση με άλλα θεωρητικά σχήματα, όπου βασικός παράγοντας είναι οι επιχειρήσεις (Etzkowitz and Leydesdorff 2000, Etzkowitz and Klofsten 2005).

2. Η εξέλιξη των δημόσιων πολιτικών υπό το πρίσμα συναφών διεθνών εξελίξεων

Ως ένα βαθμό, η εξέλιξη μιας δημόσιας πολιτικής μπορεί να εξηγηθεί μέσω της «υπερεθνικοποίησης» ορισμένων διαστάσεών της και του εξευρωπαϊσμού της εθνικής πολιτικής. Όμως, η ανάλυση αυτή δεν πρέπει να υπερτονίζει τη σημασία των διε-

θνών εξελίξεων και των συνεπειών που αυτές έχουν στα αντίστοιχα εθνικά συστήματα, καθώς η ύπαρξη και λειτουργία του εθνικού θεσμικού πλαισίου και κανόνων, δεν εξασφαλίζουν την εφαρμογή των συμφωνηθέντων σε υπερεθνικό επίπεδο στο αντίστοιχο εθνικό.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση στην Ελλάδα, όπου αλλαγές και προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις υπό κανονικές συνθήκες και όχι στο πλαίσιο των «μνημονιακών» υποχρεώσεων της χώρας, υιοθετούνται με καθυστέρηση και με αβέβαιη αποτελεσματικότητα. Έτσι, η ακολουθούμενη υπερεθνική δραστηριότητα απέχει αρκετά από το να μπορεί να χαρακτηρισθεί ως συντονιστική για τις εθνικές πολιτικές. Στην πραγματικότητα αυτό που επιχειρείται είναι η αντιμετώπιση κοινών ζητημάτων, με έμμεση δυνητικά συνέπεια τη σύγκλιση των αντίστοιχων εθνικών πολιτικών και συστημάτων.

Ερμηνευτικά, για αυτό το σκοπό μπορεί να αξιοποιηθεί ο ιστορικός θεσμισμός και η σχετική διάκριση μεταξύ εκτοπισμού, στρωματοποίησης, ολίσθησης, μετατροπής και εξάντλησης κατά την εξέλιξη μιας δημόσιας πολιτικής (Streeck and Thelen 2005). Με βάση αυτή τη βάση θα αναλυθεί καταρχάς η εξέλιξη της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, όπου οι αλλαγές έχουν συνήθως το χαρακτήρα του εκτοπισμού, καθώς νέα στοιχεία πολιτικής εκτοπίζουν τα προηγούμενα, ενώ σε πιο εξειδικευμένα ζητήματα η μεταβολή προσομοιάζει περισσότερο στη στρωματοποίηση της πολιτικής, δηλαδή στην προσθήκη νέων στοιχείων στα υφιστάμενα. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην πολιτική για την έρευνα και την τεχνολογία, στην οποία δεν σημειώνονταν μέχρι πρόσφατα αξιόλογες μεταβολές, ενώ ακόμα κι όταν προκύπτουν αλλαγές, αυτό συμβαίνει με τη μορφή της στρωματοποίησης της πολιτικής. Βέβαια, η απόφαση για μια πολιτική δεν συνεπάγεται και την εφαρμογή της, με συνέπεια όταν οι μεταρρυθμίσεις και οι συνεπαγόμενες αλλαγές δεν υλοποιούνται, να σημειώνεται μια μορφή ολίσθησης της πολιτικής.

3. Η επίδραση της πολιτικής της ΕΕ και άλλων υπερεθνικών πρωτοβουλιών στην εθνική πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης

Όσον αφορά την Ε.Ε., οι τομείς της έρευνας και της εκπαίδευσης εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες ως προς τη μέθοδο που ακολουθεί η Ε.Ε. Αν και η διαφορά στα επίπεδα της κοινοτικής χρηματοδότησης μεταξύ τους είναι σημαντική, η πρακτική που ακολουθεί η Ε.Ε. στηρίζεται στην ανοιχτή μέθοδο συντονισμού, εντάσσοντας τους δυο τομείς στο επίκεντρο της πολιτικής της, όπως αυτή απορρέει από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020». Έτσι, οι δυο πολιτικές «εργαλειοποιούνται» στην προσπάθεια επίτευξης βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, αύξησης της απασχόλησης και προώθησης της συνοχής (Gornitzka 2005), με την κοινοτική δράση να μετατοπίζεται προς ένα λειτουργικό-οικονομικό πρότυπο και να εμπλέκεται στα θέματα της απασχόλησης και της σύνδεσης με την αγορά εργασίας (Walkenhorst 2008), υπονομεύοντας παράλληλα τον ακαδημαϊκό ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης (Μοσχονάς 2006).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η γενικότερη πολιτική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση συμπληρώνει την αντίστοιχη εθνική, χωρίς να υπεισέρχεται ανταγωνιστικά στα ζητήματα της δεύτερης, συμβάλλοντας δηλαδή στη διαμόρφωση μιας αγοράς

(market-building policy) κι όχι στη διόρθωση ή τη ρύθμισή της. Ακόμα κι έτσι, η εθνική πολιτική επηρεάζεται από τις σχετικές δράσεις της ΕΕ κυρίως στο πεδίο της εξωστρέφειας του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω των προγραμμάτων κινητικότητας που απευθύνονται σε φοιτητές και εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην περίπτωση της Ελλάδας σημαντικό ρόλο παίζουν και τα κονδύλια από τα διαρθρωτικά ταμεία που κατευθύνονται στην επέκταση (νέα ιδρύματα), τον εκσυγχρονισμό (προγράμματα σπουδών και υποδομές) και τη διεύρυνση (από το προπτυχιακό στο μεταπτυχιακό επίπεδο) της ανώτατης εκπαίδευσης.

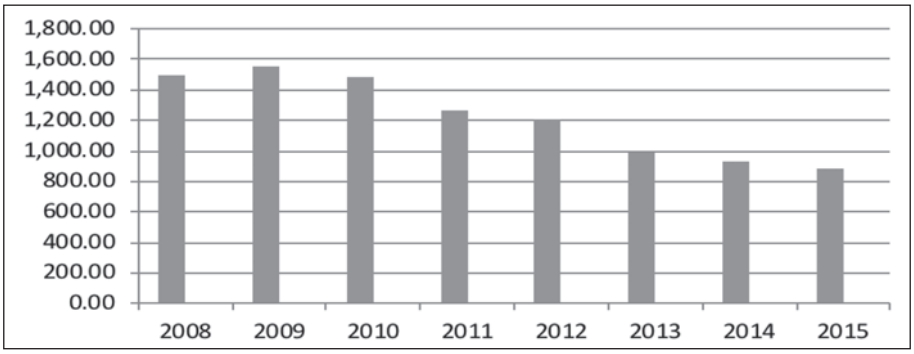
Πάντως σε σχέση με τον βαθμό μη δεσμευτικότητας των παρεμβάσεων της ΕΕ στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, ο οποίος είναι γενιά χαμηλός, σημειώνεται μια σημαντική εξαίρεση· αυτή που αφορά την αναγνώριση των πτυχίων των παραρτημάτων των ξένων πανεπιστημίων που συνεργάζονται με ιδιωτικά κέντρα σπουδών στην Ελλάδα. Αυτή η επίδραση όμως δεν προκύπτει από την κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση, αλλά από τις πρόνοιες της ΕΕ για τη λειτουργία της ελεύθερης αγοράς.

Από την άλλη πλευρά, ένα επιπλέον βασικό στοιχείο που καθορίζει την πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση είναι το εκτός Ε.Ε. υπερεθνικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα η πρωτοβουλία για τη «διαδικασία της Μπολόνια» και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), από την οποία έχει ξεκινήσει μέρος των ποιοτικών αλλαγών της εθνικής πολιτικής και μεταρρυθμίσεων του εθνικού συστήματος. Και σε αυτό το πλαίσιο, δεν παρατηρείται επιβολή μιας πολιτικής, ούτε ρητή υποχρέωση ανάληψης δράσης στο εθνικό επίπεδο, η συμμετοχή της χώρας σε αυτή τη διακρατική συνεννόηση προϋποθέτει την εναρμόνιση με τα συμφωνηθέντα, αποτελώντας έτσι μοχλό πίεσης για το εθνικό επίπεδο.

Στόχος της πρωτοβουλίας είναι η επίτευξη σχετικής ομοιογένειας και συγκρισιμότητας μεταξύ των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, η προσπάθεια αντιμετώπισης των κοινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι χώρες λόγω της παγκοσμιοποίησης και η αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Έτσι, ο ΕΧΑΕ έχει επηρεάσει σημαντικά την αντίστοιχη εθνική πολιτική, στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης από εκείνο της έρευνας και της τεχνολογίας, όπου δεν παρατηρείται αντίστοιχη κινητικότητα και μεταρρυθμιστική δυναμική που να συναρτάται από τις εξελίξεις στο υπερεθνικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα σχηματίστηκε τη δεκαετία του ’80 και στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε τότε επιδρά κάθε αλλαγή και εξέλιξη που σημειώνεται σε αυτό τον τομέα δημόσιας πολιτικής. Έτσι, με την πάροδο των ετών ο τομέας της ανώτατης εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί θεσμικά σε σχέση με την αρχική μορφή που είχε λάβει βάσει του νόμου 1268/1982. Σε κάθε περίπτωση, η εξάρτηση των ΑΕΙ από το Υπουργείο είναι σημαντική, σε θεσμικούς όρους, ως προς τους ανθρώπινους πόρους (αναφορικά τόσο με τον αριθμό των νεοεισερχόμενων σε κάθε ίδρυμα φοιτητών, όσο και με τον αριθμό των διαθέσιμων ανά ίδρυμα θέσεων διδακτικού προσωπικού), αλλά και ως προς τη χρηματοδότηση, παρά την κρίση (ενδεικτικό αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης ως προς τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ αποτυπώνεται στο διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. *Τελικές πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού για τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκατομ. €).*



Πηγή: *Υπουργείο Οικονομικών. (http://www.mnec.gr/sites/default/files/financial_files/KENTRIKES%20YPHRESIES%202016.pdf ανάκτηση στις 03-12-2015).*

Σε αυτό το πλαίσιο, σημεία καμπής της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, και μέρος των αλλαγών που έχει υποστεί σταδιακά ο συγκεκριμένος τομέας μπορεί να ιδωθεί ευθέως ως αποτέλεσμα υπερεθνικών πρωτοβουλιών. Συγκεκριμένα, ορισμένες από τις σημαντικότερες αλλαγές στη σύγχρονη ανώτατη εκπαίδευση που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως μεταβολή της «ιστορικής τροχιάς» αφορούν στην ανωτατοποίηση των Τ.Ε.Ι. (νόμος 2817 του 2000), τη θέσπιση του συστήματος κεντρικής αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και η ίδρυση της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας Α.ΔΙ.Π. (νόμος 3374 του 2005) και την αναγνώριση των τίτλων σπουδών των παραρτημάτων των ξένων πανεπιστημίων στην Ελλάδα.

Τα παραπάνω οφείλονται σε αποφάσεις που λαμβάνονται σε υπερεθνικό επίπεδο (ΕΕ ή «διαδικασία της Μπολόνια») και των συναφών υποχρεώσεων που αναλαμβάνει οικειοθελώς η χώρα. Με αυτό τον τρόπο, το υπερεθνικό επίπεδο (κοινοτικό ή άλλο) υπεισέρχεται και σε ζητήματα ρύθμισης, τα οποία όμως δεν επιβάλει στο εθνικό επίπεδο. Ακόμα κι έτσι, πάντως δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι συχνά η εφαρμογή και η πρόοδος των μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση δεν έχουν επιτυχή κατάληξη, όπως στην περίπτωση της περιόδου 2004-08, όπου η μεταρρυθμιστική «ατζέντα» για την τριτοβάθμια εκπαίδευση περιορίστηκε ή σταμάτησε σε θέματα αρχής που συνδέονταν με την αναθεώρηση του άρθρου 16 και το ζήτημα της δυνατότητας ίδρυσης ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα, την τροποποίηση της νομοθεσίας για το άσυλο και την τύχη των «αιώνιων φοιτητών». Επίσης, μέχρι και σήμερα οι μεταρρυθμίσεις είναι βαριές, καθώς δεν έχουν λυθεί παλαιότερα θεσμικά και δομικά προβλήματα των ΑΕΙ, ενώ εμπλοκή στις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις οφείλονται και στην επιδίωξη ταυτόχρονης αλλαγής θεμάτων που αφορούν συνταγματικά, νομικά, οργανωτικά και προγραμματικά ζητήματα, δημιουργώντας πρόβλημα «υπερφόρτωσης» στις διαδικασίες και τις πιθανές αντιδράσεις που θα εγείρουν (Σωτηρόπουλος 2010).

Από την άλλη πλευρά, η ακαδημαϊκή κοινότητα ήταν καχύποπτη ή αρνητική έναντι των αλλαγών που προτείνονται στην αφετηρία της διακυβερνητικής διαδικασίας της Μπολόνια. Μάλιστα, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού των πανεπιστημίων –που ήταν μέχρι τότε τα μόνα Α.Ε.Ι.– και του εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. –που επρόκειτο να καταστούν Α.Ε.Ι.– ως προς τη στάση τους έναντι των προτάσεων και των συνεπειών που θα έφερναν αυτές. Η διαφοροποίηση μεταξύ πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι. διατηρείται σε μια σειρά θεμάτων, όπως η υιοθέτηση των διδακτικών μονάδων και η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του νόμου 3374, μέτρα τα οποία υλοποιούνται στα Τ.Ε.Ι., με αντάλλαγμα το δικαίωμα οργάνωσης και λειτουργίας μεταπτυχιακών σπουδών που ήταν μέχρι τότε προνόμιο των πανεπιστημίων (Ασδεράκη 2011).

Συνεπώς, η παράμετρος της υπερεθνικοποίησης βασικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και ο εξευρωπαϊσμός της εθνικής πολιτικής είναι μια απτή πραγματικότητα, όμως δεν θα πρέπει να υπερτονίζεται η σημασία των διεθνών εξελίξεων και των συνεπειών που αυτές έχουν στα εθνικά συστήματα, καθώς αυτά έχουν τις δικές τους παραδόσεις, δυναμική, ακόμη και αντιστάσεις που σχετικοποιούν ή μετριάζουν συνήθως τις συναφείς μεταρρυθμιστικές επιπτώσεις (Πελαγίδης και Μητσόπουλος 2006, σ. 219).

Από την άλλη πλευρά, οι περισσότερες οριζόντιου χαρακτήρα προσπάθειες μεταρρύθμισης του τρόπου οργάνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης που έχουν επιδιωχθεί με νόμους που αντικαθιστούν σταδιακά τον τρόπο λειτουργίας κι οργάνωσης των Α.Ε.Ι. που εκφραζόταν από το νόμο πλαίσιο για τα Α.Ε.Ι. (ν. 1268) δεν συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένες δεσμεύσεις της χώρας κατά τη συμμετοχή της στη διαδικασία της Μπολόνια και στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ κι έχουν μερική μόνο (επιτυχή) εφαρμογή, διότι αν γίνουν αποδεκτές, αυτό συμβαίνει κατόπιν σημαντικών αντιδράσεων που οδηγούν στην αναπροσαρμογή τους. Οι προσπάθειες αυτές σχετίζονται με το εγχώριο ζήτημα του εκσυγχρονισμού του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε να συγκροτηθεί μια εκπαιδευτική αγορά –στην οποία τα πανεπιστήμια θα είναι βασικοί δρώντες–, να διαμορφωθεί το σύγχρονο πανεπιστήμιο, στο οποίο αναπτύσσονται ανταγωνιστικές δομές και οργανωσιακές πρακτικές και να εμπεδωθούν τα συστήματα κατάταξης, με το μικρότερο δυνατό ρόλο του δημοσίου (Ζέρη 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, η τάση που έχει επικρατήσει διεθνώς ως προς την πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση μετατοπίζει τη δημόσια παρέμβαση από τον κρατικό έλεγχο των πανεπιστημίων στην κρατική επίβλεψη. Παράλληλα αναπτύσσεται η ιδέα της λογοδοσίας των ιδρυμάτων έναντι της κοινωνίας, προκειμένου να αποδειχθεί, ότι τα δημόσια κονδύλια αξιοποιούνται με αποτελεσματικό τρόπο, ενώ οι κυβερνήσεις επιδιώκουν να αιτιολογήσουν τη διαρκώς μειούμενη δημόσια χρηματοδότηση ανά φοιτητή, συνδέοντας τους μειωμένους προϋπολογισμούς των ιδρυμάτων με ζητήματα αποδοτικότητας της πολιτικής κι όχι με τη επιδείνωση των ποιοτικών δεδομένων (Amaral 2007).

Κύρια προσπάθεια παρεμφερούς μεταρρύθμισης αποτέλεσε ο νόμος 4009/2011 που δικαιολογήθηκε αφενός από το εγχώριο αίτημα για αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (αν και ο προσανατολισμός των αιτούμενων αλλαγών δεν είναι πάντα σαφής ή διαφέρει ανάλογα με την πηγή από όπου προέρχεται το αίτημα) και αφετέρου από τη δυναμική που αναπτύσσει σταδιακά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο ζήτημα

του λεγόμενου «εκσυγχρονισμού» των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η τροποποίηση του συγκεκριμένου νόμου έχει καταγραφεί πως αποσκοπούσε στην –έστω μερική– ικανοποίηση των αντιδράσεων, ενώ η πρόσφατη πλήρης ανατροπή του χαρακτηρίστηκε ως «οπισθοδρόμηση» ή αντιμεταρρύθμιση.

4. Η επίδραση της πολιτικής της ΕΕ στην εθνική πολιτική έρευνας

Το σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο για την πολιτική έρευνας και τεχνολογίας στη χώρα διαμορφώθηκε τη δεκαετία του ’80 με τη ψήφιση του νόμου 1514 του 1985 που αποτελεί ουσιαστικά το μέχρι σήμερα υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο για την έρευνα και την τεχνολογία. Σε αυτό το πλαίσιο κι ως τα τέλη της δεκαετίας του ‘80 έχουν ιδρυθεί τα περισσότερα δημόσια ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα. Παρά όμως τη δυναμική που εκδηλώθηκε τη δεκαετία του ’80, αυτή περιορίστηκε στη συγκρότηση του ως τότε ανύπαρκτου πλαισίου για την έρευνα, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι σχετικές διεθνείς εξελίξεις που κινούνταν προς την κατεύθυνση της θέσπισης μιας δημόσιας πολιτικής που εξυπηρετούσε την αναπτυξιακή στρατηγική μέσω συγκεκριμένων τομεακών στόχων, δυνητικά στο πλαίσιο μιας ευρύτερης βιομηχανικής πολιτικής (Δενιόζος 1993).

Σε αυτή τη χρονική περίοδο εμφανίζεται για πρώτη φορά η σημαντική επίδραση των κοινοτικών δράσεων για την έρευνα και την τεχνολογία στο αντίστοιχο ελληνικό σύστημα. Είναι η περίοδος κατά την οποία θεσπίζεται και η σύγχρονη κοινοτική δράσης έρευνας και τεχνολογίας, με την καθιέρωση των Προγραμμάτων Πλαισίου (Π.Π.), η οποία όμως περιορίζεται ουσιαστικά στο χρηματοδοτικό σκέλος της πολιτικής και δεν υπεισέρχεται σε ζητήματα ρύθμισης ή θεσμών. Ο διαχρονικός αντίκτυπος των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων στο ελληνικό σύστημα έρευνας εκδηλώνεται με την επιτυχή συμμετοχή των Ελλήνων ερευνητών στις προκηρύξεις των Π.Π., ιδίως σε σχετικούς όρους.

Η επίδραση αυτή όμως εκδηλώνεται και στη βάση του περιεχομένου της έρευνας που πραγματοποιείται τελικά στη χώρα, αφού η μη ύπαρξη ενός σταθερού ελληνικού χρηματοδοτικού προγράμματος και η έλλειψη των αντίστοιχων εθνικών, τομεακών προτεραιοτήτων που θα εξυπηρετούσαν δυνητικά τον αναπτυξιακό –οικονομικό και επιστημονικό– σχεδιασμό της χώρας, οδήγησε στο φαινόμενο η ερευνητική παραγωγή της χώρας να καθορίζεται έμμεσα από τις θεματικές προτεραιότητες που χρηματοδοτεί τελικά η Ε.Ε.

Έτσι, η επίδραση της δράσης της Ε.Ε. για την έρευνα στην Ελλάδα ξεπερνά μέχρι σήμερα το πλαίσιο της χρηματοδότησης, έχοντας ευρύτερες διαστάσεις και στη σύσταση των σύγχρονων υποδομών έρευνας στη χώρα και στο περιεχόμενο της πραγματοποιούμενης έρευνας. Αποτέλεσμα αυτού είναι η επίδραση της κοινοτικής δράσης στην εθνική πολιτική να μην αφορά τη σύγκλιση μιας υπάρχουσας πολιτικής προς ένα κοινοτικό μέσο, αλλά ουσιαστικά τον έμμεσο ετεροκαθορισμό της δεύτερης από την πρώτη, ξεπερνώντας τα όρια της κλασικής συζήτησης περί εξευρωπαϊσμού (Μαραβέγιας και Χρυσομαλλίδης 2011).

Με άλλα λόγια, στην ελληνική περίπτωση επιβεβαιώνεται η πρόβλεψη, ότι ο βαθμός επίδρασης της κοινοτικής δράσης στον τομέα της έρευνας και της τεχνολογίας είναι αντιστρόφως ανάλογος του επιπέδου ερευνητικής και βιομηχανικής ανάπτυ-

ξης ενός κράτους μέλους. Επίσης, από τα παραπάνω συνάγεται, ότι βασικό χαρακτηριστικό της εθνικής πολιτικής για την έρευνα και την τεχνολογία αποτελεί η διαχρονική έλλειψη ενός εθνικού χρηματοδοτικού προγράμματος, το οποίο θα προβλέπει –δεσμευτικά για κάθε κυβέρνηση και σε βάθος χρόνου– συγκεκριμένο προϋπολογισμό για τη χρηματοδότηση ερευνητικών έργων (project funding) σε προεπιλεγμένους επιστημονικούς χώρους. Η έλλειψη αυτή στερεί τη χώρα από τη συγκρότηση και εφαρμογή μιας σύγχρονης πολιτικής για την έρευνα και την τεχνολογία και φανερώνει τον κατακερματισμό της ερευνητικής προσπάθειας και των ερευνητικών υποδομών, την απουσία σχεδίου για την ανάπτυξή τους, και τον αποσπασματικό τρόπο με τον οποίο χρηματοδοτείται η έρευνα στην Ελλάδα. Συνέπεια αυτών είναι εξάλλου η αναποτελεσματική χρήση των περιορισμένων πόρων που διατίθενται και η ανεπαρκής εγχώρια ζήτηση για έρευνα, ιδίως από την πλευρά της βιομηχανίας. Το φαινόμενο αυτό, επιπλέον, είχε ως αποτέλεσμα την εμπέδωση μιας αλληλουχίας, σύμφωνα με την οποία η πενιχρή χρηματοδότηση για ερευνητικές δραστηριότητες στην Ελλάδα οδηγούσε στην παραγωγή μέτριων ερευνητικών αποτελεσμάτων ή αποτελεσμάτων που δεν ήταν ορατά κι άμεσα αντιληπτά πέρα της επιστημονικής κοινότητας, συντηρώντας ένα προβληματικό κι ανατροφοδοτούμενο πλέγμα σχέσεων μεταξύ της έρευνας, του πολιτικού κόσμου και της κοινωνίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτική για την έρευνα εμφάνιζε –τουλάχιστον μέχρι το 2014– λίγα (έως καθόλου) σημεία καμπής που ψηφίστηκε το νέο θεσμικό πλαίσιο την έρευνα, τη τεχνολογία και την καινοτομία στην Ελλάδα και κυρίως μέχρι το 2015 που θεσπίστηκε θέση Αναπληρωτή Υπουργού Έρευνας και αναλήφθηκε μια σειρά πρωτοβουλιών, όπως η ίδρυση του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) και ο σχεδιασμός και προκήρυξη μιας «νέας γενιάς» ερευνητικών έργων που απευθύνονται κυρίως σε νέους επιστήμονες. Έτσι, για σχεδόν τρεις δεκαετίες (1985-2014) παρατηρήθηκε ουσιαστικά μια αδράνεια που μπορεί να εξηγηθεί από την έλλειψη ενδιαφέροντος και γνώσεων εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας που δεν δείχνει έμπρακτη αποφασιστικότητα για την αναβάθμιση του συγκεκριμένου τομέα στην πολιτική ημερήσια διάταξη, παρά τις όποιες κατά καιρούς διακηρύξεις και πολιτικές αναφορές (Erawatch 2009), θεωρούμενη από την πολιτική ελίτ μια «δημόσια δράση πολυτελείας». Πιο συγκεκριμένα, η αδράνεια στον τομέα έρευνας και τεχνολογίας αφορά το σύνολο της πολιτικής και κυρίως το θεσμικό και χρηματοδοτικό της σκέλος. Η δημόσια πολιτική για την έρευνα και την τεχνολογία παρέμεινε ουσιαστικά αναλλοίωτη και βασικά υποβαθμισμένη στην πολιτική ημερήσια διάταξη, με τις σταθερές του συστήματος να παραμένουν ουσιαστικά ίδιες από τη δεκαετία του ’80, καθώς το θεσμικό πλαίσιο παραπέμπει στο νόμο 1514 του 1985[13], αλλά και με τον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ του μεγαλύτερου παραγωγού έρευνας στη χώρα, των Α.Ε.Ι., και των δημόσιων ερευνητικών κέντρων. Παράλληλα οι εθνικές ανταγωνιστικές προκηρύξεις για ερευνητικά έργα γίνονται με μη τακτικό και συστηματοποιημένο τρόπο, βασικά στο πλαίσιο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων των Κ.Π.Σ./Ε.Σ.Π.Α.

13. Ο νόμος αυτός έχει υποστεί τροποποιήσεις –με άλλους νόμους και προεδρικά διατάγματα– με τη λογική των στρωματοποιήσεων, όμως η φιλοσοφία του παραμένει ίδια από τη δεκαετία του ’80.

Η αναγνώριση της συμβολής της έρευνας στην οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, αναδείχθηκε στην πραγματικότητα στα τελευταία χρόνια της κρίσης, ενώ νέοι χρηματοδοτικοί μηχανισμοί στοχεύουν και στον μετριασμό της διαρροής εγκεφάλων, της οριστικής δηλαδή μετανάστευσης του ανθρώπινου δυναμικού υψηλής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται να επιχειρείται να μεταβληθεί η εμπεδωμένη ως πρόσφατα πρακτική, σύμφωνα με την οποία διαχρονικά δεν αναλαμβανόταν καμία πολιτική πρωτοβουλία έμπρακτης ενίσχυσης της έρευνας και της τεχνολογίας που θα συνέβαλε στη μεταβολή του αναπτυξιακού προτύπου της χώρας. Παρόλα αυτά και κατά το παρελθόν υπήρξαν ορισμένες απόπειρες θεσμικού εκσυγχρονισμού (ψήφιση νέων νόμων), συγχωνεύσεις και καταργήσεις ερευνητικών κέντρων (στην προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων κατά τον δημοσιονομικό εκτροχιασμό της χώρας), καθώς και η υπαγωγή της ΓΓΕΤ από το Υπουργείο Ανάπτυξης στο Υπουργείο Παιδείας. Τα αίτια για αυτές τις αλλαγές πρέπει να αναζητηθούν στην κατάσταση του ερευνητικού ιστού της χώρας, στις πρωτοβουλίες του πολιτικού προσωπικού και εν μέρει στη δημοσιονομική κρίση. Συνεπώς, η μεταβολή της «ιστορικής τροχιάς» στον τομέα της έρευνας και της τεχνολογίας, δεν συνδεόταν με την επιβολή κανόνων και ρυθμίσεων από το εξωτερικό, εκτός μιας περίπτωσης –όπως και στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης που αναφέρθηκε παραπάνω–, όπου σημειώνεται μια έμμεση, αλλά σαφής επιβολής μέτρων από το υπερεθνικό στο εθνικό επίπεδο, στον τομέα της έρευνας.

Η περίπτωση αυτή προκύπτει από την επέκταση της εφαρμογής της συνθήκης της «αιρεσιμότητας» στο πλαίσιο της πολιτικής συνοχής της Ε.Ε. και παρότι η συγκεκριμένη πολιτική δεν σχετίζεται με την κοινοτική πολιτική για την έρευνα και την τεχνολογία, η πρόβλεψη για την ικανοποίηση κριτηρίων που αφορούν την «έξυπνη εξειδίκευση» (smart specialization) και την υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου συναφούς εθνικού πλαισίου για τους διαθέσιμους πόρους για την έρευνα και την καινοτομία άπτεται σαφώς του συγκεκριμένου τομέα. Δυνητικά σημαντική συμβολή και επίδραση σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να έχει και η οργάνωση της πολιτικής της ΕΕ για τη συνοχή την περίοδο 2014-2020, καθώς αναδεικνύει τους τομείς έρευνας και καινοτομίας (κυρίως) ως κρίσιμους άξονες για τις παρεμβάσεις που θα χρηματοδοτηθούν από τα Διαρθρωτικά Ταμεία. Και πάλι όμως, η απόσταση μεταξύ της δυνητικής επίδρασης αυτών των μέτρων στην εθνική πολιτική και της πραγματοποίησης της λεγόμενης κρίσιμης καμπής ή της ουσιαστικής επίπτωσης στο εγχώριο σύστημα έρευνας και τεχνολογίας είναι σημαντική.

5. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σημαντικά από τη δεκαετία του ’80, όταν τέθηκε η βάση για το σύγχρονο εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο σύστημα είναι σημαντικές, άλλοτε με βούληση των εγχώριων δρώντων κι άλλοτε εξαιτίας της συμμετοχής της Ελλάδας σε υπερεθνικές πρωτοβουλίες και των συμφωνιών που ανακύπτουν, αποτελώντας απαραίτητες κρίσιμες καμπές για την εγχώρια πολιτική. Και στις δυο περιπτώσεις οι αλλαγές που σημειώνονται έχουν συνήθως το χαρακτήρα του εκτοπισμού, καθώς νέα στοιχεία

πολιτικής εκτοπίζουν τα προηγούμενα, ενώ σε πιο εξειδικευμένα ζητήματα η μεταβολή προσομοιάζει περισσότερο στη στρωματοποίηση της πολιτικής, δηλαδή στην προσθήκη νέων στοιχείων στα υφιστάμενα. Βέβαια, στην ελληνική περίπτωση η απόφαση για μια πολιτική δεν συνεπάγεται και την εφαρμογή της, καθώς η πρακτική εξέλιξη της πολιτικής είτε με τον εκτοπισμό, είτε με τη στρωματοποίηση εκκρεμεί μέχρι την πλήρη υλοποίησή της. Στην περίπτωση που οι αλλαγές δεν υλοποιούνται, παρατηρούμε μια μορφή ολίσθησης της πολιτικής, όμως συνήθως οι μεταβολές υλοποιούνται με καθυστέρηση ή/και μετριασμό, σε σχέση με τον σχετικό προγραμματισμό ή τις αρχικές προθέσεις, ενδεικτικά λόγω αντιδράσεων.

Αντίθετα, η πολιτική για την έρευνα και την τεχνολογία παραμένει κατά ουσιαστικό τρόπο αναλλοίωτη, με τις μεταβολές να λαμβάνουν χώρα από τη δεκαετία του ’80 ως τα μέσα της δεκαετίας του ’10 πολύ διστακτικά, λόγω της χαμηλής θέσης του συγκεκριμένου τομέα στην εγχώρια πολιτική ημερήσια διάταξη. Όταν συμβαίνει αυτό παρατηρούμε σημεία στρωματοποίησης της πολιτικής ή στην ακραία περίπτωση της μη εφαρμογής των αποφάσεων (π.χ. θεσμικό πλαίσιο για την έρευνα και την τεχνολογία) σημεία ολίσθησης. Αποτέλεσμα είναι η εξάντληση της εξέλιξης της δημόσιας πολιτικής, καθώς οι υπάρχοντες θεσμοί καθίστανται σταδιακά παρωχημένοι, θέτοντας τελικά όρια στην ανάπτυξη του εγχώριου συστήματος. Η απουσία εξωτερικής επιβολής πολιτικών, δηλαδή των αντίστοιχων κρίσιμων καμπών που παρατηρούνται στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης, μεγεθύνει αυτό το φαινόμενο.

Συνολικά δεν αποτελεί έκπληξη, ότι η εξέλιξη της δημόσιας πολιτικής στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας και η μεταρρυθμιστική ικανότητα συνδέονται ή μπορούν να αποδοθούν σε φαινόμενα που άπτονται ακριβώς ευρέως διαδεδομένων χαρακτηριστικών της δημόσιας διοίκησης και της πολιτικής ζωής στην Ελλάδα. Εξάλλου, η δραστηριότητα και η δυναμική να εξαντλείται σε καθημερινά ζητήματα διοίκησης, τα οποία θα έπρεπε να είναι λυμένα ή να μπορούν να λυθούν με σχετικά απλό τρόπο, αφού η μη λειτουργική οργάνωση των διοικητικών διαδικασιών, η γραφειοκρατική προσκόλληση σε αναποτελεσματικούς κανόνες, καθώς και το δυσκίνητο σύστημα ελέγχου και λογοδοσίας που αποτελούν κοινά στοιχεία της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα (Doukidis and Smithson 1995) συναντώνται και στην περίπτωση της έρευνας και της τεχνολογίας. Έτσι, η αλλαγή παραδείγματος αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω της έλλειψης σχεδιασμού ή της ανικανότητας του πολιτικού προσωπικού, της αδυναμίας της δημόσιας διοίκησης να παράσχει τα απαραίτητα εργαλεία ή/και των εδραιωμένων συμφερόντων που δεν επιθυμούν τη μεταβολή της υφιστάμενης κατάστασης. Το σημείο που διαφοροποιεί τελικά την κατάσταση είναι σε σημαντικό βαθμό η παρέμβαση του υπερεθνικού στοιχείου στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η επίδραση των υπερεθνικών αποφάσεων στο εθνικό επίπεδο και η αποτελεσματικότητα της συνεπαγόμενης πολιτικής εξαρτάται πάντα από το βαθμό δεσμευτικότητας της απόφασης και δευτερευόντως από τις εγχώριες συνθήκες που σχετίζονται με τη θεσμική ικανότητα, το συγχρονισμό των υπερεθνικών δράσεων, τις σχέσεις μεταξύ κυβέρνησης και εμπλεκόμενων μερών ή την ύπαρξη ενός εγχώριου συνασπισμού που πιέζει υπέρ των αλλαγών ή των μεταρρυθμίσεων, καθώς και το μέγεθος της διαφοράς του αντίστοιχου εθνικού συστήματος από τις συναφείς επιταγές της Ε.Ε. (Featherstone and Papadimitriou 2008, σ. 189). Ένα επιπλέον κρίσιμο στοιχείο για

την επιτυχή έκβαση των νέων ρυθμίσεων είναι και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι επικείμενες αλλαγές, καθώς εμφανίζονται είτε ως υποχρεώσεις της χώρας έναντι των εταίρων της –υπερτονίζοντας ηθελημένα δηλαδή το βαθμό δεσμευτικότητας, προκειμένου να καμφθούν οι αντιρρήσεις– είτε ως προϋπόθεση για τη μη υστέρηση της χώρας στο διεθνές στερέωμα ανώτατης εκπαίδευσης, εξέλιξη που υπονοεί την προτίμηση για τη στενότερη σύνδεση με τα όσα ισχύουν στην Ευρώπη. Με άλλα λόγια, η έλλειψη συναινετικής κουλτούρας και η αμοιβαία απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ κράτους και εμπλεκόμενων μερών οδηγεί στην χρησιμοποίηση του υπερεθνικού στοιχείου ως στοιχείο επιβολής, ακόμη κι όταν οι περιστάσεις δεν το απαιτούν.

Στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης λόγω του είδους της υπερεθνικής δράσης, υφίσταται επίδραση, αν και με την πρακτική του «ήπιου δικαίου» που αναπτύσσει μια πολυεπίπεδη διαδικασία, ενώ η απουσία μηχανισμών επιβολής κυρώσεων στα κράτη που δεν συμμορφώνονται στα συμφωνηθέντα οδηγούν δυνητικά στην υστέρηση της μεταφοράς των συμφωνημένων σε υπερεθνικό επίπεδο στο εθνικό ή αφήνει περιθώρια διαφοροποίησης σε μια *à la carte* έκδοση εφαρμογής μιας πολιτικής (Ασδεράκη 2011). Το αντίστοιχο στοιχείο λείπει ουσιαστικά στον τομέα έρευνας και τεχνολογίας, εκτός από τις διαρκώς εντεινόμενες, αλλά ακόμα οριακές ή μικρού ειδικού βάρους, προσπάθειες συντονισμού στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Χρυσομαλλίδης 2013). Συχνά πάντως, υιοθετούνται μέτρα και εργαλεία πολιτικής με ένα περίπου τυπικό τρόπο –συνήθως η υιοθέτηση αυτή λαμβάνει χώρα εσπευσμένα, απρογραμμάτιστα και χωρίς την ύπαρξη συναίνεσης των εμπλεκόμενων μερών, με συνέπεια να μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ ονομαστικής και πραγματικής εξέλιξης ή και εξευρωπαϊσμού της εθνικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amaral, A. (2007). "Higher education in the process of European integration, globalizing economies and mobility of students and staff", σε Huisman, J., & Maasen, P., & Neave, G. (επιμ.) *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education,* Oxford: Pergamon, σελ. 75-106.

Ασδεράκη, Φ. (2011). "Ο εξευρωπαϊσμός της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης (1999-2009)", σε Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.) *Εξευρωπαϊσμός στο Μεσογειακό Χώρο.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 297-325.

Δενιόζος, Δ. (1993). "Τεχνολογική Πολιτική", σε Τ. Γιαννίτσης, (επιμ.), *Βιομηχανική και Τεχνολογική Πολιτική στην Ελλάδα,* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ. 209-261.

Doukidis, G., and Smithson, S. (1995). *Information Systems in the National Context. The Case of Greece.* Aldershot: Avebury.

Erawatch (2009). *ERAWATCH Research Inventory Report for: GREECE.* Brussels: European Communities.

Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (2000). "The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations", *Research Policy,* vol. 29, σελ. 109-123.

Etzkowitz, H., and Klofsten, M. (2005). "The Innovating Region: Toward a Theory of Knowledge-Based Regional Development", *R&D Management,* vol. 35, no. 3, σελ. 243-255.

Ζέρη, Π. (2010). "Η κρίση του δημόσιου πανεπιστημιακού συστήματος την εποχή της «κοινωνίας της γνώσης»", σε Δημητρόπουλος, Α., & Μαραβέγιας, Ν., & Μητσός, Α. (επιμ.) *Το Πανεπιστήμιο Σήμερα. Όψεις της Κρίσης και Βήματα Προσαρμογής.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ. 122-135.

Featherstone, K., and Papadimitriou, D. (2008). *The Limits of Europeanization. Reform Capacity and Policy Conflict in Greece.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gornitzka, A. (2005). "Coordinating Policies for a 'Europe of Knowledge'. Emerging Practices of the 'Open Method of Coordination' in Education and Research", *Arena Centre for European Studies*, Working Paper No. 16, March.

Μαραβέγιας, Ν., και Χρυσομαλλίδης, Χ. (2011). "Ένα βήμα πέρα από τον εξευρωπαϊσμό: η περίπτωση της πολιτικής έρευνας στην Ελλάδα", σε Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.) *Εξευρωπαϊσμός στο Μεσογειακό Χώρο.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 327-345.

Μοσχονάς, Α. (2006). "Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και η Ελλάδα: τάσεις και προοπτικές ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση", σε Μαραβέγιας, Ν., & Σακελλαρόπουλος, Θ. (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ελλάδα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος, σελ. 323-344.

Πελαγίδης, Θ., και Μητσόπουλος, Μ. (2006). *Ανάλυση της Ελληνικής Οικονομία. Η Προσοδοθηρία και οι Μεταρρυθμίσεις. Αθήνα:* Εκδόσεις Παπαζήση.

Streeck, W., and Thelen, K. (2005). "Introduction: institutional change in advanced political economies", σε Streeck, W., & Thelen, K. (επιμ.) *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies.* Oxford: Oxford University Press, σελ. 3-39.

Σωτηρόπουλος, Δ. (2010). "Γιατί απέτυχε η μεταρρύθμιση των ελληνικών πανεπιστημίων;", σε Δημητρόπουλος, Α., & Μαραβέγιας, Ν., & Μητσός, Α. (επιμ.) *Το Πανεπιστήμιο Σήμερα. Όψεις της Κρίσης και Βήματα Προσαρμογής.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ. 110-121.

Walkenhorst, H. (2008). «Explaining Change in EU Education Policy», *Journal of European Public Policy*, vol. 15, no. 4, σελ. 567-587

Χρυσομαλλίδης, Χ. (2013). "Θεσμοί και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας", *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης,* τεύχος 40, σελ. 45-69.

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - ΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

*Δημήτριος Β. Σκιαδάς, Mjur, PhD**

Εισαγωγή - Εννοιολογικές Οριοθετήσεις

Στο δημόσιο διάλογο, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, έχει καθιερωθεί πλέον ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας η επίτευξη της ποιότητας στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών. Στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης αυτό έχει εξελιχθεί στο βασικό άξονα δράσης όλων των εμπλεκομένων συντελεστών. Κάθε προσπάθεια προσέγγισης αυτής της κατάστασης προϋποθέτει την εννοιολογική οριοθέτηση των βασικών όρων που συνθέτουν το ουσιαστικό πλαίσιο δράσης, ώστε να αποφεύγονται οι παρερμηνείες.

Έτσι ο βασικός όρος, η «Διασφάλιση Ποιότητας» (Quality Assurance) περιλαμβάνει τέσσερα συστατικά:

1) Κάθε μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας στο ΑΕΙ οφείλει *να τηρεί* τις ποιοτικές προδιαγραφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της διεξαγόμενης έρευνας και της διοίκησης τους

2) Κάθε μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας στο ΑΕΙ οφείλει *να ενισχύει* την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της διεξαγόμενης έρευνας και της διοίκησης τους

3) Κάθε μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας στο ΑΕΙ *κατανοεί, χρησιμοποιεί και ενστερνίζεται τα συστήματα* που υπάρχουν για την τήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας

4) Η διοίκηση του ΑΕΙ αλλά και οι φοιτητές ως αποδέκτες *τακτικά ελέγχουν την ορθότητα και βιωσιμότητα των συστημάτων* που υπάρχουν για την τήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας.

Συναφής, αλλά διακριτή ταυτόχρονα, είναι η έννοα «Έλεγχος Ποιότητας» (Quality Audit). Πρόκειται για την *εξέταση* από ένα μηχανισμό εξωτερικό ως προς το ΑΕΙ για να ελεγχθεί το ότι οι υπάρχουσες διαδικασίες και οι υπάρχοντες μηχανισμοί διασφά-

---

* Καθηγητής Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης, Έδρα Jean Monnet, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

λισης ποιότητας είναι κατάλληλοι και λειτουργούν σωστά. Ο έλεγχος ποιότητας δεν ασχολείται με την αποστολή και τους στόχους του ΑΕΙ, ούτε εάν αυτά είναι σωστά, ούτε εάν έχουν επιτευχθεί, αλλά μόνο με τις διαδικασίες με τις οποίες το ΑΕΙ εξετάζει τις σχέσεις/αναλογίες μεταξύ των εισροών και των εκροών του.

Ο έλεγχος ποιότητας πρέπει, επίσης, να διακρίνεται από την «Πιστοποίηση» (Accreditation). Η πιστοποίηση διαβεβαιώνει την ακαδημαϊκή κοινότητα, το ευρύτερο κοινό και άλλους φορείς και οργανισμούς ότι το ΑΕΙ ή ένα πρόγραμμα του ΑΕΙ:

α) έχει ξεκάθαρα ορισμένους και εκπαιδευτικά κατάλληλους στόχους
β) διατηρεί συνθήκες υπό τις οποίες η επίτευξη των στόχων μπορεί να θεωρείται εφικτή
γ) επιτυγχάνει κατ' ουσίαν τους στόχου του
δ) εκτιμάται ότι θα συνεχίσει να έχει όλα τα παραπάνω στοιχεία.

Τέλος, συναφής είναι και η έννοια «Επικύρωση» (Validation). Είναι η διαδικασία έγκρισης έναρξης ενός νέου προγράμματος ή συνέχισης ενός υπάρχοντος προγράμματος. Με τη διαδικασία αυτή εξετάζεται εάν προκαθορισμένα κριτήρια θα εκπληρωθούν (σε περίπτωση νέου προγράμματος) ή εκπληρώνονται (σε περίπτωση υπάρχοντος προγράμματος).

Μέτρηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Βασικό σημείο εκκίνησης της διαδικασίας μέτρησης ποιότητας είναι η καθιέρωση (ορισμός), σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, ενός ποσοτικοποιημένου (κατά κανόνα κατ' ελάχιστον) κριτηρίου ως όριο επίδοσης. Η ύπαρξη τέτοιων κριτηρίων επιτρέπει όχι μόνο την μέτρηση αλλά και τη σύγκριση. Η σύγκριση όμως έχει νόημα μόνο μεταξύ ομοειδών στοιχείων. Επίσης η σύγκριση πρέπει να γίνεται όχι σε επί μέρους πτυχές αλλά επί του συνόλου της ακαδημαϊκής λειτουργίας. Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση έχει πολλές πτυχές, συνεπώς ο ορθός τρόπος μέτρησης και σύγκρισης πρέπει να αφορά ένα «προφίλ» ποιότητας με πολλά μετρήσιμα μεγέθη και όχι ένα μεμονωμένο κριτήριο.

Υπάρχουν ορισμένες «παρεξηγημένες» πραγματικότητες για τη μέτρηση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση:

1) Η μέτρηση ποιότητας δεν (πρέπει να) γίνεται αποκλειστικά από εξωτερικούς αξιολογητές. Είναι σκόπιμο στο σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ΑΕΙ να μετέχουν μέλη της ακαδημαϊκής του κοινότητας, αξιολογώντας συγκεκριμένα στοιχεία ποιότητας.

2) Η μέτρηση ποιότητας δεν αφορά αποκλειστικά ένα ποσοτικοποιημένο μέγεθος αλλά μια σειρά δεδομένων, ποσοτικών και ποιοτικών.

3) Η μέτρηση ποιότητας δεν (πρέπει να) είναι προσδιορισμένη με κανόνες. Κάθε ποιοτικό χαρακτηριστικό μπορεί να προσδιοριστεί με κριτήρια επίδοσης, τα οποία πρέπει να τηρεί κάθε ΑΕΙ (ή τμήμα του ΑΕΙ, ή πρόγραμμα του ΑΕΙ, ή μέλος ΔΕΠ του ΑΕΙ).

Είναι σαφές ότι η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια εκτεταμένη αλλά και παραπλανητική έννοια, με πολλές πτυχές, και απαιτεί τη διατύπωση κρίσεων από

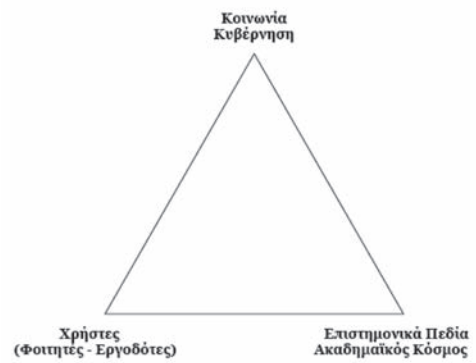
έμπειρα πρόσωπα. Σε αυτό το πλαίσιο συχνά γίνεται αναφορά στην έννοια της «Αριστείας». Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με την αριστεία, την εμπεριέχει. Η αριστεία αφορά στους στόχους της ακαδημαϊκής διαδικασίας και τις επιτυχίες των αποφοίτων αυτής λόγω του περιεχομένου της. Η ποιότητα είναι πολύ ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει τα κριτήρια της αριστείας αλλά επιπλέον τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης, και έρευνας, τις δραστηριοτήτων των ΑΕΙ και των τμημάτων τους και των φορέων τους, και τη συμφωνία μεταξύ των στόχων του ακαδημαϊκού προγράμματος και των δεξιοτήτων των αποφοίτων του.

Βασικές αξίες στις οδηγίες διασφάλισης ποιότητας είναι, γενικότερα, ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων και της επίτευξης των στόχων, η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή εσωτερικών (προσωπικού και φοιτητών) και εξωτερικών φορέων, η εστίαση στον φοιτητή, η διαβούλευση στη λήψη αποφάσεων, η διαφάνεια, η αποτελεσματικότητα και η υπευθυνότητας, ήτοι τα χαρακτηριστικά της καλής διακυβέρνησης στα ΑΕΙ, όπως αυτά καταγράφονται στην Ετήσια Έκθεση Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης για το 2016 που δημοσίευσε η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ), τον Ιούλιο 2017 (σελ. 52):

Διάγραμμα Λογοδοσίας Ανώτατης Εκπαίδευσης

Όπως καταγράφει και η ΑΔΙΠ στην Ετήσια Έκθεση Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης για το 2016 (σελ. 58-59) υπάρχει πλέον διάχυτη η απαίτηση για διαφάνεια και λογοδοσία στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Η διαφάνεια προάγει τη λογοδοσία και τη συμμόρφωση, μειώνει τις αβεβαιότητες και επιτρέπει την καλύτερη ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μερών (φοιτητές, ακαδημαϊκό προσωπικό, εργοδότες, πολιτικοί ιθύνοντες, φορείς της αγοράς, Μ.Μ.Ε., κ.λπ.) για τα ζητήματα που αφορούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων για τη μέτρηση των επιδόσεων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όπως π.χ. η διασφάλιση ποιότητας (αξιολόγηση, πιστοποίηση), η συστηματική σύγκριση των επιδόσεων και των πρακτικών ανάμεσα σε ομοειδή ιδρύματα (benchmarking), η ταξινόμηση των Ιδρυμάτων με βάση την εικόνα τους και οι διεθνείς λίστες κατάταξης (rankings), τα οποία αξιοποιούνται άλλοτε ως εργαλεία στρατηγικού σχεδιασμού ή ως βάσεις για ρυθμιστικές παρεμβάσεις στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης εκ μέρους των κυβερνήσεων.

Είναι προφανές λοιπόν ότι η διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση αιτιολογείται συχνά από την ανάγκη λογοδοσίας προς μια σειρά συντελεστών που αναφέρονται στο κατωτέρω τριγωνικό διάγραμμα ως εξής:



Πηγή: *M. Frazer, Quality Assurance in Higher Education , σε A. Craft (επιμ.) Quality Assurance in Higher Education - Proceedings of an International Conference Hong Kong in 1991*, *The Falmer Press, 1992, σελ. 9-25.*

Οι τρεις "κορυφές" αυτού του διαγράμματος αναλύονται ως εξής:

Λογοδοσία στην Κοινωνία και την Κυβέρνηση

Σε πολλές χώρες, ιδιαίτερα εν μέσω των συνθηκών οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών, υπάρχει ένα έντονο λαϊκό αίτημα αλλά και ταυτόχρονα μια δημοσιονομική αναγκαιότητα, ώστε η ολοένα και πιο απαιτητική, λόγω των επιστημονικών εξελίξεων, ανώτατη εκπαίδευση, που σε σημαντικό βαθμό καλύπτεται οικονομικά μέσω της φορολογίας των πολιτών, να αποδείξει την αξία της επένδυσης σε αυτή. Οι κυβερνήσεις, ως εντολοδόχοι των κοινωνιών, αποδίδουν πόρους στην ανώτατη εκπαίδευση (με διάφορους τρόπους είτε άμεσα π.χ. με την επιχορήγηση των ΑΕΙ, είτε έμμεσα π.χ. με την παροχή υποτροφιών και χαμηλότοκων δανείων σε φοιτητές) και φέρουν την ευθύνη, έναντι των εντολέων τους, να διασφαλίσουν ότι η επένδυση στην ανώτατη εκπαίδευση αποδίδει («value for money»). Για το σκοπό αυτό έχουν ιδρυθεί φορείς με αρμοδιότητα τη διασφάλιση της ποιότητας, της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως η λογοδοσία προς την κοινωνία δεν (πρέπει να) προσεγγίζεται αποκλειστικά ως ένα ζήτημα επενδυτικής απόδοσης για την ενίσχυση της αναπτυξιακής δυναμικής μιας χώρας. Τα ΑΕΙ υπάρχουν για να διαφυλάττουν, να καλλιεργούν και να εκπέμπουν την πολιτιστική κληρονομία και τον αξιακό κώδικα μιας χώρας, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί και διατηρηθεί στο ακαδημαϊκό DNA της χώρας αυτής. Η κοινωνία πρέπει να γνωρίζει εάν και κατά πόσο τα ΑΕΙ ανταποκρίνονται σε αυτή την αποστολή.

Λογοδοσία στους Χρήστες

Οι χρήστες της ανώτατης εκπαίδευσης είναι σε πρώτο χρόνο οι φοιτητές/σπουδαστές και σε δεύτερο χρόνο οι μελλοντικοί εργοδότες αυτών. Επιθυμούν να έχουν την

καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και να αποκτήσουν την πιστοποίηση ότι συγκεκριμένα επίπεδα γνώσης και επαγγελματικής δεξιότητας έχουν επιτευχθεί.

Λογοδοσία στην Επιστήμη

Η τρίτη γωνία του διαγράμματος είναι η Επιστήμη. Η γνώση, οι δεξιότητες, οι συμπεριφορές που συναπαρτίζουν κάθε επιστημονική θεματική δεν μπορεί να διαστρεβλώνονται, να αποσιωπούνται ή να χρησιμοποιούνται με λάθος τρόπο. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι λογοδοτούν στους ομολόγους/συναδέλφους τους ως προς την τήρηση της ακεραιότητας της επιστημονικής πειθαρχίας τους και ως προς το ότι οι φοιτητές θα αναπτύξουν θετική αντίληψη ως προς την επιστημονική τους πειθαρχία/ειδίκευση και τη χρήση της στην κοινωνία.

Σκοπός της Αξιολόγησης

Πριν εκκινήσει μια διαδικασία αξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι κρίσιμο να ξεκαθαριστεί ο σκοπός της. Με δεδομένο το τρίγωνο διάγραμμα λογοδοσίας, κάθε φορέας που διενεργεί μια αξιολόγηση εντάσσεται σε κάποια από αυτές τις κατηγορίες (γωνίες) του διαγράμματος π.χ. ένας χρηματοδοτικός φορέας θα εντασσόταν στην άνω γωνία ενώ ένας φορέας πιστοποίησης θα εντασσόταν στις κάτω γωνίες (αναλόγως του «ακροατηρίου» του).

Οι πιθανοί σκοποί μιας αξιολόγησης είναι:

1) συνδρομή στη λήψη απόφασης για σχεδιασμό ή χρηματοδότηση
2) Επικύρωση
3) Απονομή επαγγελματικής αναγνώρισης σε προγράμματα
4) Πιστοποίηση
5) Επιβράβευση

Κάθε ένας από αυτούς τους σκοπούς, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό με κάποιον από τους άλλους, κατατείνει στην διατήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας.

Πάντως, δεν είναι και απίθανο το ενδεχόμενο να προκύψει σύγχυση λόγω έλλειψης σαφήνειας για το αντικείμενο της αξιολόγησης π.χ. αφορά την έρευνα ή τη διδασκαλία ή τη διοίκηση του ΑΕΙ; Εστιάζει σε όλο το ΑΕΙ, σε ένα τμήμα του ΑΕΙ, σε ένα πρόγραμμα σπουδών, σε ένα μάθημα ή σε ένα διδάσκοντα;

Αντικείμενα Αξιολόγησης

Η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει ως βασική διεργασία την εξέταση εισροών, διαδικασιών και εκροών.

Οι *εισροές* περιλαμβάνουν παράγοντες που αφορούν τους φοιτητές/σπουδαστές (προσόντα, εμπειρία και προσδοκίες), παράγοντες που αφορούν το διδακτικό προσωπικό (επαγγελματική εμπειρία, προσόντα, ανάπτυξη διδακτικής δεξιότητας, κλπ), παράγοντες που αφορούν το διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, και παράγοντες που αφορούν τις υποδομές (αίθουσες διδασκαλίας, ερευνητικά εργαστήρια, βιβλιοθήκη κλπ). Επίσης περιλαμβάνουν τους σκοπούς και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, στοιχεία που πρέπει να αποτυπώνονται σε σχετικά έγγραφα που θα περιλαμβάνουν το πλαίσιο του

μαθήματος, τους σκοπούς του, τη δομή του, το περιεχόμενο του, τις διδακτικές μεθόδους, τα κριτήρια για την εξέταση του, και τα οποία έγγραφα θα είναι διαθέσιμα σε κάθε ενδιαφερόμενο, ενώ θα πρέπει να διαμορφώνονται σε συνεργασία με ομολόγους/συναδέλφους και χρήστες.

Οι *διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης* αποτελούν κρίσιμα στοιχεία. Η πρόοδος του κάθε μαθήματος θα πρέπει να παρακολουθείται, να εντοπίζονται τυχόν δυσκολίες και προβλήματα είτε τεχνικής, είτε παιδαγωγικής φύσης. Τόσο τυπικές όσο και άτυπες μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν. Τα έμπειρα μέλη ΔΕΠ μπορούν να συνδράμουν τα νεώτερα για τη βελτίωση των διδακτικών δραστηριοτήτων τους. Επίσης πρέπει να υπάρχει κριτική ανατροφοδότηση από τους φοιτητές/σπουδαστές και τακτικές συναντήσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Οι φοιτητές θα πρέπει να μετέχουν και στις διαδικασίες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι *εκροές* αφορούν τα αποτελέσματα των εξετάσεων (ειδικά σε σχέση με δεδομένα σε εθνική κλίμακα), την άποψη των εργοδοτών για τους αποφοίτους, την επαγγελματική πορεία των αποφοίτων και τις απόψεις των αποφοίτων για αυτή εν σχέσει με τις σπουδές τους (σε ένα διάστημα π.χ. πέντε ετών από την αποφοίτηση), καθώς και τα ευρήματα από εξωτερικούς αξιολογητές.

Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση, ως διαδικασία, δεν είναι μια δραστηριότητα γραφείου (deskwork). Δεν μπορεί να γίνεται μόνο επί τη βάσει εγγράφων. Επιβάλλεται επιτόπια επίσκεψη από ομολόγους, ως εξωτερικοί αξιολογητές.

Στην αρχή πρέπει να υπάρχει ως σημείο αναφοράς μια έγγραφη παρουσίαση της εσωτερικής αξιολόγησης. Μετά ακολουθούν μια ή περισσότερες επισκέψεις, οι οποίες δεν εξαντλούνται μόνο σε συζητήσεις μεταξύ των αξιολογητών και της ομάδας του αξιολογουμένου ΑΕΙ αλλά υπάρχουν συναντήσεις με μέλη του διδακτικού προσωπικού, με τους φοιτητές, το διοικητικό προσωπικό και εκπροσώπους φορέων-αποδεκτών των αποφοίτων. Επίσης οι εξωτερικοί αξιολογητές επισκέπτονται τις υποδομές, τους χώρους διδασκαλίας και έρευνας, τις αίθουσες, τα εργαστήρια και τις βιβλιοθήκες.

Κατά τη διάρκεια της εξωτερικής αξιολόγησης, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κάθε πληροφορία που αφορά τις αξιολογούμενες δομές και δραστηριότητες, να βλέπουν έγγραφα των μαθημάτων (π.χ. γραπτά εξετάσεων, θέματα εξετάσεων, στατιστικά στοιχεία επιτυχίας, κλπ), τα στοιχεία του διδακτικού προσωπικού (δημοσιεύσεις, δράσεις εξωστρέφειας, κοινωνική δράση, κλπ), τις δραστηριότητες του ΑΕΙ ως σύνολο σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, κλπ.

Στάδια Αξιολόγησης

Υπάρχουν τρία στάδια αξιολόγησης: Η υποβολή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης, η επίσκεψη από τους εξωτερικούς αξιολογητές και η ετοιμασία και υποβολή της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης.

Πριν την έναρξη της αξιολόγησης: Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο ο σκοπός της αξιολόγησης να είναι σαφής για όλους τους εμπλεκόμενους. Ποιος ζήτησε την αξιολόγηση; Ποιος θα πάρει την έκθεση αξιολόγησης; Ποιος θα αναλάβει να υλοποιήσει τις

συστάσεις της έκθεσης και ποιος θα ελέγξει ότι αυτές υλοποιήθηκαν; Επίσης πρέπει να τεθούν οι διαδικασίες και οι μέθοδοι αξιολόγησης, το κόστος της και το χρονοδιάγραμμα της.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης: Οι αξιολογητές πρέπει να είναι «ανοικτοί» και όχι συγκρουσιακοί. Βάση για αυτό αποτελεί η κατανόηση από όλους του σκοπού της αξιολόγησης. Οι επαφές κατά την επιτόπια επίσκεψη επίσης θα συμβάλλουν σε αυτό. Τυχόν συγκρουσιακή διάδραση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων, θα οδηγήσει πιθανότατα σε αποτυχία της αξιολόγησης. Οι αξιολογούμενοι θα είναι επιφυλακτικοί και δεν θα παρέχουν στοιχεία, κάτι που θα επηρεάσει τα ευρήματα, τα οποία επίσης θα γίνουν δεκτά με επιφυλάξεις και δεν θα ληφθούν υπόψιν για βελτιωτικές δράσεις.

Μετά την αξιολόγηση και πριν την έκθεση: Πρέπει να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση επί των διαπιστώσεων, είτε σε άτυπο επίπεδο, είτε σε θεσμικό επίπεδο (με συναντήσεις). Είναι κρίσιμο οι αξιολογηθέντες να έχουν πρόσβαση σε μια προκαταρτική εκδοχή της έκθεσης αξιολόγησης για να πιστοποιήσουν τα πραγματικά δεδομένα. Επίσης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τόσο οι αξιολογητές όσο και οι αξιολογούμενοι πρέπει να μελετούν τόσο κατά μόνας όσο και από κοινού την αξιολόγηση για να μάθουν από αυτήν, τόσο σε διαδικαστικό όσο και σε ουσιαστικό επίπεδο.

Ελληνική Πραγματικότητα

Μέχρι το 2005 δεν υπήρχε στην Ελλάδα θεσμοθετημένο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Μεμονωμένα ΑΕΙ, με δική τους πρωτοβουλία, αξιολογούσαν το διδακτικό και ερευνητικό τους έργο, χωρίς όμως να υπάρχει συνέχεια ή ομοιομορφία στις αξιολογήσεις αυτές.

Το 1998-1999, με χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ, έλαβε χώρα μια διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης (με κριτές από το εξωτερικό) για 14 Παν/μια και 11 ΤΕΙ, χωρίς όμως να δοθεί συνέχεια.

Το 2005, με το Ν. 3374/2005 (ΦΕΚ Α' 189) θεσμοθετείται Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση με διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και τη δημιουργία των οικείων οργάνων (Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας-ΜΟΔΙΠ σε κάθε ΑΕΙ και Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας-ΑΔΙΠ ως ανεξάρτητη διοικητική αρχή). Τα ελληνικά ΑΕΙ επέδειξαν αρχικά επιφυλακτικότητα στο νόμο παρά τη ρητή διατύπωση της οικείας διάταξης (άρθρο 1. παρ.2) ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στην παροχή στοιχείων προς τα ΑΕΙ και την Πολιτεία για την ανάληψη δράσης με στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους. Στη δε εισηγητική έκθεση του νόμου, είχε κριθεί σκόπιμη η ακόλουθη αναφορά: «*Σε καμία περίπτωση οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν αποσκοπούν στην επιβολή «ποινών» ή στη διαπίστευση/πιστοποίηση (accreditation) ή στην αξιολογική κατάταξη (ranking) των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.*»

Παρόλα αυτά, τα ελληνικά ΑΕΙ ενεργοποιήθηκαν ουσιαστικά στο πεδίο της αξιολόγησης μόνο όταν αυτή τέθηκε ως όρος συμμετοχής τους στις ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις και τα προγράμματα της ΕΕ και παρασχέθηκε η ανάλογη χρηματοδότηση.

Κατόπιν πρόσκλησης στο πλαίσιο του ΕΠΕΔΒΜ, συνολικού π/υ 11,7 εκατ. Ευρώ, τα ελληνικά ΑΕΙ υπέβαλλαν προτάσεις ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης και

δημιουργίας ΜΟΔΙΠ, λαμβάνοντας τις εξής χρηματοδοτήσεις (τα ΑΕΙ αναφέρονται ως είχαν πριν την εφαρμογή του σχεδίου ΑΘΗΝΑ):

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ (€)
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	399.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	400.000€
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	400.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	400.000€
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	242.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	400.000€
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	260.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	400.000€
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	255.000€
Ε.Κ.Π.Α	400.000€
Ε.Μ.Π	326.000€
Α.Π.Θ	400.000€
Ο.Π.Α	285.000€
Γ.Π.Α	251.000€
Α.Σ.Κ.Τ	167.000€
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	310.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	322.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	339.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	198.000€
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	213.000€
ΔΙ.ΠΑ.Ε	180.000€
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	155.000€

ΤΕΙ	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ (€)
ΤΕΙ Ηπείρου	385.000€
ΤΕΙ Ιονίων Νήσων	226.000€
ΤΕΙ Καβάλας	312.000€
ΤΕΙ Καλαμάτας	276.000€
ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	400.000€
ΤΕΙ Λάρισας	397.000€
ΤΕΙ Πάτρας	400.000€
ΤΕΙ Μεσολογγίου	268.000€
ΤΕΙ Σερρών	251.000€
ΤΕΙ Αθήνας	400.000€
ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας	400.000€
ΤΕΙ Θεσσαλονίκης	400.000€
ΤΕΙ Πειραιά	335.000€
ΤΕΙ Λαμίας	268.000 €
ΤΕΙ Χαλκίδας	280.000€

Πηγή: *ΕΥΔ ΕΠΕΔΒΜ, 2010.*

Το 2013 η διαθέσιμη χρηματοδότηση προς τα ΑΕΙ αυξήθηκε κατά 1,2 εκατ. Ευρώ, με τροποποίηση της σχετικής πρόσκλησης από το ΕΠΕΔΒΜ.

Παράλληλα το 2008, κατόπιν πρόσκλησης στο πλαίσιο του ΕΠΕΔΒΜ, συνολικού π/υ 25 εκατ. Ευρώ, κλήθηκε η ΑΔΙΠ να υποβάλλει πρόταση χρηματοδότησης της οργάνωσης και λειτουργίας της, με βάση τις αρμοδιότητες της. Με επικαιροποίηση της σχετικής πρόσκλησης, το 2011, ο σχετικός π/υ μειώθηκε σε 13,9 εκατ. Ευρώ.

Με το ν. 4009/2011 (ΦΕΚ Α' 195) υπήρξε μια ριζική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, με ειδικές ρυθμίσεις τόσο για τις ΜΟΔΙΠ των ΑΕΙ, όσο και για την ΑΔΙΠ. Η τελευταία απέκτησε και την αρμοδιότητα πιστοποίησης της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, και γενικά διαμορφώθηκε ένα «οιονεί τεκμήριο αρμοδιότητας» υπέρ της σε θέματα διασφάλισης ποιότητας. Είναι ενδεικτικό ότι σε περίπτωση μη πιστοποίησης ενός προγράμματος σπουδών ή του συστήματος διασφάλισης ποιότητας ενός ΑΕΙ από την ΑΔΙΠ, παρέχεται η δυνατότητα περιορισμού χρηματοδότησης ή και μείωσης εισακτέων σε αυτό.

Όμως με το ν. 4485/2017 (ΦΕΚ Α' 114) καταγράφεται μια σαφής μεταστροφή της Πολιτείας ως προς τη λειτουργία της ΑΔΙΠ καθώς πολλές από τις συναφείς αρμοδιότητες της αποδίδονται πλέον σε συλλογικά όργανα (επιτροπές) που δημιουργούνται στο Υπουργείο Παιδείας (π.χ. Επιτροπή για τον έλεγχο των ΠΜΣ, ή Επιτροπή για οργάνωση διδακτορικών σπουδών από ΤΕΙ, όπου μάλιστα δεν μετέχει η ΑΔΙΠ).

Ως Κατακλείδα...

Η πραγματικότητα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης καταδεικνύει την ανάγκη καθιέρωσης ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας, όχι μόνο ως νομοθετική επιταγή, αλλά και ως αντίληψη λογοδοσίας προς όλους τους ενδιαφερόμενους συντελεστές. Η επιτυχής λειτουργία του συστήματος αυτού προϋποθέτει το να καταστεί «κτήμα» όλων το όφελος που θα αποκομίσει η ανώτατη εκπαίδευση, από μια τέτοια διαδικασία, όχι μόνο ως σύστημα δημιουργίας και παροχής γνώσεων υψηλού επιπέδου που θα έχουν και επαγγελματικό αντίκρυσμα, αλλά ως διεργασία διαμόρφωσης νοοτροπίας που καθιστά την ποιότητα διαρκές ζητούμενο πράξης και την αριστεία στόχο ζωής...

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

ENQA, ESU, EUA, EURASHE, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium, 2015

D, F. Weserheijden, B. Tensaker, M. João Rosa (επιμ.) *Quality Assurance in Higher Education - Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Springer, 2007

A. Craft (επιμ), *Quality Assurance in Higher Education - Proceedings of an International Conference Hong Kong in 1991*, The Falmer Press, 1992

M. João Rosa, A. Amaral (επιμ.), *Quality Assurance in Higher Education - Contemporary Debates*, Palgrave MacMillan, 2014

A. Bernhard, *Quality Assurance in an International Higher Education Area - A Case Study Approach and Comparative Analysis*, VS Research, 2012

Ο ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΤΗΣ ΕΕ

*Ασπασία Αλιγιζάκη**

Περίληψη

Με το άρθρο αυτό θα επιχειρηθεί να φωτιστεί η άμεση συνάφεια της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης, που εντάσσεται στις υποστηρικτικές αρμοδιότητες της ΕΕ, με μια βασική συντρέχουσα αρμοδιότητα της, την Εσωτερική Αγορά.

Η ΕΕ επιδιώκει την οικοδόμηση μια ισχυρής ενιαίας αγοράς καθώς μπορεί να αποτελέσει πλεονέκτημα σε περιόδους ύφεσης, όπως η σημερινή. Εντούτοις, πολλά εμπόδια παρακωλύουν την ολοκλήρωσή της και κάποια από αυτά σχετίζονται με τον ατελή εξευρωπαϊσμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης των εταίρων. Αυτός προϋποθέτει μεταξύ άλλων την εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και την κινητικότητα σπουδαστών και ερευνητών. Συνυφαίνεται δε αναπόσπαστα με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και τίτλων σπουδών που πρέπει επίσης να εναρμονιστούν, ώστε οι εργαζόμενοι να μπορούν ευκολότερα να βρίσκουν εργασία σε άλλη χώρα της ΕΕ και έτσι να τονωθεί ο υγιής ανταγωνισμός, που συνιστά βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της ενιαίας, εσωτερικής αγοράς της ΕΕ.

Οι μεταρρυθμίσεις της διαδικασίας της Μπολόνια βοήθησαν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια να εναρμονιστούν και παράλληλα να γίνουν πιο ανταγωνιστικά. Με αυτή τη διαδικασία και τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης επιδιώχθηκε ο εξευρωπαϊσμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της προσθήκης ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα, της δημιουργίας κοινών προγραμμάτων και της συνεργασίας ιδρυμάτων διαφορετικών χωρών, της υλοποίησης ενός συστήματος που θα καθιστά τα πτυχία, ευανάγνωστα και συγκρίσιμα, της αύξησης της κινητικότητας των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, των σπουδαστών και ερευνητών. Αυτή η αύξηση της κινητικότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ελεύθερη κυκλοφορία της γνώσης που είναι με τη σειρά της αναγκαίος όρος της ολοκλήρωσης της σύγχρονης Εσωτερικής Αγοράς, η οποία πρέπει οπωσδήποτε να αξιοποιήσει το δυναμικό των νέων τεχνολογιών και καινοτομιών.

---

* Διδάκτωρ Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Εκπαιδευτικός-Δικηγόρος.

Εν γένει, στόχος αυτού του άρθρου είναι να αναλυθεί πως και γιατί ο εξευρωπαϊσμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης συνιστά αναγκαία προϋπόθεση της ολοκλήρωσης της Εσωτερικής Αγοράς της ΕΕ, που είναι απαραίτητη για την περαιτέρω εμβάθυνση και ένωση των λαών της Ευρώπης.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανώτατη Εκπαίδευση, Εξευρωπαϊσμός, Εσωτερική Αγορά, Μπολόνια*

Εισαγωγή- Ερευνητικό Ερώτημα

Ανέκαθεν, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη διέφεραν πολύ μεταξύ τους και για αυτό οι Ευρωπαίοι δυσκολεύονταν να χρησιμοποιήσουν τους τίτλους σπουδών που είχαν αποκτήσει σε μια χώρα για να βρουν εργασία ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε άλλη. Η προοδευτική σύγκλιση του πλαισίου εκπαίδευσης και των τίτλων σπουδών σε έναν ανοικτό ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης και, εν γένει, ο εξευρωπαϊσμός τους είναι δυνατό να διευκολύνει την κινητικότητα όσων σπουδάζουν ή αναζητούν εργασία εντός της Ευρώπης και να ενισχύσει την ελεύθερη παροχή υπηρεσιών και την οικοδόμηση μιας πιο ανταγωνιστικής ευρωπαϊκής εσωτερικής αγοράς.

Η διαδικασία της Μπολόνια (και η μέσω αυτής υλοποίηση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης) θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία που χρησιμοποιεί η Ευρώπη για την προώθηση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και την προσθήκη Ευρωπαϊκής διάστασης σε αυτήν, τον εξευρωπαϊσμό της και την ενίσχυση της κινητικότητας και απασχολησιμότητας των αποφοίτων καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Οι μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια βοηθούν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα να γίνουν πιο ανταγωνιστικά και ελκυστικά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και μιας ελεύθερης ευρωπαϊκής εσωτερικής Αγοράς, ιδιαίτερα σημαντικής σήμερα σε μια εποχή ευρύτερης οικονομικής κρίσης.

Είναι λοιπόν ενδιαφέρον να αναλυθεί αν και υπό ποιες συνθήκες ο εξευρωπαϊσμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης – υπό την έννοια ενός κοινού πλαισίου εκπαίδευσης και ενός ολοκληρωμένου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης που εγγυάται την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα των σπουδαστών, των ερευνητών και αποφοίτων του – συνιστά προϋπόθεση για την οικοδόμηση μιας ισχυρής ελεύθερης, εσωτερικής ευρωπαϊκής Αγοράς. Με την παρούσα ανάλυση θα επιχειρηθεί η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μέσω της σταχυολόγησης και επαγωγικής παρατήρησης των βασικών σχετικών εκφάνσεων του ευρωπαϊκού δικαίου.

Η εσωτερική αγορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εσωτερική αγορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) είναι μια ενιαία αγορά στην οποία τα αγαθά, οι υπηρεσίες, τα κεφάλαια και τα πρόσωπα κυκλοφορούν ελεύθερα. Στο εσωτερικό οι ευρωπαίοι πολίτες δύνανται να διαβιούν, να σπουδάζουν, να εργάζονται ή να ασκούν επιχειρηματική δραστηριότητα ελεύθερα.

Από τη δημιουργία της το 1993, η εσωτερική (ή ενιαία) αγορά έχει καταστεί πιο ανοικτή στον ανταγωνισμό. Στο πλαίσιο της έχουν δημιουργηθεί πολλές θέσεις απα-

σχόλησης και έχουν περιοριστεί σημαντικά πολλοί προγενέστεροι φραγμοί στις εμπορικές συναλλαγές. Σημειωτέον, η εσωτερική Αγορά συγκαταλέγεται στις λεγόμενες συντρέχουσες αρμοδιότητες (άρθρο 4 της ΣΛΕΕ), αναφορικά με τις οποίες τόσο η ΕΕ όσο και οι χώρες της ΕΕ μπορούν να νομοθετήσουν και να εγκρίνουν νομικά δεσμευτικές πράξεις. Οι χώρες της ΕΕ ασκούν την αρμοδιότητά τους, όπου η ΕΕ δεν ασκεί ή έχει αποφασίσει να μην ασκήσει την αρμοδιότητά της.

Από την άλλη, χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση, η έτερη έννοια που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ανάλυση, συγκαταλέγεται στις λεγόμενες υποστηρικτικές αρμοδιότητες (άρθρο 6 της ΣΛΕΕ), στις οποίες η ΕΕ μπορεί να παρέμβει μόνο για να υποστηρίζει, να συντονίζει ή να συμπληρώνει τη δράση των χωρών της ΕΕ. Εν προκειμένω, οι νομικά δεσμευτικές πράξεις της ΕΕ δεν προϋποθέτουν απαραίτητα την εναρμόνιση των νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων των χωρών της ΕΕ.

Η Επιτροπή προτείνει για τον 21ο αιώνα μια ενιαία αγορά ισχυρή, καινοτόμο και ανταγωνιστική. Η οικονομική ολοκλήρωση μπορεί να αποτελέσει ένα μεγάλο πλεονέκτημα σε περιόδους ύφεσης, παρέχοντας τη δυνατότητα στις χώρες της ΕΕ να συνεχίσουν τις εμπορικές συναλλαγές μεταξύ τους, αντί να καταφεύγουν σε αυστηρά προστατευτικά μέτρα που θα επιδείνωναν την τυχόν κρίση. Η ενιαία αγορά, η οποία αρχικά είχε σχεδιαστεί για μια οικονομία βασιζόμενη στα προϊόντα του πρωτογενούς τομέα και στα αγαθά του μεταποιητικού τομέα, θα πρέπει σήμερα να ενσωματώσει πληρέστερα τις υπηρεσίες, οι οποίες αποκτούν αυξανόμενη θέση σε μια οικονομία βασιζόμενη στη γνώση. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να συνδυάσει την ελεύθερη κυκλοφορία υπηρεσιών με το δυναμικό που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και την κατοχύρωση μιας «πέμπτης ελευθερίας», δηλαδή της ελεύθερης κυκλοφορίας της γνώσης και της καινοτομίας άρα και της αυξημένης κινητικότητας όχι μόνο των επαγγελματιών - παρόχων υπηρεσιών αλλά και των ερευνητών- ακαδημαϊκών-σπουδαστών.

Τα άρθρα 26 και 56 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πρώην άρθρα 14 και 49 της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας) καθιερώνουν την ελευθερία παροχής υπηρεσιών. Ωστόσο, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αναγνωρίστηκε ότι αυτή η ελευθερία σε αντίθεση με την ελεύθερη κυκλοφορία των εμπορευμάτων δεν έχει εφαρμοστεί επαρκώς. (EC 2006: 15; Kox et al. 2004: 10).

Ο στόχος μιας «εσωτερικής Αγοράς υπηρεσιών», όπου οι πάροχοι υπηρεσιών από όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ θα λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί ένας τοπικός πάροχος υπηρεσιών, παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό ανεκπλήρωτος. Αυτό ήταν το κίνητρο πίσω από τις διαπραγματεύσεις για τη σχετική Οδηγία για τις υπηρεσίες, η οποία εγκρίθηκε το 2006 (EC, 2006). Η οδηγία που καλύπτει σχεδόν όλους τους τομείς υπηρεσιών αποσκοπούσε στην εξασφάλιση της ελευθερίας παροχής και κυκλοφορίας υπηρεσιών στο σύνολο της εσωτερικής αγοράς.

Η οδηγία για τις υπηρεσίες θεσπίζει το δικαίωμα των παρόχων να παρέχουν διασυνοριακή πρόσβαση σε υπηρεσίες και σε κράτος μέλος διαφορετικό από εκείνο στο οποίο είναι εγκατεστημένοι... (EC 2006: Άρθρο 16). Απαιτεί από όλα τα κράτη μέλη να τηρούν τις υποχρεώσεις πρόσβασης στην αγορά, την ελευθερία εγκατάστασης και την ελευθερία παροχής διασυνοριακών υπηρεσιών για όλους τους παρόχους υπηρε-

σιών της ΕΕ, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματιών. Προκειμένου δε να περιοριστεί ο σκεπτικισμός με τον οποίο τα κράτη μέλη αντιμετώπισαν το νέο πλαίσιο, η οδηγία αυτή προέβλεψε για το κράτος υποδοχής τη δυνατότητα να εφαρμόσει τυχόν εξαιρέσεις στην ελεύθερη παροχή υπηρεσιών, όπως λόγους δημόσιας τάξης, δημόσιας ασφάλειας, δημόσιας υγείας και περιβάλλοντος. (EC 2006: 9).

Η ελευθέρωση όμως της αγοράς υπηρεσιών προϋποθέτει εκτός των άλλων την απλοποίηση της διαδικασίας αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, η οποία επιχειρήθηκε με τη θεσμοθέτηση σχετικής Οδηγίας αρχικά το 2005 (EC 2005: L 255/23). Εντούτοις, οι δυσκολίες που ανέκυψαν στην εφαρμογή της σχετικής Οδηγίας στα κράτη μέλη και τα ποικίλα διοικητικά, νομικά και κανονιστικά εμπόδια στην ελεύθερη παροχή υπηρεσιών διέγραψαν μια απογοητευτική προοπτική στην ανάλυση της ΕΕ ως αγοράς για επαγγελματικές υπηρεσίες που παρέχουν επαγγελματίες εκτός ΕΕ. Δεδομένου δε ότι το ζήτημα της πρόσβασης στην αγορά έχει ιδιαίτερη σημασία οι εταίροι αποφάσισαν την τροποποίηση της εν λόγω οδηγίας με νέα το 2013, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Η Αγορά Υπηρεσιών στην ΕΕ

Η ΕΕ, ως σημαντικός εξαγωγέας και εισαγωγέας υπηρεσιών παγκοσμίως, παίζει κυρίαρχο ρόλο στην παγκόσμια οικονομία και αγορά υπηρεσιών. Αν και η εσωτερική αγορά υπηρεσιών της ΕΕ είναι ανοικτή και άκρως ανταγωνιστική, μη εθνική, οι πάροχοι υπηρεσιών, όπως προαναφέρθηκε, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές διοικητικές, νομικές και κανονιστικές διαφορές και εμπόδια όταν επιδιώκουν την παροχή διασυνοριακών υπηρεσιών εντός της ΕΕ. Επιπλέον, οι μη εθνικοί πάροχοι επαγγελματικών υπηρεσιών πρέπει να έχουν τα επαγγελματικά προσόντα και την κατάρτιση που αναγνωρίζεται ως ισοδύναμη προς εκείνη των εθνικών παρόχων επαγγελματικών υπηρεσιών προκειμένου να τους επιτραπεί η όποια παροχή των επαγγελματικών τους υπηρεσιών. (Kerneis & Prentice, 2011: 450).

Τι εννοούμε όμως λέγοντας «επαγγελματικές υπηρεσίες»; Με τον όρο αυτό εννοούνται γενικά εκείνες οι υπηρεσίες που παρέχονται από επαγγελματίες των οποίων το έργο ρυθμίζεται είτε από την κυβέρνηση είτε από κρατικά εξουσιοδοτημένη Ρυθμιστική αρχή ή επαγγελματική ένωση (EC 2006: άρθρα 3, 4;) Για να παρέχει κάποιος μια συγκεκριμένη υπηρεσία πρέπει i priori να έχει αποκτήσει ειδικό δίπλωμα και ορισμένα προσόντα τα οποία αναγνωρίζονται από την ειδική ρυθμιστική αρχή.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από ρυθμιζόμενα επαγγέλματα σε όλα τα έθνη που συνδέονται με την εκάστοτε πολιτική δομή, τη γλώσσα και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Η ΕΕ δημιούργησε μια βάση δεδομένων με όλα τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της ενωσιακής πράξης για την ενιαία, ελεύθερη αγορά υπηρεσιών είναι η διασφάλιση της πρόσβασης στην απασχόληση και τη δια βίου μάθηση. Σε μια ελεύθερη αγορά υπηρεσιών θα πρέπει να διασφαλισθεί η κινητικότητα των εργαζομένων, αλλά και των ερευνητών και των σπουδαστών ώστε να διευκολύνεται και η ανταλλαγή των γνώσεων. Το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη και το σχέδιο δημιουργίας ενός «δελτίου ταυτότητας ερευνητή», (EC, 2007), αλλά και η δημιουργία της «κάρτας νέων σε

κίνηση». (EC, 2010) αποτελούν βασικές εκφάνσεις προώθησης της κινητικότητας και της ανάπτυξης ερευνητικών δικτύων στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας.

Κυρίως όμως πρέπει να διασφαλιστεί η αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και η άδεια-έγκριση από μια εθνική ρυθμιστική αρχή για την παροχή επαγγελματικής υπηρεσίας σε ένα κράτος-μέλος υποδοχής της ΕΕ. Η διαδικασία έγκρισης προϋποθέτει ένα κοινό σύστημα για την αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και τίτλων σπουδών μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, την παρέμβαση δηλαδή στην εκπαίδευση, σε μια δηλαδή απλώς υποστηρικτική αρμοδιότητα της ΕΕ.

Αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων

Η αμοιβαία αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εμπορίου στην ΕΕ και την υλοποίηση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς, στο πλαίσιο της οποίας οι πολίτες της ΕΕ μπορούν να σπουδάζουν, να εργάζονται και να συνταξιοδοτούνται σε οποιαδήποτε χώρα της ΕΕ απολαμβάνοντας προϊόντα και υπηρεσίες απ' όλη την Ευρώπη. Το δικαίωμα των πολιτών να ασκούν οικονομικές δραστηριότητες σε ένα άλλο κράτος μέλος αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κατοχυρωμένο στη συνθήκη της ΕΕ. Εντούτοις, κάθε κράτος μέλος έχει την ελευθερία να εξαρτήσει νομοθετικά την πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμά από την κατοχή ειδικών επαγγελματικών προσόντων τα οποία, παραδοσιακά, είναι τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτούνται επί της εθνικής επικράτειας. Αυτό αποτελεί ένα εμπόδιο για την ελεύθερη κυκλοφορία των επαγγελματιών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφού τα άτομα που διαθέτουν τα προσόντα για να ασκήσουν το ίδιο επάγγελμα σε ένα άλλο κράτος μέλος διαθέτουν άλλα επαγγελματικά προσόντα, ήτοι, εκείνα που απέκτησαν στο δικό τους κράτους μέλος. Για αυτό το λόγο, τα θεσμικά όργανα της ΕΕ καθιέρωσαν κανόνες που διευκολύνουν την αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων μμεταξύ των κρατών μελών. Αυτός είναι ο σκοπός που επιδιώκεται με την οδηγία 2005/36/ΕΚ, της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.

Η οδηγία του 2005 καλύπτει σχεδόν όλους τους τομείς των επαγγελματικών υπηρεσιών και συνιστά επίσης την πρώτη συστηματική προσπάθεια εκσυγχρονισμού του συστήματος της ΕΕ για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (EC 2005: 50; άρθρα 2, 3). Τα κράτη μέλη είναι υποχρεωμένα να τηρούν την οδηγία 2005/36/ΕΚ. έχοντας την μάλιστα ενσωματώσει στην εθνική τους νομοθεσία. Σημειωτέον η οδηγία 2005/36/ΕΚ (που ισχύει για τους υπηκόους των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς επίσης και των εξής τριών χωρών: Ισλανδία, Νορβηγία και Λιχτενστάιν) απευθύνεται αποκλειστικά στους επαγγελματίες με πλήρη προσόντα για την άσκηση ενός νομοθετικά κατοχυρωμένου επαγγέλματος σε ένα κράτος μέλος και οι οποίοι επιθυμούν να ασκήσουν το ίδιο επάγγελμά σε κάποιο άλλο κράτος μέλος. Δεν ισχύει για εκείνους που επιθυμούν να σπουδάσουν σε άλλο κράτος μέλος ούτε για εκείνους οι οποίοι ξεκινούν κάποια εκπαίδευση σε ένα κράτος μέλος και επιθυμούν να τη συνεχίσουν σε κάποιο άλλο κράτος μέλος. Πιο συγκεκριμένα, αφορά στην επαγγελματική και όχι στην ακαδημαϊκή αναγνώριση των προσόντων - τίτλων σπουδών ενός εργαζόμενου-επαγγελματία. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση βάσει της Συνθήκης συγκαταλέγεται όπως ήδη έχει αναφερθεί στις υποστηρικτικές αρμοδιότητες, τα

εκπαιδευτικά συστήματα εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των κυβερνήσεων των κρατών μελών της ΕΕ, οι οποίες μπορούν να εφαρμόζουν τους δικούς τους κανόνες όσον αφορά την αναγνώριση ή μη των τίτλων σπουδών που έχουν αποκτηθεί σε άλλη χώρα.

Εν προκειμένω, πρέπει να σημειωθεί ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι η οδηγία 2005/36/ΕΚ δεν επιβάλλει να έχει λάβει κανείς την εκπαίδευσή του στο κράτος μέλος στο οποίο του χορηγήθηκε το δίπλωμα. Επομένως, μπορεί κανείς να έχει λάβει την εκπαίδευσή του εξ αποστάσεως ή σε ίδρυμα που λειτουργεί βάσει συμφωνίας δικαιόχρησης με εκπαιδευτικό ίδρυμα που εδρεύει σε κάποιο άλλο κράτος μέλος, στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση παρέχεται από το ίδρυμα που λειτουργεί βάσει συμφωνίας δικαιόχρησης, αλλά πρόκειται για εκπαίδευση η εγκυρότητα της οποίας ελέγχεται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα που εδρεύει στο άλλο κράτος μέλος και το δίπλωμα χορηγείται από αυτό το ίδρυμα και άρα πρόκειται για δίπλωμα άλλου κράτους μέλους.

Παραδείγματος χάρη, στην Ελλάδα, το Σύνταγμα ορίζει ότι η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα Δημοσίου δικαίου (αρθρ. 16 παρ. 5 Συντ.). Σύμφωνα όμως με το δευτερογενές δίκαιο της ΕΕ που έχει ενσωματωθεί στο εθνικό δίκαιο (και πιο συγκεκριμένα την αρχική Οδηγία 89/48/ΕΟΚ/21.12.1988 περί αναγνώρισης των διπλωμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης τριετούς διάρκειας και τις πιο πρόσφατες Οδηγίες 2005/36/ΕΚ/07.09.2005 και 2013/55/ΕΚ. 28.12.2013), επιβάλλεται η αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων που έχουν θεσπιστεί σε επίπεδο Ένωσης, έτσι ώστε να δίνεται στους επαγγελματίες η ευκαιρία να εργαστούν μόνιμα ή προσωρινά σε άλλες χώρες της Ένωσης και να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στην ενιαία αγορά. Είναι όμως σαφές αν ανατρέξει κανείς στο σύνολο των παραπάνω κοινοτικών διατάξεων ότι οι Οδηγίες αυτές δεν υποχρεώνουν τα κράτη-μέλη σε ακαδημαϊκή αναγνώριση των τίτλων σπουδών που έχουν αποκτηθεί σε άλλα κράτη μέλη ούτε βέβαια αυτών των λεγόμενων κολλεγίων που λειτουργούν με βάσει συμφωνίες δικαιόχρησης με πανεπιστήμια εταίρων χωρών αλλά μόνο στην επαγγελματική τους αναγνώριση.

Οι τίτλοι σπουδών που έχουν αποκτηθεί από τα κολέγια, δεν παρουσιάζουν καμία ακαδημαϊκή αντιστοιχία με αυτούς των δημόσιων ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Παρόλα αυτά, όσοι αποφοιτήσουν από ένα κολέγιο που έχει συνομολογήσει συμφωνία με κάποιο πανεπιστήμιο του εξωτερικού έχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης επαγγελματικής ισοδυναμίας, όχι όμως ακαδημαϊκής. Της τελευταίας επιλαμβάνεται μόνο ο ΔΟΑΤΑΠ[14], ο οποίος επί σειρά χρόνων αρνούνταν την αναγνώριση της ακαδημαϊκής ισοδυναμίας των τίτλων σπουδών κολεγίων με αυτούς που προέρχονται από τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ και τα ΙΕΚ. Πλέον, με την απλή αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων όσων έχουν αποκτήσει τίτλο από κολέγιο, τους δίνεται η ευκαιρία να κατέχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα με τους κατόχους ελληνικών πτυχίων, ενώ με συναφή τροπολογία της

14. ΔΟΑΤΑΠ: Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης. Σημειωτέον, όσον αφορά την επαγγελματική ισοδυναμία των πτυχιούχων του εξωτερικού και των κολλεγίων, από τη στιγμή που θα κριθεί απαραίτητο αυτοί να εξεταστούν σε μαθήματα προκειμένου να αναγνωριστούν τα επαγγελματικά τους προσόντα, ο ΔΟΑΤΑΠ υποκαθίσταται από το ΣΑΕΠ (Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Προσόντων), το οποίο συστάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Βουλής των Ελλήνων, δίνεται και η δυνατότητα της διεκδίκησης θέσεων στο δημόσιο από άτομα που έχουν ήδη εξασφαλίσει την αναγνώριση των επαγγελματικών τους προσόντων. (Μορφωνιού, 2014).

Οι αλλαγές αυτές στην Ελληνική Νομοθεσία επήλθαν υπό την πίεση ενσωμάτωσης του συναφούς κοινοτικού και ενωσιακού δικαίου, ιδίως μετά την καταδίκη της Ελλάδας από το Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αυτό με την απόφασή του, C-274/05 Επιτροπή κατά Ελλάδας (ΕΕ C 129 της 09.06.2007), έκρινε πως η Ελλάδα παραβίασε την Οδηγία 89/48/ΕΟΚ, διότι δεν αναγνώρισε την επαγγελματική ισοτιμία διπλώματος χορηγηθέντος από αρμόδια Αρχή άλλου κράτος μέλους (στο πλαίσιο συμφωνίας με ελληνικό ιδιωτικό ίδρυμα), το οποίο πληρούσε τους όρους του εκπαιδευτικού συστήματος του κράτους-μέλους έδρας του συνεργαζόμενου πανεπιστημίου.

Η ΕΕ το 2013 αναγνωρίζοντας τις δυσχέρειες εφαρμογής της Οδηγίας του 2005 (Kerneis & Prentice (2011: 442). Προχώρησε στη τροποποίηση και συμπλήρωσή της με την εισαγωγή μιας νέας Οδηγίας, της 2013/55/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και τη διοικητική συνεργασία μέσω του συστήματος πληροφόρησης της εσωτερικής αγοράς (ΕC, 2013). Σύμφωνα με αυτήν την οδηγία θα πρέπει η ΕΕ μέσω της εισαγωγής κοινών πλαισίων εκπαίδευσης, να προωθεί ένα πιο αυτόματο χαρακτήρα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων ιδίως για τα επαγγέλματα που δεν επωφελούνταν από την οδηγία του 2005. Οι κοινές αρχές εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν τη μορφή κοινών πλαισίων εκπαίδευσης που βασίζονται σε ένα κοινό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ή σε κοινές δοκιμασίες εκπαίδευσης. Θα πρέπει επίσης να είναι δυνατό για τα κοινά πλαίσια εκπαίδευσης να καλύπτουν και ειδικότητες που δεν υπόκειντο στις διατάξεις για την αυτόματη αναγνώριση βάσει της οδηγίας 2005/36/ΕΚ (όπως ιατροί), νοσηλευτές, μαίες, οδοντίατροι, κτηνίατροι, φαρμακοποιοί και αρχιτέκτονες.

Τα προσόντα των επαγγελματιών τα οποία έχουν αποκτηθεί βάσει ενός τέτοιου κοινού πλαισίου εκπαίδευσης θα αναγνωρίζονται αυτόματα σε όλες τις χώρες που συμμετέχουν σε αυτό, αν και κάποιες χώρες δύναται να εξαιρεθούν από το σύστημα υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Σταρρά, 2014). Το κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης για τις εν λόγω ειδικότητες, παραδείγματος χάριν τις ιατρικές ειδικότητες, θα πρέπει να παρέχει υψηλό επίπεδο δημόσιας υγείας και ασφάλειας των ασθενών. Τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτώνται στο πλαίσιο των κοινών πλαισίων εκπαίδευσης θα πρέπει να αναγνωρίζονται αυτόματα από τα κράτη μέλη. (ΕC, 2013).

Αυτόματη αναγνώριση βάσει κοινών αρχών εκπαίδευσης - Κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης

Ως "κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης" νοείται ένα κοινό σύνολο ελάχιστων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ένα κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης δεν αντικαθιστά εθνικά προγράμματα κατάρτισης εκτός εάν ένα κράτος μέλος αποφασίζει διαφορετικά, δυνάμει του εθνικού δικαίου. Τα προσόντα των επαγγελματιών τα οποία έχουν αποκτηθεί βάσει ενός τέτοιου πλαισίου εκπαίδευσης θα αναγνωρίζονται αυτόματα, χωρίς περαιτέρω αντισταθμιστικά μέτρα, σε όλες τις χώρες που συμμετέχουν σε αυτό. Αυτό το

κοινό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων πρέπει να συνδυάζει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που ισχύουν τουλάχιστον στο ένα τρίτο των κρατών μελών. Παρεμπιπτόντως δεν έχει σημασία εάν οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αποκτήθηκαν στο πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης σε πανεπιστήμιο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή στο πλαίσιο επαγγελματικής κατάρτισης (EC, 2013).

Ένα κράτος μέλος εξαιρείται από την υποχρέωση καθιέρωσης του κοινού πλαισίου εκπαίδευσης και από την υποχρέωση χορήγησης αυτόματης αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων που έχουν αποκτηθεί στο πλαίσιο του εν λόγω κοινού πλαισίου εκπαίδευσης, εάν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως αν δεν υπάρχουν ιδρύματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης στην επικράτειά του για να παρέχουν την εν λόγω κατάρτιση για το σχετικό επάγγελμα (ibid).

Εκτός του κοινού πλαισίου εκπαίδευσης η Οδηγία 2013/55/ΕΚ προβλέπει και τη θεσμοθέτηση μιας κοινής δοκιμασίας εκπαίδευσης, δηλαδή μιας τυποποιημένης δοκιμασίας επάρκειας που διατίθεται σε όλα τα κράτη μέλη και προορίζεται για τους κατόχους ιδιαίτερου επαγγελματικού προσόντος. Η επιτυχής ολοκλήρωση μιας τέτοιας δοκιμασίας σε ένα κράτος μέλος θα δίνει στον κάτοχο ιδιαίτερου επαγγελματικού προσόντος τη δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος σε οποιοδήποτε κράτος μέλος υποδοχής υπό τις ίδιες προϋποθέσεις με αυτές που ισχύουν για τους κατόχους επαγγελματικών τίτλων που έχουν ληφθεί στο εν λόγω κράτος μέλος.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων αναγνωρίζεται η ανάγκη αξιοποίησης των μονάδων του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων (ECTS) που χρησιμοποιούνται ήδη στην πλειονότητα των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ένωση στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια και της οικοδόμησης ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης. Η χρήση τους γίνεται ολοένα συχνότερη σε μαθήματα που οδηγούν στην απόκτηση των επαγγελματικών προσόντων που απαιτούνται για την άσκηση ενός νομοθετικά ρυθμιζόμενου επαγγέλματος.

Η Επιτροπή σε περίπτωση παραβίασης του εν λόγω ενωσιακού πλαισίου αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων δύναται να ακολουθήσει διαδικασία αιτιολογημένης γνώμης. Μάλιστα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2016 σε αιτιολογημένες γνώμες προς 14 κράτη μέλη (Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο) ζήτησε να μεταφέρουν στο εθνικό τους δίκαιο την οδηγία 2013/55/Ε που θα έπρεπε να είχε μεταφερθεί έως τις 18 Ιανουαρίου 2016. Τα κράτη μέλη είχαν πλέον δύο μήνες στη διάθεσή τους για να κοινοποιήσουν στην Επιτροπή την πλήρη μεταφορά της οδηγίας ειδάλλως η Επιτροπή θα μπορούσε να τα παραπέμψει στο Δικαστήριο της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Δελτίο Τύπου, 2016). Η Ελλάδα με το Προεδρικό Διάταγμα 51/2017 - ΦΕΚ 82/Α/9-6-2017, προσάρμοσε εν τέλει την ελληνική νομοθεσία προς τις διατάξεις της οδηγίας 2013/55/ΕΕ.

Η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αναφορικά με αυτό το κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση διανύει μια σημαντική μεταστροφή. Πιο συγκεκρι-

μένα, ενώ κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ο τομέας γνώρισε μια περίοδο σχετικής σταθερότητας στις παραδοσιακές εθνικές και θεσμικές δομές οργάνωσης, πρόσφατα υπέστη σημαντικές μεταβολές, κυρίως επειδή ρυθμίζεται στο πλαίσιο μια αυξανόμενης εξάρτησης από τον ανταγωνισμό που διέπει τις σύγχρονες ελεύθερες αγορές και μιας τάσης για συνεχή εξευρωπαϊσμό ή και διεθνοποίηση.

Αναλυτικότερα, ο εξευρωπαϊσμός και η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα στενά συνυφασμένο με τη γνωστή διαδικασία της Μπολόνια, η οποία έχει ως στόχο την αύξηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zgaga, 2006: 5). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της Μπολόνια προνοεί τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης. Οι κύριοι στόχοι της διαδικασίας αυτής που άρχισε στις 19 Ιουνίου 1999 είναι η αύξηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των ευρωπαίων αποφοίτων ανώτερης εκπαίδευσης και η παράλληλη διασφάλιση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ανώτερης Εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται διαρθρωτικές αλλαγές για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να παραχθούν «ανθρώπινοι πόροι» για την αγορά. Οι αλλαγές αυτές όμως προϋποθέτουν βαθιές μεταρρυθμίσεις στις προπτυχιακές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες ώστε να προσαρμοστούν στον εκσυγχρονισμό των μεταπτυχιακών προτύπων σε όλο τον κόσμο. Επίσης, προϋποθέτουν τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε επίπεδο κρατών-μελών για την προσαρμογή ξένων μοντέλων σε διαφορετικές πραγματικότητες ή πολιτισμούς με πρόθεση την υλοποίηση πρακτικών στόχων όπως η τόνωση του ανταγωνισμού στην αγορά. (Brunner and Uribe, 2007).

Με απόλυτο σεβασμό στον πλούτο της ευρωπαϊκής πολιτισμικής διαφορετικότητας και επομένως της διαφορετικότητας των συστημάτων της Ευρωπαϊκής Ανώτερης Εκπαίδευσης, η Διακήρυξη της Μπολόνια επιδιώκει την ανάπτυξη ενός ενιαίου και συνεκτικού Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης. Για να τον υλοποιήσουν τα συνομολογούντα κράτη πρέπει να προσαρμόζουν συνεχώς τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε σταδιακά αυτά να συγκλίνουν και η ποιότητα τους να αναβαθμίζεται. Απώτερος στόχος; η αύξηση της κινητικότητας διδασκόντων, σπουδαστών, αποφοίτων και η διευκόλυνση της απασχολησιμότητας μέσω της οποίας θα οικοδομηθεί μια πραγματικά ελεύθερης εσωτερική αγορά υπηρεσιών στην ΕΕ. Οι κύριοι στόχοι που προσδιορίστηκαν κατά την Διακήρυξη της Μπολόνια σταχυολογούνται στα ακόλουθα σημεία:

- ➢ Υλοποίηση ενός συστήματος το οποίο θα καθιστά τα πτυχία, ευανάγνωστα και συγκρίσιμα
- ➢ Εξασφάλιση της κινητικότητας εκπαιδευτικών, φοιτητών και ερευνητών

Συνεργασία στη διασφάλιση της ποιότητας και στην προσθήκη ευρωπαϊκής διάσταση στην ανώτερη εκπαίδευση.

- ➢ Δόμηση του συστήματος εκπαίδευσης σε ένα πρώτο κύκλο σχετικό με την αγορά εργασίας και σε ένα δεύτερο και τρίτο κύκλο που να προαπαιτεί την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου. Η καθιέρωση του συστήματος τριών κύκλων σπουδών (πτυχίο/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό) συνυφαίνεται με την ευχερέστερη αναγνώριση των τίτλων σπουδών.

- ➢ Θεσμοθέτηση ενός ευρωπαϊκού συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) για τη διευκόλυνση της διασυνοριακής μεταφοράς, συσσώρευσης και αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ατόμων.

Οι πιστωτικές μονάδες εκφράζουν το φόρτο εργασίας, που απαιτείται να καταβάλει κάθε φοιτητής ή σπουδαστής για να επιτύχει τους στόχους ενός προγράμματος σπουδών, ανάλογα με τα εκάστοτε μαθησιακά αποτελέσματα και τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτηθούν μετά την επιτυχή ολοκλήρωσή του. Το ECTS είναι απαραίτητο γιατί διαφορές μεταξύ των ποικίλων εθνικών συστημάτων ενδεχομένως συνεπάγονται προβλήματα στην αναγνώριση των τίτλων σπουδών που έχουν εκδοθεί από άλλες χώρες. Χάρη στη μεγαλύτερη διαφάνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων, απλοποιείται η διαδικασία αναγνώρισης των σπουδών που πραγματοποιούνται σε άλλες χώρες (European Commission, 2009).

Ο εξευρωπαϊσμός και η επένδυση των προγραμμάτων σπουδών με ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί βασικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της Μπολόνια. Η δημιουργία κοινών προγραμμάτων και η συνεργασία με ιδρύματα διαφορετικών χωρών συμβάλλει στην επίτευξη τους και αυτά τα δύο μαζί στην μεγαλύτερη κινητικότητα των επαγγελματιών, της γνώσης και της καινοτομίας. Ο εξευρωπαϊσμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει, λοιπόν, να γίνει κατανοητός στο πλαίσιο πολιτικών και οικονομικών επιταγών που προωθούν την "ολοένα στενότερη ένωση" μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών.

Πρέπει να σημειωθεί όμως και η άποψη εκείνων που υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της Μπολόνια εφαρμόζει ηγεμονικές στρατηγικές διευκολύνοντας τις μεγάλες δυνάμεις να διατηρούν τη δύναμή τους μέσω της ικανότητάς τους να κυριαρχούν σε άλλους, πείθοντας τους να αποδεχθούν, να υιοθετήσουν και να ενσωματώσουν τις δικές τους αξίες και κανόνες. (Figueroa, 2010: 248). Η εξέταση των ευρωπαϊκών επιρροών στην οικοδόμηση ενός κοινού χώρου αντιμετωπίζεται, εν προκειμένω, ως «εναλλακτικός ιμπεριαλισμός», βασισμένος στην ευρωκεντρική λογική (Manners, 2002) και στην ισχυρή επιρροή των ΗΠΑ στη διαρθρωτική δυναμική της διαδικασίας της Μπολόνια με την υλοποίηση μιας διεθνούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προσανατολίζεται προς τις απαιτήσεις της αγοράς (Cafruny &R yner, 2007). Έχει, επίσης, υποστηριχτεί ότι η ΕΕ εν προκειμένω λειτουργεί ως μια κανονιστική δύναμη, η οποία θα αποτελούσε «ένα καλό σύγχρονο παράδειγμα μιας μορφής ηγεμονίας χωρίς την ύπαρξη αυτοκρατορίας (Agnew 2005:23).

Όποιες ενστάσεις και αν υπάρχουν δεν πρέπει να παραγνωριστούν οι ευγενείς στόχοι της διαδικασίας της Μπολόνια που ούτως ή άλλως δεν είναι μια μεμονωμένη προσπάθεια της Επιτροπής αλλά μια συλλογική προσπάθεια δημόσιων αρχών, πανεπιστημίων, διδασκόντων και φοιτητών, καθώς και ενώσεων ενδιαφερομένων, εργοδοτών, φορέων διασφάλισης ποιότητας, διεθνών οργανισμών και οργάνων, συμπεριλαμβανομένης βεβαίως και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση φιλοδοξεί να δημιουργήσει μια ενιαία-εσωτερική αγορά αγαθών και υπηρεσιών. Ήδη η Συνθήκη της Ρώμης το 1957 παρείχε πλήρη πρόσβαση

στην αγορά για όσους τη συνομολόγησαν μέσω της ελεύθερης κυκλοφορίας αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων και υπηρεσιών. Παρ' όλα αυτά, οι διαφορές στις επιμέρους εθνικές ρυθμίσεις συχνά εμποδίζουν την ολοκλήρωση της ελεύθερης εσωτερικής αγοράς υπηρεσιών. Μια τέτοια πηγή κανονιστικών εμποδίων είναι η άρνηση άδειας στους επαγγελματίες-εργαζομένους να παρέχουν απρόσκοπτα τις υπηρεσίες τους κυρίως γιατί τα επαγγελματικά τους προσόντα και οι συναφείς τίτλοι σπουδών δεν αναγνωρίζονται στις χώρες υποδοχής. Αυτοί οι περιορισμοί στην κυκλοφορία των ανθρώπων είναι δυνατό να εμποδίσουν το εμπόριο, ενώ, στην αντίπερα όχθη, η αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων έχει θετικές επιπτώσεις τόσο στο εμπόριο όσο και στις επενδύσεις. (Nordås, 2016 και Nicolaıdis et al., 2007).

Προκειμένου όμως να λειτουργήσει τελεσφόρα ένας κοινός ευρωπαϊκός μηχανισμός αναγνώρισης είναι αναγκαίο να συγκλίνουν τα διάφορα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και να επιδιωχθεί ένα κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης και ένας βαθύτερος εξευρωπαϊσμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ήδη πριν από την ψήφιση της τελευταίας Οδηγίας 2013/55/ΕΚ για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει την ανάγκη βελτίωσης του συστήματος αναγνώρισης των σπουδών στο εξωτερικό με την ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS) και της μεγαλύτερης εμβάθυνσης στη διαδικασία της Μπολόνια για την οικοδόμηση ενός εξευρωπαϊσμένου Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EC, 2011).

Η προηγηθείσα ανάλυση του ευρωπαϊκού δικαίου για την επαγγελματική αναγνώριση των τίτλων σπουδών δείχνει ασφαλώς την έμφαση που δίνει η ΕΕ στο συγκεκριμένο ζήτημα συνδέοντας το προφανώς με την γόνιμη λειτουργία μιας ανταγωνιστικής Εσωτερικής Ευρωπαϊκής Αγοράς, την οποία έχει αναγάγει σε προτεραιότητα. Καταδεικνύει, επίσης, την τάση για μια ολοένα και μεγαλύτερη εξομοίωση των πλαισίων Εκπαίδευσης και ιδίως τον εξευρωπαϊσμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας αποκτούνται οι αναγκαίες για την επαγγελματική αναγνώριση γνώσεις και δεξιότητες. Απομένει όμως ανοιχτό το θέμα της ακαδημαϊκής αναγνώρισης τους, που είναι ενδεικτικό της ατελούς μέχρι σήμερα σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και συνυφαίνεται με το γεγονός ότι η εκπαίδευση παραμένει, βάσει Συνθηκών, στις υποστηρικτικές αρμοδιότητες της Ένωσης, όπου δηλαδή η τελευταία δεν δύναται να υπερβή νομοθετικά τα κράτη-μέλη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Agnew, J. (2005) Hegemony. *The new shape of global power.* Philadelphia, PA: Temple University Press.

Brunner, J.J. & Uribe, D. (2007) *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior.* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales (en prensa)

Cafruny, A., and Ryner. M. (2007). Monetary union and the transatlantic and social dimensions of the crisis of the European Union. *New Political Economy* 12(2): 141-65.

European Commission,(2009). *ECTS Users' Guide,* 6 February 2009, Brussels

Figueroa, F. E. (2010) The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): the case of Chilean and Mexican higher education, *Globalisation, Societies and Education* 8(2): 247-256

Kerneis, P. & Prentice, J. (2011) The European Union as a market for professional services, *Australian Journal of International Affairs,* 65 (4): 436-453

Kox, H., Lejour, A. and Montizaan, R. (2004). The free movement of services within the EU, *CPB Document No. 69* (The Hague: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis).

Manners, I. (2002) Normative power Europe: a contradiction in terms? *Journal of Common Market Studies,* 40(2): 235-258

Nicolaıdis, K. and K. Schmidt, S. (2007) Mutual recognition ''on trial": the long road to services liberalization, *Journal of European Public Policy,* 14(5): 717_34.

Nordås, H. K. (2016) Does mutual recognition of qualifications stimulate services trade? The case of the European Union, *Applied Economics,* 48:20, 1852-1865

Zgaga, P. (2006) *Looking out: the Bologna Process in a Global Setting. On the "External Dimension" of the Bologna Process.* Oslo, Norwegian Ministry of Education and Research; http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/sodelavci/zgaga.htm

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007. Μια ενιαία αγορά για την Ευρώπη του 21ου αιώνα-Ανακοίνωση της Επιτροπής, της 20ής Νοεμβρίου 2007, προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών με τίτλο «Ενιαία αγορά για την Ευρώπη του 21ου αιώνα» COM(2007) 724 τελικό

Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Δελτίο Τύπου, (2016) Δέσμη παραβάσεων Σεπτεμβρίου: κυριότερες αποφάσεις, Βρυξέλλες, 29 Σεπτεμβρίου 2016

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) Βάση δεδομένων με τα νομοθετικώς κατοχυρωμένα επαγγέλματα, διαθ. στην ηλεκτρον. διεύθ.: http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=homepage

Σταρρά Ε. Στ. (2014) *Νέο Πλαίσιο Κανόνων για την αναγνώριση των Επαγγελματικών Προσόντων στην ΕΕ*, Europe Direct – Ε.Β.Ε.Α, Αθήνα, διαθ. στην ηλ. διευθ.: http://europedirect.acci.gr

Μορφωνιού, Ν. (2014) *Όλες οι πρόσφατες αλλαγές στο ΔΟΑΤΑΠ και το ΣΑΕΠ για την αναγνώριση των πτυχίων του εξωτερικού*. Νοέμβριος 27, 2014, διαθ. στην alfavita.gr

Νομοθεσία

EC (European Commission), 2005. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications, Official Journal of the European Union, 48, 30 September, OJ L 255/22_142.

EC (European Commission), 2006. Directive 2006/123/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 on services in the internal market', Official Journal of the European Union, 49, 27 December, OJ L 376/36_68.

EC (European Commission), 2007. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions, a single market for 21st century Europe, Brussels, 20.11.2007, COM(2007) 724 final

EC (European Commission), 2010. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Towards a Single Market Act For a highly competitive social market economy 50 proposals for improving our work, business and exchanges with one another, Brussels, 27.10.2010 COM(2010) 608 final

EC (European Commission), 2011. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems, , Brussels, 20.9.2012 COM (2011) 567 final

EC (European Commission), 2013. Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 amending Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications and Regulation (EU) No 1024/2012 on administrative cooperation through the Internal Market Information System ('the IMI Regulation') OJ L 354, 28.12.2013, p. 132-170

EU (European Union) 1999.The Bologna process: setting up the European higher education area, The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education (not published in the Official Journal).

Οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21ης Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, OJ L 19, 24.1.1989, p. 16-23

Προεδρικό Διάταγμα 51/2017 - ΦΕΚ 82/Α/9-6-2017, Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της οδηγίας 2013/55/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 20ης Νοεμβρίου 2013 (ΕΕ L 354, σ. 132) και τροποποίηση του π.δ. 38/2010 (Α' 78).

Η «ΕΝΩΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ» ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΝΕΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

*Δρ. Πέτρος Βιολάκης**

Εισαγωγή

Η Έρευνα και η Ανάπτυξη (Ε&Α) έχουν αποδειχθεί ότι αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την προώθηση της καινοτομίας παγκοσμίως. Κατανοώντας τη σημαντικότητα του θέματος αυτού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στηρίζει την έρευνα και την ανάπτυξη για τη παραγωγή καινοτομίας με στόχο «τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και ζωής στην Ευρώπη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014). Ως εκ τούτου, η στρατηγική επιλογή, από μεριά Ευρωπαϊκής Ένωσης, στήριξης δράσεων σχετιζόμενων με Ε&Α στα Κράτη Μέλη, μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο της προώθησης της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης σύμφωνα με την θεωρία του Νεολειτουργισμού, και τον ορισμό του Haas (Haas, 1998). Η παρούσα μελέτη εξετάζει εάν οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) συμβάλουν στην δημιουργία κατάλληλου, κοινού θεσμικού περιβάλλοντος για την έρευνα και ανάπτυξη, όπως η «Ένωση καινοτομίας», το οποίο συμβάλει στην ενθάρρυνση και προώθηση πολυεπίπεδων συνεργασιών μεταξύ των Κρατών Μελών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο του Νεολειτουργισμού, με έμφαση στη θεωρητική αποτύπωση του Haas (Haas, 1998), το οποίο σε συνδυασμό με την καταγραφή και ανάλυση των πολιτικών της Ε.Ε., για την έρευνα και ανάπτυξη, ειδικά στον τομέα Κοινής Πολιτικής Άμυνας και Ασφάλειας, συνθέτουν μια πλήρη εικόνα ως προς την ύπαρξη και δυναμική του Νεολειτουργισμού.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Έρευνα και Ανάπτυξη, European Integration, Νεολειτουργισμός, Neofunctionalism, R&D, R&T, Innovation, καινοτομία.*

---

* Λέκτορας, IST College, Εταίρος στο Εργαστήριο Στρατηγικής Επικοινωνίας και Μέσων Ενημέρωσης του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς και παράλληλα Διευθυντής Ερευνών στο Κέντρο Διεθνών Στρατηγικών Αναλύσεων.

Η «Ένωση καινοτομίας» ως μέσον προώθησης της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την έρευνα και καινοτομία στοχεύει στην βελτίωση των συνθηκών ζωής και εργασίας, τη βελτίωση της Ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας, την ενίσχυση της ανάπτυξης και την δημιουργία νέων θέσεων εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014: 3). Η πολιτική αυτή φέρει μια σειρά χαρακτηριστικών όπως η στρατηγική κουλτούρα, θεσμικό περιβάλλον, κοινωνικοποίηση, μάθηση και αλλαγή. Χαρακτηριστική η αναφορά του Pavitt, που διασυνδέει την πολιτική της Ε.Ε. για την καινοτομία με την δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την ανάπτυξη τεχνολογικών και οργανωτικών πρωτοβουλιών (Pavitt, 1998: 564). Οι συνθήκες αυτές είναι συνδεδεμένες με μια σειρά στρατηγικών και πολιτικών που στοχεύουν στην προώθηση της εν λόγω διαδικασίας με στόχο την δημιουργία ενός περιβάλλοντος «που θα επιτρέπει στην Ευρώπη να προωθεί νέες ιδέες» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014: 3). Το μέσον για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι ένα «μίγμα Έρευνας και Ανάπτυξης (Ε&Α) και έμμεσων πολιτικών» (Pavitt, 1998: 564). Η σημαντικότητα της ανάπτυξης και της καινοτομίας φαίνεται και από την αναφορά του Nibbe, ο οποίος συνέδεσε το μέλλον των οργανισμών και των επιχειρήσεων της Ε.Ε. με την «ικανότητα των ευρωπαίων πολιτικών να δημιουργήσουν το περιβάλλον για την ανάπτυξη της καινοτομίας» (Centre for European Policy Studies, 2011). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο αντίκτυπος της Ε&Α είναι αδιαμφισβήτητος, καθώς παρέχει ένα σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την βιομηχανία της Ε.Ε. (Sempere et al., 2009). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των ΗΠΑ όπου οι δαπάνες για Ε&Α το 2002 ήταν τρεις φορές περισσότερες από εκείνες της Ευρώπης, ενώ το 2006 έγιναν πέντε φορές περισσότερες (Neuman, 2010: 115-116).

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της Ε&Α πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά από μια γερμανική εταιρεία χρωμάτων στη δεκαετία του 1870, ενώ κατά την περίοδο του μεσοπολέμου αναφέρονται πολυάριθμα παραδείγματα θετικού αντίκτυπου της Ε&Α. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η ανάπτυξη του ραντάρ, της ατομικής βόμβας και άλλων που είχαν σημαντική συμβολή στην έκβαση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (Fontanel and Coulomb, 2008: 75). Ακολούθως, στη δεκαετία του 1950, η στρατιωτική και η διαστημική Ε&Α έφτασαν να αντιπροσωπεύουν το 54% της οικονομίας, με το στρατιωτικό τομέα να απορροφά τους μισούς επιστήμονες και μηχανικούς (Gold, 2005: 4-5).

Η δημιουργία της Ε.Ε. αποτέλεσε σημείο αναφοράς για μια νέα εποχή για την Ε&Α, η οποία περιελάβανε, μεταξύ άλλων, ένα θεσμοποιημένο πλαίσιο συντονισμού, συνεργασίες, και τη δημιουργία μιας ενιαίας αγοράς. Αυτό το ισχυρό θεσμικό περιβάλλον και οι κοινές πρωτοβουλίες που ακολούθησαν ώθησαν τον Haas στην θεωρητικοποίηση των στρατηγικών κινήσεων των πρωτεργατών της Ε.Ε. με αποτέλεσμα την αναθεώρηση πολλών παραδοχών της λειτουργικής προσέγγισης (Γαλαριώτης, 2009: 55). Ο Haas μεταμόρφωσε την τεχνοκρατική οπτική του Mitrany, για ένα διευρυμένο παγκόσμιο σύστημα των οργανισμών, το οποίο διοικείται από ειδικούς, σε μια πολιτική σύλληψη για το πώς η συνεργασία είναι εφικτή σε ένα πλαίσιο ανταγωνιστικών και συγκλινόντων συμφερόντων από υπό-εθνικά και μη κρατικά συμφέροντα (Schmitter, 2005: 256). Το νέο θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης του

Haas, γνωστό ως νέο-Λειτουργισμός (neo-functionalism) περιλάμβανε τους πολιτικούς δρώντες, τα συμφέροντα και την διαδικασία αλληλεπίδρασης. Στα πλαίσια αυτά, ο Haas αναγνώρισε ότι μια «λειτουργική ολοκλήρωση» υλοποιούνταν στην Ευρώπη, αλλά ο Λειτουργισμός, όπως είχε διατυπωθεί ως θεωρία, αδυνατούσε να εξηγήσει τους λόγους που τα κέντρα αποφάσεων επιλέγουν την ολοκλήρωση σε κάποιους τομείς ενώ σε κάποιους άλλους την απορρίπτουν (Haas, 1998: 139). Ως εκ τούτου ο Λειτουργισμός, σύμφωνα με τον Haas, χρειάζονταν μια πολιτική θεωρία την οποία και δημιούργησε και ονόμασε «Νεολειτουργισμό». Παράλληλα ο Haas, ορίζει την πολιτική ολοκλήρωση ως «τη διαδικασία κατά την οποία οι πολιτικοί δρώντες διάφορων διακριτών εθνικών πλαισίων πείθονται να μεταθέσουν τη νομιμοφροσύνη, τις προσδοκίες και τις πολιτικές τους δραστηριότητες προς ένα νέο κέντρο, του οποίου οι θεσμοί διαθέτουν ή απαιτούν δικαιοδοσία επί των προϋφιστάμενων εθνικών κρατών. Το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτικής ολοκλήρωσης είναι μία νέα πολιτική κοινότητα η οποία τίθεται πάνω από τις προϋπάρχουσες.» (Haas, 1998: 139).

Από την άλλη, η μετάβαση σε ένα υπερεθνικό μοντέλο δεν είναι μια διαδικασία αυτόματη ούτε και απολιτικοποιημένη, μιας και η πολιτική ένωση δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί χωρίς την άποψη των Ευρωπαίων πολιτών (Schmitter, 2005). Για αυτό το λόγο η Νεολειτουργική προσέγγιση έχει κατά καιρούς χαρακτηριστεί ως προσέγγιση των «ελίτ» όπου η υποστήριξη των Ευρωπαίων πολιτών προσλαμβάνεται υποθετικά (Jensen, 2007: 87). Το θέμα αυτό, που αφορά «μεταφορά εμπιστοσύνης» έχει επίσης συνδεθεί με την εθνική κυριαρχία των Κρατών Μελών, και με την εθνική τους ταυτότητα. Ο Risse, επιβεβαιώνει τον Haas, ο οποίος αναφέρει ήδη από το 1958, ότι η μεταφορά εμπιστοσύνης στην Ευρώπη και στην Ε.Ε. δύναται να πραγματοποιηθεί χωρίς απεμπόληση εθνικής ταυτότητας (Risse, 2005: 304).

Αυτό γίνεται γιατί σύμφωνα με τις αρχές του Νεολειτουργισμού, η διαδικασία ενοποίησης κινητοποιείται τόσο από την οικονομική αλληλεξάρτησης όσο και από τις ομάδες συμφερόντων (Καλλιώρας, 1998: 93). Ως εκ τούτου, η ενοποίηση κρίσιμων τομέων της οικονομίας μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα πολιτικής ολοκλήρωσης (Γαλαριώτης, 2009: 55). Όπως, μάλιστα, σημειώνει ο Spolaore, η οικονομική συνεργασία δημιουργεί τις προϋποθέσεις και σταδιακά την αναγκαιότητα νομιμοποίησης της διαδικασίας, άρα και των σχετικών αποφάσεων, που με τη σειρά τους οδηγούν στην πολιτική ολοκλήρωση (Spolaore, 2016: 441-442). Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή μπορεί να παίξει η ύπαρξη μιας «εξωτερικής απειλής», αληθινής ή φανταστικής (Haas, 1998: 141). Η εξωτερική απειλή, στην προκειμένη περίπτωση είναι ο «ολοένα αυξανόμενος παγκόσμιος ανταγωνισμός στον τομέα της έρευνας και της τεχνολογίας». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014: 3). Ομοίως, στα θέματα έρευνας και ανάπτυξης που σχετίζονται με τα αμυντικά, η όποια απειλή στην άμυνα και ασφάλεια δύναται να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας στην προώθηση της διαδικασίας νομιμοποίησης.

Η από κοινού αντιμετώπιση των Κρατών Μελών, του παγκόσμιου ανταγωνισμού, με στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, επιβεβαιώνει το επιχείρημα του Haas, σύμφωνα με το οποίο, «ο κεντρικός θεσμός θα επηρεάσει την πολιτική ολοκλήρωση, εάν είναι διατεθειμένος να ακολουθήσει πολιτικές που δημιουργούν προσδοκίες και απαιτήσεις για περισσότερα ή λιγότερα ομοσπονδιακά μέτρα» (Haas, 1998: 141).

Στην προκειμένη περίπτωση, η κοινή στρατηγική φέρεται να αντικατοπτρίζει «τα υπερεθνικά μέτρα», ενώ η επιτυχία της στρατηγικής κρίνεται από το κατά πόσο θα εφαρμοστεί από τις ομάδες συμφερόντων και τους πολιτικούς των Κρατών Μελών. Ο Haas, δίνει απάντηση στο ζήτημα αυτό, θεωρώντας ότι η εφαρμογή και υλοποίηση των στρατηγικών από κεντρικούς θεσμούς, γίνεται αποδεκτή εφόσον γίνει από τις ομάδες συμφερόντων και τους πολιτικούς, βάση υπολογισμού του οφέλους/απολαβών (Haas, 1998: 142).

Αυτό γίνεται εμφανές το 1968 όταν δημιουργείται ένα «άτυπο γκρουπ» από ΝΑΤΟϊκούς, Ευρωπαίους Υπουργούς Άμυνας, με στόχο το «άνοιγμα των εθνικών αγορών» σε διασυνοριακούς ανταγωνισμούς και την προώθηση στάνταρ στον εξοπλισμό (Mörth, 2005: 52). Το 1976 το άτυπο γκρουπ αντικαθίσταται από ένα φόρουμ συνεργασίας για την παραγωγή εξοπλισμών, την Ανεξάρτητη Ομάδα Ευρωπαϊκού Προγράμματος (IEPG), η οποία απορροφήθηκε αργότερα από τη Δυτικό-Ευρωπαϊκή Ένωση (ΔΕΕ) και τη Δυτικοευρωπαϊκή Οργάνωση Εξοπλισμών WEAG (WEAG, 2005).

Στη δεκαετία του 1980, μια ακόμη επιτυχημένη πρωτοβουλία της ΕΕ, με την επωνυμία EUCLID, εισήχθη προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία στον τομέα της έρευνας, δημιουργώντας ένα ευρωπαϊκό τεχνολογικό σχέδιο για «τη συνεργασία στην έρευνα μεταξύ των εθνικών ομάδων ανεξάρτητων ευρωπαϊκών προγραμμάτων» (Sanbury, 1989). Οι δομές αυτές επιβεβαιώνουν το επιχείρημα του Haas, σύμφωνα με το οποίο το «υψηλό επίπεδο ολοκλήρωσης δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς να δημιουργηθούν υπερεθνικοί θεσμοί που διέπονται από ένα πνεύμα τεχνοκρατίας και εγχώριας πολιτικής συνείδησης» (Γαλαριώτης, 2009: 55). Συνεπώς δεν είναι τυχαίο ότι από το 1985 έως το τέλος το 1990 ο Νεολειτουργισμός μπαίνει σε ένα νέο στάδιο αναβίωσης (Tranholm-Mikkelsen, 1991).

Αυτοί οι θεσμοί και το περιβάλλον που δημιούργησαν, διευκόλυναν την κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση της συνεργασία των κατασκευαστών με σκοπό τα αμοιβαία κέρδη. Η δημιουργία της δεύτερης πρωτοβουλίας, επιβεβαιώνει τη Νεολειτουργική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, δημιουργείται μια τάση για σύσταση νέων οργανώσεων συμφερόντων, των οποίων τα συμφέροντα μεταβάλλονται ενόψει νέων επιπέδων ολοκλήρωσης (Rosamond, 2006: 86). Επιπλέον, αυτές οι κατά περίπτωση συνέργειες ενσωματώνουν σημαντικά στοιχεία μάθησης, που συνέβαλαν στη σταδιακή δημιουργία πιο μόνιμα συνεργατικών σχημάτων ή/και συγχωνεύσεων.

Ένα παρόμοιο περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνθηκε από τα μέλη της Δυτικό-Ευρωπαϊκής Ενώσεων (ΔΕΕ), το φόρουμ συζήτησης για τη συνεργασία στον τομέα των ευρωπαϊκών εξοπλισμών, συνέβαλε στην επακόλουθη σύσταση, από τη Δυτικοευρωπαϊκή Ομάδα Εξοπλισμών (WEAG) και τη Δυτικοευρωπαϊκή Οργάνωση Εξοπλισμών (WEO), ενός νέου φόρουμ για την έρευνα και ανάπτυξη εξοπλισμών. Στα πλαίσια αυτά, ανακοινώθηκαν και υλοποιήθηκαν διάφορα Ευρωπαϊκά προγράμματα έρευνας για την ασφάλεια, τα προγράμματα πλαίσιο[15] και δεκατρείς Κοινές Περιοχές Προτεραιότητας της Ευρώπης (CEPA) (Moustakis and Violakis, 2006: 3-4), τα οποία διατηρήθηκαν στο σχεδιασμό του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Αμύνης (EDA).

15. Το πρόγραμμα πλαίσιο για την έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη είναι ο κύριος μοχλός της ΕΕ για τη χρηματοδότηση της έρευνας στην Ευρώπη.

Από την άλλη, ο πόλεμος του Κοσσυφοπεδίου το 1998-9 αποτέλεσε συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση ότι Ε.Ε. βρίσκεται σε τεχνολογική υστέρηση και έλλειψη διαλειτουργικότητας σε σχέση με τις ΗΠΑ (Adams and Ben-Ari, 2006: 157). Σύμφωνα με τις αρχές του Νεολειτουργισμού η ύπαρξη αυτής της στέρησης μπορεί να θεωρηθεί ως «απειλή» στην άμυνα και ασφάλεια και να αποτελέσει εκείνο τον σημαντικό παράγοντα που θα συμβάλει στην προώθηση της διαδικασίας νομιμοποίησης. Ως εκ τούτου, η επίτευξη της διαλειτουργικότητας μεταξύ ευρωπαϊκών και αμερικανικών τεχνολογιών έγινε προτεραιότητα.

Πάραυτα, μετά το 2000, η τεχνολογική απόσταση των ΗΠΑ διευρύνθηκε, ενώ οι αμυντικοί προϋπολογισμών και από τις δυο μεριές του Ατλαντικού μειώθηκαν. Στα πλαίσια αυτά, η Ε.Ε. αναθεώρησε τις προτεραιότητές της μέσω της Στρατηγικής της Λισαβόνας[16] και μέσω της αναθεώρησης της βιομηχανικής πολιτικής, εισήγαγε το Πρόγραμμα Πλαίσιο για την Ανταγωνιστικότητα και την Καινοτομία το 2005 και τη δημιούργησε τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Αμύνης (ΕΟΑ). Η δημιουργία του ΕΟΑ αποτελεί σημαντική ένδειξη για πρόοδο σε θέματα Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης. Όπως αναφέρει ο Risse, ο Νεολειτουργισμός θεωρεί ότι ο ρόλος των υπερεθνικών θεσμών θα αυξάνεται (Risse, 2005: 300).

Όμως, παρά το θετικό κλίμα και τις προσπάθειες, όπως παρατηρεί ο Σολάνα (2008), «λιγότερο από 5% του ευρωπαϊκού προϋπολογισμού έρευνας και ανάπτυξης δαπανήθηκε συνεργατικά» (Neuman, 2010: 107). Με βάση τα παραπάνω, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο περιορισμένος προϋπολογισμός συνεργατικής Ε&Α δείχνει τρία πράγματα: α) ο πρωταγωνιστικός ρόλος των κυβερνήσεων παραμένει στο προσκήνιο σε αντίθεση με την αδυναμία των υπερεθνικών θεσμών, ως εκ τούτου οι όποιες προσδοκίες θα πρέπει να είναι συγκρατημένες (Ήφαιστος, 2006: 262), β) έχουν πραγματοποιηθεί τα πρώτα συνεργατικά βήματα και οι μηχανισμοί χρησιμοποιούνται (αλλά με αργούς ρυθμούς λόγω του διακυβερνητικού σχήματος της Ε.Ε.). Ως εκ τούτου, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για σταδιακή νομιμοποίηση (όπου δεν έχει ήδη γίνει) της διαδικασίας, που συμβάλει στην πολιτική ολοκλήρωση (Spolaore, 2016: 441-442), και (γ) το γεγονός ότι υπάρχει χάσμα στην παραγωγή-απορρόφηση της τεχνολογικής διαδικασίας δηλώνει ότι (ι) η αξία και η δυναμική της Έ&Α είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οικονομία, (ιι) η διαδικασία νομιμοποίησης συνεχίζεται (ιιι) μιας και υπάρχουν ακόμα οφέλη για πολιτικούς και ομάδες συμφερόντων.

Η αντίστοιχη στρατηγική των ΗΠΑ, όσον αφορά τις σημαντικές επιπτώσεις της διάχυσης της Ε&Α αποτελεί σημαντική ένδειξη ότι πρέπει η Ε.Ε. να ασχοληθεί περισσότερο με το θέμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΗΠΑ επενδύουν μαζικά στην Ε&Α ενώ παράλληλα απορροφούν όλη τη παραγόμενη τεχνολογία (ως γνώση και ως προϊόν). Από την άλλη πλευρά, ενώ η Ε.Ε. ενθαρρύνει και χρηματοδοτεί τις διαδικασίες Ε&Α (στο πλαίσιο της ρήτρας της ενδο-ευρωπαϊκής συνεργασίας), δεν απορροφά τα τεχνολογικά αποτελέσματα αυτής.

16. Η στρατηγική της Λισαβόνας ήταν ένα σχέδιο δράσης που στόχευε στην ενίσχυση της οικονομίας της ΕΕ μεταξύ του 2000 και του 2010, όσον αφορά τον ανταγωνισμό, τη γνώση και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη.

Αυτή το κενό μεταξύ της καινοτομίας και παραγωγής στην Ευρώπη, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για περαιτέρω προσπάθειες ενίσχυσης σε θέματα τεχνολογίας και καινοτομίας. Αυτό το κενό αντικατοπτρίζεται στον κατακερματισμό της Ευρωπαϊκής αγοράς και στην υπερβολική χρήση του άρθρου 296[17] από τα κράτη μέλη της ΕΕ. Σύμφωνα με το άρθρο 296, τα κράτη μέλη μπορούν να αποκλείσουν αμυντικό εξοπλισμό από την κοινή αγορά για λόγους εθνικής ασφάλειας ή εθνικής άμυνας. Όμως, αυτός ο αποκλεισμός διευκολύνει τον κατακερματισμό, δημιουργεί αναποτελεσματικότητα και έχει αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική ανταγωνιστικότητα της ΕΕ. Ως εκ τούτου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα έπρεπε να εξετάσει τον αυστηρό περιορισμό της εφαρμογής του άρθρου 296 της Συνθήκης Ε.Ε. (Heisbourg et al., 2003: 80) καθώς δημιουργεί εμπόδια στην υλοποίηση μιας ενιαίας αγοράς της ΕΕ.

Από την άλλη, η Ε.Ε. είχε κάνει αρκετές απόπειρες κατάργησης του άρθρου, ήδη από τη δεκαετία του 1970 και του 1980 (Britz and Eriksson, 2005). Η διατήρηση του άρθρου 296 εξηγείται από τον Hoffmann, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαδικασία «εκχείλισης είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί στην άμυνα, η οποία είναι συνδεδεμένη με την εθνική κυριαρχία των Κρατών Μελών (Ασδεράκη, 2014: 14). Το άρθρο τροποποιήθηκε (τελικά) το 2006 με την ανακοίνωση σχετικά με την εφαρμογή του άρθρου 346 (πρώην 296), το οποίο ορίζει ότι: «1. Οι διατάξεις των Συνθηκών δεν αντιτίθενται προς τους ακόλουθους κανόνες: α) κανένα κράτος μέλος δεν υποχρεούται να παρέχει πληροφορίες, τη διάδοση των οποίων θεωρεί αντίθετη προς ουσιώδη συμφέροντα ασφαλείας του, β) κάθε κράτος μέλος δύναται να λαμβάνει τα μέτρα που θεωρεί αναγκαία για την προστασία ουσιωδών συμφερόντων της ασφαλείας του, που αφορούν την παραγωγή ή εμπορία όπλων, πυρομαχικών και πολεμικού υλικού· τα μέτρα αυτά δεν πρέπει να αλλοιώνουν τους όρους του ανταγωνισμού εντός της εσωτερικής αγοράς σχετικά με τα προϊόντα που δεν προορίζονται για στρατιωτικούς ειδικά σκοπούς» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016). Η διευκρίνιση του άρθρου ακολουθήθηκε από δύο πρόσθετες οδηγίες της Ε.Ε. που αποσκοπούν στην ενίσχυση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων και στην πιο ανοιχτή και διαφανή αγορά της άμυνας και της ασφάλειας: οδηγία 2009/43 / ΕΚ και οδηγία 2009/81 / ΕΚ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τις προσπάθειες άρσης των φραγμών της αγοράς (από τη δεκαετία του 1970), μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής συμπεράσματα: α) η προσπάθεια για εγκαθίδρυση μιας ενιαίας, ανοικτής και δια-

17. Το άρθρο 296 της Συνθήκης αναφέρει τα ακόλουθα: (1) Οι διατάξεις της παρούσας Συνθήκης δεν αντιτίθενται προς τους ακολούθους κανόνες: (α) κανένα κράτος μέλος δεν υποχρεούται να παρέχει πληροφορίες, τη διάδοση των οποίων θεωρεί αντίθετη προς ουσιώδη συμφέροντα ασφαλείας του, (β) κάθε κράτος μέλος μπορεί να λαμβάνει τα μέτρα που θεωρεί αναγκαία για την προστασία ουσιωδών συμφερόντων ασφαλείας του, που αφορούν την παραγωγή ή εμπορία όπλων, πυρομαχικών και πολεμικού υλικού. Τα μέτρα αυτά δεν πρέπει να αλλοιώνουν τους όρους του ανταγωνισμού εντός της κοινής αγοράς σχετικά με τα προϊόντα που δεν προορίζονται για στρατιωτικούς ειδικά σκοπούς. (2) Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα προτάσσει της Επιτροπής, μπορεί να επιφέρει τροποποιήσεις στον πίνακα τον οποίο κατάρτισε τον Απρίλιο του 1958, και ο οποίος αφορά τα προϊόντα για τα οποία εφαρμόζονται οι διατάξεις της παραγράφου 1 στοιχείο β). (Eur-Lex, 2006).

φανούς αγοράς που ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 δείχνει τον αντίκτυπο του Νεολειτουργισμού, καθώς και το θεσμοποιημένο περιβάλλον όπου ενθαρρύνεται η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, οι διαπραγματεύσεις, ο συντονισμός και η αλλαγή και β) ότι η Ε&Α μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση ως διακριτή δύναμη του Νεολειτουργισμού που επιφέρει σταδιακή αλλαγή.

Η Ε&Α ως διακριτή δύναμη Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης: Ο ρόλος της «Ένωσης καινοτομίας»

Η Ε&Α ως εργαλείο ενίσχυσης της στενότερης συνεργασίας μεταξύ κυβερνήσεων, πανεπιστημίων, ερευνητικών ιδρυμάτων και βιομηχανιών, χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες από ομοσπονδιακές κρατικές οντότητες. Η προώθηση της συνεργασία μεταξύ των προαναφερθέντων παράγει ουσιαστικά αποτελέσματα, ειδικά στον τομέα της στρατιωτικής τεχνολογίας και του εξοπλισμού (Schacht, 2012). Τα από κοινού έργα, διευκολύνουν την κατανομή του κόστους, των κινδύνων, των εγκαταστάσεων και της τεχνογνωσίας, με στόχο τη δημιουργία νέων βιομηχανιών και νέων θέσεων εργασίας (Schacht, 2012). Ο Schact επίσης παρατηρεί ότι "δεδομένου ότι η τεχνολογική πρόοδος δεν καθορίζεται απαραίτητα από τις οικονομικές συνθήκες, μπορεί να έχει επιπτώσεις στο εμπόριο ανεξάρτητα από μεταβολές των μακροοικονομικών παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την αγορά" (Schacht, 2012). Σύμφωνα με αυτό το επιχείρημα, η τεχνολογική πρόοδος μολονότι δεν καθορίζεται από οικονομικούς παράγοντες, μπορεί να έχει ευνοϊκές επιπτώσεις στις οικονομικές συνθήκες. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το Νεολειτουργισμό, οι από κοινού δράσεις-στρατηγικές παράγουν ένα ανώτερο επίπεδο συναλλαγών μεταξύ των δρώντων οι οποίες συμβάλουν σημαντικά στην οικονομική ολοκλήρωση (Rosamond, 2006: 86).

Ομοίως, όπως υποστηρίζει ο Gilpin, «η στρατιωτική ή τεχνολογική καινοτομία μπορεί να μειώσει δραματικά το κόστος και να αυξήσει τα οφέλη της εδαφικής κατάκτησης και να ενθαρρύνει έτσι τη στρατιωτική επέκταση» (Gilpin, 1981: 22-23). Η διασύνδεση της τεχνολογικής καινοτομίας με την εθνική ασφάλεια είναι σημαντικό γιατί πολλές τεχνολογικές επιχειρήσεις και βιομηχανίες «συνδέονται» με τα εθνικά συστήματα καινοτομίας. Αυτή η «σύνδεση» αποτελεί ένα σημαντικό διαμεσολαβητικό όργανο σε σχέση με τη διασυνοριακή ενοποίηση (Kluth, 2009: 10). Συνεπώς, οι πολιτικές Ε&Α της Ε.Ε. μπορούν να θεωρηθούν ως ζώνη μετασχηματισμού των εγχώριων ομάδων-συμφερόντων και πολιτικών από εθνικού σε Ευρωπαϊκού προσανατολισμού. Η διαδικασία αυτή, κινείται σε Νεολειτουργικά πλαίσια και συμβάλει σημαντικά στην Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Σε αυτά τα πλαίσια, η ενίσχυση των πολιτικών σύγκλισης της ΕΕ στον τομέα της έρευνας, της ανάπτυξης και της τεχνολογίας μπορεί να θεωρηθεί ότι παρέχει μια ωφελήματα τόσο για τις οικονομίες των Κρατών Μελών της Ε.Ε. όσο και τις εθνικές ομάδες συμφερόντων, και τις εθνικές και διεθνείς εταιρείες τους.

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί η συσσωρευμένη εμπειρία της Ε.Ε. ήδη από τη δεκαετία του '70, η οποία μπορεί να αποδειχθεί ως η κατάλληλη προετοιμασία των Κρατών Μελών για το επόμενο βήμα. Χαρακτηριστική η αναφορά των Barre et al, που βλέπουν την μετά-Μάαστριχτ εποχή ως μια περίοδο κατά την οποία ενθαρρύνεται ο συντονισμός των εθνικών οντοτήτων που εμπλέκο-

νται στις λειτουργίες προσανατολισμού και προγραμματισμού (Barre et al., 2013: 193-194). Η πτυχή αυτή αντικατοπτρίζεται επίσης στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Αμύνης, ως συντονιστικού οργανισμού (Menon, 2011: 80; Biscop, 2012: 1302) στους τομείς των εξωτερικών υποθέσεων, της ασφάλειας και της άμυνας, όπου η παροχή νέων μέσων συνεργασίας οδήγησε σε νέα κατάσταση για τα κράτη μέλη της Ε.Ε.

Αυτό αποδεικνύεται από την αξιολόγηση των στοιχείων 2007-2009 σχετικά με τα έργα Ε&Α όσο και από τις σχετικές δεσμεύσεις των προγραμμάτων. Σύμφωνα με την αξιολόγηση, η αποδοχή των καθεστώτων συνεργασίας από τα κράτη μέλη της Ε.Ε. διαφαίνεται από τη σημαντική αύξηση του ποσού που δαπανήθηκε. Συγκεκριμένα παρατηρείται αύξηση από € 16 εκατομμύρια το 2007 σε € 41 εκατομμύρια το 2009 και παράλληλα παρατηρείται αύξηση της συνολικής δαπάνης για Ε&Τ από το 9,6% (2006) σε 16,5% (2008) (EDA, 2010: 39,50).

Αυτά τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι υπάρχει σύγκλιση στο τομέα, η οποία αν και επιτυγχάνει κάποια υποτιθέμενα οφέλη «τα πλήρη πλεονεκτήματα δεν θα επιτευχθούν χωρίς τη μεγαλύτερη συμμετοχή αλλά και την συμμετοχή συγγενών οικονομικών τομέων στο εγχείρημα (Rosamond, 2006: 86-87). Σύμφωνα με την θεωρία του Haas, η συνεργασία σε μια περιοχή πολιτικών, αναμένεται να ασκήσει πιέσεις και σε άλλες γειτονικές περιοχές πολιτικών (Jensen, 2007: 87).

Ως εκ τούτου, υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία για την εν λόγω περίοδο είναι επηρεασμένα από τον αντίκτυπο της ύφεσης ενώ αναδεικνύουν το γεγονός ότι τα Κράτη Μέλη δείχνουν μικρή προτίμηση για επενδύσεις στην έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα της άμυνας (EDA, 2015: 31-33). Δεδομένου, όμως, ότι οι δαπάνες για Ε&Α, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, και το γεγονός ότι η Ευρώπη παρουσιάζει στέρηση σε αυτό το τομέα (Eichengreen, 2008: 400), οι τάσεις για επενδύσεις αναμένεται να αυξηθούν. Αυτό γίνεται κατανοητό από το γεγονός ότι, με εξαίρεση τις περιόδους 2012-2013, η Ε&Τ παρουσιάζει αύξηση άνω του 10% (EDA, 2015: 31-33).

Τα δεδομένα αυτά κάνουν πλέον σαφές ότι υπάρχει ευρωπαϊκό πλαίσιο (ανώτατη θεσμική αρχή) για την υποστήριξη μελλοντικών πολιτικών πρωτοβουλιών που θα μπορούσαν στη συνέχεια να οδηγήσουν σε σημαντική αύξηση των δαπανών Ε&Τ και στην αποκατάσταση της απορρόφησης της τεχνολογίας στην Ε.Ε. Όπως αναφέρει ο Rosamond, αυτή η «ανώτατη αρχή, ανταποκρινόμενη στα δικά της ανακύπτοντα συμφέροντα θα αναπτύσσει στρατηγικές προκειμένου να επιτύχει την βαθύτερη οικονομική ολοκλήρωση σε ένα διευρυνόμενο φάσμα οικονομικών τομέων, καθώς και την ολοένα ευρύτερη θεσμοθέτησής της στο περιφερειακό επίπεδο» (Rosamond, 2006: 86-87). Στο ίδιο μήκος, ο Schmitt αναγνωρίζει τη σημασία των κοινών δομών και πλαισίων ως σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ενοποίηση (Schmitt, 2000: 20).

Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2010, προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών για την πρωτοβουλία δημιουργίας της «Ένωσης Καινοτομίας», στο πλαίσιο της Στρατηγικής Ευρώπης 2020, αποτελεί σημείο αναφοράς για την αναγνώριση του ρόλου της «καινοτομίας» στην οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Σύμφωνα με τη Στρατηγική, η «Ένωση καινοτο-

μίας» ορίζει μια «τολμηρή, ολοκληρωμένη και στρατηγική προσέγγιση, αξιοποιώντας και δίνοντας ώθηση στα ισχυρά σημεία (της Ε.Ε.) με νέους και παραγωγικούς τρόπους, διατηρώντας με τον τρόπο αυτό την οικονομική βάση (της Ε.Ε.) στην οποία στηρίζεται η ποιότητα της ζωής μας και το κοινωνικό μας μοντέλο καθώς ο πληθυσμός μας γερνάει» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 2,3). Συγκεκριμένα, η «Ένωση καινοτομίας» θέτει ως στόχους: (α) τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, έρευνα και ανάπτυξη, (β) μεταρρυθμίσεις για να αποφευχθεί ο κατακερματισμός, (γ) εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, (δ) ελευθερία μετακίνησης των ερευνητών στην Ε.Ε., (ε) ενίσχυση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Έρευνας, (ε) Αξιοποίηση του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης, (στ) συνεργασίες στην έρευνα για περισσότερες καινοτομίες, (ζ) άρση των επιχειρηματικών εμποδίων, (η) στήριξη κοινωνικής καινοτομίας στο δημόσιο τομέα, και (θ) καλύτερη συνεργασία με διεθνούς εταίρους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 3,4). Η αξία των στόχων αυτών φαίνεται από το γεγονός ότι η ίδια η επιτροπή θέτει το θέμα της αποτίμησης προόδου, σε επίπεδο Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, βασιζόμενη σε δύο δείκτες: (ι) ποσοτικό στόχο επενδύσεων σε έρευνα και ανάπτυξη και (ιι) ένα νέο δείκτη καινοτομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 35). Σύμφωνα με την επιτροπή, ο νέος αυτός δείκτης, «θα μετρά το μερίδιο των ταχύτατα εξελισσόμενων καινοτόμων εταιρειών στην οικονομία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 36).

Η έκθεση πεπραγμένων σχετικά με την «Κατάσταση της Ένωσης καινοτομίας 2011» που ακολούθησε (ι) αναδεικνύει την ανάγκη επενδύσεων «σε πηγές μελλοντικής οικονομικής ανάπτυξης» (ιι) αναγνωρίζει μια μετατόπιση της «οικονομικής δύναμης από τη Δύση στην Ανατολή», (ιιι) υπογραμμίζει ότι οι «επιδόσεις της Ευρώπης στην έρευνα και την καινοτομία έχουν υποχωρήσει κατά τα πρόσφατα χρόνια, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο το ήδη σημαντικό χάσμα καινοτομίας έναντι των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας» και (ιν) σημειώνει ότι «η Κίνα, η Ινδία και η Βραζιλία έχουν ήδη αρχίσει να καλύπτουν με ταχύ ρυθμό τη διαφορά τους με την ΕΕ βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους αντίστοιχα κατά 7%, 3% και 1% σε σχέση με εκείνες της ΕΕ σε ετήσια βάση κατά τη διάρκεια των τελευταίων πέντε ετών» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011: 2).

Σχετικά με την έκθεση απολογισμού των στόχων της «Ένωσης καινοτομίας» που τέθηκαν το 2010, η έκθεση σημειώνει ότι παρατηρήθηκε «αξιόλογη πρόοδος όσον αφορά την έναρξη της υλοποίησης των δεσμεύσεων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011: 3). Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό μιας και για κάθε ένα από τους 34 στόχους υπάρχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα που παρακολουθείται ευλαβικά ως προς την εκτέλεσή του (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011: 23-26). Η ύπαρξη του εν λόγω σχεδιαγράμματος αποδεικνύει ότι σταδιακά δημιουργείται μια νέα «πολιτική κοινότητα» που είναι συνδεδεμένη με την έρευνα και ανάπτυξη σε υπερεθνικό επίπεδο, η οποία τίθεται πάνω από τις προϋπάρχουσες εθνικές η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει σημαντική συμβολή στην πολιτική ολοκλήρωση (Haas, 1998: 139-140). Επίσης, μια λεπτομερής εξέταση της λίστας των δεσμεύσεων αποδεικνύει ότι δημιουργούνται λειτουργικές συνδέσεις και σε συναφείς τομείς. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι, σύμφωνα με την θεωρία του Νεολειτουργισμού, η ολοκλήρωση στον εν λόγω τομέα αφενός επιτυγχάνεται και αφετέρου δημιουργεί πιέσεις και σε άλλους, παραπλήσιους τομείς (Rosamond, 2006: 86-87).

Επίσης, η δημιουργία μιας ξεχωριστής ατζέντας για την «Ένωση καινοτομίας, αποδεικνύει τον ισχυρισμό του ότι «οι υπερεθνικοί θεσμοί είναι πιθανό να δημιουργούν τις δικές τους πολιτικές ατζέντες», οι οποίες σταδιακά επιβάλλονται στα Κράτη Μέλη, οδηγώντας στην πολιτική ολοκλήρωση (Jensen, 2007: 89). Σύμφωνα με τον Lindberg, ο μηχανισμός υπερχείλισης αναφέρεται στην διαδικασία πολιτικής συνεργασία με συγκεκριμένους στόχους η οποία οδηγεί στην θεσμοθέτηση νέων στόχων με σκοπό την εξασφάλιση των αρχικών στόχων (Lindberg, 1963: 10). Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η πολιτικές συνεργασίες, μόλις δημιουργηθούν, παρατείνονται με την πάροδο του χρόνου κατά τρόπο που δεν ήταν απαραίτητα προοριζόμενος στην αρχή (Lindberg, 1963: 10). Ως εκ τούτου, τα Κράτη Μέλη για να πετύχουν τους στόχους τους αναγκάζονται να συνεργαστούν, ακόμα και στον τομέα της αμυντικής βιομηχανικής παράγωγής και έρευνας.

Η Ashton τονίζει αυτή τη σημασία, και παρουσιάζει την αμυντική βιομηχανία ως σημαντικό μέσο « για την απασχόληση, την ανάπτυξη και την καινοτομία» (Ashton, 2013: 1). Αυτή η σχέση, διερευνήθηκε από τους Castellaci, et al. Η έρευνά τους δείχνει ότι υπάρχει μια μοναδική ισορροπία μεταξύ πολιτικών καινοτομίας και βιομηχανικής άμυνας «υπό την έννοια ότι η επιδίωξη της καινοτομίας θα αυξήσει τη διεθνή ανταγωνιστικότητα εις βάρος των στρατιωτικών ικανοτήτων και αντίστροφα» (Castellacci, Fevolden and Lundmark, 2014: 1588). Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται μια «ξεκάθαρη βιομηχανική αμυντική πολιτική» ώστε να παραχθούν αξιόλογα (Castellacci, Fevolden and Lundmark, 2014: 1588). Ως εκ τούτου, μια κοινή βιομηχανική αμυντική πολιτική θα μπορούσε να παράγει σημαντικά αποτελέσματα παρά τα ζητήματα κυριαρχίας. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η καινοτομία μπορεί να οδηγήσει σε αμυντικές δυνατότητες υπό τον όρο ότι η χρηματοδότηση μπορεί να εξασφαλιστεί, χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στους εθνικούς προϋπολογισμούς άμυνας ή στην εθνική κυριαρχία των Κρατών Μελών.

Τα προαναφερθέντα γεγονότα καθώς και οι εξελίξεις στην Ευρώπη αντικατοπτρίζουν αλλαγές που αφορούν: ένα νέο θεσμικό περιβάλλον, η δημόσια διοίκηση, οι στενές διακυβερνητικές σχέσεις, οι αλλαγές στις νομικές δομές, οι διακυβερνητικές δομές εκπροσώπησης, οι γνωστικές και κανονιστικές δομές και ο μετασχηματισμός της δημόσιας πολιτικής. Σύμφωνα με τη Νεολειτουργική θεωρία, τόσο η μεταφορά νομιμοφροσύνης, όσο και η σύσταση νέων οργανώσεων συμφερόντων, ο ορισμός υπερεθνικής γραφειοκρατίας, η ενθάρρυνση και η συμμετοχή συγγενών οικονομικών τομέων στο ενοποιητικό δίκτυο (αμυντική βιομηχανία, κοινή άμυνα και ασφάλεια, ευρωπαϊκός οργανισμός αμύνης (EDA), Ευρωπαϊκή Βάση Αμυντικής Τεχνολογίας και Βιομηχανίας (EBTBA)) συμβάλλουν σημαντικά στην διαδικασία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Παράλληλα, όπως υπογραμμίζει ο Haas, η ικανότητα των εν λόγω θεσμών, να εξασφαλίζουν αρκετή αυτονομία που τους επιτρέπει την συνέχιση της ύπαρξής τους συμβάλει σημαντικά στην επιτυχία (Haas, 1961: 376). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την «Παγκόσμια στρατηγική της ΕΕ : εκτελεστικό σχέδιο για την ασφάλεια και την άμυνα», όπου πλέον ορίζονται συγκεκριμένοι ρόλοι, αρμοδιότητες και χρονοδιαγράμματα τα οποία επιβλέπονται σε ετήσια βάση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016).

Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και ειδικά η Θεωρία του Νεολειτουργισμού, αν και σχετίζεται με διαφορετικούς τομείς του ευρωπαϊκού σχεδίου, δεν συνδέεται ρητά με το ζήτημα της ΚΠΑΑ και ειδικότερα της Ε&Α που σχετίζεται με την άμυνα. Η ιδέα της «κοινής ασφάλειας και άμυνας» εισήχθη με τη Συνθήκη του St. Malo το 1998 και έχει νομιμοποιηθεί με πολυάριθμες αποφάσεις κρατών μελών της ΕΕ που υπογραμμίζουν τον εθελοντικό της χαρακτήρα όσον αφορά την «κοινή χρήση και συγκέντρωση δυνάμεων». Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον Haas, αρχίζει να αντικατοπτρίζει (μερικώς και πολύ γενικώς) την μετατόπιση πίστης και νομιμοφροσύνης προσδοκιών και πολιτικών ρόλων προς ένα νέο κέντρο (Haas, 1998). Αποτελεί μια ιδιαίτερα αργή και δυναμική διαδικασία, αφενός γιατί εμπλέκονται πολλά Κράτη Μέλη, και αφετέρου γιατί αφορά μεταφορά εθνικής κυριαρχίας σε υπερεθνικό θεσμός. Η διαδικασία αυτή απαιτεί πρόοδο τόσο στο επίπεδο της εννοιολογικής ανάπτυξης όσο και στο επίπεδο της διευκρίνισης σχετικά με τη κοινή αντίληψη ως προς τον ορισμό της ασφάλειας και της άμυνας των Κρατών Μελών.

Αυτά τα ιστορικά γεγονότα, μολονότι χρονοβόρα, διευκόλυναν τη δημιουργία, το 2007, της Συνθήκης της Λισαβόνας, η οποία με τη σειρά της άνοιξε το δρόμο για τη χρηματοδότηση και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων έρευνας και τεχνολογίας στον τομέα της άμυνας (European Union, 2007). Ως αποτέλεσμα, οι πολιτικές της Ε.Ε. για την Ε&Α και την καινοτομία, οι οποίες εντάσσονται στο θεσμικό αυτό περιβάλλον, συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της ανάπτυξης για τα Κράτη Μέλη.

Τα εγκαίνια του μεγαλύτερου προγράμματος-πλαίσιο της Ε.Ε. που καταρτίστηκε ποτέ στον τομέα της έρευνας και της καινοτομίας, το «Ορίζοντας 2020», το 2014, αποδεικνύει ακριβώς αυτή την σημαντικότητα και δυναμική. Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «πρόκειται για ένα σημαντικό μέσο χρηματοδότησης για την υλοποίηση της «Ένωσης καινοτομίας», καθώς ο προϋπολογισμός του για την περίοδο από το 2014 έως το 2020 πλησιάζει τα 80 δισεκατομμύρια ευρώ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014: 4). Παρόμοια δεδομένα ως προς την δυναμική της Ε&Α και καινοτομίας προκύπτουν και από την έκθεση 2016 EDA και τα αποτελέσματα βιομηχανικής έρευνας και ανάπτυξης της Ε.Ε. (European Commission, 2016), σύμφωνα με τα οποία, σημειώνεται σημαντική ανοδική τάση (EDA, 2017: 26). Μάλιστα, παρά τη μείωση των εταιρειών με βάση τις καθαρές πωλήσεις της Ε.Ε., σημειώθηκε σημαντική αύξηση των επενδύσεων στην Ε&Α, στο 7,5%, ποσοστό υψηλότερο από το μέσο όρο του κόσμου (European Commission, 2016: 10).

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση μεταξύ οικονομίας και πολιτικής καθώς και το ρόλο και τα όρια του κράτους, για κάθε Κράτος Μέλος, δημιουργείται ένα ιδιόμορφο, δυναμικό περιβάλλον ζυμώσεων, στο οποίο οι όποιες αλλαγές απαιτούν χρόνο για να γίνουν εμφανείς. Η διαδικασία αυτή, όπως αναφέρει ο Lindberg, ως σταδιακή εμφάνιση συλλογικών διαδικασιών/θεσμών λήψης αποφάσεων στους οποίους οι κυβερνήσεις μεταθέτουν εξουσίες, αποτελεί την ουσία της πολιτικής ολοκλήρωσης (Lindberg, 1970: 652). Τόσο η «Ένωση καινοτομίας» ως στρατηγική με εξαιρετικά μεγάλο προϋπολογισμό, όσο και η αύξηση βιομηχανικής έρευνας και ανάπτυξης, στην έκθεση της EDA, αποδεικνύουν ότι σημαντικές προσδοκίες και πολιτικές δραστηριότητες έχουν μεταφερθεί ή μεταφέρονται σε υπερε-

θνικούς σχηματισμούς στην Ε.Ε. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με την θεωρητική αποτύπωση του Haas (Haas, 1998), αποτελεί σαφή ένδειξη Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης.

Βιβλιογραφία

Adams, G. and Ben-Ari, G. (2006) *Transforming European Militaries: Coalition Operations and the Technology Gap*, Abingdon; New York: Routledge.

Ashton, C. (2013) *Europa*, 15 October, [Online], Available: HYPERLINK "http://eeas.europa.eu/statements/docs/2013/131015_01_en.pdf" http://eeas.europa.eu/statements/docs/2013/131015_01_en.pdf [4 July 2015].

Bale, T. (2008) *European Politics: A Comparative Introduction*, 2nd edition, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

Barre, R., Henriques, L., Pontikakis, D. and Weber, K.M. (2013) 'Measuring the integration and coordination dynamics of the European Research Area', *Science and Public Policy*, vol. 40, no. 2, pp. 187-205.

Bayarçelik, E.B. and Taşel, F. (2012) 'Research and Development: Source of Economic Growth', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 58, October, pp. 744-753.

Biscop, S. (2012) 'The UK and European defence- leading or leaving.pdf', *International Affairs*, vol. 88, no. 6, pp. 1297-1313.

Blom, M., Castellacci, F. and Fevolden, A.M. (2013) 'The trade-off between innovation and defense industrial policy: A simulation model analysis of the Norwegian defense industry', *Technological Forecasting & Social Change*, vol. 80, no. 8, October, pp. 1579-1592.

Borchert, H. (2006) 'Homeland Security and Transformation: Why It Is Essential to Bring Together Both Agendas', in Brimmer, E. (ed.) *Transforming Homeland Security: U.S. and European Approaches* , Washington, DC: Center for Transatlantic Relations.

Börzel, T.A. (1999) 'Towards Convergence in Europe? Institutional Adaptation to Europeanization in Germany and Spain*', *Journal of Common Market Studies*, vol. 37, no. 4, December, pp. 573-96.

British-French Summit (1998) *British- French Summit St. Malo Joint Declaration*, St.Malo.

Britz, M. and Eriksson, A. (2005) 'The European security and defence policy: a fourth system of European foreign policy?', *POLITIQUE EUROPEENNE: A la recherché de la politique enragée européenne*, vol. 17, March, pp. 35-62.

Brooks, S.G. and Wohlforth, W.C. (2008) *World Out of Balance: International Relations and the Challenge of American Primacy*, Oxfordshire;New Jersey: Princeton University Press.

Bulmer, S. and Lequesne, C. (2005) 'The European Union and its Member States: An Overview', in Bulmer, S. and Lequesne, C. (ed.) *The Member States of the European Union*, 1st edition, Oxford and New York: Oxford University Press.

Castellacci, F., Fevolden, A.M. and Lundmark, M. (2014) 'How are defence companies responding to EU defence and security market liberalization? A comparative

study of Norway and Sweden', *Journal of European Public Policy*, vol. 21, no. 8, May, pp. 1218-1235.

Centre for European Policy Studies (2011) *Next Generation Innovation Policy: The future of EU innovation policy to support market growth*, 26 October, [Online], Available: HYPERLINK "https://www.ceps.eu/system/files/book/2011/10/innovation_report.pdf" https://www.ceps.eu/system/files/book/2011/10/innovation_report.pdf [15 December 2015].

Chagnaud, M.-L., Mölling, C. and Schütz, T. (2015) 'The EDA and the Development of a European Defence Technological and Industrial Base: Between Nationalisation and Globalisation', in Karampekios, N. and Oikonomou, I. (ed.) *The European Defence Agency: Arming Europe*, London; New York.

Coëme, G. (1991) 'The Role of the IEPG', *NATO Review*, vol. 39, no. 4, August, pp. 15-20.

Conzelmann, T. (1998) '"Europeanisation" of Regional Development Policies? Linking the Multi-Level Governance Approach with Theories of Policy Learning and Policy Change', *European Integration online Papers (EIoP)*, vol. 2, no. 4, June, pp. 1-24.

Cross, M.K.D. (2013) 'The Military Dimension of European Security: An Epistemic Community Approach', *Millennium - Journal of International Studies*, vol. 42, no. 1, September, pp. 45-64.

Dempsey, J. (2012) *EU and NATO Look on at Greece's Pampered Armed Forces," Carnegie Europe: Carnegie Endowment for International Peace*, [Online], Available: HYPERLINK "http://carnegieeurope.eu/strategiceurope/?fa=49185" http://carnegieeurope.eu/strategiceurope/?fa=49185 [16 January 2013].

Deutsche Welle (2012) *Former Greek defense minister arrested for corruption*, 11 April, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.dw.com/en/former-greek-defense-minister-arrested-for-corruption/a-15875204" http://www.dw.com/en/former-greek-defense-minister-arrested-for-corruption/a-15875204 [12 November 2015].

DeVore, M.R. (2014) 'Producing European armaments: Policymaking preferences and processes ', *Cooperation and Conflict*, vol. 49, no. 4, March, pp. 438-463.

Dritsakis, N. (2004) 'Defense spending and economic growth: an empirical investigation for Greece and Turkey', *Journal of Policy Modeling*, vol. 26, no. 2, February, pp. 249-264.

EDA (2007) *Strategy for the European Defence Technological and Industrial Base*, [Online], Available: HYPERLINK "https://www.eda.europa.eu/what-we-do/eda-priorities/strategies/technologicalandindustrialbase" https://www.eda.europa.eu/what-we-do/eda-priorities/strategies/technologicalandindustrialbase [14 May 2017].

EDA (2010) *EUROPEAN DEFENCE AGENCY ANNUAL REPORT 2009*, Brussels: European Defence Agency.

EDA (2015) *Annual Report 2014*, [Online], Available: HYPERLINK "https://www.eda.europa.eu/info-hub/publications/publication-details/pub/annual-report-2014" https://www.eda.europa.eu/info-hub/publications/publication-details/pub/annual-report-2014 [14 MAy 2017].

EDA (2015) *EDA Defence Data 2013 booklet*, 12 December, [Online], Available: HYPERLINK "http://issuu.com/europeandefenceagency/docs/eda_defence_data_2013_web" http://issuu.com/europeandefenceagency/docs/eda_defence_data_2013_web [12 December 2015].

EDA (2017) *Annual Report 2016*, 10 March, [Online], Available: HYPERLINK "https://www.eda.europa.eu/docs/default-source/eda-annual-reports/eda-2016-annual-report-final" https://www.eda.europa.eu/docs/default-source/eda-annual-reports/eda-2016-annual-report-final [14 May 2017].

Eggers, W.D. and Goldsmith, S. (2004) *Government by Network: The New Public Management Imperative*, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.flbenchmark.org/vertical/sites/%7B101652CD-38DF-4EBF-A75F-D340327A2266%7D/uploads/%7B25A02230-9A5C-4AED-8817-AD231D269BE1%7D.PDF" http://www.flbenchmark.org/vertical/sites/%7B101652CD-38DF-4EBF-A75F-D340327A2266%7D/uploads/%7B25A02230-9A5C-4AED-8817-AD231D269BE1%7D.PDF [14 September 2012].

Eggers, W. and Goldsmith, S. (2004) *Government by Network: The New Public Management Imperative*, Cambridge: Ash Institute.

Eichengreen, B. (2008) *The European Economy Since 1945, Coordinated Capitalism and Beyond*, New Jersey;Oxfordshire: Oxford University Press.

Epstein, L.D. (1980) 'The old states in a new system', in King, A. (ed.) *The New American Political System*, 3rd edition, Washington D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Eur-Lex (2002) *B5-0186, European Parliament resolution on European defence industries*, 10 April, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0172+ 0+ DOC+XML+V0//EN" http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0172+0+DOC+XML+V0//EN [6 January 2012].

Eur-Lex (2006) *Interpretative Communication from the Commission COM (2006) 779 on the application of Article 296 of the Treaty in the field of defence procurement*, [Online], Available: Interpretative Communication from the Commission COM (2006) 779 on the application of Article 296 of the Treaty in the field of defence procurement" [7 January 2012].

European Commission (2008) *FAQs on the European Economic Recovery Plan*, 26 November, [Online], Available: HYPERLINK "http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-08-735_en.htm?locale=en" http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-08-735_en.htm?locale=en [28 April 2017].

European Commission (2016) *European Neigbour Policy and Enlargement Negotiations*, 18 November, [Online], Available: HYPERLINK "http://ec.europa.eu/enlargement/policy/conditions-membership/index_en.htm" http://ec.europa.eu/enlargement/policy/conditions-membership/index_en.htm [27 November 2016].

European Commission (2016) *The 2016 EU Industrial R&D Investment Scoreboard*, [Online], Available: HYPERLINK "http://iri.jrc.ec.europa.eu/documents/ 10180/1030082/ The% 202016% 20EU% 20Industrial% 20R% 26D% 20Investment% 20 Scoreboard" http://iri.jrc.ec.europa.eu/documents/10180/1030082/The% 202016% 20EU% 20 Industria l% 20R% 26D% 20Investment% 20Scoreboard [5 May 2017].

European Union (2007) *TREATY OF LISBON*, 17 December, [Online], Available: HYPERLINK "http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12007L/TXT&from=en" http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12007L/TXT&from=en [14 May 2017].

European Union (2016) *Shaping of a Common Security and Defence Policy*, 8 July, [Online], Available: HYPERLINK "https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/5388/shaping-common-security-and-defence-policy_en" https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/5388/shaping-common-security-and-defence-policy_en [14 May 2017].

Fiott, D. (2015) 'The European Commission and the European Defence Agency: A Case of Rivalry?', *Journal of Common Market Studies*, vol. 53, no. 3, pp. 442-557.

Flockhart, T. (2006) 'Trine Flockhart', *Public Policy Research*, vol. 13, no. 2, June-August, pp. 86-91.

Fontanel, J. and Coulomb, F. (2008) 'The economic reorganisation of the military sector at the beggining of the twenty-first century.', in Chatterji, M. and Fontanel, J. (ed.) *War, Peace and Security: Conflict Management, Peace Economics and Development*, Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Gilpin, R. (1981) *War and Change in World Politics* , New York: Cambridge University Press.

Gold, D. (2005) 'Does Military Spending Stimulate or Retard Economic Performance? Revisiting an Old Debate', *International Affairs Working Paper*, January, pp. 1-20.

Gualini, E. (2003) *Gualini, E. (2003) Multi-level Governance and Institutional Change. The Europeanization of Regional Policy in Italy*, Aldershot: Ashgate.

Haas, E.B. (1961) 'International Integration: The European and the Universal Process', *International Organization*, vol. 15, no. 3, pp. 366-392.

Haas, E.B. (1998) 'The Uniting of Europe. Political, Social and Economic forces 1950-1957', in Nelsen, B.F. and Stubb, A. (ed.) *The European Union. Readings on Theory and Practice of European Integration*, Notre Dame: Macmillan.

Habermas, J. (2012) *The Crisis of the European Union: A Response*, Cambridge, Malden: Polity Press.

Hall, P.A. (2012) 'The Economics and Politics of the Euro Crisis', *German Politics*, vol. 21, no. 4, pp. 355-371.

Hamre, J. (2000) 'Europe must close technical gap', *Jane's Defence Weekly*, March.

Hartley, K. (2008) 'Collaboration and European Defence Industrial Policy', *Defence and Peace Economics*, vol. 19, no. 4, pp. 303-315.

Heisbourg, F., Daguzan, J.-F., Lundmark, M. and Masson, H. (2003) *Prospects on the European Defence Industry*, Athens: Defence Analysis Institute.

Héritier, A. (2001) 'Differential Europe. The European Union Impact on national Policymaking', in Héritier, A., Kerwer, D., Knill, C., Lehmkuhl, D., Teutsch, M. and Douillet, A.-C. *Differential Europe: The European Union Impact on National Policymaking*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Hofbauer, J. (2010) *European Defence Trends Budgets, Regulatory Frameworks, and the Industrial Base: An Annotated Brief*, Washington, DC: CENTER FOR STRATEGIC & INTERNATIONAL STUDIES.

Jensen, C.S. (2007) 'Neo-Functionalism', in Cini, M. (ed.) *European Union Politics*, Oxford;New York: Oxford University Press.

Jospin, L. (2011) *Political career and responsibilities of defence by Lionel Jospin, former Prime Minister" I-Defense.org : Le webzine du lien Armees-Nation*, 9 February, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.i-defense.org/Parcours-politique-et-responsabilites-de-defense-par-Lionel-Jospin-ancien-Premier-Ministre_a503.html" http://www.i-defense.org/Parcours-politique-et-responsabilites-de-defense-par-Lionel-Jospin-ancien-Premier-Ministre_a503.html [24 July 2011].

Kluth, M.F. (2009) 'Paper presented at ISA Annual Convention: Exploring the past, anticipating the future', Cross Border EU Defence Industry Consolidation between Globalization and Europeanization, New York, 1-20.

Knill, C. and Lehmkuhl, D. (1999) *How Europe Matters. Different Mechanisms of Europeanization*, 15 June, [Online], Available: HYPERLINK "http://eiop.or.at/eiop/texte/1999-007" http://eiop.or.at/eiop/texte/1999-007 [19 February 2015].

Labropoulos, V. (2012) *Harsh message for profits and commissions from Tsochajopoulos associate - To Vima*, 25 September, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.tovima.gr/society/article/?aid=476311" http://www.tovima.gr/society/article/?aid=476311 [16 January 2013].

Ladrech, R. (1994) 'Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France', *Journal of Common Market Studies*, vol. 32, no. 1, March, pp. 69-88.

Ladrech, R. (2010) *Europeanisation and National Politics*, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

Lindberg, L.N. (1963) *Political Dynamics of European Economic Integration*, Stanford: Stanford University Press.

Lindberg, L.N. (1970) 'Political Integration as a Multidimensional Phenomenon Requiring Multivariate Measurement', *International Organization*, vol. 24, no. 4, Σεπτέμβριος, pp. 648-731.

Markusen, A. (1992) 'Dismantling the Cold War Economy', *World Policy Journal*, vol. 9, no. 3, Summer, pp. 389-399.

Mawdsley, J. (2004) 'The Arming of the European Union: Explaining the Armaments Dimension of European Security and Defence Policy', *Perspectives. Review of International Affairs*, no. 22, pp. 7-22.

Mearsheimer, J.J. (1990) 'Back to the Future: Instability in Europe after the Cold War', *International Security*, vol. 15, no. 1, Summer, pp. 5-56.

Mearsheimer, J.J. (1990) 'Back to the future: instability in Europe after the Cold War', *International Security*, vol. 15, no. 1, Summer, pp. 5-56.

Mearsheimer, J.J. (1994/5) 'The False Promise of International Institutions', *International Security*, vol. 19, no. 3, Winter, pp. 5-49.

Menon, A. (2011) 'European Defence Policy from Lisbon to Libya', *Survival: Global Politics and Strategy*, vol. 53, no. 3, May, pp. 75-90.

Mörth, U. (2005) *Organizing European Cooperation: The Case of Armaments*, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Moshovis, G. (2000) *The Economy of Defence and the Defence of the Economy*, Athens: Defence Analysis Institute.

Moustakis, D.F. and Violakis, P. (2006) *An Examination of the European Security and Defence Policy: Obstacles & Options*, Dartmouth: Defence Academy of the United Kingdom.

Neuman, S.G. (2010) 'Power, Influence, and Hierarchy: Defence Industries in a Unipolar World', *Defence and Peace Economics*, vol. 21, no. 1, February, pp. 105-134.

OECD (2002) *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*, Paris: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, Available: https://www.ucl.ac.uk/finance/docs/docs-research/frascati-manual.

Ojanen, H. (2006) 'The EU and Nato: Two Competing Models for a Common Defence Policy', *Journal of Common Market Studies*, vol. 44, no. 1, pp. 57-76.

Olsen, J.P. (2002) 'The Many Faces of Europeanization', *Journal of Common Market Studies*, vol. 40, no. 5, December, pp. 921-52.

Overbeek, H. (2012) 'Sovereign Debt Crisis in Euroland: Root Causes and Implications for European Integration', *The International Spectator - Italian Journal of International Affairs*, vol. 47, no. 1, pp. 30-48.

Ozcurumez, S. and Şenses, N. (2011) 'Europeanization and Turkey: studying irregular migration policy', *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, vol. 13, no. 2, June, pp. 233-248.

Pavitt, K. (1998) 'The inevitable limits of EU R&D funding', *Research Policy*, vol. 27, no. 6, September, pp. 559-568.

Peterson, J. (1996) 'Research and development policy', in Kassim, H. and Menon, A. (ed.) *The European Union and National Industrial Policy*, London; New York: Routledge.

Quaglia, L., Neuvonen, M., Miyakoshi, M. and Cini, M. (2007) 'Europeanization', in Cini, M. *European Union Politics*, 2nd edition, Oxford and New York: Oxford University Press.

Risse, T. (2005) 'Neofunctionalism, European identity, and the puzzles of European integration', *Journal of European Public Policy*, vol. 12, no. 2, April, pp. 291-309.

Risse, T., Cowles, M.G. and Caporaso, J. (2001) 'Europeanization and Domestic Change: Introduction', in Risse, T., Cowles, M.G. and Capora, J. (ed.) *Transforming Europe : Europeanisation and domestic change*, New York: Cornell University Press.

Rosamond, B. (2006) *Θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης*, Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Salgado Sanchez, R.a.C.W. (2004) 'L'Européanisation et les acteurs non-Etatiques', Conference on Europeanisation of Public Policies and European Integration, Paris.

Sanbury, T. (1989) *Independent European Programme Group - Digitised Editions of Commons and Lords Hansard, the Official Report of debates in Parliament (Vol. 156 c499W)*, [Online], Available: HYPERLINK "http://hansard.millbanksystems.com/written_answers/1989/jul/11/independent-european-programme-group" http://hansard.millbanksystems.com/written_answers/1989/jul/11/independent-european-programme-group [5 January 2013].

Saurugger, S. (2005) 'Europeanisation as a methodological challenge: The case of interest groups', *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, vol. 7, no. 4, December, pp. 291-312.

Schacht, W.H. (2012) *Cooperative R&D: Federal Efforts to Promote Industrial Competitiveness," Congressional Research Service*, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL33526.pdf" http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL33526.pdf [13 January 2013].

Schmitt, B. (2000) *Burkard Schmitt, "From Cooperation to Integration: Defence and Aerospace industries in Europe - Chaillot Paper No. 40* , Paris: Institute for Security Studies - Western European Union.

Schmitter, P.C. (2005) 'Ernst B. Haas and the legacy of neofunctionalism', *Journal of European Public Policy*, vol. 12, no. 2, April, pp. 255-272.

Schmitter, P.C. (2005) ' Ernst B. Haas and the Legacy of Neofunctionalism', *Journal of European Public Policy*, vol. 12, no. 2, pp. 255-272.

Sempere, C.M. (2016) 'What Is Known About Defence Research And Development Spill-Overs?', *Defence and Peace Economics*, October, pp. 1-22.

Sempere, C.M., Römer, S., Missoweit, M., Trybus, M., Rubin, L., Sköns, E., Freeman, S.P. and Dyevre, A. (2009) *Study: Level Playing Field for European Defence Industries: the Role of Ownership and Public Aid Practices - EDA, 2009*, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.eda.europa.eu/docs/documents/level_playing_field_study.pdf" http://www.eda.europa.eu/docs/documents/level_playing_field_study.pdf [9 August 2011].

Spolaore, E. (2016) 'The Political Economy of European Integration', in Badinger, H. and Nitsc, V. (ed.) *Handbook of the Economics of European Integration*, Routledge.

Stockholm International Peace Research Institute (2015) *The SIPRI Military Expenditure Database*, [Online], Available: HYPERLINK "%20http://www.sipri.org/research/armaments/milex/milex_database/milex-data-1988-2014" http://www.sipri.org/research/armaments/milex/milex_database/milex-data-1988-2014 [17 June 2015].

Taliaferro, J.W. (2000/1) 'Security Seeking under Anarchy: Defensive Realism Revisited', *International Security*, vol. 25, no. 3, Winter, pp. 128-161.

Tranholm-Mikkelsen, J. (1991) 'Neo-functionalism: Obstinate or Obsolete? A Reappraisal in the Light of the New Dynamism of the EC', *Millennium-Journal of International Studies*, vol. 20, no. 1, March, pp. 1-22.

Trybus, M. (2006) 'The New European Defence Agency: A Contribution to a Common European Security and Defence Policy and a Challenge to the Community Acquis?', *Common Market Law Review*, vol. 43, February, pp. 667-703.

U.S. Congress (1992) *After the Cold War: Living With Lower Defense Spending*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Wallstrőm, M. (2009) *Finding solidarity in the face of crises*, 28 May, [Online], Available: HYPERLINK "http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-09-285_en.pdf" http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-09-285_en.pdf [18 April 2017].

WEAG (2005) *History: from the IEPG to the WEAG " Western European Armaments Group*, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.weu.int/weag/weag.htm" http://www.weu.int/weag/weag.htm [5 January 2013].

Ασδεράκη, Φ. (2014) *ΣΕΙΡΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΟΚΙΜΙΩΝ 1: Οι θεσμικές αλλαγές μετά τη Συνθήκη της Λισσαβόνας¨Ο ρόλος των Εθνικών Κοινοβουλίων*, Αθήνα : ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ.

Γαλαριώτης, Ι. (2009) 'Κονστρουκτιβισμός, διεθνείς σχέσεις και ευρωπαϊκές σπουδές', *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, vol. 33, Μάϊος, pp. 49-70.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016) *Άρθρο 346*, 7 July, [Online], Available: HYPERLINK "http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016E346&from=EN" http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016E346&from=EN [18 February 2018].

Ευρωπαϊκή Ένωση (2016) *Κοινό όραμα, κοινές δράσεις: Μία ισχυρότερη Ευρώπη*, [Online], Available: HYPERLINK "https://europa.eu/globalstrategy/en/global-strategy-foreign-and-security-policy-european-union" https://europa.eu/globalstrategy/en/global-strategy-foreign-and-security-policy-european-union [20 Φεβρουάριος 2018].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) *SEC(2010) 1161*, 6 Oct, [Online], Available: HYPERLINK "http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2010)0546_/com_com(2010)0546_el.pdf" http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2010)0546_/com_com(2010)0546_el.pdf [20 Feb 2018].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) *COM(2011) 849 τελικό*, 2 Dec, [Online], Available HYPERLINK "http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EL/1-2011-849-EL-F1-1.Pdf" http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EL/1-2011-849-EL-F1-1.Pdf [20 Feb 2018].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014) *Έρευνα και καινοτομία: Η έρευνα και η καινοτομία συμβάλλουν στην ευημερία της Ευρώπης και την ευζωία των πολιτών και της κοινωνίας.*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014) *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με Απλά Λόγια: Έρευνα και καινοτομία*, Νοέμβριος, [Online], Available: HYPERLINK "https://europa.eu/european-union/file/1463/download_el?token=11ktW-kz" https://europa.eu/european-union/file/1463/download_el?token=11ktW-kz [7 Μάϊος 2017].

Ήφαιστος, Π. (2006) *Θεωρία Διεθνούς κι Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*, 6th edition, Αθήνα: Ποιότητα.

Καλλιώρας, Η. (1998) *Διεθνής Πολιτική Οικονομία: Θεωρητικές προσεγγίσεις ισχύος και πλούτου σε διεθνικό επίπεδο*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Η ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Ο ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Ανδρέας Βασιλόπουλος**
*Ρέα Μαυρόγιαννη***

Περίληψη

Βασικό αντικείμενο στη συγκεκριμένη εργασία αποτελεί η διερεύνηση του ζητήματος της *Διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης* (ΑΕ) στο επίπεδο της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται, αρχικά, μία συνοπτική παρουσίαση της έννοιας της Διεθνοποίησης της ΑΕ, ενώ γίνονται αναφορές στις διαστάσεις του συγκεκριμένου όρου –*internationalization abroad, home internationalization, partnerships*– όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Αφού παρουσιάζεται το πλαίσιο συγκρότησης και η στοχοθεσία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας –ως βασικού μοχλού προώθησης της έρευνας στα ευρωπαϊκά κράτη– αποδίδεται έμφαση στο περιεχόμενο της διεθνούς/διεθνικής του διάστασης και αναδεικνύονται οι διαστάσεις που μπορεί να λάβει η Διεθνοποίηση της ΑΕ στο επίπεδο της έρευνας στο πλαίσιο του ΕΧΕ. Τελικά, ξεκινά μία σύντομη συζήτηση για τις δυνατότητες –ευκαιρίες (;)– που παρουσιάζονται, γενικά, στα ιδρύματα ΑΕ από τη συμμετοχή στον ΕΧΕ και την είσοδό τους σε ένα διεθνές, ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: *Διεθνοποίηση, έρευνα, Ανώτατη Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας, Ευρωπαϊκή Ένωση.*

Εισαγωγή

Στην καθημερινή πρακτική, οι αναφορές στη *Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης* (ΑΕ) δεν προκαλούν, συνήθως, συνειρμούς που σχετίζονται με την έρευνα που διεξάγεται στο πανεπιστήμιο. Στη διεθνή βιβλιογραφία δε, οι συνηθέστερα χρησιμοποιούμενοι ως συνώνυμοι όροι σχετίζονται μάλλον με το Πρόγραμμα Σπουδών –διεθνείς, παγκόσμιες, πολυπολιτισμικές, διαπολιτισμικές σπουδές– ή την κινητικότητα –σπουδές, εκπαίδευση στο εξωτερικό, ακαδημαϊκή κινητικότητα (De Wit,

* Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής.
** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια.

2010). Επιπρόσθετα, τα κυριότερα θέματα της έρευνας στο ζήτημα της Διεθνοποίησης της ΑΕ, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, αφορούν, κυρίως, την κινητικότητα, τη διεθνοποίηση της διδασκαλίας και μάθησης, τη μεταφορά γνώσης, τη διεθνή συνεργασία και ανταγωνισμό και, τέλος, τις εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές (Khem & Teichler, 2007).

Αυτός είναι ο βασικός λόγος που στην συγκεκριμένη προσπάθεια επιλέξαμε να εντοπίσουμε στο κομμάτι της έρευνας. Κεντρικό στόχο αποτελεί η αποτύπωση των διαστάσεων της Διεθνοποίησης της ΑΕ στο επίπεδο της έρευνας, όπως προωθούνται, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ). Σε αυτό το πλαίσιο, στην πρώτη ενότητα αυτής της εργασίας θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το περιεχόμενο της έννοιας της Διεθνοποίησης στην ΑΕ ενώ θα κάνουμε αναφορές και στις διαστάσεις της –*internationalization abroad, home internationalization, partnerships*– όπως καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στον τρόπο συγκρότησης και στη στοχοθεσία του ΕΧΕ δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη του περιεχομένου της διεθνούς/διεθνικής του διάστασης. Σε αυτή την βάση, στο κλείσιμο της εργασίας θα επιχειρήσουμε να ξεχωρίσουμε τις δυνητικές διαστάσεις της Διεθνοποίησης της ΑΕ στο πλαίσιο του ΕΧΕ αλλά και να ξεκινήσουμε, στο φόντο, μία συζήτηση για τις δυνατότητες που παρουσιάζονται, γενικά, στα ιδρύματα ΑΕ από τη συμμετοχή στον ΕΧΕ.

Η Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Διαστάσεις, ορισμοί…

Κεντρικό στόχο, στη συγκεκριμένη ενότητα, αποτελεί η περιγραφή του σύγχρονου περιεχομένου του όρου της Διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕ) και η ανάδειξη των βασικών διαστάσεών της, όπως αποτυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Πρόκειται για έναν όρο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού περιγράφει ένα φαινόμενο ευρύ, πολυεπίπεδο και με αντικρουόμενες αναφορές στην κινητικότητα, στην αναγνώριση των επιτευγμάτων των σπουδών πέραν των συνόρων, στους διάφορους τρόπους μεταφοράς της γνώσης, στην ομοιότητα ή ανομοιογένεια των εθνικών συστημάτων ΑΕ, σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση συμβαίνει στον χώρο της ΑΕ και, τέλος, στους διεθνείς προσανατολισμούς και στάσεις ή αντίθετα στις εθνικές κατευθύνεις και θέσεις σχετικά με την ΑΕ[18]. Το πιο βασικό χαρακτηριστικό, όμως, φαίνεται πως είναι το δυναμικό περιεχόμενο του όρου το οποίο δύναται να αναπροσδιορίζεται δεδομένων των συνεχών μεταβολών στον χώρο της ΑΕ (Knight, 2004) οι οποίες φαίνεται πως σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την αυξημένη ζήτηση για σπουδές (Τσαούσης, 2003).

Η παραπάνω θέση στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό και στον ισχυρισμό του Teichler (2009) ο οποίος ερμηνεύει τη Διεθνοποίηση της ΑΕ σαν μια σειρά από

18. Είναι χαρακτηριστικό πως ο DeWit (2010) προσθέτει ένα ακόμα ιδιαίτερο στοιχείο που αφορά την περιγραφή του περιεχομένου του όρου. Ότι δηλαδή, οι αναφορές στο συγκεκριμένο όρο εντοπίζουν συνήθως στο περιεχόμενο του και αποφεύγουν να ασχοληθούν με τους λόγους, τις αιτίες, πίσω από την επιλογή για διεθνοποίηση –ζήτημα που επίσης κρίνει ως σημαντικό.

ποιοτικά άλματα. Πιο συγκεκριμένα, η Διεθνοποίηση από το κυρίως κάθετο πρότυπο συνεργασίας και κινητικότητας τείνει να αφορά τις «οριζόντιες» διεθνείς σχέσεις που πραγματοποιούνται επί ίσοις όροις. Από την περιπτωσιολογική δράση γίνεται αντιληπτή στις συστηματικές εξωστρεφείς πολιτικές των σύγχρονων πανεπιστημίων. Τέλος, από τις διάσπαρτα συγκεντρωμένες δραστηριότητες και από τη Διεθνοποίηση του πυρήνα της ΑΕ, διακρίνεται μία τάση για ενσωμάτωση της Διεθνοποίησης στην ΑΕ (Teichler, 2009). Ο συγκεκριμένος όρος περιγράφει, ευρύτερα, οποιαδήποτε συστηματική προσπάθεια που στοχεύει να αναδείξει την ικανότητα της ΑΕ να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προκλήσεις που θέτουν η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Van der Wende, Beerkens, & Teichler, 1999). Αφορά μια διαδικασία *top down* ή/και *bottom up*[19] ένταξης, ενσωμάτωσης, της διεθνούς, διαπολιτισμικής ή/και παγκόσμιας[20] διάστασης στη διδασκαλία, την έρευνα και όλες τις υπηρεσίες του ιδρύματος[21] (OECD, 1999) αλλά και στον σκοπό, στις λειτουργίες ή/και στην προσφορά[22] της ΑΕ συνολικά (Knight, 2004). Μια διαδικασία αλλαγής από ένα εθνικό σύστημα ΑΕ σε ένα άλλο, διεθνές, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων (Soderqvist, 2002).

Συνολικά, και αποφεύγοντας οτιδήποτε μπορεί να θυμίσει απόπειρα ορισμού, ίσως είναι ασφαλές να ειπωθεί[23] πως οι οποιεσδήποτε αναφορές στον όρο της Διε-

19. Αναλόγως αν εκκινεί από το εθνικό ή/και το επίπεδο του ιδρύματος (Knight, 2004).
20. Ο όρος «παγκόσμια» προστέθηκε σε επόμενη απόπειρα ορισμού της διεθνοποίησης από την Knight (2004) προκειμένου να αναδείξει το αυξανόμενο εύρος του πεδίου ορισμού της διεθνοποίησης.
21. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγραφεί εδώ η έννοια της διεθνοποίησης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο όρος διαδικασία (process) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια συνέχεια και μία δυναμική. Στη συνέχεια ο όρος ένταξη-ενσωμάτωση (integrating), υπογραμμίζει την αίσθηση ότι η διεθνοποίηση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των προγραμμάτων και των πολιτικών που εφαρμόζονται σε ένα ίδρυμα. Τέλος, οι όροι διεθνής (international) και διαπολιτισμικός (intercultural) δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η διεθνοποίηση δεν προσανατολίζεται μόνο στις χώρες ή στα έθνη, αλλά επίσης περιλαμβάνει διαφορετικές πολιτιστικές–εθνικές ομάδες που βρίσκονται μέσα στην ίδια χώρα (OECD, 1999).
22. Επιπλέον, οι όροι σκοπός (purpose), λειτουργία (function), και προσφορά (delivery) έχουν επιλεγεί σύμφωνα με την Knight πολύ προσεκτικά και προορίζονται να χρησιμοποιούνται μαζί. Πιο συγκεκριμένα ο όρος σκοπός αναφέρεται στον συνολικό ρόλο και στους συγκεκριμένους στόχους του εκάστοτε ιδρύματος, η λειτουργία αναφέρεται στα πρωτογενή στοιχεία ή τα καθήκοντα που χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό θεσμό και τέλος ο όρος προσφορά είναι μια στενότερη έννοια που αναφέρεται σε μαθήματα εκπαίδευσης και προγράμματα σπουδών, είτε στην ημεδαπή ή σε άλλες χώρες (Knight, 2004).
23. Σε κάθε περίπτωση πάντως, είναι επίσης ασφαλές να ειπωθεί πως η ΑΕ δεν είναι διεθνής από τη φύση της, ούτε πως η Διεθνοποίηση της ΑΕ περιγράφει τη διδασκαλία στα Αγγλικά, είναι κάτι παρόμοιο με το να σπουδάζει κάποιος στο εξωτερικό ή με τη διδασκαλία ενός διεθνούς θέματος. Επίσης, δεν μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς μόνο με την συμμετοχή κάποιων διεθνών φοιτητών στο αμφιθέατρο, ούτε προσεγγίζεται με όρους ποσοτικούς (όσες περισσότερες συμφωνίες-συνεργασίες έχει ένα ίδρυμα τόσο πιο διεθνές είναι), και, τελικά, δεν αποτελεί αυτοσκοπό (De Wit, 2011).

θνοποίησης υπονοούν μία δυναμική διαδικασία αλλαγής που αφορά, κατά περίπτωση αλλά και συνολικά, ολόκληρο το εγχείρημα της ΑΕ (διδασκαλία, έρευνα, λειτουργία, αποστολή, φοιτητές, διδάσκοντες, ακαδημαϊκές υπηρεσίες κλπ) είτε τελεί υπό την αιγίδα των κρατικών θεσμών στο πλαίσιο μιας σχετικής πολιτικής είτε πηγάζει από πρωτοβουλία των ίδιων των ιδρυμάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, μοιάζει ίσως πιο εύκολο να στρέψουμε την προσοχή μας στις διαστάσεις που λαμβάνει η Διεθνοποίηση της ΑΕ όπως τις έχει αναγνωρίσει η βιβλιογραφία. Αυτές διαφοροποιούνται από τους ορισμούς στο βαθμό που επιμερίζουν και αναλύουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαδικασίας. Μπορούμε να αναγνωρίσουμε τρεις βασικές διαστάσεις της Διεθνοποίησης: κατ΄οίκον, στο εξωτερικό και συνεργασίες. Η Διεθνοποίηση στο εξωτερικό (*Internationalization abroad*) εκλαμβάνεται ως όλα τα είδη της εκπαίδευσης εκτός συνόρων, δηλαδή η κινητικότητα των ανθρώπων, των προγραμμάτων σπουδών και των projects[24] –credit mobility, staff mobility, degree mobility, cross border delivery, (European Parliamentary Research Service, 2015), (De Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015). Ειδικά σε ό,τι αφορά τη διασυνοριακή εκπαίδευση (*cross border education*), περιγράφει τις περιπτώσεις εκείνες των φοιτητών/τριών που βρίσκονται σε διαφορετική χώρα από εκείνη του φορέα ανάθεσης. Η διασυνοριακή εκπαίδευση στην Ευρώπη παρουσιάζει αύξηση με τις αγγλόφωνες χώρες να είναι οι βασικοί πάροχοι. Τα παραρτήματα των πανεπιστημίων συχνά προσελκύουν πληθυσμό που επιδιώκει να συνδυάσει εργασία και σπουδές. Επίσης, οι εγχώριοι φοιτητές είναι πρόθυμοι να πληρώσουν περισσότερα για να παρακολουθήσουν αυτά τα διεθνή ιδρύματα, καθώς βλέπουν τα ξένα πτυχία σαν διαβατήριο για την εύρεση εργασίας στη χώρα τους (European Parliament, 2015).

Από την άλλη μεριά η κατ΄οίκον Διεθνοποίηση (*home Internationalization*) είναι προσανατολισμένη στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδασκαλία και στη μάθηση, στα αποτελέσματα, και εστιάζεται στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν διεθνή ή παγκόσμια κατανόηση και διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους τους φοιτητές στο εγχώριο μαθησιακό περιβάλλον (European Parliament, 2015). Η κατ΄οίκον Διεθνοποίηση χαρακτηρίζεται κι αυτή από επιμέρους διαστάσεις. Από τη μα η Διεθνοποίηση στο επίπεδο του Προγράμματος Σπουδών[25] (ΠΣ) αφορά τη σύσταση της διεθνούς και διαπολιτισμικής εκδοχής στην προετοιμασία, αποστολή και τα αποτελέσματα ενός ΠΣ έτσι ώστε όλοι οι φοιτητές να είναι εν δυνάμει παγκόσμιοι επαγγελματίες και πολίτες. Από την άλλη, η διάσταση που αφορά τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας ιθαγένειας επισημαίνει ότι το κυρίαρχο αποτέλεσμα της διεθνούς εκπαίδευσης θα πρέ-

24. Είναι σημαντικό να τονιστεί, σε αυτό το σημείο, ότι η ύπαρξη διεθνών φοιτητών κεντρίζει το ενδιαφέρον των πανεπιστημίων που φιλοξενούν τους φοιτητές αλλά και των κυβερνήσεων, των πόλεων και άλλων οργανισμών που συνδέονται με την «επιχείρηση» της ΑΕ. Εξάλλου, μέχρι πρόσφατα η ευρωπαϊκή έμφαση της Διεθνοποίησης είχε στηριχτεί στην κινητικότητα και το πρόγραμμα Erasmus ήταν αυτό που δημιούργησε τη βάση για την ανάπτυξη εργαλείων που θα ενίσχυαν τη Διεθνοποίηση όπως οι πιστωτικές, μονάδες, το παράρτημα διπλώματος κ.ά.

25. Στη συνάντηση των υπουργών το 2015 στο Ερεβάν, επισημάνθηκε η αξία και η βαρύτητα που έχει η Διεθνοποίηση στο επίπεδο των ΠΣ σε επίπεδο ευρωπαϊκό, εθνικό, αλλά και σε επίπεδο ιδρύματος (European Parliament, 2015).

πει να είναι η προετοιμασία αποφοίτων ικανών να ζήσουν και να δουλέψουν σε μια παγκόσμια κοινωνία.

Οι συνεργασίες (*partnerships*) αποτελούν κι αυτές ουσιαστική έκφραση της Διεθνοποίησης και έχουν καταστεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΑΕ: μπορεί να υπάρχουν συνεργασίες ανάμεσα στα πανεπιστήμια (της ίδιας χώρας ή και διαφορετικών), μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων, κυβερνήσεων και της βιομηχανίας. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία μακροπρόθεσμων, βιώσιμων συνεργασιών με μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο και στα αποτελέσματα. Συνεργασίες που θα περιλαμβάνουν μια σειρά από δραστηριότητες σχετικές τόσο με την εκπαίδευση όσο και με την έρευνα (European Parliament, 2015).

Στον πίνακα που ακολουθεί συνοψίζουμε όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα.

Home Internationalization	Internationalization Abroad	Partnerships
Διεθνοποίηση Προγράμματος Σπουδών	Κινητικότητα πιστωτικών μονάδων	
Παγκόσμια ιθαγένεια	Κινητικότητα προσωπικού	
	Κινητικότητα πτυχίων	
	Διασυνοριακή αποστολή	

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας: Συγκρότηση, στοχοθεσία... Η διεθνής διάσταση

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επικεντρωθούμε στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (ΕΧΕ). Αρχικά, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε, συνοπτικά, τη σύγχρονη συγκρότηση του και να καταγράψουμε τη στοχοθεσία του. Πέρα από αυτό όμως, μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να αναδείξουμε την έκφραση που έχει λάβει η προώθηση της διεθνούς, διεθνικής/διακρατικής συνεργασίας στο πλαίσιο του ΕΧΕ.

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας: Συγκρότηση, στοχοθεσία...

Βασικά, η αρχική ιδέα γύρω από τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου για την έρευνα με πρωτοβουλία της Επιτροπής[26], στις αρχές του 2000 (Commission of the European Communities, 2000), αφορούσε την ανάληψη συντονισμένης δράσης, διοικητικά όσο και οργανωτικά, στο ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό ή ακόμα και στο τοπικό επίπεδο[27] με στόχο να δημιουργηθεί ένας ενιαίος, ανοικτός, αλληλοσυνδε-

26. Η νομική βάση για την ενασχόληση της ΕΕ με την έρευνα στα κράτη μέλη παρέχεται στα άρθρα 179-190 της ΣυνθΕΕ.
27. Η συγκεκριμένη ιδέα είχε τη βάση της στη διαπίστωση ότι η έρευνα στην Ευρώπη έπασχε από τρεις αδυναμίες: ανεπαρκείς επενδύσεις στον συγκεκριμένο τομέα· απουσία ενός περιβάλλοντος ευνοϊκού για την έρευνα και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της· κατακερματισμός των δραστηριοτήτων και διασπορά των πόρων (Commission of the European Communities, 2002, σελ. 4).

όμενος χώρος, *στον οποίο θα έχουν καταργηθεί οι φραγμοί, θα ακμάζει η συνεργασία και θα λαμβάνει χώρα μία λειτουργική διαδικασία ολοκλήρωσης* (Commission of the European Communities, 2001, σ. 4). Είκοσι (20) περίπου χρόνια μετά, είναι ασφαλές να ειπωθεί πως ο ΕΧΕ διακρίνεται για τον αποτελεσματικό συντονισμό, εκ μέρους, βασικά, της Επιτροπής, τόσο των ευρωπαϊκών όσο και των εθνικών πολιτικών έρευνας-καινοτομίας και τη χρηματοδότηση σχετικών δράσεων με στόχο τη διαμόρφωση ενός ενιαίου χώρου έρευνας, ανοικτού στον κόσμο στον οποίο οι ερευνητές, οι επιστημονικές γνώσεις και η τεχνολογία θα κυκλοφορούν ελεύθερα, στην υπηρεσία, βασικά, της ευρύτερης στρατηγικής για την Ευρώπη 2020[28] αλλά και για την αντιμετώπιση μείζονων κοινωνικών προκλήσεων (Commission of the European Communities, 2012, 2009, 2007, 2002, 2001).

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, η αναφορά στον ΕΧΕ, υπονοεί, αφενός, τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής αγοράς για την έρευνα, στην υπηρεσία, βασικά, της οικονομίας, όπου ερευνητές, τεχνολογία και γνώση θα διακινούνται χωρίς εμπόδια[29]. Ενσωματώνει, αφετέρου, την ιδέα του αποτελεσματικού συντονισμού, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, των εθνικών και περιφερειακών/τοπικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και πολιτικών, όπως επίσης και τις πρωτοβουλίες που υλοποιούνται και χρηματοδοτούνται στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Για την ακρίβεια, οι σχετικές με τη διαμόρφωση του ΕΧΕ νομοθετικές αλλά και χρηματοδοτικές πρωτοβουλίες λαμβάνονται στο εθνικό επίπεδο εντός του πλαισίου που διαμορφώνει η *Διαδικασία της Λιουμπλιάνα*[30]. Στο Ευρωπαϊκό επίπεδο, πέραν της χρηματοδότησης που προέρχεται από τα ταμεία συνοχής (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ κλπ), η άσκηση πολιτικής της ΕΕ για την έρευνα και καινοτομία προωθείται συμπληρωματικά, από το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Καινοτομίας & Τεχνολογίας[31]. Κυρίως όμως, η ερευνητική πολιτική της

28. Η υψηλού επιπέδου έρευνα αλλά και η δυνατότητα μετατροπής της γνώσης σε καινοτομία, επάνω σε μία σταθερή δημόσια επιστημονική βάση θεωρούνται προϋποθέσεις μεγάλης σημασίας για τη διασφάλιση της θέσης της Ευρώπης στην νέα τάξη πραγμάτων (Commission of the European Communities, 2012, σελ. 4).
29. Το όραμα για τον ΕΧΕ 2020 προβλέπει συγκεκριμένα ότι ως το 2020 όλοι –πολίτες, φορείς, δρώντες κλπ– θα μπορούν να εκμεταλλευθούν στο μέγιστο την «Πέμπτη ελευθερία»: την ελεύθερη διακίνηση ερευνητών, γνώσης και τεχνολογίας (Commission of the European Communities, 2009).
30. Η Διαδικασία της Λιουμπλιάνα αφορά την εγκαθίδρυση ενός πιο αποτελεσματικού συστήματος διακυβέρνησης στη βάση της συνεργασίας μεταξύ της Επιτροπής και των κρατών μελών με στόχο τη διαμόρφωση του ΕΧΕ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για την απασχόληση και την ανάπτυξη (Council of the European Union, 2008).
31. Το ΕΙΤ είναι οργανισμός της ΕΕ που δημιουργήθηκε τον Μάρτιο του 2008, με στόχο την αύξηση της ευρωπαϊκής βιώσιμης ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, ενισχύοντας την ικανότητα καινοτομίας της ΕΕ. Έχει ως αποστολή τη δημιουργία Κοινοτήτων Γνώσης και Καινοτομίας προκειμένου να κεφαλαιοποιήσει την καινοτομική δυναμική των δρώντων εντός και πέραν της ΕΕ, τις ήδη υπάρχουσες ερευνητικές δομές της ΕΕ (CERN, EYRATOM, ESA κ.ά.) και το ΠΠ της Κοινότητας για την Ανταγωνιστικότητα και την Καινοτομία που ενισχύει δράσεις οικο-καινοτομίας, παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης και διευκολύνει την πρόσβαση στην χρηματοδότηση σε εταιρείες στην περιφέρεια της Κοινότητας. Χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Horizon 2020, για την περίοδο 2014-2020 (Commission of the European Communities, 2014, 2006).

ΕΕ, σε όλα τα επίπεδα, προωθείται, τα τελευταία 15 χρόνια, από τις χρηματοδοτήσεις που εξασφαλίζουν φορείς και δρώντες, στο εθνικό και περιφερειακό/τοπικό επίπεδο, από το 6ο Πρόγραμμα Πλαίσιο (ΠΠ) για την περίοδο 2002-2006, το 7ο ΠΠ για την επταετία 2007-2013 και το Πρόγραμμα Horizon 2020 για την περίοδο που διανύουμε (2014-2020).

Στο πλαίσιο που περιγράψαμε, νωρίτερα, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, για να αναφέρουμε μερικά μόνο παραδείγματα, υποστηρίζεται η αγορά και συντήρηση υποδομής παγκοσμίου επιπέδου[32], μέσω των δράσεων *Marie Curie-Sklodowska* παρέχεται υποστήριξη σε νέους και έμπειρους ερευνητές να ενισχύσουν την καριέρα και τις δεξιότητές τους μέσω της κατάρτισης ή μέσω της τοποθέτησής τους για κάποιο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα ή στον ιδιωτικό τομέα, δρομολογήθηκαν οι διαδικασίες για την ίδρυση του *Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Έρευνας*[33], ελήφθη η πρωτοβουλία για να διαμορφωθούν οι *Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές Πλατφόρμες*[34], ο μηχανισμός *ERA-Net* και *ERA-Net+*[35] καθώς και το Κοινό Κέντρο Ερευνών της Επιτροπής[36], ενώ υιοθετήθηκε, επίσης, από την Επιτροπή και η *στρατηγική καινοτομίας ευρείας βάσης*[37]. Από πρωτοβουλίες στο εθνικό επίπεδο δε διαμορφώθηκε το *Ευρωπαϊκό Στρατηγικό Forum για τις Ερευνητικές Υποδομές (ESFRI),*(Commission of the European Communities, 2012, 2007), το Στρατηγικό Forum για τη Διεθνή Συνεργασία Έρευνας και Τεχνολογίας (SFIC), ενώ αναπτύχθηκαν πολλά κοινά προγράμματα και δράσεις[38] (*joint programming*).

---

32. Η χρηματοδότηση της ΕΕ, στο πλαίσιο του προγράμματος Horizon 2020, βοηθά στη συγκέντρωση πόρων για αυτού του είδους τα εγχειρήματα μεγάλης κλίμακας και παρέχει στους ερευνητές της Ευρώπης πρόσβαση στις τελευταίες, υπερσύγχρονες υποδομές (Commission of the European Communities, 2014).
33. Ενισχύει τον ανταγωνισμό για αριστεία στην έρευνα αιχμής (Commission of the European Communities, 2017).
34. Οι Ευρωπαϊκές Πλατφόρμες Τεχνολογίας επιτρέπουν στη βιομηχανία και στα άλλα άμεσα ενδιαφερόμενα μέρη να αναπτύξουν κοινά μακρόπνοα οράματα και στρατηγικά σχέδια έρευνας σε τομείς επιχειρηματικού ενδιαφέροντος. Ως το 2010 στις χώρες μέλη της Ένωσης λειτουργούσαν τριάντα-έξι τέτοιες πλατφόρμες (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2014).
35. Πιο πρόσφατα ο μηχανισμός ERA-net+ προωθεί την κοινή ανάπτυξη εθνικών ή περιφερειακών ερευνητικών προγραμμάτων –από πέντε, τουλάχιστον, κράτη μέλη ή υπό ένταξη χώρες– με τη συνεισφορά από την πλευρά της Επιτροπής του 33% της συνολικής χρηματοδότησης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2014).
36. Το Κοινό Κέντρο Ερευνών (JRC) είναι η εσωτερική υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που παρέχει ανεξάρτητη, βασισμένη σε στοιχεία, επιστημονική και τεχνική υποστήριξη για τις πολιτικές της ΕΕ (Commission of the European Communities, 2016).
37. Αποσκοπεί να βελτιώσει το πλαίσιο συνθηκών έρευνας και καινοτομίας (Commission of the European Communities, 2012).
38. Η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων (joint programming) αποτελεί μία εθελοντική διαδικασία, ουσιαστικά, για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών στη βάση καθαρών αρχών και διαφανούς διοίκησης προκειμένου να ενταθεί η αποτελεσματικότητα και η επίδραση των εθνικών δημόσιων πολιτικών χρηματοδότησης σε περιοχές στρατηγικής σημασίας για την Ένωση. Τα κοινά προγράμματα στοχεύουν στην δημόσια χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων και ενισχύουν τη συνεργασία δημόσιων φορέων μεταξύ τους (Commission of the European Communities, 2008).

Τελικά, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η σύγχρονη στοχοθεσία του ΕΧΕ, περιελίσσεται γύρω από έξι βασικές προτεραιότητες (Commission of the European Communities, 2017, σσ. 3-10):

- *Διαμόρφωση αποτελεσματικότερων συστήματων έρευνας,*
- *Καλλιέργεια της δι-εθνικής συνεργασίας και του ανταγωνισμού (transnational cooperation and competition),*
- *Δημιουργία μιας αγοράς εργασίας ανοιχτής για τους ερευνητές,*
- *Διασφάλιση της ισότητας των φύλων*
- *Ελεύθερη κυκλοφορία, πρόσβαση στην και μεταφορά της επιστημονικής γνώσης, και*
- *Διεθνής συνεργασία (international cooperation).*

... και η διεθνής διάσταση

Στην προηγούμενη ενότητα ασχοληθήκαμε με τη συγκρότηση και τη σύγχρονη στοχοθεσία του ΕΧΕ. Σε αυτή, θα επικεντρωθούμε στο περιεχόμενο αλλά και την έκφραση που έχει λάβει η προώθηση της διεθνούς, διεθνικής/διακρατικής συνεργασίας στο πλαίσιο του ΕΧΕ.

Η Ευρώπη έχει μακρά παράδοση στην προώθηση της διακρατικής, διεθνούς, συνεργασίας στο χώρο της έρευνας[39]. Το 2012 όμως, κατόπιν της Ανακοίνωσης της Επιτροπής «Ενίσχυση και επικέντρωση της διεθνούς συνεργασίας της ΕΕ στην έρευνα και καινοτομία» η προώθηση της διεθνούς διάστασης του ΕΧΕ μετεξελίχθηκε σε στρατηγική προτεραιότητα,[40] αφού θεωρήθηκε πως θα συμβάλλει στις ευρύτερες πολιτικές της Ένωσης για την «Ευρώπη 2020»[41].

Πιο συγκεκριμένα, *η νέα* στρατηγική προσέγγιση της διεθνούς συνεργασίας στην έρευνα και καινοτομία χαρακτηρίζεται από: *Το πλήρες άνοιγμα του προγράμματος «Ορίζοντας 2020» σε συμμετέχοντες από τρίτες χώρες, που θα επιτρέψει στους ευρωπαίους ερευνητές να συνεργαστούν με τους καλύτερους εγκεφάλους ανά την υφήλιο· στοχευμένες δραστηριότητες διεθνούς συνεργασίας με την κλίμακα και έκταση που είναι αναγκαία για τη μεγιστοποίηση του αντίκτυπου· κατάρτιση πολυετών χαρτών πορείας για την συνεργασία με σημαντικές χώρες και περιοχές εταίρους*[42]*· ενίσχυση της εταιρικής*

39. Η ίδρυση του CERN, το 1954, αποτελεί μία τέτοια ενδεικτική περίπτωση.
40. Η διεθνής διάσταση προβάλλεται και ως αυτόνομη στρατηγική επιλογή, διαχέεται όμως, επίσης, στο σύνολο σχεδόν των προτεραιοτήτων πολιτικής που σχετίζονται με την πραγμάτωση του ΕΧΕ.
41. Για την ακρίβεια, η Επιτροπή τονίζει το γεγονός πως η εξωτερική διάσταση, όπως τη χαρακτηρίζει, είναι ζωτικής σημασίας, εγκάρσιο και συστατικό κομμάτι του ΕΧΕ το οποίο ενισχύει, ουσιαστικά, την ελκυστικότητα της Ένωσης στον τομέα της έρευνας και καινοτομίας, συμβάλει στην αντιμετώπιση των παγκόσμιων κοινωνικών προκλήσεων, διαμορφώνει επιχειρηματικές ευκαιρίες στις αναδυόμενες αγορές αλλά και στηρίζει τις εξωτερικές σχέσεις της Ένωσης μέσω της «επιστημονικής διπλωματίας» (Commission of the European Communities, 2012, σσ. 4-5).
42. Ανάλογα με την κατάσταση της εκάστοτε χώρας εταίρου, η Επιτροπή υιοθετεί διαφορετικούς συνδυασμούς κατευθύνσεων (Commission of the European Communities, 2007). Ανάμεσα στους στόχους της πάντως είναι η ανάπτυξη συνεργασιών με τις Μεσογειακές χώρες και τα

σχέσης μεταξύ της Επιτροπής, των κρατών μελών και συναφών εμπλεκόμενων παραγόντων· προώθηση κοινών αρχών για τη διεξαγωγή δράσεων διεθνούς συνεργασίας στην έρευνα και καινοτομία· ενίσχυση του ρόλου της Ένωσης στους διεθνείς οργανισμούς και τα πολυμερή fora· ενίσχυση της υλοποίησης, της διακυβέρνησης, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης (Commission of the European Communities, 2012, σσ. 13-14).

Η υλοποίηση της διεθνικής συνεργασίας, στο πλαίσιο του ΕΧΕ, προωθείται κυρίως, από τις χρηματοδοτήσεις που εξασφαλίζει η συμμετοχή στο πρόγραμμα Horizon 2020[43] είτε λαμβάνει τη μορφή κοινών προσκλήσεων υποβολής προτάσεων και αδελφοποίησης έργων –με τη συμμετοχή διεθνών εταίρων– για την ανταλλαγή γνώσεων και την αξιοποίηση συνεργειών, είτε της υλοποίησης πολυμερών προγραμματικών πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση κοινωνικών προκλήσεων –με τη συμμετοχή κοινοτικών, εθνικών και περιφερειακών οργανισμών χρηματοδότησης– είτε τη μορφή της κινητικότητας –στο πλαίσιο του συστήματος ατομικών υποτροφιών των δράσεων *Marie Sklodowska-Curie* (MSC) ή της κινητικότητας μεμονωμένων ερευνητών –RISE, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας. Από εκεί και πέρα, η Επιτροπή, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ώστε να διευκολύνει τη συνεργασία στην έρευνα και καινοτομία σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνοντας ένα καινούριο όραμα, τον «Παγκόσμιο Χώρο Έρευνας», στον οποίο θα συμπεριλαμβάνονται μηχανισμοί συγχρηματοδότησης για αυξημένο αριθμό χωρών και περισσότερα θέματα, αμοιβαιότητα όσον αφορά την πρόσβαση και φιλικά προς την έρευνα και καινοτομία καθεστώτα θεωρήσεων (Commission of the European Communities, 2016). Επιπλέον, διαμορφώνει παγκόσμιες ερευνητικές συνεργασίες σε επίπεδο διμερές[44] και καλλιεργεί

Βαλκάνια, τη Ρωσία, τις αναπτυσσόμενες χώρες καθώς και αυτές με αναδυόμενη οικονομία αλλά και τους διεθνείς οργανισμούς (Commission of the European Communities, 2001).

43. Ειδικότερα, ανάμεσα στις δράσεις που χρηματοδοτούνται από το πρόγραμμα Horizon 2020, στο πλαίσιο της επέκτασης της αριστείας και της διεύρυνσης της συμμετοχής, τα ειδικά μέτρα, περιλαμβάνουν:
    - *τη συνεργασία ερευνητικών ιδρυμάτων άριστων επιδόσεων με αντίστοιχα ιδρύματα χαμηλότερων επιδόσεων για τη δημιουργία ή αναβάθμιση κέντρων αριστείας;*
      την αδελφοποίηση ιδρυμάτων, με ανταλλαγές προσωπικού, επισκέψεις εμπειρογνωμόνων και εκπαιδευτικά σεμινάρια;
    - *τη σύσταση «Εδρών Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ)» για την προσέλκυση εξαιρετικών ακαδημαϊκών σε ιδρύματα υψηλών προοπτικών;*
    - *έναν Μηχανισμό Υποστήριξης Πολιτικών που θα βοηθήσει στη βελτίωση των εθνικών και περιφερειακών πολιτικών για την έρευνα και την καινοτομία;*
    - *την παροχή καλύτερης πρόσβασης σε διεθνή δίκτυα σε άριστους ερευνητές και καινοτόμους;*
    - *την ενίσχυση των διεθνικών δικτύων Εθνικών Σημείων Επαφής για την παροχή πληροφοριών σε όσους ζητούν υποστήριξη* (Commission of the European Communities, 2014 σελ. 16).
44. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν σε ισχύ 20 διμερείς συμβάσεις με άλλες χώρες όπως η Κίνα, η Αμερική, η Ιαπωνία, η Ρωσία κλπ. Μάλιστα, η Επιτροπή ενθαρρύνει και βοηθά τις εκβιομηχανισμένες χώρες και τις αναδυόμενες οικονομίες στη συγκρότηση μηχανισμών για τη χρηματοδότηση της συμμετοχής των ερευνητών τους στις δράσεις του προγράμματος

τον διάλογο με ένα εκτενές δίκτυο περιφερειών - Μεσόγειος, Κεντρική Ασία, οι χώρες του Κόλπου κλπ (EU, 2017). Επιπρόσθετα, αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στο πλαίσιο πολυμερών πρωτοβουλιών και συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς για την αντιμετώπιση παγκόσμιων κοινωνικών προκλήσεων. Τέλος, συνεχίζει να ενισχύει τις συμπράξεις με τα κράτη μέλη εντός του πλαισίου της *Διαδικασίας της Λιουμπλιάνα*[45].

Σε αυτή τη βάση, έχει σημασία, στην επόμενη ενότητα, να αποκωδικοποιήσουμε τις ευκαιρίες που διαμορφώνονται για τα Ιδρύματα ΑΕ, ώστε να είμαστε σε θέση να αποτυπώσουμε τις διαστάσεις της Διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕ) στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ) αλλά και να ξεκινήσουμε μία συζήτηση για τις προκλήσεις που αφορούν γενικά την ΑΕ στο πλαίσιο του ΕΧΕ.

Η Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας

Στην πρώτη ενότητα αυτής της εργασίας επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε το περιεχόμενο της έννοιας της Διεθνοποίησης στην ΑΕ ενώ κάναμε και εκτενείς αναφορές στις διαστάσεις της –*internationalization abroad, home internationalization, partnerships*– όπως καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, στην προηγούμενη ενότητα, επικεντρωθήκαμε στον τρόπο συγκρότησης και στη στοχοθεσία του ΕΧΕ δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη του περιεχομένου της διεθνούς/διεθνικής του διάστασης. Σε αυτή την βάση, στη συγκεκριμένη ενότητα, θα επιχειρήσουμε να ξεχωρίσουμε τις δυνητικές διαστάσεις της Διεθνοποίησης της ΑΕ στο πλαίσιο του ΕΧΕ αλλά και να ξεκινήσουμε, στο φόντο, μία συζήτηση για τις δυνατότητες που παρουσιάζονται, γενικά, στα ιδρύματα ΑΕ από τη συμμετοχή στον ΕΧΕ.

Στο σημείο αυτό, μία σημείωση ίσως είναι απαραίτητη. Τα τελευταία χρόνια, η προώθηση της διεθνούς/διεθνικής διάστασης του ΕΧΕ ανήκει στις στρατηγικές προτεραιότητες της ΕΕ. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο τουλάχιστον, οι δράσεις που στοχεύουν στη Διεθνοποίηση της ΑΕ στο επίπεδο της έρευνας δεν είναι ευκαιριακές και μεμονωμένες[46] αλλά, αντίθετα, τίθενται στην υπηρεσία, καταρχήν της οικονομίας και σε δεύτερο επίπεδο αποσκοπούν στην αντιμετώπιση μείζονων κοινωνικών προκλήσεων.

Horizon 2020. Επανεξετάζει επίσης τους κανονισμούς για τη μετανάστευση, με σκοπό να τους καταστήσει πιο αποτελεσματικούς σε ό, τι αφορά την προσέλκυση ταλαντούχων ατόμων στην ΕΕ ενώ υποστηρίζει επιχειρηματίες υψηλής εξειδίκευσης που ενδιαφέρονται να συστήσουν επιχειρήσεις στην ΕΕ (Commission of the European Communities, 2016).

45. Ενδεικτικά, αναφέρουμε, επίσης, μια πρωτοβουλία της Επιτροπής στο νομοθετικό επίπεδο, πέραν των χρηματοδοτήσεων. Συγκεκριμένα, την πρόσφατη πρόταση για την αναδιατύπωση των οδηγιών 2004/114/ΕΚ και 2005/71/ΕΚ του Συμβουλίου σχετικά με τους όρους εισόδου, διαμονής και τα δικαιώματα των υπηκόων τρίτων χωρών με σκοπό την έρευνα, τις σπουδές κλπ., που έχει στόχο να καταστεί πιο εύκολο και πιο ελκυστικό για τους σπουδαστές και τους ερευνητές τρίτων χωρών να εισέρχονται και να διαμένουν στην ΕΕ για τις χρονικές περιόδους που υπερβαίνουν τις 90 ημέρες.

46. Χαρακτηριστικά, για τα βασικά ερευνητικά έργα, στο πλαίσιο του προγράμματος Horizon 2020, απαιτείται η σύμπραξη τουλάχιστον τριών νομικών προσώπων τα οποία οφείλουν να έχουν συσταθεί σε διαφορετικά κράτη μέλη της ΕΕ ή σε μία συνδεδεμένη χώρα (Commission of the European Communities, 2014).

Στόχος είναι ο ΕΧΕ να αποτελέσει, μεταξύ άλλων, παγκόσμιο κέντρο αναφοράς, πόλο έλξης για τους λαμπρότερους επιστήμονες, παγκοσμίως, που θα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην ευρωπαϊκή οικονομία αλλά και φορέα άσκησης *επιστημονικής διπλωματίας* που θα διευκολύνει τη διείσδυση της ΕΕ σε μία σειρά από νέες αγορές –αναδυόμενες είτε και όχι[47].

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ιδρύματα ΑΕ, στη βάση μιας συνεκτικής πολιτικής ή/και του αθροίσματος των πρωτοβουλιών του ερευνητικού τους προσωπικού –από χρηματοδοτήσεις (εθνικό, υπερεθνικό επίπεδο, δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς) ή κατά τη διαδικασία υλοποίησης κυβερνητικών πολιτικών (διμερείς συνεργασίες)– μπορούν να αναλάβουν μία σειρά από διαφοροποιημένες, παράλληλες δράσεις στο επίπεδο της έρευνας και της καινοτομίας. Ανάμεσα σε άλλα, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν εταιρικές σχέσεις –με άλλα πανεπιστήμια, φορείς και τη βιομηχανία– εντός και εκτός Ευρώπης μέσω κοινών σχεδίων και ερευνητικών δραστηριοτήτων. Πανεπιστήμια από διαφορετικές χώρες μπορούν, επίσης, να αναπτύξουν κοινά πτυχία (*joint, postgraduate, degrees*) που βασίζονται στην έρευνα[48] –*partnerships*. Επιπρόσθετα, είναι σε θέση να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση για την υλοποίηση αμφίδρομων προγραμμάτων κινητικότητας για το ερευνητικό τους προσωπικό τους σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων[49] –*internationalization abroad*. Τέλος, τα ιδρύματα ΑΕ διαθέτουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ενεργές πρωτοβουλίες στήριξης μιας πολιτικής διεθνοποίησης[50]–*home internationalization*.

---

47. Ο De Wit (2010) έχει εντοπίσει τέσσερις βασικούς λόγους πίσω από την επιλογή για διεθνοποίηση της ΑΕ οι οποίοι δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλο αλλά σίγουρα διαφέρουν στη σημασία τους ανάλογα με την χρονική περίοδο, τη χώρα ή/και την ευρύτερη περιοχή: οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς και τέλος ακαδημαϊκούς. Στην περίοδο που διανύουμε διακρίνει πως οι οικονομικοί λόγοι οφείλουν να θεωρούνται κυρίαρχοι αν και οι στρατηγικές συμμαχίες των ιδρυμάτων, η διατήρηση ή επαύξηση του *status* τους, αλλά και η διαμόρφωση του προφίλ τους θεωρεί ότι, επίσης, αναδεικνύονται ως σημαντικοί (De Wit, 2010, σελ. 9).
48. Βλ. για παράδειγμα τα καινοτόμα δίκτυα κατάρτισης και τα ευρωπαϊκά βιομηχανικά διδακτορικά.
49. 15.000 ερευνητές εκτός ΕΕ θα αρχίσουν ή θα συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους στην Ευρώπη μέσω των «Δράσεων Marie Skłodowska Curie». Στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος, την περίοδο 2014-2020 θα παρασχεθούν υποτροφίες σε 6000 πτυχιούχους.
50. Οι πολιτικές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να εστιάζονται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό στην ενσωμάτωση μιας παγκόσμιας διάστασης στον σχεδιασμό και το περιεχόμενο όλων των προγραμμάτων σπουδών και των διαδικασιών διδασκαλίας/μάθησης. Τα ιδρύματα ΑΕ οφείλουν να εξασφαλίζουν ότι η μεγάλη πλειονότητα φοιτητών τους που δεν θα μετακινηθούν απαραίτητα –στο πλαίσιο προγραμμάτων κινητικότητας– είναι σε θέση να αποκτήσουν δεξιότητες που απαιτούνται σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Το ίδιο ισχύει και για την εκμάθηση γλωσσών που διευρύνουν τις προοπτικές σταδιοδρομίας και προσδιορίζουν εν μέρει τις επιλογές των αποφοίτων. Προκειμένου να διατηρούν αλλά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους να ενταχθούν με επιτυχία σε μία οποιαδήποτε χώρα υποδοχής, οι μετακινούμενοι σπουδαστές, ερευνητές και το διδακτικό προσωπικό χρειάζονται ειδική στήριξη για την εκμάθηση γλωσσών, καθώς και την ευκαιρία να μάθουν την/τις τοπική/-ές γλώσσα/-ες, είτε πρόκειται για τη γλώσσα των μαθημάτων ή της ομάδας έρευνας είτε όχι (Commission of the European Communities, 2013, σελ. 7-8).

Αντιλαμβάνεται κανείς, πως οι προκλήσεις για τα ιδρύματα ΑΕ από αυτές τις εξελίξεις εκτείνονται από τη διεύρυνση του πεδίου των δραστηριοτήτων των πανεπιστημιακών τμημάτων και την κατάργηση της ταύτισής τους με το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και το γνωστικό αντικείμενο που αυτό καλύπτει, ως τις διαφοροποιήσεις στο πρότυπο της λειτουργίας τους, τον αναπροσανατολισμό της παραγόμενης έρευνας προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης των αναγκών της αγοράς εργασίας, τη διάσπαση της ενότητας μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας και τη διαμόρφωση μιας μη τυπικής και άτυπης περι-πανεπιστημιακής αγοράς εργασίας. Πέρα από αυτά όμως, εδώ και λίγα χρόνια, τα ευρωπαϊκά ιδρύματα ΑΕ καλούνται να εισέλθουν, στο πλαίσιο μιας σαφούς κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής με αυτή την κατεύθυνση, σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον, που έχει πάψει να περιορίζεται στα γεωγραφικά προσδιορισμένα όρια του εθνικού κράτους αλλά εκτείνεται στον ευρωπαϊκό χώρο και, με όλο και πιο ταχείς ρυθμούς, παγκόσμια (Vassilopoulos, 2015).

Ο βαθμός, το επίπεδο, διεθνοποίησης για τα ιδρύματα ΑΕ, σε αυτή τη βάση, φαίνεται πως εξαρτάται από τις επιλογές σε τρία επίπεδα[51]. Από τη μια μεριά, τα μέλη του ερευνητικού προσωπικού, στη βάση των αποκεντρωμένων επιλογών τους, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διεθνείς/διεθνικές συνεργασίες (ερευνητικά προγράμματα, *joint degrees*) ή/και προγράμματα κινητικότητας στο πλαίσιο των διαθέσιμων ευκαιριών, διαμορφώνοντας, έτσι, μεμονωμένα και ευκαιριακά την πολιτική διεθνοποίησης των ιδρυμάτων στα οποία συμμετέχουν[52]. Από την άλλη, τα ίδια τα ιδρύματα έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν να αναπτύξουν πολιτική διεθνοποίησης με συγκεκριμένη κατεύθυνση και στόχους[53]. Σε αυτήν την περίπτωση, τα ιδρύματα

51. Η πολιτική βούληση της ΕΕ, με βάση όσα αναφέραμε νωρίτερα οφείλει να θεωρείται δεδομένη.
52. Οι Frolich & Vega, (2005) επισημαίνουν, προς επίρρωση του συγκεκριμένου επιχειρήματος, ότι οι παράγοντες που διευκολύνουν ή/και εμποδίζουν την ανάληψη δράσεων για την διεθνοποίηση στο επίπεδο των ιδρυμάτων δεν σχετίζονται, αποκλειστικά, με τα τεκταινόμενα στο υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο. Υπογραμμίζουν, πολύ σωστά, ότι υπάρχουν κανονιστικοί και πολιτισμικοί παράγοντες όπως η ιστορία, η κουλτούρα και το προφίλ του κάθε ιδρύματος, οικονομικοί παράγοντες, ρυθμιστικά πλαίσια καθώς και οι ατομικές πρωτοβουλίες που μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά το τελικό αποτέλεσμα σε ό,τι αφορά τη διεθνοποίηση. Σε κάθε περίπτωση πάντως, για να μπορέσει ο οποιοσδήποτε ερευνητής να συμμετάσχει σε διεθνή δίκτυα, το ίδρυμά στο οποίο ανήκει, οφείλει να είναι αναγνωρισμένο ως ομοταγές (Σταμέλος, 2010, σελ. 8).
53. Οι στρατηγικές διεθνοποίησης της ΑΕ πολλών ιδρυμάτων ή/και καρτών αφορούν, κυρίως, την κινητικότητα των σπουδαστών. Η διεθνής ακαδημαϊκή συνεργασία μοιάζει κατακερματισμένη, εξαρτώμενη από την πρωτοβουλία μεμονωμένων ακαδημαϊκών ή ερευνητικών ομάδων, και δεν συνδέεται με θεσμική ή εθνική στρατηγική. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, στρατηγικές εταιρικές σχέσεις, την εξεύρεση νέων τρόπων για την παροχή περιεχομένου, την εξασφάλιση της συμπληρωματικότητας με ευρύτερες εθνικές πολιτικές για την εξωτερική συνεργασία και, βέβαια, την ανάπτυξη διεθνών προγραμμάτων σπουδών –τα καθιερωμένα ερευνητικά δίκτυα, άλλωστε, μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για την έναρξη νέων συνεργασιών διδασκαλίας και οι ώριμες εκπαιδευτικές εταιρικές σχέσεις μπορεί να προωθήσουν νέα ερευνητικά έργα (Commission of the European Communities, 2013, σελ. 4-5).

ΑΕ μπορούν να ορίσουν τη θέση τους[54], ανάλογα με τα πλεονεκτήματά τους, στους τομείς της έρευνας και της καινοτομίας, να ενισχύσουν το διεθνές τους προφίλ αλλά και να αυξήσουν το εισόδημά τους. Η Knight (2008) έχει διακρίνει, επιπρόσθετα, και άλλους λόγους πίσω από την επιλογή για διεθνοποίηση σε επίπεδο ιδρυμάτων ΑΕ όπως είναι η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού των ανώτατων ιδρυμάτων, η διαμόρφωση στρατηγικών συμμαχιών και τέλος η παραγωγή νέας γνώσης. Τέλος, τα εθνικά κράτη ανάλογα με τις επιλογές τους –στο επίπεδο, για παράδειγμα, της παρακολούθησης και προσαρμογής όσων τεκταίνονται στο πλαίσιο της *Διαδικασίας της Λιουμπλιάνα* και της υιοθέτησης ή μη εθνικών πολιτικών διεθνοποίησης– μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά ή/και να καθυστερήσουν αντίστοιχες προσπάθειες στο επίπεδο των ιδρυμάτων[55].

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε νωρίτερα, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς αλλά και να συγκρίνει τις επιλογές κρατών αλλά και μεμονωμένων ιδρυμάτων ΑΕ στο ζήτημα της διεθνοποίησης[56]. Σε κάθε περίπτωση το θέμα αυτό δεν ανήκει στα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης προσπάθειας η οποία εξαντλείται στην απόπειρα αναζήτησης και ανάδειξης των δυνητικών διαστάσεων που μπορεί να λάβει η διεθνοποίηση της έρευνας στο πλαίσιο του ΕΧΕ. *Η ελπίδα πάντως διατήρησης της εθνικής καθαρότητας (ή μη μόλυνσης) αντίκειται στη διαχρονική δυναμική της (δια)κίνησης ανθρώπων, ιδεών, αξιών και προϊόντων και ιστορικά δεν βρίσκει κανείς εύκολα, επιτυχημένα παραδείγματα απομονωμένων χωρών...* όπως επιχειρηματολογεί και ο Σταμέλος (2010, σελ. 9). Η διεθνοποίηση των ιδρυμάτων ΑΕ φαίνεται πως είναι μονόδρομος. Ο τρόπος, παραμένει ζητούμενο!

Βιβλιογραφία

Σταμέλος, Γ. (2010). Retrieved 08 01, 2017, from Η συμμετοχή της ελληνικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: to be or not to be?: http://www.syn.gr/downloads/2010031314/g_stamelos.pdf

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος Α. (2014). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Αθήνα: εκδ. Διόνικος.

Τσαούσης, Δ. (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης Εξελίξεις μιας Δεκαπενταετίας: Η περίπτωση της Ελλάδας*. Αθήνα: Gutenberg.

Commission of the European Communities. (2000). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, Δημιουργία του "Ευρωπαϊκού χώρου έρευνας": κατευθυντήριες γραμμές των δρά-*

54. Αλλά και το γεωγραφικό χώρο του κύριου ενδιαφέροντός τους.
55. Μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ένωση των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA) δείχνει ότι η πλειονότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί ότι οι εθνικές και θεσμικές στρατηγικές διεθνοποίησης έχουν θετικό αντίκτυπο στις δραστηριότητες διεθνοποίησης.
56. Είναι ενδεικτικές οι διαφορές που έχουν εντοπιστεί μεταξύ πανεπιστημίων στο βορά και στο νότο της Ευρώπης. Τα πανεπιστήμια στο βορά υιοθετούν μία μάλλον επιθετική, ανταγωνιστική στάση, σε αντίθεση με αυτά στο νότο που μάλλον αναζητούν συνεργασίες (De Wit, 2010).

σεων της Ένωσης στον τομέα της έρευνας (2002-2006). Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η περιφερειακή διάσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου της Έρευνας.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2002). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια νέα ώθηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2002). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Περισσότερη έρευνα για την Ευρώπη.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2006). *Πρόταση Κανονισμού του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities

Commission of the European Communities. (2007). *Πράσινη Βίβλος: Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας, Νέες Προοπτικές.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2008). *Communication from the Commission: Towards Joint Programming in Research: Working together to tackle common challenges more effectively.* Brussels: ommission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2009). *Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειωθεί στο πλαίσιο του 7ου ΠΠ Έρευνας.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2012). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ενίσχυση και επικέντρωση της διεθνούς συνεργασίας της ΕΕ στην έρευνα και καινοτομία.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2012). *A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth.* Brussels: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2013). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, Ευρωπαϊκή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον κόσμο.* Βρυξέλλες: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2014). *HORIZON 2020 εν συντομία.* Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Έρευνας και Καινοτομίας.

Commission of the European Communities. (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Υλοποίηση της στρατηγικής για διεθνή συνεργασία στην έρευνα και την καινοτομία.* Brussels: ommission of the European Communities.

Commission of the European Communities. (2017). *ERA Progress Report.* Brussels: Commission of the European Communities.

Council of the European Union. (2008). *Council Conclusions on the launch of the "Ljubljana Process" - towards full realisation of ERA.* Brussels: Council of the European Union.

De Wit, H. (2010). *Internationalisation og Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues.* Colophon.

De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 8* (2), 241-248.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education.* European Parliament's Committee on Culture and Education. Brussels: European Parliament.

EU. (2017). *EU in the World*. Ανάκτηση July 25, 2017, από EU External Action: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/area/geo

European Parliamentary Research Service. (2015). *Higher Education in the EU Approaches, issues and trends.* European Parliamentary Research Service. Brussels: European Parliament.

Frolich, N., & Vega, A. (2005). Competition, Cooperation, Consequences and Choices in Selected European Countries. In B. Khem, & H. De Witt, *Internationalisation in Higher Education: European Responses to the Global Perspective.* Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society (EAIR).

Khem, B., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education, 11* (3/4), 260-273.

Knight, J. (2004, Spring). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, pp. 5-31.

OECD. (1999). *Quality and Internationalisation in Hihger Education.* Paris: OECD publications.

Soderqvist, M. (2002). *Internationalisation and its management at higher - education insitutions: Applying conceptual, content and discourse analysis.* Helsinki: Helsinki School of Economics.

Teichler, U. (2009, March). *Internationalization of Higher Education: European Experiences*. *Asia Pacific Education Review*, pp. 93-106.

Van der Wende, M., Beerkens, E., & Teichler, U. (1999). Internationalisation as a cause for innovation in higher education. In B. Jongbloed, P. Maassen, & G. Neave, *From the Eye of the Storm* (pp. 65-93). Springer Netherlands.

Vassilopoulos, A. (2015). Access to the Greek University. *Academia*, pp. 29-75.

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

"EUROPEANIZATION AS A SOCIAL TRANSFORMATION IN A GLOBALIZED WORLD" SOME REFLECTIONS ON CHRIS RUMFORD'S SOCIAL CONSTRUCTIVIST APPROACH

*Dr. Spiros Makris**

Key-words: *political sociology, integration, social transformation, differentiation, Europeanization, globalization, social theory, constructivism.*

Instead of a summary

As far as Chris Rumford is concerned, Europeanization is identified by four critical dynamics in the 21st century: i) Societal interpretation, i.e. Europe becomes more and more a mixed and hybrid society; ii) The transformation of the state, i.e. Europe and ecpecially EU is transformed to a European space or borderwork or borderland; iii) Discursive and socio-cognitive process, which means that Europe is a discursive field of interactions within a variety of identities, interests and social projects, which generate constantly new social realities or a totally new social ontology; iv) The transformation of modernity, i.e. political modernity in EU, Europe and West in general is under a radical social, cultural and ethical transformation in the era of globalization. These critical changes entails a paradigm shift in EU studies. This new theoretical approach is defines by Chris Rumford either as a social theory of Europe or a constructivist theory of Europeanization. (Rumford, 2008; Delanty and Rumford, 2005)

Towards a Political Sociology of European Union

Unquestionably, Chris Rumford (1958-2016), professor at the Department of Politics & International Relations at the Royal Holloway, University of London, although he passed away so soon, is regarded today as the most famous and influential thinker, especially political sociologist, on the European Union's (EU) project. From an initial

* Assistant Professor in Political Theory, Department of International and European Studies School of Social Sciences, Humanities and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece & Research Fellow, Bureau of International and Constitutional Institutions Academy of Athens, Athens, Greece.

point of view, we could strongly argue that Chris Rumford is the epistemological and academic founder of the so-called Political Sociology of EU. (Rumford, 2002, pp. 2-9) From the very beginning and throughout his seminal work, Rumford points out that Political Sociology of EU constitutes a creative and reflectional theoretical alternative to Political Science and International Relations of EU. Actually, the crucial point of the ontological and methodological difference among these three prevalent academic disciplines (i.e. Sociology, Political Science and International Relations) mostly concerns the significance and the role of nation-state. According to Chris Rumford, the state-centric approach of EU, which is suggested by the political scientists and the specialists of International Relations, is, spiritually and empirically speaking, too Eurocentric and narrow. In this vein, Political Sociology of EU, as a new ontological and theoretical point of departure, brings to light the multi-societal or, in other words, polycentric phenomenon of Europe as a whole, by clearly showing that the European procedure is complex and complicated and to a great degree open and contingent. As far as the process of European integration is concerned, Rumford underlines that the term of integration as such is so ambiguous and abstract. (Rumford, 2002, pp. 4-6).

Insofar as the key-concept of European integration needs to be problematized in a Foucauldian sense, Chris Rumford urges us to theorize EU project from different perspectives, particularly societal and cultural, in order to uncover the key-processes that take place within the European Union's context, "which may run counter to it or exist largely beyond the control of the EU". (Rumford, 2002, p. 4) Therefore, the key-matter for this Political Sociology of EU is no longer the well-known and ever present question of European consensual harmonization, as it happens, for example, in Jürgen Habermas's concept of European citizenship (Habermas, 2001, p. 58), but the crucial issue of the European societal contradictions and mainly the challenge for the building of a multiple and polycentric space or spatiality full of cultural, national, ethnic and religious differentiations and identities. No doubt, here we can trace a foundamental, epistemological and methodological, disciplinary controversy regarding EU's venture, which, philosophically speaking, concerns the ontological diversity of Europe. In fact, Chris Rumford's approach brings forth a 'hidden' social ontology of EU against its apparently visible ontic aspects. It is worth noting his important late work on borders (Rumford, 2014), spaces (Rumford, 2008) and strangeness in 21st century (Rumford, 2016), where he presents and analyzes in-depth a vast range of relevant questions and issues of European spatiality and borderland, incorporating literally EU project in the Europeanization and globalization process. Hence, speaking from the contemporary Political Theory's viewpoint, we could mightily argue that the social ontology of EU is equated with the so-called 'the political'; that is its deeper structural origins; while its ontic features are equated with the so-called 'politics', signifying by this notion the institutional surface or apparatuses of EU. (Marchart, 2007, p. 154).

Seeking explicitly the deeper foundations of European procedure in the name of Europeanization, which is plainly something different from European integration, Chris Rumford advances, via a Political Sociology of EU, the academic discipline of Sociological Studies of Europe. In doing so, he focuses on three specific theoretical and epistemological shifts within the broader field of contemporary Social Sciences,

which indicate, propably in a Kuhnian perspective (Kuhn, 2012, p. 111), a radical change of epistemological and methodological paradigm from 1980s onwards; that is a totally different way to theorize and interpret the social and political ontology. The first defining feature of this major paradigm shift concerns the rise of constructivism as a new critical and social theory. (Keucheyan, 2013, p. 207) It is well known that since Michel Foucault's contribution to the contemporary discourse analysis, power relations are no longer 'black boxes', but historicized and contextualized social and cultural structures. "Rather than sociology embracing EU studies", Rumford points out, "the study of EU has come to sociology". (Rumford, 2002, pp. 5-6) The second epistemological paradigm shift is reflected in this strong 'sociological turn' towards a novel spatial ontology of Europe, which appears through "transnational flows, global networks, and society beyond the (nation-) state". (Rumford, 2002, p. 6) In this respect, Rumford argues that Sociological Studies of EU are chiefly influenced from the work of the globalization theorists. By quoting the famous German social theorist Ulrich Beck, Rumford stresses that "the globalization debate is a 'dispute about which basic assumptions and images of society, which *unit for analysis*, can *replace* the axiomatics of the national state'". (Rumford, 2002, p. 6).

In accordance with this specific ontological and theoretical approach, it could be argued that "the EU should not be viewed as the agglomeration of nation-state space but as an example of transnational space. This is the point at which the benefits of a sociological interpretation of European integration become most obvious". Chris Rumford defines this sociological approach, regarding EU and Europe generally, as a totally new cognitive, empirical and methodological strategy, which is so necessary in order to deal with the "emerging transnational spaces occasioned by the acceleration of globalization". (Rumford, 2002, p. 267) Within the reflectional framework of this globalization-inspired Political Sociology of EU, European integration process ceases to be just an intergovernmental building of individual nation-states and turns to a thoughtful attempt to handle the contradictory social and cultural aspects of Europe. Paraphrasing Chris Rumford, we would argue that problematizing the dominant idea of European integration is the proper way to adopt the sociological and constructivist approach about globalization as a key-theory in order "to understanding the dynamics of the contemporary EU". (Rumford, 2002, p. 268) This epistemologically means that we shift from a Political Science and International Relations' territorialist or state-centric perspective to a spatial or a society-centric approach, where EU and Europe are seen as vital parts of the wider constructivist processes of globalization. (Rumford, 2002, pp. 268-269).

As a conclusion so far, regarding this new epistemological and methodological approach, which leads us from a Political Sociology of EU and European integration to a constructivist-inspired social theory of Europeanization, in the sense of structural ontological, spatial and cultural transformations, Chris Rumford, by closely following the epistemological trends of contemporary social and political theory, speaks about 'Europes' in the plural, propably in the theoretical way we talk about the phenomenon of multiple modernities. (Delanty and Rumford, 2007, p. 40; Eisenstadt, 2000, pp. 1-29) This evidently signifies that "exist many European spaces, many Europes, which are not, and cannot, be easily contained by the EU (...) European communi-

ties are proliferating, not tied to or limited by national spaces or EU initiatives, but transnational and global, connecting Europeans to each other and the wider world in myriad ways, and which may not have a relation to the EU. If 'Europes' were to be recognized as spaces of political freedoms, democratic contestation, cultural and economic pluralism and social diversity, the idea of Europe would be invested with the sort of meaning and identity that the EU has only been partially successful in capturing". So, Chris Rumford concludes with emphasis, "it is possible to assert that there are very good reasons for wanting to resist attempts by the EU to colonize the meaning of Europe, and every advantage in ensuring that 'Europes' proliferate". (Rumford, 2002, pp. 271-272).

From a Sociology of EU to a Social Theory of European Transformations

Such a new and radical social theory concerning the ontological, spatial and cultural transformations of Europe in the 21st century means first and foremost the building of a novel, reflexively and epistemologically speaking, theoretical strategy in order to efficiently resist to the cognitive and conceptual colonization of Europe's meaning by the dominant EU approaches. From the mid 2000s onwards, Rumford specifies and clarifies further this critical and constructivist-inspired approach of multiple European social networks, political spaces and cultural borderlands by introducing the notion of a 'Europe's novel spatiality'. "Social theory accounts of Europeanization", he points out, "are more satisfactory than sociological studies of the European Union (...) and are also more amenable to combining an interest in space with a cosmopolitan perspective". (Rumford, 2008, p. 18) Therefore, this critical, ontological, theoretical, epistemological and methodological, shift from a Sociology of EU to a social theory of European transformations must not be reduced to the question of EU integration, as it usually happens under the aegis of Political Science and International Relations' accounts, but ought to lead us straight to the broader spatial, structural, functional and cultural changes of Europe in our days. A new social dynamics as a whole takes place in Europe today, concerning, for example, either the idea of EU as a network polity or the perspective of a cosmopolitan Europe or the argument about a post-communist Europe or even the radical argumentation regarding a post-western Europe. Therefore, the entire new historical and ontological context motivates us to seriously rethink the theoretical and conceptual toolbox concerning EU and mainly the social content and meaning of EU itself. This obviously means that we can no longer take EU process for granted. (Rumford, 2008, pp. 21-22).

By following Rumford's approach, I would dare to say that rethinking EU means first and foremost to put under question the dominant "assumption that Europe is being created by EU's self-styled project of integration and question the assumption that Europe and the EU are one and the same. More importantly perhaps, we need to think again about what it is we should be studying when we choose to study Europe. There is a big difference", Rumford points out, "between studying 'integration' and studying Europeanization". (Rumford, 2008, pp. 22-23) To the extent that Europe is not a singular entity, so we must promptly consider about 'Europes' in the plural, it is necessary to challenge the established, institutional, legal and political, teleology of

EU project, especially the dominant idealism "that EU integration is inherently a good thing". (Rumford, 2008, p. 23) It is worth noting that, according to Rumford, this theoretical teleology on EU has led to a 'narrative of cohesion' which obscures the ongoing contradictions of EU (Rumford, 2000, p. 6), building the artificial image of a European harmonization even at the moments of financial or political crises. Contrary to the view of one-dimensional character of European integration, Europeanization argument clearly uncovers the wider horizons of social and cultural transformations in the 21st century Europe, particularly if we take seriously into consideration the thorny question of refugee crisis (Makris, 2015, pp. 177-194) and the related crucial problem of the homegrown terrorism in Europe from 2005 onwards. (Rumford, 2016, pp. 82-100).

So, bearing in mind all that have mentioned above, Chris Rumford urges us, as open-minded social and political scholars, in an multi-disciplinary and holistic sense, "to draw a distinction between political science and international relations approaches to studying Europe, which we must acknowledge have become the mainstream 'integration' studies, and a more social theory-inspired approach to looking at European transformations and, in doing so, provide a new context for studying the EU and a renewed sense of purpose in studying contemporary Europe". (Rumford, 2008, p. 23) As we show earlier, this critical theoretical investigation with regard to EU project in the globalization era brings to focus four specific questions about EU's ontological and self-reflexive process in the near future. These are the following ones: i) What is the EU? ii) What is EU studies? iii) What is the European spaces? iv) What is the 'spatial turn' in EU studies? (Rumford, 2008, pp. 23-31) This new research agenda about EU as an ontological entity and EU studies as an epistemological field of inquiry could undoubtedly benefit us from a vast range of contemporary social theories, for example constructivism, globalization approaches and discourse analysis, for a most efficient and even predictive theoretical and empirical study of the societal, spatial and cultural transformations of Europe in our days. (Rumford, 2008, p. 25).

References

Delanty Gerard and Rumford Chris (2005), *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*, London and New York: Routledge.

Eisenstadt S. N. (2000), Multiple Modernities, *Daedalus*, Vol. 129, No. 1, pp. 1-29.

Habermas Jürgen (2001), *The Postnational Constellation. Politcal Essays*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Keucheyan Razmig (2013), *The Left Hemisphere. Mapping Critical Theory Today*, London and New York: Verso.

Kuhn Thomas S. (2012), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago & London: The University of Chicago Press.

Makris Spiros (2015), *Jacques Derrida and the Case of Cosmopolitanism: 'Cities of Refuge' in the Twentieth-First Century*, In Sybille De La Rosa and Darren O'Byrne (eds), *The Cosmopolitan Ideal. Challenges and Opportunities*, London and New York, Rowman & Littlefield International, Ltd.

Marchart Oliver (2007), *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
Rumford Chris (2000), *European Cohesion? Contradictions in EU Integration*, London: Macmillan Press Ltd.
Rumford Chris (2002), *The European Union. A Political Sociology*, Malden, MA, USA: Blackwell Publishers.
Rumford Chris (2008), *Cosmopolitan Spaces. Europe, Globalization, Theory*, New York and London: Routledge.
Rumford Chris (2014), *Cosmopolitan Borders*, New York: Palgrave Macmillan.
Rumford Chris (2016), *The Globalization of Strangeness*, New York: Palgrave Macmillan.

ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

*Βαρβάρα Δηλάρη**

Περίληψη

Αφορμή για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου απετέλεσε το μάθημα «Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία και Αθλητισμό», του ΠΜΣ Ευρωπαϊκές και Διεθνείς Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Η δημόσια διοίκηση ως πεδίο δράσης κατά τις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης αποτέλεσε θέμα έρευνας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι απαιτήσεις που απορρέουν από τον εξευρωπαϊσμό αντανακλώνται στην αποκαλουμένη διοικητική σύγκλιση, αναδύοντας νέο-θεσμικές προσεγγίσεις και ερμηνείες για τη διερεύνηση της εφαρμογής της. Όσον αφορά τις εθνικές διοικήσεις, η συμμετοχή τους στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα είδος εξευρωπαϊσμού τους. Το γεγονός όμως αυτό δεν θα πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένο, αλλά να προσεγγίζεται με επιφύλαξη έως ότου διαπιστωθεί.

Στο παρόν άρθρο διερευνάται ο εξευρωπαϊσμός ως έννοια, σε τι συνίσταται ο θεσμικός εξευρωπαϊσμός και πώς συνδέεται με τη διοίκηση καθώς και ποια υπήρξε η ανταπόκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την υλοποίηση του, με καταληκτικό έτος μελέτης το 2015. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται εάν υπήρξε μια τέτοια προσέγγιση από το ΥΠ.Ε.Θ, μέσα από ποιες δομές εκφράστηκε η εναρμόνιση με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης, αν συγκροτήθηκαν υπηρεσίες ικανές να υποστηρίξουν τις πολιτικές που απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και εάν ενσωματώθηκαν οι σχετικές Οδηγίες.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι πρωτογενής έρευνα σε αρχειακό υλικό, μελέτη βιβλίων και επιστημονικών άρθρων, μελέτη της σχετικής νομοθεσίας (Π.Δ -ΦΕΚ), των Οργανισμών του Υπουργείου Παιδείας (1976, 1981, 2014) για να διαπιστωθεί η εξέλιξη στην οργάνωση των διοικητικών δομών, του θεσμικού πλαισίου σύστασης Γενικών και Ειδικών Γραμματειών και των αρμοδιοτήτων τους καθώς και συνεντεύξεις από ανώτερα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας.

---

* MSc Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Έρευνα, Κατάρτιση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Λέξεις-κλειδιά: *εξευρωπαϊσμός, θεσμικός, διοίκηση, εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως νέου οργανισμού μέσα στον οποίο λειτουργούν διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά εθνικά συστήματα, παρουσιάζονται προκλήσεις στις οποίες οι εθνικές διοικήσεις θα πρέπει να ανταποκριθούν.

Παρότι όμως η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση βασίζεται στους πολιτικο-διοικητικούς μηχανισμούς των εθνικών συστημάτων, η δημόσια διοίκηση δεν αποτέλεσε αντικείμενο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι αυτό συμβαίνει διότι αφενός η εθνική διοίκηση συνδέεται με την εθνική κυριαρχία και αφετέρου είναι ένας μηχανισμός που συνδέεται με την πολιτική εξουσία.

Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της εναρμόνισης κάθε κράτους -μέλους με το ευρωπαϊκό κοινό πλαίσιο, προκύπτουν υποχρεώσεις και απαιτήσεις στις οποίες οι χώρες θα πρέπει να προσαρμοστούν ώστε αυτό το πλαίσιο να διατηρηθεί και να προωθηθεί (Σπανού Κ, 2001, εισαγωγή). Ως εκ τούτου, οι εθνικές διοικήσεις οφείλουν να υποστηρίξουν μέσα από υπάρχουσες ή νέες δομές και το ανθρώπινο δυναμικό, την υλοποίηση των πολιτικών και των δεσμεύσεων που απορρέουν από την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ανάδυση του «ευρωπαϊκού διοικητικού χώρου» είναι προς διερεύνηση (Σπανού Κ, 2001).

Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρεται ως «ένα πολιτικό αντικείμενο αγνώστου ταυτότητας» από τον Jacques Delors στην ομιλία του κατά την Διακυβερνητική Διάσκεψη του 1985. Στην πραγματικότητα πρόκειται για έναν διακυβερνητικό οργανισμό, με πολυεπίπεδο σύστημα διακυβέρνησης (multi-level governance) και πολλούς δρώντες. Με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, η οποία υπογράφηκε το 2007 και άρχισε να ισχύει από το 2009, ο οργανισμός αυτός γίνεται μια νομική οντότητα και παίρνει τη μορφή που έχει σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση, πρώην Ευρωπαϊκές Κοινότητες, πρώην ΕΟΚ όπου τα κράτη διατηρούν την κυριαρχία τους ενώ υπάρχουν τομείς για τους οποίους έχουν μεταβιβάσει αρμοδιότητες, όπως ο τομέας της αγροτικής πολιτικής. Στις ιδρυτικές Συνθήκες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων τα θέματα της εκπαίδευσης δεν αναφέρονται ως κοινή πολιτική, καθότι η εκπαίδευση παραμένει θέμα εθνικό. Αναφέρεται όμως σε μεταγενέστερες Συνθήκες το θέμα της επαγγελματικής κατάρτισης, σε σύνδεση με την εργασία και στο άρθρο 57 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας γίνεται σύνδεση με τα αποτελέσματα από την επαγγελματική κατάρτιση, ειδικότερα στην αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών και των επαγγελματικών προσόντων που τους αποδίδονται (Ασδεράκη, 2008 σ. 150-152). Μέχρι και σήμερα η εκπαίδευση εξακολουθεί να κρατάει τον εθνικό της χαρακτήρα και συμπεριλαμβάνεται στους τομείς της «χαμηλής πολιτικής».

Εξευρωπαϊσμός – Θεσμικός Εξευρωπαϊσμός

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «εναρμόνιση» για να περιγραφούν οι διαδικασίες προσαρμογής αναφορικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Σπανού, Κ. σ. 27). Ο όρος

αυτός είχε κυρίως τεχνική και νομική χροιά και συνδέθηκε περισσότερο με τις νομοθεσίες που θα έπρεπε να αναπτυχθούν ώστε αντιμετωπισθούν τα εμπόδια που εμφανίστηκαν σε σχέση με το ελεύθερο εμπόριο και οι οποίες θα έπρεπε κατά κάποιον τρόπο να πλησιάζουν. Στη συνέχεια ο συγκεκριμένος όρος ξεπέρασε τις νομικές αναφορές και εισήχθη σε θέματα εκπαίδευσης ή κοινωνικά θέματα εκφράζοντας και την πρόθεση διαμόρφωσης μιας ευρωπαϊκής συνείδησης (Σπανού, Κ. σ. 28). Αργότερα, εμφανίζεται ο όρος «εξευρωπαϊσμός» ο οποίος κατά την Κ. Σπανού (2001) «υποδηλώνει τις μεταβολές οι οποίες επέρχονται στα πολιτικοδιοικητικά συστήματα, ως αποτέλεσμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης». Σύμφωνα με τον C. Knill (2001, σ. 20) από τα μέσα της δεκαετίας του 90 η έρευνα για τον εξευρωπαϊσμό εστιάζει κυρίως, με έναν τρόπο πιο συστηματικό, στον αντίκτυπο της πολιτικής της Ευρωπαικής Ένωσης στο εσωτερικό των χωρών η οποία δεν είναι πάντα η ίδια. Άλλες χώρες μπορεί να προχωρήσουν σε θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις και σε άλλες να μην υπάρξει καμία επίδραση.

Ο Robert Harmsen (1999 σ. 81, 82, 84), όσον αφορά τη διοίκηση, αναφέρεται σε δύο είδη εξευρωπαϊσμού την «κοινωνικοποίηση» (socialization assumption) και την «βελτιστοποίηση» (optimization assumption). Η πρώτη εκδοχή αναφέρεται με μία αύξηση επαφών μεταξύ εθνικού και υπερεθνικού επιπέδου η οποία μεταφράζεται σε αυξημένη συμμετοχή διοικητικών υπαλλήλων σε διάφορες ομάδες εργασίας είτε συμμετέχοντας στη διαδικασία χάραξης πολιτικής από την Ε.Ε. είτε ως υπάλληλοι αρμόδιοι για την υλοποίηση της ευρωπαϊκής νομοθεσίας στη χώρα τους. Η δεύτερη εκδοχή υποστηρίζει ότι δεν έχει αποδειχτεί επαρκώς ο εξευρωπαϊσμός των εθνικών διοικήσεων με την έννοια της σύγκλισης προς ένα κοινό θεσμικό μοντέλο. Σε αυτό που καταλήγει είναι ότι κανένα κράτος δεν έχει δημιουργήσει από την αρχή της ένταξής του κάποιο σύστημα που να συντονίζει την πολιτική της όσον αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η μόνη δομή που βασίστηκε σε ένα κοινό πρότυπο είναι των Μονίμων Αντιπροσώπων. Η Hibou (2009) επισημαίνει ότι οι εθνικές διοικήσεις έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία προσαρμογής ενώ ο Χάρδας (2011) υποστηρίζει ότι το θεωρητικό πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού έχει επίδραση στις εθνικές κυβερνητικές δομές.

Στην Ελλάδα, η διοίκηση παρουσιάζει παθολογίες εξ αιτίας των οποίων, σε συνδυασμό με τα διαρθρωτικά προβλήματα στην ελληνική πολιτική, μπαίνουν εμπόδια στην προοπτική να επέλθουν εσωτερικές αλλαγές μέσω του εξευρωπαϊσμού (Gemenis K., Lefkofridi Z. 2013, σ. 2). Κατά τον Ιωακειμίδη (όπως αναφέρεται στους Gemenis K., Lefkofridi Z. 2013, σ. 3) ο εξευρωπαϊσμός διακρίνεται σε «ανταποκρίσιμο» (responsive) και σε «προτιθέμενο» (intended). Ο πρώτος αναφέρεται ως μία διαδικασία διάδρασης ανάμεσα στο εθνικό και το ευρωπαϊκό πολιτικό σύστημα και ο δεύτερος ως εκσυγχρονισμός δηλαδή πώς ανταποκρίνονται οι εσωτερικοί δρώντες στις προκλήσεις που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ελλάδα συνδέεται με τη δεύτερη εκδοχή ως από πάνω προς τα κάτω προσέγγιση.

Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού

Ο όρος Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού εμφανίζεται στη Στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Ένας από τους στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας είναι η δημιουργία μιας Ευρώπης της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης στην οποία η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Ασδεράκη Φ. 2008, σ. 241). Η Ανοιχτή

Μέθοδος Συντονισμού σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθήσει τα κράτη-μέλη να διαμορφώσουν σιγά-σιγά τις πολιτικές τους. Ένας τομέας ο οποίος συνδέεται άμεσα με την ΑΜΣ είναι αυτός της εκπαίδευσης μέσα από συγκεκριμένη διάρθρωση που αφορά και το ευρωπαϊκό και το εθνικό επίπεδο. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές, τίθενται οι κοινοί στόχοι ενώ συντάσσεται Έκθεση από δύο όργανα, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο Υπουργών. Σε εθνικό επίπεδο τα κράτη-μέλη επεξεργάζονται Σχέδια Δράσης και υποβάλουν Εκθέσεις ανά διετία (Ασδεράκη Φ. 2008, σ. 246). Πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών, εμπειριών, peer review δικτύων και άλλων μορφών συνεργασίας καθώς «η μαθησιακή διαδικασία σε ένα πολιτικό πλαίσιο δεν είναι μια άσκηση αναζήτησης της αλήθειας. Είναι μια πολιτική διαδικασία» (Radaelli 2004, στην Ασδεράκη 2008, σ. 248). Είναι μια νέα ευέλικτη πολυεπίπεδη μορφής διακυβέρνησης που εφαρμόζεται εκεί που αδυνατούν να εφαρμοστούν «παραδοσιακά εργαλεία δράσης» (Νικολακοπούλου- Στεφάνου Η, στο Πασσάς Α. και Τσέκος Θ. 2009, σ. 464-265). Μεταξύ των δεικτών που αναπτύχθηκαν για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής στα κράτη-μέλη στον τομέα της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τη δια βίου μάθηση που είχε συνδεθεί με την απασχόληση, οι δημόσιες δαπάνες και η σχολική διαρροή. Το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας (2003) έθεσε πέντε δείκτες εφαρμογής των στόχων της Λισσαβόνας (Νικολακοπούλου-Στεφάνου Η, στο Πασσάς Α. και Τσέκος Θ. 2009, σ. 485-486). Για την υλοποίηση των ανωτέρω, πέραν της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται η αξιοποίηση των διοικητικών δομών για την υποστήριξή της.

Θεσμική Προσαρμογή του Υπουργείου Παιδείας

Με την ένταξη της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες δημιουργήθηκε η ανάγκη να οργανωθούν οι διοικητικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως τομεακού Υπουργείου, προκειμένου να εκπροσωπείται η χώρα στα Κοινοτικά Όργανα, να εφαρμόζονται οι κοινοτικές οδηγίες, να υλοποιείται η εθνική πολιτική για την εκπαίδευση και γενικότερα να διευκολύνεται η εφαρμογή της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ως εκ τούτου, επήλθαν αλλαγές στο οργανισμό που ίσχυε από το 1976 οι οποίες συμπληρώθηκαν ή τροποποιήθηκαν με Υπουργικές αποφάσεις, το 1981 με έναν ανανεωμένο οργανισμό και το 2014 με το νέο οργανισμό που επέφερε μεγάλες αλλαγές.

Σύσταση Διεύθυνσης Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Το 1981, στο Υπουργείο Παιδείας Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως η πρώτη ανταπόκριση με βάση το Ν. 992/1979 (ΦΕΚ 280 Α') *«περί οργανώσεως των διοικητικών Υπηρεσιών δια την εφαρμογήν της Συνθήκης προσχωρήσεως της Ελλάδος εις τας Ευρωπαϊκάς Κοινότητας και ρυθμίσεως συναφών θεσμικών και οργανωτικών θεμάτων»* δημιουργείται μια ανεξάρτητη και αυτοτελής υπηρεσία, η Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, η οποία υπάγεται απευθείας στον Υπουργό και έρχεται να καλύψει τις προαναφερθείσες ανάγκες (ΦΕΚ 168, τ.β'/20-03-1981). Μεταξύ των αρμοδιοτήτων της είναι και η οργάνωση και λειτουργία της Ελληνικής Μονάδας του δικτύου

εκπαιδευτικών πληροφοριών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων η οποία ονομάστηκε «ΕΥΡΙΔΙΚΗ». Στην ανωτέρω Διεύθυνση υπάγονται τα Τμήματα: Τμήμα Α' Συντονισμού, Τμήμα Β' Προγραμμάτων και Τμήμα Γ' Ελληνικής Μονάδας Δικτύου Εκπαιδευτικών Πληροφοριών «ΕΥΡΙΔΙΚΗ». Αντικείμενο των εν λόγω υπηρεσιών είναι η συνεργασία με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ή άλλων Υπουργείων για θέματα εκπαίδευσης που ενδιαφέρουν την ΕΟΚ, η γενικότερη ενημέρωση για Κοινοτικά Εκπαιδευτικά θέματα, η παρακολούθηση των αποφάσεων της Κοινότητας και διεκπεραίωση αλληλογραφίας με την ΕΟΚ, ο καθορισμός εκπροσώπων για συμμετοχή σε Κοινοτικά όργανα ή άλλες συναντήσεις, η παρακολούθηση εκτέλεσης των προγραμμάτων για τα οποία ζητείται οικονομική ενίσχυση, η συλλογή και μελέτη στοιχείων και πληροφοριών για την «ΕΥΡΙΔΙΚΗ», η συνεργασία με Ελληνικές υπηρεσίες Στατιστικών στοιχείων και γενικότερα η συνεργασία με την Ελληνική Μονάδα Βρυξελών. Η Διεύθυνση Ευρωπαικών Κοινοτήτων, αργότερα, μετονομάστηκε σε Διεύθυνση Ευρωπαικής Ένωσης, ενώ με τον τελευταίο οργανισμό του Υπουργείου Παιδείας το 2014 δημιουργήθηκε μία Αυτοτελής Διεύθυνση με τίτλο «Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων» στην οποία περιλαμβάνονται τα Τμήματα: Ευρωπαϊκής Ένωσης, Προγραμμάτων και Διεθνών Σχέσεων (ΦΕΚ 181/29-04-2014).

Σύμφωνα με το άρθρο 38 επιχειρησιακός στόχος της εν λόγω Διεύθυνσης είναι να λειτουργεί ως συντονιστικό όργανο για την εφαρμογή σχεδίων προκειμένου να υλοποιηθεί η εθνική πολιτική για την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αρμοδιότητες της οργανικής μονάδας με τίτλο «Τμήμα Ευρωπαικής Ένωσης» είναι να παρακολουθεί τα θέματα της Ευρωπαϊκής πολιτικής που σχετίζονται με τις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας δηλαδή την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη δια βίου μάθηση, τη νεολαία και την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων, να μεριμνά για τον ορισμό εκπροσώπων του Υπουργείου σε Ευρωπαϊκά όργανα και δίκτυα, την παρακολούθηση θεμάτων που αφορούν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, την ενημέρωση των στοιχείων που περιλαμβάνονται στο κείμενο το οποίο περιγράφει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι αρμόδιο για τη διοργάνωση συναντήσεων σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο και όποια άλλη υποχρέωση προκύπτει από τη συμμετοχή της Ελλάδας σε Ευρωπαϊκούς Οργανισμούς.

Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφορικών «ΕΥΡΙΔΙΚΗ»

Το Δίκτυο «ΕΥΡΥΔΙΚΗ» αποτελεί ένα εργαλείο ανταλλαγής εκπαιδευτικών πληροφοριών των κρατών-μελών της Ευρωπαικής Ένωσης. Η δομή του είναι ίδια για όλες τις χώρες και προσφέρει τη δυνατότητα σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα στοιχεία επικαιροποιούνται ανά έτος. Σύμφωνα με τον τελευταίο οργανισμό ότι αφορά στο δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ είναι αρμοδιότητα του Τμήματος Ευρωπαικής Ένωσης.

Σύσταση Ειδικών Γραμματειών

Το 1996, με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ τ. β'

204) και λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη εναρμόνισης και συντονισμού λειτουργίας συναφών υπηρεσιών της Κ.Υ του ΥΠΕΘ, συνίσταται θέση Ειδικού Γραμματέα ο οποίος προΐσταται του Εθνικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών. Έτσι όπως περιγράφεται η δημιουργία της εν λόγω ειδικής θέσης, είναι προφανές ότι τα συγκεκριμένα θέματα αφορούν καθαρά την εθνική πολιτική για την εκπαίδευση. Η θέση αυτή μετονομάσθηκε το 2008 σε Ειδικό Γραμματέα Τομέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 1988, με κοινή απόφαση των Υπουργών Προεδρίας της Κυβέρνησης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 821, τ. β') συστήνεται θέση Ειδικού Γραμματέα ο οποίος προΐσταται του Τεχνολογικού Τομέα Ανώτερης Εκπαίδευσης.

Το 1989, με κοινή απόφαση των Υπουργών Προεδρίας της Κυβέρνησης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 549, τ. β') συστήνεται θέση Ειδικού Γραμματέα ο οποίος προΐσταται του Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Το 2008, οι δύο ανωτέρω Ειδικές Γραμματείες καταργούνται(ΦΕΚ 148, τ. β') και συγκροτείται ο «Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης» της οποίας προΐσταται «μετακλητός», δηλαδή προέρχεται από άλλο χώρο και όχι της διοίκησης, Ειδικός Γραμματέας Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η νέα θέση προκύπτει μετά την μετατροπή των ΤΕΙ σε τετραετούς φοίτησης ως εφαρμογή της Διαδικασίας της Μπολόνια και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Επαγγελματικά προσόντα

Τα επαγγελματικά προσόντα καθορίστηκαν αρχικά το 1985 με την οδηγία 85/368/ΕΟΚ προκειμένου οι Ευρωπαίοι πολίτες να έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης στη συνέχεια με την οδηγία με την Οδηγία 89/48/ΕΟΚ/ η οποία ενσωματώθηκε στο ΠΔ/165 του 2000 ((ΦΕΚ 149 τ. α'/28-06-2000). Ως το 2015 ίσχυαν τα επαγγελματικά προσόντα έτσι όπως καθορίστηκαν από την Οδηγία 2005/36/ΕΚ η οποία στην Ελλάδα ενσωματώθηκε στο ΠΔ 38/2010 ((ΦΕΚ 78, τ. α'/25-05-2010).

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

Στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης μεταφέρθηκε η εποπτεία και διαχείριση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την απασχόληση καθώς και η αρμοδιότητα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και των δημόσιων ή ιδιωτικών μονάδων που δεν ανήκουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ 56, τ.α'/15-04-2010).

Με το ΠΔ 114/2014, στον τελευταίο οργανισμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναφέρεται μεταξύ άλλων ως αποστολή του Υ,Π.Ε. Θ «η ανάπτυξη και προαγωγή της επιστήμης, της έρευνας, της τεχνολογίας και της διά βίου μάθησης». Ως κ τούτου, συγκροτείται Γενική Γραμματεία Δία Βίου μάθησης και Νέας Γενιάς στην οποία υπάγονται: η Δ/νση Διά Βίου Μάθησης, η Διεύθυνση Νέας

Γενιάς, Αυτοτελές Τμήμα Στρατηγικού Σχεδιασμού και Αυτοτελές Τμήμα Διεθνών Σχέσεων. Μία άλλη υπηρεσία η οποία χειρίζεται το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» είναι ο Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ευρωπαϊκών Πόρων.

Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Προσόντων

Το Συμβούλιο αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων αποτελεί συλλογικό όργανο (πρώην ΣΑΕΙΤΤΕ- Συμβούλιο αναγνώρισης επαγγελματικής ισοτιμίας τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και ιδρύθηκε με το άρθρο 55 του ΠΔ 78/2010, ως προσαρμογή στην Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005 που αφορά στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων. Ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και αποτελεί την αρμόδια αρχή η οποία δέχεται τις αιτήσεις και εκδίδει τις αποφάσεις αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων (ΦΕΚ 78, τ. α'/25-05-2010). Όπως αναφέρεται στο άρθρο 1 με το παρόν διάταγμα εναρμονίζεται η εθνική νομοθεσία με τη σχετική οδηγία και θεσπίζονται οι κανόνες προκειμένου να αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά προσόντα που έχουν αποκτηθεί σε άλλα κράτη μέλη και μπορεί με αυτά όποιος τα κατέχει να ασκεί αυτό το επάγγελμα. Το Τμήμα που είχε συσταθεί με το ΠΔ 165/2000 λειτουργούσε ως «Κεντρικό Σημείο Επαφής για κάθε ενδιαφερόμενο. Η λειτουργία του σταμάτησε τον Οκτώβριο 2014 καθότι καταργήθηκε από το νέο οργανισμό με συνέπεια να έχουν σωρευθεί αιτήσεις πολιτών που ζητούν να εξετασθεί η αναγνώριση των επαγγελματικών τους προσόντων.

Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας

Το 2010, η Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας μεταφέρεται από το Υπουργείο Οικονομίας, Ανταγωνιστικότητας και Ναυτιλίας στο Υπουργείο Παιδείας, Δία Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε αντικατάσταση του άρθρου 8 του Π.Δ 189/2009 ((ΦΕΚ 56. τ.α'). Η ανωτέρω υπηρεσία συμπεριλαμβάνεται και στο νέο οργανισμό του 2014 με οργανικές μονάδες τη Διεύθυνση Σχεδιασμού και Προγραμματισμού Πολιτικών και Δράσεων Έρευνας και Καινοτομίας, τη Διεύθυνση Υποστήριξης Δράσεων Έρευνας και Καινοτομίας, τη Διεύθυνση Εποπτείας Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων, τη Διεύθυνση Διεθνούς Επιστημονικής και Τεχνολογικής Συνεργασίας, την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης και Εφαρμογής των Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στους Τομείς της Έρευνας, της Τεχνολογικής Ανάπτυξης και της Καινοτομίας (ΦΕΚ 181, τ. α'/29-08-2014).

Αναγνώριση Κολλεγίων

Με την Οδηγία του 89/48/ΕΟΚ/ του 1988 θεσμοθετήθηκε ένα σύστημα που θα αναγνώριζε διπλώματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση τα οποία πιστοποιούσαν επαγγελματική εκπαίδευση διάρκειας τουλάχιστον τριών ετών. Η εν λόγω Οδηγία δεν εφαρμόστηκε στην Ελλάδα άμεσα. Ενσωματώθηκε όμως το 2000 με το ΠΔ 165 ((ΦΕΚ 149 τ. α'/28-06-2000) και ολοκληρώθηκε με το Ν.3696 «περί κολλεγίων» (ΦΕΚ 177, τ. α'/25-08-2008. Στη συνέχεια αποδείχτηκε ότι δεν ήταν σε συμφωνία με

την ανωτέρω κοινοτική οδηγία διότι δεν αναγνώριζε τα διπλώματα τα οποία χορηγούνται σε σπουδαστές ιδιωτικών ιδρυμάτων τα οποία είναι εγκατεστημένα στην Ελλάδα σε σχέση «δικαιόχρησης (franchising) με Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης που είναι εγκατεστημένα σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος η Ανώτατη Εκπαίδευση είναι «δημοσία». Με το Ν. 4093/2012 άρθρο. Θ.7 .3 συστάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού Τμήμα Κολλεγίων, το οποίο υπαγόταν στη Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με τον νέο οργανισμό του 2014 και σύμφωνα με το άρθρο 51 αποτελεί οργανική μονάδα της Διεύθυνσης Δια Βίου μάθησης της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης. Το θέμα ισοτιμίας των τίτλων κολλεγίων είναι σε εκκρεμότητα.

Δομημένη Συνέντευξη με ανώτερο στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας

Στην ερώτηση πώς ανταποκρίθηκε το Υπουργείο Παιδείας στον θεσμικό εξευρωπαϊσμό και με ποιους τρόπους εκφράστηκε ή άποψη ότι η σύσταση με τον Οργανισμό του 1981 της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, απορρέει από την υποχρέωση των κρατών-μελών να δημιουργήσουν φορέα ο οποίος θα είναι συνομιλητής με τα ευρωπαϊκά όργανα, εκπροσωπώντας τη διοίκηση για κάθε τομέα πολιτικής που αντιστοιχούσε στη δομή της διοίκησης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, δηλαδή τις Γενικές Διευθύνεις (DG). Παράλληλα, στην ενταξιακή διαδικασία κάθε χώρας, κατά το προστάδιο και μετά, υπάλληλοι του δημόσιου τομέα πήγαιναν στις Βρυξέλλες ή αντίστοιχα υπάλληλοι της διοίκησης των ευρωπαϊκών οργάνων έκαναν επισκέψεις. Τέτοιου είδους ανταλλαγές υπηρεσιακών εμπειριών (case studies) έγιναν και από υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας. Αργότερα, συμμετείχαν υπάλληλοι στα working groups που εξελίχθηκαν σε θεσμοθετημένες ομάδες όπως η Επιτροπή Παιδείας.

Ο ερωτηθής εξέφρασε την αντίθεσή του στη δημιουργία των Ειδικών Γραμματειών κατά το 1990 που ίσχυσε έως και το 2014 μέχρι τη σύσταση του νέου Οργανισμού του Υπουργείου Παιδείας. Θεωρεί ότι αποτελούν ένα εξωθεσμικό κομμάτι, σαν να φέρνεις το ιδιωτικό management στο δημόσιο τομέα ασχέτως ιδιότητας Προϊσταμένου δηλ. Ειδικός Γραμματέας Καθηγητής Πανεπιστημίου. Η αλλαγή και η επαναφορά των Γενικών Διευθυντών με το νέο Οργανισμό έδειξε ότι προφανώς αυτή η δομή δεν παρήγαγε θετικά αποτελέσματα.

Αντίθετα, πιστεύει ότι οι Γενικές Γραμματείες αποτελούν πιο συγκροτημένες δομές, κατ' αναλογία μιας Γενικής Διεύθυνσης. Είναι πιο απελευθερωμένες μονάδες διοίκησης, με θεσμικό πλαίσιο πιο ελαστικό από ότι η Κεντρική Διοίκηση, θεσμική ευελιξία με ανάληψη πρωτοβουλιών και ως εκ τούτου μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου και Νέας Γενιάς και η Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας πολύ σωστά έχουν μεταφερθεί στο Υπουργείο Παιδείας. Όσο για το Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Προσόντων και το Τμήμα Κολλεγίων θα έπρεπε να υπάγονται στον ΔΟΑΤΑΠ. Αλλά η Οδηγία 36/2005 πέρασε από το Συμβούλιο Υπουργών Ανταγωνισμού και όχι το Συμβούλιο Υπουργών Εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο «ευρωπαϊκός διοικητικός χώρος» είναι μία έννοια που θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο προκειμένου ο όρος να γίνει αποδεκτός και συγκεκριμένος. Η αξιοποίηση των εθνικών διοικητικών δομών είναι απαραίτητη τόσο στη διαδικασία ένταξης όσο και στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση γενικότερα προκειμένου οι εκάστοτε εθνικές πολιτικές να εναρμονιστούν με αυτές της ευρωπαϊκής ένωσης είτε πρόκειται για τομείς «υψηλής» είτε «χαμηλής πολιτικής». Οι διοικητικές δομές που προϋπήρχαν ή προέκυψαν στα κράτη-μέλη για την εφαρμογή των οδηγιών διαφέρουν μεταξύ τους και συνδέονται άμεσα με την εθνική κυριαρχία και το πολιτικό σύστημα που την υποστηρίζει. Η Μόνη δομή που είναι ίδια για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι οι Μόνιμες Αντιπροσωπείες που εδρεύουν στις Βρυξέλλες.

Στην Ελλάδα, από την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπήρξαν νόμοι και διατάξεις σχετικά με τις διοικητικές δομές προκειμένου το σύστημα να εναρμονιστεί με τις κοινές πολιτικές που προέκυψαν και προκύπτουν και να προσαρμοστεί με τις κοινοτικές οδηγίες. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (συχνά με διαφορετική ονομασία) από το 1981 έως και σήμερα με Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις προσπάθησε να ανταποκριθεί στην εφαρμογή της Συνθήκης με τη σύσταση κατ' αρχήν των απαραίτητων οργανικών μονάδων που θα υποστηρίζουν αυτή τη διαδικασία. Παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, συμμετέχει στο Συμβούλιο Υπουργών, σε ομάδες εργασίας που αφορούν θέματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, υποβάλει εκθέσεις προόδου για τους στόχους που τίθενται, επικαιροποιεί τα στοιχεία είτε μέσω του δικτύου ΕΥΡΙΔΙΚΗ είτε μέσω άλλων δικτύων. Επιπλέον, προσαρμόζει τις πολιτικές του με αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων, την αναβάθμιση των ΤΕΙ σε τετραετούς φοίτησης και αλλάζει τις διοικητικές δομές όπου χρειάζεται όπως την συγκρότηση ή κατάργηση Γενικών ή Ειδικών Γραμματειών.

Ερώτημα προς περεταίρω διερεύνηση αποτελεί αν οι διοικητικές δομές του Υπουργείου Παιδείας ανταποκρίθηκαν και συνεχίζουν να ανταποκρίνονται επαρκώς και αποτελεσματικά στις αρμοδιότητες που τους ανατέθηκαν, είτε αυτό οφείλεται στην ίδια τη λειτουργία των οργανικών μονάδων, στις συχνές αλλαγές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, είτε στο πελατειακό σύστημα και την παθογένεια της ελληνικής δημόσιας διοίκησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ασδεράκη, Φ. (2008), *Ευρώπη και Παιδεία*, Αθήνα: Ι.ΣΙΔΕΡΗΣ

Παπάζογλου, Μ. (2010), Εξευρωπαϊσμός και δημοκρατικά ελλείμματα -Η έννοια της «κρίσης νομιμοποίησης», Κείμενο Εργασίας Νο 9/2010, ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σπανού, Κ. (2001), *Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση.* Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ Πασσάς, Α, & Τσέκος, Θ. (Επιμ.) (2009), *Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση,* Τόμ. 1. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Ν. 4111(ΦΕΚ 18, τ.α'/25-01-2013), ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε' «ΕΠΕΙΓΟΥΣΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑΣ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (άρθρο 30 παρ. 23α)»

Ν. 4093 (ΦΕΚ 222, τ.α'/12-11-2012), παρ. Θ. «ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ» (Θ.7.3 ΚΟΛΛΕΓΙΑ)

Ν. 3696 (ΦΕΚ 177, τ.α'.25-08-2008) «Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις»

Π.Δ 114 (ΦΕΚ 181/29-04-2014), «Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων»

Π.Δ 38 (ΦΕΚ 78, τ.α'/25-05-2010), *«Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7η2 Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων»*

ΠΔ 24 (ΦΕΚ 56 τ. α'/15-04-2010), «Ανακαθορισμός αρμοδιοτήτων Υπουργείων και τροποποιήσεις», άρθρο 4

ΠΔ 165 (ΦΕΚ 149 τ. α'/28-06-2000), «Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, σύμφωνα με την οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων»

Π.Δ 147 (ΦΕΚ 56, τ.α'/15-03-1976), «Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»

Υπουργικαί Αποφάσεις και Εγκρίσεις, Αριθ. Φ 908/Η/7713, άρθρα 1-2 «Περί συστάσεως, οργανώσεως και λειτουργίας στο Υπουργείο Παιδείας Διευθύνσεως Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» (ΦΕΚ 168, τ.β'/20-03-1981)

Β) Ξενόγλωσση

Aggelakis, A. (2007, June) *The 'non-osmosis 'of Europeanisation in Greece: the (mis-)management of European receipts and evolutionary views on the 'dual dependency'.* Paper presented at the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium on Contemporary Greece: Structures, Context and Challenges, London School of Economics and Political Science

Alexiadou, N. (2014) Policy learning and europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge. In: Andreas Nordin & Daniel Sundberg (Ed.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 123-140). Oxford: Symposium Books, Oxford Studies in Comparative Education

Alexiadou, N. (2007*) The Europeanisation of Education Policy: researching changing governance and 'new' modes of coordination.* Research in Comparative and International Education, Vol. 2, No. 2, 2007 doi: 10.2304/rcie.2007.2.2.102

Chardas, A. (2011) How the EU affects domestic institutional capacities: the Europeanisation of Greece's administrative system in the context of the EU's Regional Policy, European Policy Research Paper 79, Glasgow, European Policies Research Centre, University of Strathclyde

Gemenis, K. & Lefkofridiy, Z. (2013) The Europeanization of Greece: a critical assessment in Mannin, M. & Bretherton, C (Ed.). *The Europeanization of European Politics*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Harmsen, R. (1999) The Europeanisation of National Administrations: A Comparative Study of France and The Netherlands, Governance, 12(1): 81-113.

Knill, C. (2001) The Europeanisation of National Administrations, Patterns of Institutional Change and Persistence, Cambridge, University Press

Larsen, H. & Olsen K.B (2010) Europeanization of Greece, University of Copenhagen, Department of Political Science, "The Politics of the European Union- Cental Structures and Processes of the EU", Jean Monnet Programme

Zahariadis, N. (2008) *Europeanization as Program Implementation: Effective and Democratic?,* Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 10:3, 221-238, DOI: 10.1080/13876980802231040

Γ) Πηγές του Διαδικτύου

Delors, J.(1985) Speech at the first Intergovernmental Conference (IGC) to be held in Luxembourg. Διατίθεται σε: http://www.cvce.eu/obj/speech_by_jacques_delors_luxembourg_9_september_1985-en-423d6913-b4e2-4395-9157-fe70b3ca8521.html (προσπελάστηκε 21-01-2018)

Ο ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Θεώνη Αναστοπούλου**

Περίληψη

Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.) μέσα από τη διαδικασία της Μπολόνια έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο πλαίσιο αυτής της εξελικτικής διαδικασίας, τα κράτη μέλη προβαίνουν σε μεταρρυθμίσεις που αφορούν στο νέο νομοθετικό πλαίσιο υλοποίησης των αλλαγών αυτών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι εάν οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο Ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συμμετοχή της Ελλάδας έχουν ενσωματωθεί στην Ελληνική νομοθεσία και εάν ναι, σε ποιο βαθμό αυτή έχει εφαρμοστεί στην πράξη, ώστε να συμβαδίζει η Ελλάδα με τα προβλεπόμενα από τη Διαδικασία της Μπολόνια. Αρχικά ορίζεται η έννοια του Εξευρωπαϊσμού όπως αυτή αναφέρεται στη βιβλιογραφία και σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια καταγράφονται και μελετώνται τα κύρια σημεία της διαδικασίας της Μπολόνια καθώς και τα κείμενα ήπιου νόμου που έχουν παραχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Αντιστοίχως, καταγράφεται και μελετάται και η Ελληνική νομοθεσία που αφορά στην Ανώτατη Εκπαίδευση από το 1982 και μετά. Τέλος, γίνεται μελέτη και αξιολόγηση των εκθέσεων απολογισμού (εθνικών και ευρωπαϊκών) καθώς και ανάλυση στατιστικών στοιχείων διαθέσιμων από τη βιβλιογραφία με γνώμονα τους κύριους άξονες της διαδικασίας της Μπολόνια και εξετάζεται εάν έχουν γίνει οι απαραίτητες τροποποιήσεις της Ελληνικής νομοθεσίας, εάν αυτές εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό. Για τις ανάγκες της έρευνας, συλλέγονται πληροφορίες κυρίως από τις επίσημες ιστοσελίδες ης Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πύλη EUR-Lex, Eurydice) και του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς είναι οι πλέον ενημερωμένες και επικαιροποιημένες.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξευρωπαϊσμός, Διαδικασία της Μπολόνια, νομοθεσία.*

---

* MSc Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Έρευνα, Κατάρτιση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Στέλεχος Γραφείου Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

1. Εισαγωγή

Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.) μέσα από τη διαδικασία της Μπολόνια έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο πλαίσιο αυτής της εξελικτικής διαδικασίας, τα κράτη μέλη προβαίνουν σε μεταρρυθμίσεις του νομοθετικού τους πλαισίου για την υλοποίηση των αλλαγών αυτών. Με τον όρο του εξευρωπαϊσμού νοείται η Ευρωπαϊκή πολιτική η οποία μεταφέρεται από το ευρωπαϊκό στο εθνικό επίπεδο και επιφέρει αλλαγές στην υφιστάμενη εθνική πολιτική. Τα κράτη μέλη που συμμετέχουν επιλέγουν πώς θα συντονίσουν την πολιτική τους και με ποια εργαλεία θα υλοποιήσουν τις μεταρρυθμίσεις.

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της Μπολόνια είναι μια συλλογική προσπάθεια δημόσιων αρχών, πανεπιστημίων, φορέων διασφάλισης ποιότητας κλπ που κύριους στόχους έχει:

- την καθιέρωση τριών κύκλων σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση
- την αυξημένη διασφάλιση της ποιότητας
- την ευκολότερη αναγνώριση των ακαδημαϊκών τίτλων
- την ενίσχυση της κινητικότητας σπουδαστών και εργαζομένων
- την προώθηση της ελκυστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης παγκοσμίως

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα προσάρμοσε την εθνική νομοθεσία στα κεντρικά σημεία της διαδικασίας της Μπολόνια, με μια σειρά νόμων, υπουργικών αποφάσεων και προεδρικών διαταγμάτων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους νόμους αυτούς καθαυτούς αλλά και στις αλλαγές που επέφερε η εφαρμογή τους στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα, Μεθοδολογία, Δομή Εργασίας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα εργασία είναι εάν οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο Ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συμμετοχή της Ελλάδας έχουν ενσωματωθεί στην Ελληνική νομοθεσία και εάν ναι, σε ποιο βαθμό αυτή έχει εφαρμοστεί στην πράξη, ώστε να συμβαδίζει η Ελλάδα με τα προβλεπόμενα από τη Διαδικασία της Μπολόνια.

Η παρούσα έρευνα είναι βιβλιογραφική, περιγραφική και ποιοτική. Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας ορίζεται η έννοια του εξευρωπαϊσμού και καταγράφονται τα κύρια σημεία της διαδικασίας της Μπολόνια. Μέσω της περιγραφικής έρευνας, καταγράφεται τα κείμενα ήπιου νόμου που έχουν παραχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η ελληνική υφιστάμενη νομοθεσία σχετικά με την Ανώτατη εκπαίδευση. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, γίνεται μελέτη και αξιολόγηση των εκθέσεων απολογισμού (εθνικών και ευρωπαϊκών) καθώς και ανάλυση στατιστικών στοιχείων διαθέσιμων από τη βιβλιογραφία πάντα έχοντας σημεία αναφοράς τους κύριους άξονες της διαδικασίας της Μπολόνια.

Αρχικά ορίζεται η έννοια του Εξευρωπαϊσμού όπως αυτή αναφέρεται στη βιβλιογραφία και σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια καταγράφονται και μελετώνται τα κύρια σημεία της διαδικασίας της Μπολόνια καθώς και τα κείμενα ήπιου νόμου που έχουν παραχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με την Ανώ-

τατη Εκπαίδευση. Αντιστοίχως, καταγράφεται και μελετάται και η Ελληνική νομοθεσία που αφορά στην Ανώτατη Εκπαίδευση από το 1982 και μετά. Τέλος, γίνεται μελέτη και αξιολόγηση των εκθέσεων απολογισμού (εθνικών και ευρωπαϊκών) καθώς και ανάλυση στατιστικών στοιχείων διαθέσιμων από τη βιβλιογραφία με γνώμονα τους κύριους άξονες της διαδικασίας της Μπολόνια και εξετάζεται εάν έχουν γίνει οι απαραίτητες τροποποιήσεις της Ελληνικής νομοθεσίας, εάν αυτές εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό.

3. Η έννοια του Εξευρωπαϊσμού

Ο εξευρωπαϊσμός ορίζεται ως Ευρωπαϊκή πολιτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η οποία εφαρμόζεται εν συνεχεία σε εθνικό επίπεδο και επιφέρει αλλαγές στην υφιστάμενη εθνική πολιτική (Roger Duclaud-Williams, 2004). Ο «εξευρωπαϊσμός» δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αντίθετα πηγάζει από διαμάχες, διαπραγματεύσεις, μίμηση, διάδοση και διάδραση μεταξύ εθνικών και ευρωπαϊκών δρώντων (Radaelli 2003, οπ. αναφέρεται στην Ασδεράκη, 2011). Ο Olsen (2002) έχει επιδιώξει να χαρτογραφήσει τις διαφορετικές διαδικασίες που γίνονται κατανοητές ως εξευρωπαϊσμός και αναφέρει πέντε εκδοχές. Κατ' αρχάς, ο εξευρωπαϊσμός συνδέεται με «τις αλλαγές των εξωτερικών συνόρων». Αφετέρου, ορίζεται ως η ανάπτυξη των θεσμών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτή η έννοια σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας κεντρικής ευρωπαϊκής διακυβέρνησης της οποίας οι περιορισμοί και οι ευκαιρίες για τους πολιτικούς δρώντες ανάγονται σε εθνικό επίπεδο. Τρίτον, ο εξευρωπαϊσμός χρησιμοποιείται ως όρος που εκφράζει την κύρια διείσδυση στα εθνικά συστήματα διακυβέρνησης. Αυτή είναι αναμφίβολα η θεμελιώδης εφαρμογή του εξευρωπαϊσμού και αφορά την προσαρμογή των διαδικασιών σε σχέση με τους θεσμούς, τις πολιτικές, τα μοτίβα της πολιτικής συμπεριφοράς και ούτω καθεξής στα χαμηλότερα επίπεδα του πολυεπίπεδου ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος. Μια τέταρτη εκδοχή του Εξευρωπαϊσμού είναι η εξαγωγή μορφών πολιτικής οργάνωσης πέρα από την Ευρώπη αλλά αντιπροσωπευτικών της Ευρώπης ώστε η επιρροή της να εκτείνεται διεθνώς. Τέλος, ο εξευρωπαϊσμός χρησιμοποιείται ως ένα πρόγραμμα πολιτικής ενοποίησης ώστε η Ευρώπη να γίνει μια ισχυρότερη πολιτική οντότητα. Συνοπτικά, ο Εξευρωπαϊσμός γίνεται κατανοητός είτε ως μεταφορά της πολιτικής, των νόμων και των θεσμών από την Ευρώπη σε εθνικό επίπεδο ή ως ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στην παρούσα μελέτη η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού ερμηνεύεται ως η μεταφορά της πολιτικής από την Ευρώπη σε εθνικό επίπεδο.

4. Η Διαδικασία της Μπολόνια

Πρόκειται για μια διακυβερνητική διαδικασία που γεννήθηκε στη Σορβόννη το 1998 με πρωτοβουλία των Υπουργών της Γαλλίας, Γερμανίας, Ιταλίας και Ηνωμένου Βασιλείου. Εδραιώθηκε ως μια ευρεία ευρωπαϊκή πρωτοβουλία από 29 κράτη με τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) που είχε ως σκοπό την ίδρυση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.) έως το 2010. Κύριο χαρακτηριστικό του Ε.Χ.Α.Ε. είναι η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου διάρθρωσης και λειτουργίας των εθνικών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης ώστε να είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους. Η Διαδικασία της Μπολόνια είναι εξελικτική και υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

Οι στόχοι και οι άξονες δράσης για την υλοποίησή τους αποφασίζονται ομόφωνα από τη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας κάθε δύο έτη έως το 2010. Στη δεκαετία 2010-20 έχουν αποφασιστεί 4 Υπουργικές Σύνοδοι. Τα κράτη που συμμετέχουν επιλέγουν πώς θα συντονίσουν την πολιτική τους και προσδιορίζουν κάποια από τα εργαλεία για την υλοποίηση των στόχων αυτών (Ασδεράκη, 2008).

Σημαντικά σημεία της Διαδικασίας της Μπολόνια είναι:

- Υιοθέτηση ενός συστήματος εύκολα αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών και χρήση του Παραρτήματος Διπλώματος (Bologna Declaration, 1999).
- Καθιέρωση δύο κύκλων σπουδών (Bologna Declaration, 1999).
- Εφαρμογή ενός συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (Διακήρυξη της Μπολόνια, 1999).
- Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών, διδακτικού και διοικητικού προσωπικού (Bologna Declaration, 1999).
- Ενδυνάμωση της συνεργασίας σε θέματα διασφάλισης ποιότητας (Bologna Declaration, 1999).
- Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Bologna Declaration, 1999).
- Ανάπτυξη της Δια βίου Εκπαίδευσης (Prague Communiquéé, 2001).
- Ενεργός συμμετοχή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των φοιτητών στην προσπάθεια διαμόρφωσης του Ε.Χ.Α.Ε. (Prague Communiqué, 2001).
- Προώθηση της ελκυστικότητας του Ε.Χ.Α.Ε. παγκοσμίως (Prague Communiqué, 2001).
- Καθιέρωση του διδακτορικού τίτλου σπουδών (Berlin Communiqué, 2003).
- Υιοθέτηση της δυνατότητας απονομής ενδιάμεσων τίτλων σπουδών στους τρεις καθιερωμένους κύκλους σπουδών (Bergen Communiqué, 2005).
- Ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε όλες τις δράσεις της Διαδικασίας (London Communiqué, 2007).
- Ενίσχυση απασχολησιμότητας αποφοίτων (London Communiqué, 2007).
- Συλλογή απογραφικών στοιχείων και ετήσιες αναφορές (London Communiqué, 2007).
- Σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με τους τομείς έρευνας και καινοτομίας (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009).
- Εθνική επιχορήγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ώστε να διασφαλίζεται η αυτονομία τους και η δυνατότητα βιώσιμης περαιτέρω ανάπτυξής τους (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009).
- Ενίσχυση της φοιτητο-κεντρικής μάθησης με αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009).
- Ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών (Bucharest Communiqué, 2012).
- Προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων καθ΄ όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου (Yerevan Communiqué, 2015).
- Διασφάλιση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς (Yerevan Communiqué, 2015).

5. Κείμενα νόμου και «ήπιου νόμου» που έχουν παραχθεί σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Για την ενίσχυση της παρουσίας της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση λαμβάνονται συντονισμένα μέτρα μέσω Αποφάσεων, Οδηγιών, Ψηφισμάτων, Συστάσεων των αρμοδίων κάθε φορά νομοθετικών οργάνων της Ε.Ε. αρχής γενομένης με το Ψήφισμα 88/C 177/02 του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας (*Επίσημη Εφημερίδα* C 177/5, 06.07.88). Όσον αφορά στις Αποφάσεις και στους Κανονισμούς ισχύουν άμεσα στην εθνική νομοθεσία και δεν χρειάζονται ενσωμάτωση. Αυτό που ελέγχεται είναι η εφαρμογή (implementation) και η συμμόρφωση (compliance).

Με τη Σύσταση 98/561/ΕΚ της 24ης Σεπτεμβρίου 1998, το Συμβούλιο συστήνει στα κράτη μέλη την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (*Επίσημη Εφημερίδα* L 270/56, 07.10.1998). Στις 17 Δεκεμβρίου 1999, με το Ψήφισμα 2000/C 8/04 το Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή να επεξεργαστεί σε συνεργασία με τα κράτη μέλη μέτρα α) για την προώθηση του ρόλου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές απασχόλησης β) για την ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας σε όλα τα επίπεδα και γ) για την προώθηση της κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών (*Επίσημη Εφημερίδα* C 8/6, 12.01.2000).

Με το Ψήφισμα 2000/C 371/03 της 14ης Δεκεμβρίου 2000 του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών καταρτίζεται σχέδιο δράσης για την κινητικότητα. Συνιστώνται στα κράτη μέλη μέτρα για την ενδοκοινοτική κινητικότητα των σπουδαστών, των επιμορφωμένων ατόμων, των εθελοντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών (*Επίσημη Εφημερίδα* C 371/4, 23.12.2000). Επίσης λαμβάνεται πρωτοβουλία για την ηλεκτρονική μάθηση (Ψήφισμα 2001/C 204/02 του Συμβουλίου, της 13ης Ιουλίου 2001, *Επίσημη Εφημερίδα* C 204/3, 20.07.2001). Το Συμβούλιο και οι αντιπρόσωποι των κυβερνήσεων των κρατών μελών αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία της εθελοντικής δραστηριότητας των νέων στο πλαίσιο της ανάπτυξης της κοινοτικής δράσης για τη νεολαία και καλούν την Επιτροπή και τα κράτη μέλη να λάβουν σχετικά μέτρα (Ψήφισμα 2002/C 50/02 της 14ης Φεβρουαρίου 2002, *Επίσημη Εφημερίδα* C 50/3, 23.02.2002).

Στο Ψήφισμα 2002/C 163/01 του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 καθιερώνεται η διά βίου μάθηση σαν μια από τις κατευθυντήριες αρχές στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (*Επίσημη Εφημερίδα* C 163/1, 09.07.2002). Ακολουθεί η Οδηγία 2004/114/ΕΚ του Συμβουλίου της 13ης Δεκεμβρίου 2004 σχετικά με τις προϋποθέσεις εισδοχής υπηκόων τρίτων χωρών με σκοπό τις σπουδές, την ανταλλαγή μαθητών, την άμισθη πρακτική άσκηση ή την εθελοντική υπηρεσία (*Επίσημη Εφημερίδα* L 375/12, 23.12.2004).

Με την Απόφαση αριθ. 2241/2004/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Δεκεμβρίου 2004, καθιερώνεται το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων (Europass) (*Επίσημη Εφημερίδα* L 390/6, 31.12.2004) και στις 7 Σεπτεμβρίου 2005 εκδίδεται η Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (*Επίσημη Εφημερίδα* L 255/22, 30.09.2005).

Σε ό,τι αφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο διαπιστώνουν την ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης των επιδόσεων της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκδίδουν στις 15 Φεβρουαρίου 2006 την Σύσταση 2006/143/ΕΚ για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα αυτό (*Επίσημη Εφημερίδα* L 64/60, 04.03.2006).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο αποφασίζουν τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθηση (Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ, *Επίσημη Εφημερίδα* L 327/45, 24.11.2006) και δύο χρόνια μετά συστήνουν τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Συστάσεις (2008/C 111/01, *Επίσημη Εφημερίδα* C 111/1, 06.05.2008).

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διακρατική κινητικότητα εντός της Κοινότητας το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο συστήνουν τη χρήση του Ευρωπαϊκού χάρτη ποιότητας για την κινητικότητα (Σύσταση 2006/961/ΕΚ, *Επίσημη Εφημερίδα* L 394/5, 30.12.2006).

Στις 16 Δεκεμβρίου 2008 εκδίδεται η Απόφαση αριθ.1298/2008/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, με την οποία θεσπίζεται το πρόγραμμα δράσης Erasmus Mundus 2009-2013 για την ενίσχυση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες (*Επίσημη Εφημερίδα* L 340/83, 19.12.2008).

Ακολουθούν δύο Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Σύσταση 2009/C 155/01, *Επίσημη Εφημερίδα* C 155/1, 08.07.2009) και για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) (Σύσταση 2009/C 155/02, *Επίσημη Εφημερίδα* C 155/11, 08.07.2009).

Το Συμβούλιο της 11ης Μαΐου 2010 καλεί τα κράτη μέλη και την Επιτροπή να εργαστούν για την υποστήριξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Συμπεράσματα 2010/C 135/02, Επίσημη Εφημερίδα C 135/2, 26.05.2010) και για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων διεθνούς συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ΕΕ και τρίτων χωρών (Συμπεράσματα 2010/C 135/04, *Επίσημη Εφημερίδα* C135/12, 26.05.2010). Επίσης το Συμβούλιο προτρέπει τα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα για την προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Συμπεράσματα 2011/C 372/08, *Επίσημη Εφημερίδα* C372/31, 20.12.2011).

Σε ό,τι αφορά στον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη-σύμφωνα με τις εθνικές πρακτικές τους-να συνεργαστούν προς αυτήν την κατεύθυνση με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς και με τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την αυτονομία τους (Συμπεράσματα 2011/C 372/09, *Επίσημη Εφημερίδα* C 372/36, 20.12.2011).

Ακολουθεί Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων *τριτοβάθμιας εκπαίδευσης* (2013/C 258 E/08, *Επίσημη Εφημερίδα* C 258 E/55, 07.09.2013) ο οποίος αφορά μεταξύ άλλων στην μετάβαση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, στην ισορροπία των φύλων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη χρηματοδότηση και στην ενίσχυση της κινητικότητας.

Στις 11 Δεκεμβρίου 2013, εκδίδεται ο Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+» που αφορά στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό στην Ένωση (*Επίσημη Εφημερίδα* L 347/50, 20.12.2013). Επίσης, στο Σχέδιο Συμπερασμάτων 2014/C 28/03 του Συμβουλίου για την παγκόσμια διάσταση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κράτη καλούνται να επιδιώξουν ολοκληρωμένες στρατηγικές προσεγγίσεις για τη διεθνοποίηση στην κινητικότητα, τη διεθνοποίηση των προγραμμάτων και τις στρατηγικές συμπράξεις (Επίσημη Εφημερίδα C 28/2, 31.01.2014). Στα Συμπεράσματά του της 20ής Μαΐου 2014 το Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη και την Επιτροπή να συνεργαστούν με τους ενδιαφερόμενους φορείς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις των διαφόρων τομέων (2014/C 183/07, Επίσημη Εφημερίδα C 183/30, 14.06.2014).

6. Νομοθεσία για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα διάφορα θέματα που αφορούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση από το 1982 και μετά ρυθμίζονται νομοθετικά με τους παρακάτω Νόμους και Υπουργικές Αποφάσεις:

ΝΟΜΟΣ 1268/1982 (ΦΕΚ 87/Α/16.07.1982) «*Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», με τον οποίο* μεταξύ άλλων:

- Θεσμοθετούνται η αποστολή και οι γενικές αρχές λειτουργίας των Α.Ε.Ι.,
- Κατοχυρώνονται οι ακαδημαϊκές ελευθερίες και το Πανεπιστημιακό Άσυλο,
- Επισημαίνεται ότι ο ελάχιστος δυνατός αριθμός εξαμήνων στα προπτυχιακά προγράμματα δεν μπορεί να είναι μικρότερος από οκτώ,
- Περιγράφονται θέματα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.

ΝΟΜΟΣ 1404/1983 (ΦΕΚ 173/Α/24.11.1983) «*Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*», με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Ιδρύονται τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα με σαφή διάκριση του ρόλου τους και των τίτλων σπουδών που απονέμουν σε σχέση με τα Α.Ε.Ι.
- Θεσμοθετούνται η αποστολή και οι γενικές αρχές λειτουργίας τους
- Περιγράφονται θέματα του Προγράμματος Σπουδών

ΝΟΜΟΣ 2454/1997 ΦΕΚ 7/Α/30.01.1997) «*Ρύθμιση θεμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», με τον οποίο μεταξύ άλλων:

Περιγράφονται οι διαδικασίες για την αυτοδύναμη λειτουργία των Α.Ε.Ι., των Σχολών και των Τμημάτων.

ΝΟΜΟΣ 2552/1997 (ΦΕΚ 266/Α/23.12.1997) *«Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»* και οι τροποποιήσεις αυτού με τον οποίο:

- καθορίζονται μεταξύ άλλων η αποστολή του Ε.Α.Π., θέματα σπουδών και οι τίτλοι που απονέμονται.

ΝΟΜΟΣ 2916/2001 (ΦΕΚ 114/1/11.06.2001) *«Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής»* με το οποίο μεταξύ άλλων:

- η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελείται πλέον από δύο τομείς με διαφορετική αποστολή: α) τον Πανεπιστημιακό και β) τον Τεχνολογικό.
- Επιτρέπεται στα μέλη Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Τ.Ε.Ι. να συμμετέχουν στη λειτουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών που διοργανώνονται από Α.Ε.Ι.
- Θεσμοθετείται η συνδιοργάνωση Διατμηματικών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών από Α.Ε.Ι. και από τμήματα Τ.Ε.Ι. υπό προϋποθέσεις
- Προβλέπεται ότι τα Τ.Ε.Ι. χορηγούν βασικούς τίτλους σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης και δίνεται η δυνατότητα στους αποφοίτους τους να συμμετέχουν σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών σε ελληνικά ή ξένα Α.Ε.Ι.

ΝΟΜΟΣ 3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α/28.06.2002) *«Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»* με τον οποίο μεταξύ άλλων*:*

- ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες σε θέματα ισοτιμίας των πτυχίων ιατρικής, καλών τεχνών και μουσικής μέσω του Διαπανεπιστημιακού Κέντρου Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.).

ΝΟΜΟΣ 3328/2005 (ΦΕΚ 80/Α/01.04.2005) *«Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης και άλλες διατάξεις»* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Καταργείται το ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. και ιδρύεται ο Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.) ή «Hellenic National Academic Recognition and Information Center (Hellenic NARIC)»
- Ορίζεται η διαδικασία ακαδημαϊκής αναγνώρισης τίτλων σπουδών που απονέμονται από ομοταγή εκπαιδευτικά ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσηςς, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής κατεύθυνσης της αλλοδαπής

ΝΟΜΟΣ 3404/2005 (ΦΕΚ 260/Α/17.10.2005) «*Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Γίνεται προσπάθεια καθορισμού ενιαίων για όλα τα Τ.Ε.Ι. γενικών κανόνων σχετικά με τα προγράμματα σπουδών
- Ρυθμίζονται θέματα σχετικά με τα κοινά Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών μεταξύ Πανεπιστημίων της ημεδαπής και αναγνωρισμένων Ιδρυμάτων της αλλοδαπής

ΝΟΜΟΣ 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α/06.07.2005) *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Θεσμοθετούνται τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης ως φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Εκπαίδευσης
- Δίνεται η δυνατότητα στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης να ιδρύουν Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης.

ΝΟΜΟΣ 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Α/02.8.2005) «*Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Θεσμοθετείται η ανεξάρτητη διοικητική αρχή «Αρχή της Διασφάλισης Ποιότητας» (Α.Δ.Ι.Π.) η οποία συντονίζει σε εθνικό επίπεδο τις διαδικασίες αξιολόγησης των Ιδρυμάτων Ανώτατης εκπαίδευσης
- Ορίζονται τα στάδια αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) των ακαδημαϊκών μονάδων και οι λεπτομέρειες τις διαδικασίας
- Καθιερώνεται το Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και το Παράρτημα Διπλώματος

Τροποποιήθηκε με τους Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19.05.2010) και Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24.05.2011).

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Αριθμ. Φ5/72535/Β3/2006 (ΦΕΚ 1091/Β/10.08.2006) *«Καθορισμός Παραρτήματος Διπλώματος»* που καθορίζει το βασικό περιεχόμενο, τον τύπο και τους τομείς του Παραρτήματος Διπλώματος.

Υπουργική Απόφαση Φ5/89656/Β3/13-8-2007(ΦΕΚ 1466/Β/13.08.2007) *«Εφαρμογή του Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων».* Περιλαμβάνει οδηγίες για την εφαρμογή του συστήματος ECTS σε προγράμματα σπουδών πρώτου και δεύτερου κύκλου στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης.

ΝΟΜΟΣ 3549/2007 (ΦΕΚ 69/Α/20.03.2007) *«Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Τα Α.Ε.Ι. πρέπει να συμβάλλουν στην εμπέδωση της ισότητας και της ισοπολιτείας μεταξύ ανδρών και γυναικών.
- Κάθε Α.Ε.Ι. οφείλει να συντάσσει τετραετές ακαδημαϊκό - αναπτυξιακό πρόγραμμα το οποίο εγκρίνεται λαμβάνοντας υπόψη και τη συμμόρφωση του Ιδρύματος με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του.
- Προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία υπηρεσίας παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρία ή δυσκολίες στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.
- Ρυθμίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση ανταποδοτικών υποτροφιών και εκπαιδευτικών δανείων σε φοιτητές που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες
- Ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την εκπροσώπηση των εργαζομένων και των φοιτητών μέσω των συλλογικών τους οργάνων.

ΝΟΜΟΣ 3685/2008 (ΦΕΚ 148/Α/16.07.2008) *«Θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Ορίζεται ότι τα Α.Ε.Ι. έχουν την ευθύνη του σχεδιασμού και της οργάνωσης μεταπτυχιακών σπουδών και μπορούν να χορηγούν Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.) και Διδακτορικά Διπλώματα (Δ.Δ.).
- Ορίζεται ότι η διάρκεια ενός Μ.Δ.Ε. είναι ένα πλήρες ημερολογιακό έτος ή τρία εξάμηνα εάν είναι μερικής φοίτησης και ενός Δ.Δ. είναι τουλάχιστον τρία πλήρη ημερολογιακά έτη.

ΝΟΜΟΣ 3687/2008 (ΦΕΚ 159/Α/01.08.2008) *«Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις»* που ρυθμίζει μεταξύ άλλων:

- θέματα της Δια βίου Μάθησης.

ΝΟΜΟΣ 3794/2009 (ΦΕΚ 156/Α/04.09.2009) *«Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Δίνεται στα Τ.Ε.Ι. η δυνατότητα να συνεργαστούν με τα Πανεπιστήμια αφού έχουν προηγουμένως αξιολογηθεί.
- Ρυθμίζονται θέματα της Α.Δ.Ι.Π.

ΝΟΜΟΣ 3879/2010 (ΦΕΚ 163/1/21.09.2010) *«Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Προσδιορίζονται ο σκοπός και το πεδίο εφαρμογής της Δια Βίου Μάθησης.
- Γίνεται αναφορά στα θέματα αναγνώρισης και πιστοποίησης των αποτελεσμάτων της άτυπης μάθησης.
- Ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων.

Τροποποιήθηκε από το Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24.05.2011).

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΓΑΓΜΑ 38/2010 (ΦΕΚ 78/Α/25.05.2010) *Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων* με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα αναγνώρισης επαγγελματικής ισοδυναμίας τίτλων τυπικής Ανώτατης εκπαίδευσης τους οποίους κατέχουν πολίτες κρατών μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών. Τροποποιήθηκε από τους Ν. 4093/2012 (ΦΕΚ 222/Α/12/11/2012), Ν. 4111/2013 (ΦΕΚ 18/Α/25.01.2013) και Ν. 4264/2014 (ΦΕΚ 118/Α/15.05.2014).

ΝΟΜΟΣ 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/06.09.2011) *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας σπουδών και διεθνοποίηση»* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Ρυθμίζονται θέματα αυτοδιοίκησης των Α.Ε.Ι. (Οργανισμός Ιδρύματος και Εσωτερικός Κανονισμός Ιδρύματος).
- Ρυθμίζονται τα θέματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. Η διαδικασία συντονίζεται σε εθνικό επίπεδο από την μετονομασθείσα ανεξάρτητη «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» και σε επίπεδο Ιδρύματος από τη Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας.
- Ορίζεται η διάρθρωση της φοίτησης σε 3 κύκλους σπουδών: (α) ο πρώτος αντιστοιχεί κατ' ελάχιστον σε 180 πιστωτικές μονάδες, (β) ο δεύτερος αντιστοιχεί κατ' ελάχιστον σε 60 πιστωτικές μονάδες και (γ) ο τρίτος αντιστοιχεί κατ' ελάχιστο σε 30 πιστωτικές μονάδες και περιλαμβάνει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής.
- Δίνεται η δυνατότητα στα Ιδρύματα να προσφέρουν προγράμματα σπουδών από κοινού.
- Προβλέπεται η συνεργασία των Α.Ε.Ι. με ερευνητικά κέντρα για τη δημιουργία προγράμματος σπουδών που οδηγεί στην απονομή τίτλου σπουδών.

- Δίνεται η δυνατότητα στα Ιδρύματα να οργανώνουν και να παρέχουν προγράμματα σπουδών Δια Βίου Μάθησης που να οδηγούν σε τίτλους μη τυπικής εκπαίδευσης.

Συμπληρώθηκε με τον Ν. 4316/2014 (ΦΕΚ 270/Α/24.12.2014).

ΝΟΜΟΣ 4076/2012 (ΦΕΚ 159/Α/10.08.2012) «*Ρυθμίσεις θεμάτων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*», με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Ρυθμίζονται θέματα αδειοδότησης της λειτουργίας των Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών.
- Ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων, ως εθνικός φορέας πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.

ΝΟΜΟΣ 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30.01.2013) *«Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις»*, με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Μετονομάζεται το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας σε Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και ορίζονται οι σκοποί και οι αρμοδιότητές του.
- Μετονομάζεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και ορίζονται οι σκοποί και οι αρμοδιότητές του.

Αναμένεται τροπολογία για την υπαγωγή του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. στην αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του ΥΠ.Π.Ε.Θ., στο πλαίσιο ρυθμίσεως θεμάτων Δια βίου Μάθησης (http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=b4974410-4952-40aa-8b37-a56f0017e8b8).

ΝΟΜΟΣ 4283/2014 (ΦΕΚ 189/Α/10.09.2014) *«Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις»,* με τον οποίο μεταξύ άλλων:

- Εισάγεται ο θεσμός του Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία με αποστολή την υποστήριξη του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στην άσκηση της πολιτικής για την Παιδεία.
- Ρυθμίζονται θέματα ΑΜΕΑ.

ΝΟΜΟΣ 4310/2014 (ΦΕΚ 258/Α/08.12.2014) *«Έρευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις»,* ο οποίος μεταξύ άλλων:

- ρυθμίζει θέματα κολλεγίων και ισοτιμίας τίτλων σπουδών Ανώτατης εκπαίδευσης διεθνών οργανισμών στους οποίους μετέχει η Ελληνική Δημοκρατία.

7. Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας στα κεντρικά σημεία της Διαδικασίας της Μπολόνια

7.1. Δομή Προγραμμάτων

Στην έκθεση της Ελλάδας που αφορά στην εφαρμογή της Μπολόνια για το διάστημα 2009-12 (Papazoglou, 2012) αναφέρεται ότι από το σύνολο των προπτυχιακών προ-

γραμμάτων που λειτουργούν στην Ελλάδα το 84% αντιστοιχίζεται με 240 πιστωτικές μονάδες και το υπόλοιπο αντιστοιχίζεται με 300 έως 360 πιστωτικές μονάδες. Μεταξύ των τομέων που αντιστοιχίζονται με 300-360 ECTS είναι η αρχιτεκτονική, η ιατρική και η γεωργία. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, η συντριπτική πλειοψηφία των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα αντιστοιχίζεται με 60 έως 120 πιστωτικές μονάδες και μόνο σε ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 3% αποδίδονται 180 πιστωτικές μονάδες. Σε αυτήν την περίπτωση εντάσσονται τα προγράμματα σπουδών του τομέα της ιατρικής και της οδοντιατρικής. Τέλος, στην ίδια έκθεση σημειώνεται ότι στην Ελλάδα το σύστημα συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων εκφράζει μόνον το φόρτο εργασίας και όχι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην έκθεση της Ελλάδας που αφορά στην εφαρμογή της Μπολόνια για το διάστημα 2007-2009 (Kyriazis, 2008) αναφέρεται ότι οι σπουδές που οδηγούν σε απονομή διδακτορικού τίτλου συνδέονται μεν με τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά δεν αντιστοιχίζονται με διδακτικές μονάδες, υποχρέωση η οποία απορρέει από τον Ν. 4009/2011.

Σε ό,τι αφορά στην οργάνωση από τα Α.Ε.Ι. προγραμμάτων σύντομου κύκλου για την απονομή πιστοποιητικού κατάρτισης, η συγκεκριμένη διάταξη του Ν. 4009/2011 δεν έχει εφαρμοσθεί προς το παρόν[57]. Στις λοιπές χώρες του Ε.Χ.Α.Ε., η αναγνώριση των προγραμμάτων σύντομου κύκλου ποικίλει, είτε ως μέρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε ως μέρος της μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είτε τέλος ως μέρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι στις χώρες του Ε.Χ.Α.Ε., ο αριθμός των εκπαιδευτικών συστημάτων που οργανώνουν προγράμματα σπουδών σύντομου κύκλου αυξήθηκε από 14 το 2005 σε 26 το 2014 και μάλιστα στην πλειονότητά τους εντάσσονται στην Ανώτατη εκπαίδευση ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015).

7.2. Ενίσχυση της Απασχολησιμότητας

Σύμφωνα με την Έκθεση της Ελλάδας σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια (Kyriazis, 2008), μια σειρά μέτρων για την μείωση της ανεργίας των αποφοίτων Ανώτατης εκπαίδευσης ήταν:

- Τα Προεδρικά Διατάγματα περί κατοχύρωσης επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων της Ανώτατης εκπαίδευσης
- Η ίδρυση Γραφείων Σταδιοδρομίας που παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και πληροφορίες σε φοιτητές και νέους απόφοιτους.
- Η συμμετοχή εκπροσώπων φοιτητών και των τεχνικών επιμελητηρίων στην επιτροπή για το σχεδιασμό του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων προκειμένου να υποβληθούν προτάσεις στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
- Η υλοποίηση μεγάλου αριθμού επιχειρησιακών προγραμμάτων με Εθνική και Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση όπως για παράδειγμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση», «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση», «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», που απευθύνονται σε διάφορες ομάδες-στόχους

57. Βλ. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Short-Cycle_Higher_Education πρόσβαση 10/6/2017.

Στο ένα τρίτο των χωρών του Ε.Χ.Α.Ε. για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, διαπιστώνεται ότι η κατοχή πτυχίου Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει απαραίτητα και θέση εργασίας. Κατά το διάστημα 2008-2013 (οπότε και άρχισε η οικονομική κρίση), το ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων Ανώτατης εκπαίδευσης αυξήθηκε κατά 10,4% ετησίως σε σχέση με τους απόφοιτους μέσης και κατώτερης εκπαίδευσης στις μισές από τις χώρες του ΕΧΑΕ. Η μεγαλύτερη αύξηση ποσοστού ανεργίας σημειώνεται στην Κύπρο (36,2%) και ακολουθούν με 21,9% η Ελλάδα και η Ισπανία ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015). Σύμφωνα με την Έκθεση της Γενικής Διεύθυνσης για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό της Ε.Ε. που αφορά στην Ελλάδα, η απασχολησιμότητα των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2014 υστερεί σημαντικά σε σχέση με τα ποσοστά απασχολησιμότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπου είναι σχεδόν διπλάσια ("Education and Training Monitor 2015 Greece", 2015).

7.3. Ανάπτυξη Εθνικού Πλαισίου Προσόντων

Η διαδικασία ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων υλοποιείται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).[58] Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. συνέταξε την Πρόταση για το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, η οποία διαβιβάστηκε στη Γνωμοδοτική Επιτροπή το Φεβρουάριο 2013 και συζητήθηκε το Μάρτιο 2013[59]. Ακολούθως και ως τον Ιανουάριο του 2014 αποτυπώθηκαν οι «Τύποι Προσόντων» του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και αναλύθηκαν οι προδιαγραφές τους ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στις ομάδες εργασίας συμμετείχαν εκπρόσωποι από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., τον Ο.Α.Ε.Δ., το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, το Υπουργείο Τουρισμού, το Υπουργείο Ναυτιλίας & Αιγαίου, το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, τη Σύνοδο Προέδρων και Αντιπροέδρων των Τ.Ε.Ι. και τη Σύνοδο Πρυτάνεων των Α.Ε.Ι. Παράλληλα ως τον Ιανουάριο του 2014, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων από την Επιτροπή Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, στην οποία συμμετείχαν[60]:

- εκπρόσωποι του ΥΠ.Π.Ε.Θ.,
- εκπρόσωποι του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.,
- εκπρόσωποι της Συνόδου Πρυτάνεων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων,
- εκπρόσωποι της Συνόδου Προέδρων και Αντιπροέδρων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων,

58. Βλ. http://www.nqf.gov.gr/index.php πρόσβαση 15/6/2017.
59. Βλ. http://www.nqf.gov.gr/images/nqf/EOPPEP_16SELIDO_2017.pdf πρόσβαση 15/6/2017.
60. Βλ. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ell%C3%A1da:%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8C%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD πρόσβαση 15/6/2017.

- εκπρόσωποι της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας,
- δύο διεθνείς εμπειρογνώμονες,
- ένας διεθνής εξωτερικός εμπειρογνώμονας,
- εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων.

Τα κοινά σημεία του Εθνικού και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων είναι[61]:

- Αποτελούν δομές 8 επιπέδων
- Είναι περιεκτικά και ολοκληρωμένα, με σκοπό να σχετίζονται με τους τίτλους που χορηγούνται για κάθε είδους μάθηση
- Καθορίζουν μαθησιακά αποτελέσματα με βάση Γνώσεις, Δεξιότητες και Ικανότητες.
- Περιλαμβάνουν περιγραφικούς δείκτες προσδιορισμού των επιπέδων.
- Κάθε επίπεδο θεμελιώνεται και εντάσσει τα αποτελέσματα των κατώτερων επιπέδων.
- Εισάγονται λέξεις ή φράσεις κλειδιά για την περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε κάθε επίπεδο.

Ωστόσο υπάρχουν τα εξής σημεία διαφοροποίησης του Εθνικού από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων[62] :

- Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων έχει απλούστερη δομή επιπέδων, ενώ το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων παράλληλα με τα 8 επίπεδα εισάγει και μια σειρά «Τύπων Προσόντων» για την κατηγοριοποίηση όλων των τίτλων σπουδών που απονέμονται.
- Οι ελληνικοί περιγραφικοί δείκτες επιπέδων επεξηγούν περαιτέρω τους αντίστοιχους του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων ανά επίπεδο.

Στο πλαίσιο της 33ης Συνεδρίασης του EQF Advisory Group που πραγματοποιήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2015 στο Βερολίνο, ολοκληρώθηκε η αντιστοίχιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων της Ελλάδας με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων[63].

Στην Έκθεση Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό επιβεβαιώθηκε η τήρηση των εξής κριτηρίων:

1. Οι ευθύνες ή/και η αρμοδιότητα των εθνικών φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία αντιστοίχισης, καθορίζονται σαφώς και δημοσιοποιούνται.
2. Τα επίπεδα και οι περιγραφικοί δείκτες των δύο πλαισίων συσχετίζονται με σαφήνεια.
3. Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων αποτυπώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία αναγνωρίζεται η μη τυπική και άτυπη μάθηση και αξιοποιεί τα συστήματα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπου υπάρχουν.
4. Η κατάταξη και η περιγραφή των προσόντων γίνονται με διαφανείς διαδικασίες.

---

61. Βλ. http://www.nqf.gov.gr/index.php/europaiko-plaisio-prosonton/syndesi-nqf-me-to-eqf/page πρόσβαση 12/6/2017.
62. Βλ. http://www.nqf.gov.gr/index.php/europaiko-plaisio-prosonton/syndesi-nqf-me-to-eqf/page πρόσβαση 12/6/2017.
63. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:National_Qualifications_Framework πρόσβαση 14/6/2017.

5. Γίνεται αναφορά στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση όπως αυτές ισχύουν σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
6. Διασφαλίζεται η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων στη διασφάλιση ποιότητας κατά τη διαδικασία αντιστοίχισης.
7. Στη διαδικασία αντιστοίχισης συμμετέχουν διεθνείς εμπειρογνώμονες.
8. Ο αρμόδιος εθνικός φορέας επικυρώνει την αντιστοίχιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό και δημοσιεύει μια ολοκληρωμένη έκθεση αντιστοίχισης μαζί με τα στοιχεία που τεκμηριώνουν τη συμμόρφωση με τα δέκα κριτήρια.
9. Στην επίσημη πλατφόρμα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων είναι διαθέσιμος ο κατάλογος με τους αρμόδιους εθνικούς φορείς που έχουν ολοκληρώσει την αντιστοίχιση των δύο πλαισίων μαζί με τις σχετικές εκθέσεις αντιστοίχισης.
10. Στις περιπτώσεις που η Έκθεση Αντιστοίχισης έχει ολοκληρωθεί, οι αρμόδιες εθνικές αρχές εκδίδουν τα πιστοποιητικά, διπλώματα και έγγραφα Europass με αναφορά στην αντιστοίχιση που έχουν τα επαγγελματικά προσόντα στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων.

7.4. Διασφάλιση της ποιότητας

Κατ' εφαρμογή του Ν. 3374/2005, συστάθηκε το 2006 η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π). Πρόεδρος διορίσθηκε ο ομότιμος Καθηγητής κ. Σπύρος Αμούργης. Η Επιτροπή συγκροτήθηκε σε 12μελές σώμα μετά από δημόσια κλήρωση. Σημειώνεται ότι τόσο η Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας (Ε.Φ.Ε.Ε.). όσο και η Εθνική Σπουδαστική Ένωση Ελλάδας (Ε.Σ.Ε.Ε.) δεν υπέδειξαν εκπροσώπους, αν και η συμμετοχή τους προβλέπεται από το άρθρο 11 του Νόμου («Έκθεση Πεπραγμένων της Α.ΔΙ.Π. για τα έτη 2006-2007», 2008).

Από την αρχή η Α.ΔΙ.Π. αντιμετώπισε προβλήματα ως προς τη λειτουργία της λόγω του ότι αυτή δεν κατοχυρώνεται συνταγματικά αλλά εμπίπτει στη νομοθεσία που αφορά στις λοιπές δημόσιες υπηρεσίες και όχι τις Ανεξάρτητες Αρχές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό της αξιοπιστίας της εκ μέρους των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και δυσχέρειες στην αποτελεσματικότητα του έργου της. («Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης έτους 2008», 2009).

Ωστόσο, κατά το επόμενο διάστημα, ψηφίστηκαν οι Νόμοι 3848/2010 και 3966/2011 που τροποποίησαν τον Ν. 3374/2005 και βελτίωσαν τη λειτουργία της Αρχής.

Κατά την έναρξη εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης, ο θεσμός αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία, αλλά σταδιακά τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ανταποκρίθηκαν με την πλειονότητά τους να συντάσσει ουσιαστικές εκθέσεις. Ένας μικρότερος αριθμός Ιδρυμάτων ανταποκρίθηκε τυπικά και μερικά Ιδρύματα δεν τήρησαν καθόλου τα προβλεπόμενα από τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης οπότε και τους ζητήθηκε η εκ νέου υποβολή εκθέσεων («Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2010-11», 2011).

Με την ψήφιση του Ν. 4009/2011, έγιναν θεσμικές αλλαγές στη λειτουργία της Α.ΔΙ.Π., στον τρόπο διοίκησης και στη δομή των υπηρεσιών της. Με τα άρθρα 64-75

τροποποιήθηκαν και επεκτάθηκαν οι αρμοδιότητές της και η Α.ΔΙ.Π. μετονομάστηκε σε Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας. Επίσης, με τα άρθρα 14-15 έγιναν αλλαγές που αφορούν στη ΜΟ.ΔΙ.Π. Με το άρθρο 71, σε περίπτωση αρνητικής απόφασης πιστοποίησης, ο Υπουργός ΥΠ.Π.Ε.Θ. μπορεί να περιορίσει τη χρηματοδότηση του Ιδρύματος. Κατόπιν τούτου, ο Πρόεδρος της Α.ΔΙ.Π. υπέβαλε παραίτηση με το αιτιολογικό ότι δεν είναι αποδεκτό να συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης/πιστοποίησης ενός Ιδρύματος από μια Ανεξάρτητη Αρχή με τη χρηματοδότησή του («Ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2011-12», 2012).

Η Α.ΔΙ.Π. έχει καταρτίσει και τηρεί Μητρώο Ανεξάρτητων Εμπειρογνωμόνων αξιολογητών με βάση την επιστημονική περιοχή και την κατηγορία τους. Έτσι τηρούνται χωριστά Μητρώα Ελλήνων, Αλλοδαπών και εκπροσώπων επαγγελματικών ενώσεων ή επιμελητηρίων. Η Α.ΔΙ.Π. συγκροτεί επιτροπές εξωτερικών εμπειρογνωμόνων ειδικές για κάθε επιστημονικό πεδίο για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών μονάδων και σε συνεργασία με αυτές[64].

Σύμφωνα με το άρθρο 70 παρ. 2 του Ν. 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/06.09.2011) *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας σπουδών και διεθνοποίηση»*, όταν ένα πρόγραμμα σπουδών οδηγεί στην άσκηση επαγγέλματος που ρυθμίζεται με νόμο, πρέπει κατά τη διαδικασία πιστοποίησης της ποιότητας του προγράμματος αυτού να συμμετέχει στην επιτροπή πιστοποίησης και ένα εκπρόσωπος από το αντίστοιχο επαγγελματικό επιμελητήριο. Ο εκπρόσωπος ορίζεται από το επιμελητήριο.

Πέραν όσων προβλέπονται από τη νομοθεσία για τα προγράμματα αυτά, η ΑΔΙΠ θα συγκροτήσει επιτροπές που θα ορίσουν και ειδικά κριτήρια. Επίσης η ΑΔΙΠ θα συγκροτήσει επιτροπές για να ορίσει και πρόσθετα κριτήρια ανά επιστημονικό πεδίο. Είναι σημαντικό ότι μεταξύ των μελών των επιτροπών αυτών είναι ένας εκπρόσωπος από κάθε συναφές επαγγελματικό επιμελητήριο, επιστημονικό σύλλογο, φορέα κλπ, καθ' υπόδειξη του Τμήματος, δύο εμπειρογνώμονες του εξωτερικού και ένας εκπρόσωπος φοιτητών[65].

Μετά τη θεσμοθέτηση με τον Ν.4009/11 της διαδικασίας πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημίων και με δεδομένο ότι μόνον τα πιστοποιημένα προγράμματα μπορούν να υλοποιηθούν, αρκετά Ιδρύματα επιτάχυναν τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησής τους αίροντας τις αρχικές επιφυλάξεις τους. Επιπλέον πολλά Τμήματα των Α.Ε.Ι. αιτήθηκαν στην Α.ΔΙ.Π. να αρχίσει τη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησής τους («Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2012-13», 2013).

Τον Ιούνιο του 2015, η Α.ΔΙ.Π. εδραίωσε τη θέση της στον Ε.Χ.Α.Ε. όταν εντάχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA) ως πλήρες μέλος της[66].

7.5. Αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών

Σύμφωνα με την Έκθεση που αφορά στην διαδικασία της Μπολόνια όπως αυτή εφαρμόζεται στην Ελλάδα (Kyriazis, 2008), για την αναγνώριση τίτλων σπουδών

64. https://www.adip.gr/gr/registry.php πρόσβαση 15/6/2017
65. http://www.adip.gr/gr/accreditation-faq.php πρόσβαση 15/6/2017
66. http://www.adip.gr/gr/enqa.php πρόσβαση 15/6/2017

που έχουν εκδοθεί στο εξωτερικό ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών & Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.) και δε γίνεται δεκτό το Παράρτημα Διπλώματος.

Ο Ν. 3328/2005 (ΦΕΚ 80/Α/01.04.2005) που ρυθμίζει τους όρους και προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή αναγνώριση πτυχίων που απονέμονται στην αλλοδαπή απαιτεί «το σύνολο των σπουδών να έχει διανυθεί σε ομοταγή Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της αλλοδαπής και τουλάχιστον το 50% του προγράμματος να έχει πραγματοποιηθεί στο Ίδρυμα της αλλοδαπής που απονέμει τον τίτλο».

Επίσης, «σπουδές που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα σε παραρτήματα Πανεπιστημίων της αλλοδαπής δεν εμπίπτουν στις νομοθετημένες διατάξεις περί αναγνωρίσεως τίτλων σπουδών από τον Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.»

Στις περισσότερες χώρες του Ε.Χ.Α.Ε., η τελική απόφαση για την αναγνώριση επαφίεται στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, χωρίς τη μεσολάβηση του αντίστοιχου Εθνικού Φορέα. Η Ελλάδα μαζί με την Γεωργία και τη Λιθουανία είναι οι μόνες χώρες του Ε.Χ.Α.Ε. όπου η αναγνώριση των ξένων τίτλων γίνεται από εθνικό φορέα αναγνώρισης και μάλιστα χωρίς τη συμμετοχή των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι με τον Ν. 4316/2014, άρθρο 73 παρ.5 (ΦΕΚ 270/Α/24.12.2014) επιτρέπεται η συμμετοχή αλλοδαπών φοιτητών σε Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με την προϋπόθεση ότι προέρχονται από χώρα εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης και δεν έχουν λάβει ισοτιμία από τον Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. Για το θέμα την αρμοδιότητα έχει η Κοσμητεία η οποία πραγματοποιεί έλεγχο και αποφασίζει σχετικά.

Το Παράρτημα Διπλώματος παρέχεται σήμερα από τα Α.Τ.Ε.Ι. και από κάποια Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Η περιορισμένη πληροφόρηση, η έλλειψη διοικητικού προσωπικού και οι αντιρρήσεις των θεσμικών οργάνων αναφέρονται ως αιτίες μη εφαρμογής της διαδικασίας σε μεγάλη κλίμακα (Papazoglou, 2012). Σε ό,τι αφορά στις άλλες χώρες του Ε.Χ.Α.Ε., η αποδοχή του Παραρτήματος Διπλώματος από τους εργοδότες ποικίλει. Για παράδειγμα στη Γαλλία το χρησιμοποιούν σπάνια ενώ στη Γερμανία το θεωρούν απαραίτητο προσόν για πρόσληψη σε ποσοστό 50% ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015).

7.6. Προώθηση της δια βίου μάθησης

Ο Ν. 4009/2011 δίνει τη δυνατότητα στα Πανεπιστήμια να ιδρύουν Σχολή Διά Βίου Μάθησης και να οργανώνουν προγράμματα Διά Βίου Μάθησης με εκπαίδευση εξ αποστάσεως.

Όπως αναφέρεται στην απολογιστική έκθεση του έτους 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα (Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ., 2013), τα ελληνικά Α.Ε.Ι. οργανώνουν σειρά προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε πολλά και διαφορετικά θεματικά πεδία. Οι Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας έχουν καθοριστικό έργο στην πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Επίσης, αρκετά Πανεπιστήμια οργανώνουν Κ.Ε.Κ. και λειτουργούν προγράμματα εξ αποστάσεως ή με φυσική παρουσία και των οποίων η διάρκεια ποικίλει. Επίσης αρκετά Α.Ε.Ι. δια-

θέτουν Σχολεία Ελληνικής Γλώσσας και Σχολεία – Διδασκαλεία Ξένων Γλωσσών. Τα προγράμματα αυτά συνήθως προβλέπουν την καταβολή διδάκτρων. Ωστόσο διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ούτε σύστημα ούτε κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας των δράσεων που υλοποιούνται. Επίσης στην ίδια έκθεση εντοπίζεται και το πρόβλημα της δυσχερούς καταγραφής τόσο της μη τυπικής όσο και της άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η Ελλάδα ανήκει στο 20,8% (10 από τις 48 συνολικά χώρες) των χωρών που δεν έχουν πρόβλεψη για την αναγνώριση οποιασδήποτε διαδικασίας μάθησης, ανεξάρτητα εάν αυτή έχει γίνει στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος από ένα Ίδρυμα ή σε εθνικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι 13 από τις 48 συμμετέχουσες χώρες εφαρμόζουν διαδικασίες αναγνώρισης της πρότερης μάθησης για πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015).

7.7. Κοινά πτυχία

Ο Ν. 4009/2011 (άρθρα 40, 41 και 42) επιτρέπει την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών από διαφορετικά Α.Ε.Ι. της Ελλάδας ή σε συνεργασία με ομοταγή Ιδρύματα ή ερευνητικούς φορείς της αλλοδαπής ή ακόμη και με δημόσιους φορείς της Ελλάδας. Ο τίτλος σπουδών που απονέμεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι κοινός.

Σύμφωνα με την Έκθεση της Ελλάδας σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια (Papazoglou, 2012), ένα ποσοστό 10-25% των Ελληνικών Α.Ε.Ι. συμμετέχει σε διεθνή κοινά προγράμματα σπουδών και απονέμει κοινό πτυχίο. Ωστόσο μόνο ένα ποσοστό ως 2,5% των Ελλήνων φοιτητών παρακολούθησε κοινό πρόγραμμα σπουδών κατά το 2009-10. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για οργάνωση προγραμμάτων σπουδών σε συνεργασία με ερευνητικά κέντρα.

7.8. Κινητικότητα

Η προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών υποστηρίζεται με τη χορήγηση υποτροφιών μέσω του ΥΠ.Π.Ε.Θ., του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και άλλων κρατικών φορέων, από κληροδοτήματα ιδιωτικών ιδρυμάτων και από Ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής (ERASMUS). Η περίοδος παραμονής στο εξωτερικό αναγνωρίζεται με τη χρήση πιστωτικών μονάδων.

Η κινητικότητα ακαδημαϊκού προσωπικού επιτυγχάνεται:

- Στο πλαίσιο Διμερών Μορφωτικών Συμφωνιών και Διμερών Προγραμμάτων Μορφωτικών Ανταλλαγών.
- Με χρηματοδότηση προγραμμάτων τα οποία υλοποιούνται σε συνεργασία με φορείς που βρίσκονται σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες πχ Πρόγραμμα *επιστημονικής συνεργασίας Ελλάδας-Γερμανίας (IKYDA)*.
- Με επιστημονικές άδειες (με πλήρεις αποδοχές).
- Με συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+.
- Με συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια στο εξωτερικό και στο εσωτερικό της χώρας.
- Στο πλαίσιο υλοποίησης κοινών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών και εκπόνησης διδακτορικών διατριβών με συνεπίβλεψη.

Στις εικόνες 7.19 και 7.20 της έκθεσης για την διαδικασία της Bologna στην Ανώτατη Εκπαίδευση το 2015, αποτυπώνεται μεταξύ άλλων το έντονο ενδιαφέρον των Ελλήνων φοιτητών για μετακίνηση στο εξωτερικό. Η Ελλάδα δέχεται λιγότερους φοιτητές σε σχέση με αυτούς που αναχωρούν και μάλιστα αυτή η παρατήρηση αφορά συνολικά 31 από τις 41 χώρες του Ε.Χ.Α.Ε. ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015).

7.9. Διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται στην εθνική πολιτική της Ελλάδας με λήψη μέτρων, γενικών για όλους και συγκεκριμένων για τις ομάδες που υπο-εκπροσωπούνται. Στις ομάδες αυτές η Ελλάδα εντάσσει τους ορφανούς φοιτητές και τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Η Ελλάδα μαζί με άλλες 8 χώρες σε σύνολο 48 έχει αναπτύξει μηχανισμό παρακολούθησης των υποεκπροσωπούμενων ομάδων στο φοιτητικό πληθυσμό, ως προς τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των σπουδών. Παρόλα αυτά, η οικονομική υποστήριξη που διαθέτει αφορά έως το 50% του συνόλου των φοιτητών χωρίς να είναι στοχευμένη στις ομάδες αυτές. Στην Ελλάδα, το ποσοστό συμμετοχής στην Ανώτατη εκπαίδευση των μη μεταναστών έναντι των μεταναστών διαφέρει περισσότερο από 15%. Το πρόβλημα της μικρής συμμετοχής των μεταναστών στην Ανώτατη εκπαίδευση αποδίδεται και στο γεγονός ότι οι μετανάστες έχουν 5 φορές περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τις σπουδές ήδη από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην ολοκλήρωση της Ανώτατης εκπαίδευσης, στην Ελλάδα οι μη μετανάστες έχουν 6 φορές περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους από τους μετανάστες. Επίσης, οι φοιτητές με ένα τουλάχιστον γονέα να έχει ολοκληρώσει τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν 2,03 φορές περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους έναντι των φοιτητών με γονείς ανώτατης δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετικά με την ισορροπία μεταξύ των φύλων, διαπιστώνεται ότι το 55,5% των νεοεισερχομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2012 ήταν γυναίκες ("The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report", 2015).

Τέλος, έχει εκτιμηθεί ότι το 41,6% των γυναικών ολοκλήρωσε τις σπουδές έναντι ποσοστού 32,9% των ανδρών. Το 2014, το ποσοστό ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 37,2 % και πλησιάζει στον μέσο όρο του 37,9 % της ΕΕ αλλά για τους μετανάστες ανήλθε σε μόλις 8,4 % το 2014 ("Education and Training Monitor 2015 Greece", 2015).

7.10. Στήριξη των φοιτητών

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων. Ωστόσο πέρα από τον προκαθορισμένο αριθμού εισακτέων ανά τμήμα, υπάρχει πρόβλεψη εισαγωγής ορισμένου αριθμού υποψήφιων ανά Τμήμα εφόσον ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες ευάλωτων ομάδων όπως είναι για παράδειγμα Έλληνες που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητας της Θράκης και άτομα με σοβαρές παθήσεις.

Όλα τα προπτυχιακά προγράμματα καθώς και τα πανεπιστημιακά βιβλία και συγγράμματα παρέχονται δωρεάν. Για συγκεκριμένα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών μπορεί να καθορίζονται δίδακτρα. Επίσης, δίδακτρα απαιτούνται για τη φοίτηση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος. Στους φοιτητές πρώτου και δεύτερου κύκλου χορηγείται ειδική φοιτητική ταυτότητα έκπτωσης στα δημόσια μέσα μεταφοράς, μουσεία, θέατρα κλπ. και κάρτα δωρεάν σίτισης εάν πληρούν τα σχετικά κριτήρια. Οι φοιτητές και των τριών κύκλων δικαιούνται δωρεάν υγειονομικής περίθαλψης έως την ολοκλήρωση των σπουδών τους, εάν δεν καλύπτονται από το Εθνικό Σύστημα Υγείας. Οι φοιτητές που διαμένουν και φοιτούν σε πόλη διαφορετική της κυρίας κατοικίας τους λαμβάνουν στεγαστικό επίδομα 1.000 €. Το 2014, η σχετική δαπάνη ανήλθε σε 42.000.000 €. Στους φοιτητές και των τριών κύκλων σπουδών χορηγούνται υποτροφίες και κληροδοτήματα μέσω του ΥΠ.Π.Ε.Θ., του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, του Ιδρύματος Μποδοσάκη, του Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης και άλλων κοινωφελών οργανισμών/Ιδρυμάτων. Επιπλέον, οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα., δικαιούνται άτοκα εκπαιδευτικά δάνεια. Όλες οι παραπάνω παροχές διατίθενται υπό προϋποθέσεις.

8. Συμπεράσματα

Από την προηγηθείσα έρευνα η αρχική διαπίστωση είναι ότι η ευρωπαϊκή νομοθεσία έχει ενσωματωθεί στην ελληνική νομοθεσία για την Ανώτατη εκπαίδευση στο σύνολό της. Η εφαρμογή ωστόσο της ελληνικής νομοθεσίας δεν είναι πλήρης. Ως προς τη δομή των προγραμμάτων έχουν γίνει βήματα προόδου. Η πλειονότητα των προγραμμάτων σπουδών πρώτου κύκλου συνάδει με την απαίτηση των 240 ECTS, αλλά στα διδακτορικά δεν αποδίδονται πιστωτικές μονάδες. Παρόλα αυτά, επειδή πρόκειται για διδακτορικές σπουδές στις οποίες προϋπόθεση είναι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών που απαιτεί ECTS και επειδή ο τρίτος κύκλος αφορά ουσιαστικά έρευνα, διερωτάται κανείς γιατί θα πρέπει να αποδίδονται πιστωτικές μονάδες στις διδακτορικές σπουδές. Σε άλλες χώρες όπως στις Η.Π.Α. ένας Υποψήφιος Διδάκτορας πρέπει να είναι εγγεγραμμένος φοιτητής ώστε να καταβάλει δίδακτρα, οπότε αναγκαστικά του χορηγούνται και πιστωτικές μονάδες ανά εξάμηνο σπουδών. Επίσης, στην Ελλάδα ένας Υποψήφιος Διδάκτορας έχει το δικαίωμα να παρακολουθήσει μαθήματα ανώτερου επιπέδου (πχ μεταπτυχιακού) ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνάς του. Σύμφωνα με το Ν. 3685/2008 περί μεταπτυχιακών σπουδών, είναι δυνατή η κατ' εξαίρεση αποδοχή για διδακτορικές σπουδές ενός υποψηφίου χωρίς να είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να απαιτηθεί η παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων και τότε το Παράρτημα Διπλώματος θα μπορούσε να αποτελεί εναλλακτική λύση του ζητήματος, χωρίς απονομή πιστωτικών μονάδων. Η εφαρμογή του συστήματος ECTS δεν είναι ορθή ούτε καθολική από όλα τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Τέλος, δεν αναγνωρίζονται τα διετή προγράμματα ως μέρος της Ανώτατης εκπαίδευσης.

Ως προς την ενίσχυση της απασχολησιμότητας, η Ελλάδα δεν έχει κατορθώσει να δώσει θετικά αποτελέσματα. Η ανεργία μεταξύ των αποφοίτων ανωτάτης εκπαίδευσης εμφανίζεται αυξητική και αποκλίνουσα από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ίσως αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι: α) η Ελλάδα έχει πολύ μεγάλο αριθμό αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης που κατευθύνονται προς την Ανώτατη εκπαίδευση και όχι προς

την επαγγελματική/τεχνική εκπαίδευση μέσω της οποίας θα μπορούσαν πιθανόν να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας μελλοντικά και β) κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. (πχ «αδιόριστοι μαθηματικοί») πρέπει να απορροφηθούν από τον δημόσιο τομέα, ο οποίος όμως λόγω της οικονομικής κρίσης έχει πληρότητα.

Η διαδικασία ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων προχωρά με αργά βήματα. Μόλις πρόσφατα ολοκληρώθηκε η διαδικασία της Έκθεσης Αντιστοίχισης, συνεπώς δεν υπάρχουν επί του παρόντος δεδομένα για το εάν οι αρμόδιες αρχές εκδίδουν τα σχετικά πιστοποιητικά σε αντιστοίχιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Δεδομένου ότι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να καθοριστεί σε ποιο επίπεδο κατατάσσονται οι τίτλοι πενταετούς διάρκειας συνεχών και αδιάσπαστων σπουδών (300 ECTS) που απονέμουν κάποια Ελληνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Μετά τα αρχικά προβλήματα και καθυστερήσεις, η διαδικασία διασφάλισης ποιότητας εξελίσσεται κανονικά. Ωστόσο, μελανό σημείο είναι η μη συμμετοχή εκπροσώπων των φοιτητών στην Επιτροπή. Σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση τίτλων, διαπιστώνεται ότι το Παράρτημα Διπλώματος δεν παρέχεται καθολικά από όλα τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Επίσης το Παράρτημα Διπλώματος που απονέμεται από εκπαιδευτικά Ιδρύματα της αλλοδαπής δεν έχει ακαδημαϊκή αναγνώριση, όπως προκύπτει από Ν. 3328/2005. Η Ελλάδα έχει θεσμοθετήσει τη Δια Βίου Μάθηση και στο χώρο της Ανώτατης εκπαίδευσης και ο Ν. 3879/2010 προβλέπει την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων ακόμη και εάν τα προσόντα έχουν αποκτηθεί μέσω κάποιας δράσης Δια Βίου Μάθησης (πλην της Ανώτατης Εκπαίδευσης). Παρά ταύτα, επί του παρόντος δεν γίνεται αναγνώριση της πρότερης μάθησης γεγονός που δρα ανασταλτικά στην προώθηση του θεσμού.

Η διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αφορά μικρή έκταση καθώς μόνον ένα μικρό ποσοστό των ελληνικών Α.Ε.Ι. συμμετέχει σε διεθνή κοινά προγράμματα σπουδών. Η κινητικότητα στην Ελλάδα προωθείται σημαντικά, αλλά υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από Ευρωπαϊκά προγράμματα και όχι από κρατικές δαπάνες. Δεν επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη μηχανισμού παρακολούθησης των υπο-εκπροσωπούμενων ομάδων στο φοιτητικό πληθυσμό, ως προς τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των σπουδών. Επίσης δεν λαμβάνονται μέτρα για τη διεύρυνση της πρόσβασης των μεταναστών στην Ανώτατη εκπαίδευση, ή για την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Η συμμετοχή των δύο φύλων στην Ανώτατη εκπαίδευση είναι ισόρροπη. Λαμβάνονται επαρκή μέτρα στήριξης των φοιτητών μεταξύ των οποίων είναι η επιδότηση ενοικίου, δωρεάν ιατροφαρμακευτική κάλυψη, δωρεάν σίτιση δεδομένης της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (2008). *Έκθεση Πεπραγμένων της Α.ΔΙ.Π. για τα έτη 2006-2007*. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (2009). *Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης έτους 2008.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (2011). *Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2010-11.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (2012). *Ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2011-12.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. (2013). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2012-13.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php

ΑΣΔΕΡΑΚΗ, Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης.* Αθήνα. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

ΑΣΔΕΡΑΚΗ, Φ. (2011). Ο εξευρωπαϊσμός της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης (1999-2009) στο Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.), *Εξευρωπαϊσμός στο Μεσογειακό Χώρο* Νομική Βιβλιοθήκη σσ. 297-326.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013. Έκθεση 2012 για τη Δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουάριου, 2016 από http://www.gsae.edu.gr/el/gen-grammateia

Ξενόγλωσσες

Berlin Communiqué. (2003, September 18-19). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

Bergen Communiqué. (2005, May 19-20). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

Bucharest Communiqué. (2012, April 26-27). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

Directorate-General of Education and Culture, 2015. *Education and Training Monitor 2015 Greece.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/872466

Duclaud-Williams, Roger. (2004) *Europeanisation and Higher Education.* In: UNSPECIFIED, Sheffield, UK. Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2016 από http://aei.pitt.edu/1730/

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου, 2015 από https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications: The_European_Higher_Education_Area_in_2015:_Bologna_Process_Implementation_Report

Kyriazis, A. (2008). *National Report regarding the Bologna Process implementation: 2007-2009 Greece.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Greece_2009.pdf

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009, April 28-29) Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf

London Communiqué. (2007, May 17-18). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 απόhttp://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf

Olsen, J.P. (2002). The Many Faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies.* Vol. 40, pp. 921-952, 2002. Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2016 από https://europeanization.files.wordpress.com/2011/03/the-many-faces-of-europeanization.pdf

Papazoglou, V. 2012. *National Report regarding the Bologna Process implementation: 2009-2012 Greece.* Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Greece.pdf

Prague Communiqué. (2001, May 18-19). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

The Bologna Declaration. (1999, June 19). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Yerevan Communiqué. (2015, May 14-15). Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf

ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Θεοδώρα Ρούβαλη**

Περίληψη

Η διαδικασία της Μπολόνια έθεσε σε λειτουργία μία μακροχρόνια και δύσκολη διαδικασία εξευρωπαϊσμού της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας, κυρίως λόγω των διαφορών του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας από αυτά των υπολοίπων ευρωπαϊκών χωρών. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που δρομολογήθηκαν ως απόρροια της Διαδικασίας της Μπολόνια ενεργοποίησαν διάφορες ομάδες συμφερόντων τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικούς χώρους. Οι αντιδράσεις που σημειώθηκαν συχνά εμπόδιζαν τις νομοθετικές πρωτοβουλίες των κυβερνήσεων να υλοποιηθούν σύμφωνα με τις αρχικές προθέσεις ή δεν προχωρούσαν στην εφαρμογή τους στην πράξη. Η παρούσα έρευνα για τις στάσεις και τις αντιδράσεις που σημειώθηκαν από τις βασικές επαγγελματικές και ακαδημαϊκές ομάδες συμφερόντων κατέδειξε ότι την πρώτη δεκαετία περίπου μετά την έναρξη της διαδικασίας της Μπολόνια υπήρχε έντονος αρνητισμός από την πλευρά κυρίως των ακαδημαϊκών κύκλων, με αποτέλεσμα να μην προχωρούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με εξαίρεση τις περιπτώσεις όπου από αυτές επωφελούνταν σημαντικά κάποιες επαγγελματικές ομάδες ή ακαδημαϊκές ενώσεις. Η έλλειψη ουσιαστικής διαβούλευσης και ενημέρωσης από την πλευρά των κυβερνητικών εταίρων και η αδυναμία να ενταχθούν οι μεταρρυθμίσεις αυτές σε μία συνεκτική εθνική εκπαιδευτική πολιτική συνέβαλαν σημαντικά στην άρνηση των άμεσα εμπλεκομένων φορέων να τις στηρίξουν. Εντούτοις, μετά από μία δεκαετία περίπου από την έναρξη της διαδικασίας φαίνεται ότι οι συνασπισμοί που δρουν εναντίον αποδυναμώνονται ενώ παράλληλα ενεργοποιούνται δυνάμεις υπέρ της εφαρμογής των δεσμεύσεων της χώρας μας στο πλαίσιο της Μπολόνια. Βαθμιαία, γίνεται φανερό ότι διαμορφώνεται ένα κλίμα συναίνεσης και μία δυναμική αποδοχής των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών από σημαντικούς φορείς εκπροσώπησης οργανωμένων συμφερόντων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

---

* Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα», Γραμματέας Τμήματος Τουριστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξευρωπαϊσμός, Διαδικασία της Μπολόνια, ομάδες συμφερόντων, Σύνοδος των Πρυτάνεων, Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού (ΠΟΣΔΕΠ), Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας (ΤΕΕ).*

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

Η έναρξη της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) ταυτίζεται με τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) και σηματοδοτεί τη σημαντικότερη μέχρι σήμερα προσπάθεια εναρμόνισης των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση εφόσον εφαρμόζεται, επί τους παρόντος, σε 48 χώρες, οι οποίες, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, απαρτίζουν τα μέλη της διαδικασίας της Μπολόνια. Είναι το πρώτο και το σημαντικότερο εγχείρημα που σχετικοποιεί την αποκλειστική εθνική αρμοδιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική η οποία προστατεύεται στο εσωτερικό της Ε.Ε. από τις ιδρυτικές Συνθήκες (Κοτρόγιαννος, Τσακανίκα, 2008). Για αυτό το λόγο γίνεται σαφές και στο κείμενο της διακήρυξης αλλά και στην παρουσίασή της από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ότι δεν πρόκειται για ένα δεσμευτικό κείμενο αλλά για μία οικειοθελή δέσμευση των συμμετεχόντων κρατών για την επίτευξη ορισμένων στόχων.

Έναν χρόνο νωρίτερα είχε δημοσιοποιηθεί η Διακήρυξη της Σορβόννης[67], στην οποία όμως πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, είχαν διατυπώσει την αντίθεσή τους καθώς επρόκειτο για μία πρωτοβουλία τεσσάρων χωρών (Γαλλίας, Ιταλίας, Γερμανίας και Ηνωμένου Βασιλείου) που χαρακτηρίστηκε ως κίνηση ηγεμονικού χαρακτήρα με στόχο τη δημιουργία ενός Διευθυντηρίου που θα καθόριζε τις εξελίξεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Κλάδης, 2000). Αντίθετα, η διακήρυξη της Μπολόνια βασίζεται στην οικειοθελή υιοθέτηση κοινών στόχων από τις κυβερνήσεις 29 κρατών, τα οποία καλούνται να επιλέξουν τις μεθόδους και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για τις επίτευξή τους. Στο επίκεντρο της διαδικασίας της Μπολόνια τίθεται η ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχολησιμότητα των αποφοίτων και η ανάπτυξη μίας οικονομίας βασισμένης στη γνώση, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες για θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης, για καινοτομία και επιχειρηματικότητα. Ο στόχος, επομένως, είναι σε ένα πρώτο στάδιο η ενίσχυση της κινητικότητας των φοιτητών και εν συνεχεία των εργαζομένων αλλά και των υπηρεσιών δημιουργώντας τις προϋποθέσεις περαιτέρω ενίσχυσης του ανοίγματος των αγορών (Ασδεράκη, 2011). Η επίτευξή του επιδιώκεται μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), ενός εργαλείου μη δεσμευτικού δικαίου (soft law) βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ενσωμάτωση των κοινωνικών εταίρων και των ενδιαφερόμενων φορέων και η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία. Αναγνωρίζεται ότι το εν λόγω εγχείρημα συνιστά παρέμβαση σε μία αμιγώς εθνική πολιτική και επομένως αυξάνονται οι πιθανότη-

67. Στη Σορβόννη, στις 25.5.1998, υπογράφεται η ομώνυμη Διακήρυξη για την ανάπτυξη της ανωτάτης εκπαίδευσης από τους υπουργούς Παιδείας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Αγγλίας και της Ιταλίας. Ο σκοπός αυτής της διακήρυξης είναι ο εναρμονισμός και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των οικονομιών των χωρών της Ευρώπης (Αλαχιώτης, 1999). http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=111170

τες να υπάρξουν αντιδράσεις από τους θεσμικούς και κοινωνικούς δρώντες. Για τον λόγο αυτό, σε ευρωπαϊκό επίπεδο επιδιώκεται η *συναίνεση* ως βασικός όρος επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Tsakanika, 2007).

Κεφάλαιο 2ο Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογική προσέγγιση

Εκκινώντας από τη διαπίστωση ότι η επίτευξη του ΕΧΑΕ επιδιώκεται μέσω συναινετικών διαδικασιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα αναζητήσουμε, διαχρονικά, την εξέλιξη των αντιδράσεων, θετικών ή αρνητικών, των βασικών θεσμικών παραγόντων που εμπλέκονται στην υλοποίησή της. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η στάση των επίσημων θεσμικών οργάνων εκπροσώπησης των καθηγητών Ανώτατων (ΑΕΙ)- Τεχνολογικών (ΤΕΙ) Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και της Συνόδου των Πρυτάνεων καθώς και ισχυρών επαγγελματικών ομάδων όπως το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας (ΤΕΕ). Από την πλευρά των φοιτητών, οι αντιδράσεις που καταγράφονται αφορούν τη δράση των παρατάξεων, εφόσον το επίσημο όργανο θεσμικής τους εκπροσώπησης, η Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας (ΕΦΕΕ) δεν έχει συνεδριάσει σε νόμιμη σύνθεση από το 1995 με αποτέλεσμα να μην εκδίδει συλλογικές αποφάσεις από το 1999 (tvxs, 13-10-2009)[68]. Η χώρα μας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το σκέλος της εφαρμογής, αφενός γιατί το προϋπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίαζε αποκλίσεις από τους στόχους του ΕΧΑΕ (misfit) αφετέρου γιατί, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών στη χώρα μας δεν υπήρξε αντικείμενο διαλόγου και συναινετικής εφαρμογής.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί η πρόσληψη στην χώρα μας των νομοθετικών πρωτοβουλιών που συνδέθηκαν με τη Διαδικασία της Μπολόνια και ειδικότερα οι αντιδράσεις των Ομάδων Συμφερόντων ως προς τα βασικά μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα: την αναγνώριση των πτυχίων, την αξιολόγηση του πανεπιστημιακού έργου και την ανωτατοποίηση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ).

Αρχικά θα αναφερθούμε στο ρόλο των ομάδων συμφερόντων και στη σημασία τους κατά τη διαδικασία του εξευρωπαϊσμού των πολιτικών[69]. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και ο σχολιασμός τους. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν:

- πρωτογενή δεδομένα όπως αποτυπώνονται σε ανακοινώσεις, ψηφίσματα, ανακοινώσεις σε συνέδρια ή ημερίδες ή σε αποσπάσματα από συνεντεύξεις που δόθηκαν στον τύπο ή στο πλαίσιο ερευνητικών εργασιών.

---

68. Το κεντρικό Συμβούλιο της ΕΦΕΕ, του σε τρίτο βαθμό οργάνου εκπροσώπησης των φοιτητών όλης της χώρας, λειτούργησε μέχρι το 1996 ενώ ήδη από τη δεκαετία του ’80 είχε αποτύχει να εκλέξει Προεδρείο (tvxs, «ΕΦΕΕ: Ανασυγκρότηση μετά από χρόνια αχρησίας;», 14-10-2009, http://tvxs.gr/news/). Η κατάσταση έμεινε στάσιμη από τότε, λόγω της διαφωνίας των φοιτητικών παρατάξεων και της αποχώρησής τους από τα Πανσπουδαστικά Συνέδρια (Ριζοσπάστης, «Το χρονικό διάλυσης της ΕΦΕΕ», 18-3-2001, http://www.rizospastis.gr/story.do?id=711584).
69. Η έννοια του εξευρωπαϊσμού νοείται ως ευρύτερη ιστορικά και γεωγραφικά από τον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα στα ζητήματα της εκπαίδευσης (Ασδεράκη, 2011).

- αναφορές για τα γεγονότα δημοσιευμένες στον τύπο (έντυπο και ηλεκτρονικό) και σχετική αρθρογραφία (είτε στα πλαίσια της δημοσιογραφικής έρευνας είτε για την έκφραση προσωπικών κρίσεων).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τις βασικές αντιδράσεις που εντοπίζονται σε χρονικές περιόδους ορόσημα για τις εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Παρά το ότι στην πράξη είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν, για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης οι αντιδράσεις κατηγοριοποιούνται σε τρεις βασικούς μεταρρυθμιστικούς πυλώνες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε καθοριστικές, ως προς τις αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν, νομοθετικές πρωτοβουλίες:

(α) Ανωτατοποίηση των ΤΕΙ (Ν. 2916/2001 «Διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του Τεχνολογικού Τομέα αυτής»)

(β) Διασφάλιση ποιότητας, στην οποία εντάσσεται η αναγνώριση των πτυχίων (εναρμόνιση των τίτλων σπουδών, οργάνωση σε δύο διακριτούς κύκλους, μεταφορά πιστωτικών μονάδων) και η αξιολόγηση των ιδρυμάτων (Ν. 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος»)

(γ) Ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία και τη διοίκηση των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Ν. 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»)

Επισημαίνεται ότι οι αντιδράσεις πολλές φορές είναι δύσκολο να διαχωριστούν καθώς εκφράζεται μία γενικευμένη άρνηση για τη διαδικασία της Μπολόνια και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης που θεωρείται ότι προάγει.

Κεφάλαιο 3ο:Εξευρωπαϊσμός και Ομάδες Συμφερόντων

3.1. Ο εξευρωπαϊσμός ως πρόκληση αλλαγής

Βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας εξευρωπαϊσμού είναι η πρόκληση αλλαγής στα κράτη-μέλη ως προς μία συγκεκριμένη δημόσια πολιτική. Ο βαθμός της αλλαγής που προκαλείται και οι επιπτώσεις της ποικίλουν ανάλογα με την προϋπάρχουσα διοικητική και θεσμική οργάνωση και μπορούν να οδηγήσουν στα εξής αποτελέσματα:

- Καθυστερήσεις στη μεταφορά της πολιτικής (inertia) ή η τροποποίησή της σε βαθμό που να αποκλίνει σημαντικά από τον αρχικό της στόχο. Η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να διατηρηθεί για καιρό ωστόσο, χωρίς να οδηγήσει σε κρίση ή σε κάποια βίαιη και απότομη προσαρμογή (Featherstone, Radaelli, 2003).
- Απορρόφηση των αλλαγών (absorption), με ορισμένες επιφανειακές μετατροπές αλλά διατήρηση των χαρακτηριστικών που ανήκουν στον «πυρήνα» της λειτουργίας των προηγούμενων διοικητικών δομών (Ladrech, 2010).
- Προσαρμογή (adaptation), η οποία προκαλείται λόγω της ενδυνάμωσης ορισμένων σημαντικών δρώντων, της μείωσης του αριθμού των σημείων αρνησικυρίας (veto points), της ύπαρξης δομών που διευκολύνουν τη μεταφορά πολιτικής, τη συγκρότηση συμμαχιών υπεράσπισης (advocacy coalitions) κ.ά.
- Η πρόκληση «αλλαγής παραδείγματος» ως συνέπεια της κοινοτικής πολιτικής (transformation).

- Η πρόκληση αμυντικών αντιδράσεων στην αλλαγή (retrenchment) και η ισχυροποίηση εγχώριων δρώντων που αντιτίθενται στη μεταρρύθμιση.

Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές στις θεωρητικές προσεγγίσεις και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να οριστεί, ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί μία ευρωπαϊκή πολιτική και οι αντιστάσεις που θα συναντήσει εξαρτώνται από ποικίλους και ενδεχομένως μη ελέγξιμους παράγοντες όπως η πολιτική κουλτούρα, η συμπεριφορά των κοινωνικών εταίρων, η επικρατούσα διοικητική παράδοση, η δομή της εγχώριας οικονομίας κ.ά. Η θεωρία του «ταιριάσματος» (goodness of fit) (Knill, Lehmkuhl, 2002), συλλαμβάνει τον εξευρωπαϊσμό ως μία «από πάνω προς τα κάτω» διαδικασία κατά την οποία η εγχώρια αλλαγή επέρχεται σε πληρέστερο βαθμό όταν υπάρχει μέτρια «καταλληλότητα». Εάν οι ευρωπαϊκές δεσμεύσεις «ταιριάζουν» με τις εγχώριες πρακτικές (ως συμπληρωματικές προς τις δεύτερες), η πίεση για εναρμόνιση (adaptation pressure) είναι μικρή και δεν αναμένεται να υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα ή καθυστέρηση στην εφαρμογή των κανόνων της Ε.Ε. Σε περιπτώσεις όπου η πίεση για εναρμόνιση είναι μεγάλη και οδηγεί σε αμφισβήτηση των βασικών δομών και πρακτικών μιας χώρας, η συμμόρφωση είναι λιγότερο πιθανή (Featherstone, Παπαδημητρίου, 2008). Εντούτοις, ενώ η αλλαγή σε επίπεδο νομοθέτησης και τυπικών διαδικασιών είναι εύκολα αναγνωρίσιμη, η τροποποίηση βαθύτερων αντιλήψεων και κυρίαρχων κανονιστικών διαδικασιών σε ένα πολιτικό/διοικητικό σύστημα δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί. Ειδικότερα σε περιπτώσεις μη δεσμευτικών κανόνων (soft law), όπως στην περίπτωση της διαδικασίας της Μπολόνια, η ιεραρχικού τύπου άσκηση πίεσης στους εγχώριους δρώντες και στις ισχύουσες πρακτικές είναι αδύναμη (Knill, Lehmkuhl, 2002).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πρόκληση αλλαγής ως μία γραμμική διαδικασία είναι σπάνια. Η συμμετοχή στην Ε.Ε. συνεπάγεται για ορισμένες από τις χώρες την εισαγωγή νέων διοικητικών μηχανισμών και διαδικασιών καθώς και την τροποποίηση των υπαρχόντων, το οποίο συνεπάγεται κόστος και ασκεί πίεση επί της διοίκησης (Σπανού, 2001). Η απουσία «διαμεσολαβητικών παραγόντων» (mediating factors) εντός των κρατών-μελών που θα συμβάλλουν στην αποδοχή και προσαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι πιθανότερο να οδηγήσει σε καθυστερήσεις ή και έντονες αντιδράσεις από την πλευρά των εγχώριων δρώντων. Η υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο μίας ευρωπαϊκής πολιτικής που επιφέρει σημαντικές τροποποιήσεις στο υπάρχον κανονιστικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει ως ευκαιρία. Ορισμένοι εθνικοί δρώντες ενδεχομένως θα «χρησιμοποιήσουν» με δημιουργικό τρόπο την «πίεση» για αλλαγή που τους προσφέρει η παρέμβαση της Ε.Ε. ώστε να προωθήσουν τη δική τους ατζέντα (Radaelli, 2004). Συνοπτικά, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους επίδρασης της Ε.Ε. στις πολιτικές των κρατών-μελών (Heritier et al. 2001 όπως αναφέρεται στο Τσακανίκα, 2011):

- Θετική επίδραση, η οποία ενδυναμώνει εκείνους τους συνασπισμούς δρώντων στην χώρα που προωθούν μεταρρυθμίσεις σύμφωνες με τις απαιτήσεις της ΕΕ.
- Αρνητική επίδραση, η οποία ενδυναμώνει εκείνους τους συνασπισμούς δρώντων που αντιτίθενται στις ευρωπαϊκές απαιτήσεις και προωθούν διαφορετικούς στόχους σε εθνικό επίπεδο.
- Ουδέτερη επίδραση, δεν προκαλεί κάποια μεταβολή στις δυνατότητες που έχουν οι διάφοροι συνασπισμοί δρώντων να επηρεάσουν τη διαμόρφωση πολιτικών.

Στη χώρα μας η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού συναρτάται με δύο βασικά χαρακτηριστικά του πολιτικού μας συστήματος. Το χαμηλό επίπεδο δημόσιου διαλόγου για τις ευρωπαϊκές πολιτικές και τη μη ενσωμάτωσή τους στις προτεραιότητες της εθνικής πολιτικής με τρόπο συνεκτικό και ολοκληρωμένο. Ο περιορισμός του διαλόγου για θέματα ευρωπαϊκής πολιτικής «μεταξύ ενός μικρού κύκλου γραφειοκρατικών και κομματικών ελίτ χωρίς ευρύτερη συμμετοχή» (Tsinisizelis, 1996:216) δυσκολεύει την κατανόηση των απαιτήσεων και μειώνει την ανατροφοδότηση από τους εθνικούς δρώντες. Με τον τρόπο αυτό όμως περιορίζεται η δυνατότητα δημιουργίας συνασπισμών που θα υποστηρίξουν τις απαιτούμενες αλλαγές στο πολιτικό/διοικητικό σύστημα της χώρας και δεν επιδιώκεται η ενσωμάτωση των προτάσεων των άμεσα ενδιαφερομένων. Η προσαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών, ως εκ τούτου, παραμένει αποσπασματική, επιφανειακή και ευάλωτη στις πιέσεις οργανωμένων ομάδων συμφερόντων οι οποίες εκμεταλλεύονται την προνομιακή πρόσβασή τους στην κεντρική διοίκηση για να ακυρώσουν τις συνέπειες του εξευρωπαϊσμού (Σπανού, 2001).

3.2. Η λειτουργία των Ομάδων συμφερόντων

Σύμφωνα με έναν αρκετά ευρύ ορισμό, ο όρος «ομάδες πίεσης» ή «ομάδες συμφερόντων» περιγράφει κάθε μορφής οργάνωση, τυπική ή χαλαρή, που έχει στόχο τον επηρεασμό συγκεκριμένων δημόσιων πολιτικών (Λάβδας, 2004). Οι ομάδες συμφερόντων δρουν ορθολογικά, εκπροσωπούν οργανωμένα συμφέροντα και επιδιώκουν να δραστηριοποιηθούν στο σημείο εκείνο της πολιτικής διαδικασίας, που θα τους εξασφαλίσει μεγαλύτερη παρεμβατική ικανότητα. Το κράτος χρειάζεται τη συνεργασία, τις εξειδικευμένες γνώσεις αλλά και την τεχνογνωσία των ομάδων συμφερόντων, αλλά και να υπολογίζει στη συνεργασία τους για την εφαρμογή των πολιτικών ή των μέτρων που έχουν συμφωνηθεί (Ball, Peters, 2000).

Μπορούμε να διακρίνουμε σχηματικά πέντε τύπους οργάνωσης των συμφερόντων (Λάβδας, 2004):

1. Εργοδοτικές και επιχειρηματικές ενώσεις. Πρόκειται για οργανώσεις εκπροσώπησης των συμφερόντων του μικρού και του μεγάλου κεφαλαίου, ως επιχειρηματικών και ως εργοδοτικών φορέων. Σε μερικές χώρες, οι κορυφαίες επιχειρηματικές οργανώσεις εκπροσώπησης καλύπτουν και τους δύο ρόλους (π.χ. ο ΣΕΒ στην Ελλάδα).
2. Εργατικά συνδικάτα. Πρόκειται για οργανώσεις των συμφερόντων των διαφόρων μορφών εξαρτημένης εργασίας.
3. Επαγγελματικές ενώσεις. Πρόκειται για οργανώσεις εκπροσώπησης των επαγγελμάτων (ιατρικοί σύλλογοι, δικηγορικοί σύλλογοι κτλ.) που έχουν ως αποστολή την προάσπιση των συμφερόντων των μελών τους.
4. Άτυπες ομάδες. Πρόκειται για συλλογικότητες με έναν ελάχιστο βαθμό οργάνωσης, συχνά ευκαιριακή συγκρότηση και ιδιαίτερα ασταθή δομή μελών. Τέτοιες ομάδες μπορεί να δημιουργηθούν ως αποτέλεσμα κάποιου συγκεκριμένου ερεθίσματος (π.χ., μια κυβερνητική απόφαση, μια περιβαλλοντική καταστροφή ή κρίση, μια τοπική διαμαρτυρία) και, στη συνέχεια, είτε να χάσουν τον κινηματικό τους χαρακτήρα είτε να μετεξελιχθούν σε άλλη, οργα-

νωτικά σαφέστερη και μακροβιότερη μορφή συντονισμού των συλλογικών προσπαθειών, με πιο στέρεη δομή.

5. Δημόσιες θεσμικές οργανώσεις. Πρόκειται για θεσμικές συλλογικότητες που βρίσκονται στο εσωτερικό του συστήματος δημόσιας εξουσίας, αλλά δρουν και με τρόπους που αποκλίνουν από την θεσμική περιγραφή των αρμοδιοτήτων τους ή συνδυάζουν τη θεσμική συμπεριφορά με την επιδίωξη ειδικών ωφελειών.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν ποικίλουν επίσης ανάλογα με τον χαρακτήρα της ένωσης, τους διαθέσιμους πόρους, το είδος της διεκδίκησης και την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση (Dür, Mateo, 2013) και περιλαμβάνουν τη νομική οδό (πρόκληση δικαστικών αποφάσεων, αξιοποίηση νομολογίας), τη δημόσια αντιπαράθεση (απεργίες, διαδηλώσεις), επικοινωνιακές προσπάθειες (αναφορές, δημοσιεύσεις μέσω των ΜΜΕ και του διαδικτύου), δραστηριότητα των μελών με απευθείας άσκηση επιρροής στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως την υφιστάμενη ιδεολογική συγγένεια με την εκάστοτε εξουσία, τη στρατηγική που ακολουθείται, τους διαθέσιμους πόρους, τον βαθμό ταύτισης των συμφερόντων της με τις κυβερνητικές προτεραιότητες, τον βαθμό ταύτισης με το σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

4.1. Η «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ (Νόμος 2916/2001)

Η ένταξη των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επισπεύδεται με την έναρξη της διαδικασίας της Μπολόνια αλλά ήταν μία απόφαση που προέκυψε μετά από μακροχρόνιες πιέσεις για την εφαρμογή κοινοτικών πολιτικών για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς (Οδηγία 89/48/ΕΟΚ). Σύμφωνα με τον αρμόδιο Υπουργό Παιδείας Π. Ευθυμίου, είχαν υπάρξει προηγούμενες προσπάθειες εξευρωπαϊσμού μέσω εφαρμογής των ευρωπαϊκών Οδηγιών, οι οποίες ματαιώθηκαν λόγω των αντιδράσεων του Τεχνικού (Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος-ΤΕΕ) και του Οικονομικού Επιμελητηρίου (Σταμούλης, 2014:301). Μετά τη Διακήρυξη της Μπολόνια, το εγχείρημα απέκτησε νέα δυναμική. Σημαντικό ρόλο στην υλοποίησή του διαδραμάτισε το επιστημονικό προσωπικό των ΤΕΙ (Ομοσπονδία Συλλόγων Επιστημονικού Προσωπικού-ΟΣΕΠ) αλλά και επαγγελματικές ενώσεις των αποφοίτων ΤΕΙ (Επαγγελματική & Επιστημονική Ένωση Τεχνολογικής Ένωσης Μηχανικών-ΕΕΕΤΕΜ), οι οποίες λειτούργησαν ως αντίβαρο στις αντιδράσεις από την πλευρά του ΤΕΕ, συνεπικουρούμενες από τις σχετικές αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας και του Ελεγκτικού Συνεδρίου (Σταμούλης, 2014).

Αντιδράσεις των ακαδημαϊκών φορέων: Μετά την κατάθεση του νομοσχεδίου, εκδηλώνονται έντονες αντιδράσεις από τους Πρυτάνεις και τους καθηγητές των ΑΕΙ, οι οποίοι ξεκινούν απεργιακές κινητοποιήσεις με στόχο την ανατροπή των επίμαχων διατάξεων. Τα ΑΕΙ επικεντρώνουν τη διαφωνία τους στο κατά πόσο τα ΤΕΙ έχουν τις προϋποθέσεις για να γίνουν ανώτατα, ενώ οι εκπρόσωποι των ΤΕΙ εμμένουν στο πάγιο αίτημα της ανωτατοποίησης, μαζί με τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων τους σε μία σειρά από ειδικότητες (Παπαματθαίου, 2001). Η

εικόνα που διαμορφώνεται στον τύπο είναι μάλλον επικριτική ως προς τις διεκδικήσεις των εκπροσώπων των ΤΕΙ, τα οποία εμφανίζονται ως στενά συντεχνιακά συμφέροντα σε αντίθεση με αυτά των καθηγητών των ΑΕΙ, που προτάσσουν την προάσπιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης[70].

Αντιδράσεις επαγγελματικών ενώσεων: Το ΤΕΕ έχει εκφραστεί δημόσια ενάντια στην απόδοση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αποφοίτους ΤΕΙ. Σύμφωνα με δημοσιεύματα για τις αντιδράσεις σε επικείμενη «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ, η διοίκηση του ΤΕΕ κάνει λόγο για «απαξιωτικές αποφάσεις που αποβλέπουν σε εξομοίωση - ισοπέδωση των πτυχίων» τονίζοντας ότι θεσμοθετημένα επαγγελματικά δικαιώματα «έχουν στη χώρα μας πρόσβαση μόνο οι κάτοχοι συγκεκριμένων πτυχίων ΑΕΙ και, συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί άσκησή τους από κατόχους άλλων πτυχίων, εκτός των Πολυτεχνικών και Τεχνικών Σχολών των ΑΕΙ» («Το ΤΕΕ αντιδρά στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ», 2000). Σε απεργιακές κινητοποιήσεις καλούν τα μέλη τους και οι επαγγελματικές ενώσεις της χώρας, χαρακτηρίζοντας αντισυνταγματική τη συγκεκριμένη νομοθετική πρωτοβουλία και υποστηρίζοντας πως καταφέρεται εναντίον της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αναπτυξιακής πορείας της χώρας («Ανωτατοποίηση ΤΕΙ», Ενημερωτικό Δελτίο ΤΕΕ, 2001). Την ίδια περίοδο, ο Πρόεδρος του ΤΕΕ ξεκινάει εκστρατεία ενημέρωσης των πολιτικών κομμάτων για το θέμα της ανωτατοποίησης των ΤΕΙ, η οποία θεωρεί ότι θα επιφέρει αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις, και καλεί την κυβέρνηση σε διάλογο (Δελτίο Τύπου ΤΕΕ, 4-3-2001). Από την άλλη πλευρά, καθοριστικής σημασίας για τη διεκδίκηση της ουσιαστικής εφαρμογής της νομοθεσίας και της εδραίωσης των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων υπήρξε η δράση της Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Μηχανικών (ΕΕΤΕΜ), η οποία μέσα από την τριμηνιαία έκδοση του περιοδικού της «Τεχνικό Βήμα» αλλά και με έντονη δικτύωση και δραστηριοποίηση πέτυχε σε σημαντικό βαθμό να λειτουργήσει ως «αντίβαρο» στο ΤΕΕ. Ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι μέχρι και πρόσφατα, τα περισσότερα τεύχη του «Τεχνικού Βήματος» έχουν αναφορές στην ελλιπή εφαρμογή του νόμου για την ανωτατοποίηση και στα προβλήματα στην αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των ΤΕΙ (Τεχνικό Βήμα, τεύχη 17, 18, 21, 25).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το ΤΕΕ στον δημόσιο λόγο του δεν απορρίπτει συλλήβδην το ενδεχόμενο ανωτατοποίησης αλλά μόνο υπό την προϋπόθεση της αξιολόγησης, ενώ προβάλλει ως αίτημα την ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι την περιχαράκωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των μελών του («Ανωτατοποίηση ΤΕΙ», Ενημερωτικό Δελτίο ΤΕΕ, 2011). Η πίεση που ασκήθηκε, όμως, δεν περιορίστηκε στις δημόσιες διακηρύξεις. Το ΤΕΕ μπορούσε να επηρεάσει την εκάστοτε κυβέρνηση είτε άτυπα (λόγω του αριθμού των μελών του που συμμετείχαν σε αυτή) είτε ευθέως,

70. «Οι εκπρόσωποι των ΤΕΙ, από την πλευρά τους, θέλουν τώρα που μπαίνουν στην ανώτατη εκπαίδευση να αποκτήσουν και όλα τα προνόμια των καθηγητών των ΑΕΙ, χωρίς να θιγούν οι οργανικές θέσεις τους, αλλά και χωρίς να εξαναγκαστούν σε αύξηση των προσόντων τους, προκειμένου να μην υποβαθμιστούν εργασιακά. Κυρίως διαφωνούν με την ένταξη των νυν υπηρετούντων καθηγητών στη βαθμίδα του αναπληρωτή καθηγητή, ώσπου να γίνει η αξιολόγησή τους και να κερδίσουν εκ νέου τις καθηγητικές θέσεις τους». (Παπαματθαίου, 2001).

υπό την απειλή της καθυστέρησης των δημοσίων έργων. Εντούτοις, είναι η μόνη από τις νομοθετικές προσπάθειες που συνδέονται με την Μπολόνια για την οποία αναπτύχθηκαν δυνάμεις στήριξής της από επαγγελματικές/επιστημονικές ομάδες των οποίων τα συμφέροντα συνδέονταν με την επιτυχή ολοκλήρωσή της (ΕΕΤΕΜ, ΟΣΙΠ-ΤΕΙ). Τέλος, συμπληρωματικά προς την πολιτική βούληση λειτούργησε η δικαστική εξουσία, η οποία με αποφάσεις της δικαίωσε τις διεκδικήσεις των ομάδων συμφερόντων που τάσσονταν υπέρ της ανωτατοποίησης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι, παρά το ότι έχει παρέλθει ικανό χρονικό διάστημα, το ζήτημα της αναγνώρισης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων παραμένει πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους επαγγελματικούς φορείς, καθώς εκπροσωπούνται από ομάδες συμφερόντων που αποστολή έχουν μόνο την προάσπιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των μελών της και η θέση τους εξαρτάται, επομένως, από τη διατήρηση της αντιπαράθεσης[71].

4.2. Διασφάλιση ποιότητας (2005)

Η υποχρέωση θεσμοθέτησης ενός συστήματος πιστοποίησης με συγκρίσιμες διαδικασίες και τρόπους μέτρησης διατυπώνεται με ξεκάθαρο τρόπο στις κατευθυντήριες γραμμές του Βερολίνου (2003)[72], της επόμενης συνάντησης παρακολούθησης της πορείας των στόχων της Μπολόνια μετά την Πράγα (2001), όπου αποφασίστηκε όλες οι συμμετέχουσες χώρες να έχουν αποκτήσει μέχρι το 2005 ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας.

Αρχικά το ενδιαφέρον της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στον τρόπο δομής των νέων τίτλων σπουδών. Η θεμελίωση του τίτλου επιπέδου «bachelor»

---

71. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αντίδραση του ΤΕΕ στην αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αποφοίτους ΤΕΙ που υπηρετούν σε κλάδους εκπαιδευτικών http://engineertech.gr/forums/p/2178/24727.aspx
«Αντιδράσεις ΤΕΕ στην 'ανωτατοποίηση' αποφοίτων ΤΕΙ», 8-12-2011 http://www.proslipsis.gr/cmCat_treePrd.php?&cm_catid=58&cm_prdid=16177
και την καταγγελία από την πλευρά του ΕΕΤΕΜ για την προτεινόμενη αναγνώριση του 5ου έτους σπουδών ως μεταπτυχιακού, κατηγορώντας τη διοίκηση για αποσπασματικές ρυθμίσεις που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων, ενώ παράλληλα διαμαρτύρονται για τη μη αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αποφοίτους ΤΕΙ. βλ. σχετικά «Παρέμβαση της Ε.Ε.Τ.Ε.Μ στα πολιτικά κόμματα για το θέμα του 5ετούς master», 6-8-2015 http://www.eetem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=671:-5-master&catid=54:news&Itemid=18
Πολυτεχνεία κατά ΤΕΗ «Εμείς αναβάθμιση πτυχίων, εσείς υποβάθμιση», 09/02/2010 http://www.tanea.gr/news/greece/article/4559609/?iid=2

72. "Therefore, they agree that by 2005 national quality assurance systems should include:
    - A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved.
    - Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results.
    - A system of accreditation, certification or comparable procedures.
    - International participation, co-operation and networking"
    διαθέσιμο στο http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

ύστερα από τουλάχιστον τρία χρόνια σπουδών που είχε προταθεί στην διακήρυξη της Μπολόνια προβλημάτισε ιδιαίτερα ορισμένες από τις ελληνικές σχολές όπως το Πολυτεχνείο και τις Σχολές Μηχανικών καθώς επίσης και όλους τους συμμετέχοντες σ' αυτές (Τσοβίλη, 2007). Το θέμα διευθετήθηκε στην σύνοδο των υπουργών παιδείας στην Πράγα, στην οποία προσδιορίστηκε ένα νέο πλαίσιο το οποίο σχετικοποιεί το ενδεχόμενο της μείωσης των σπουδών σε τρία χρόνια για τη λήψη του πρώτου πτυχίου (Βελισσαρίου, 2003). Το ζήτημα της οργάνωσης του χρόνου σπουδών ωστόσο παραμένει ως διακύβευμα στους χώρους της πανεπιστημιακής και ιδιαίτερα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με το ζήτημα τη συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων και εναπόκειται στην ευχέρεια των ιδρυμάτων αν θα αναγνωρίσουν την ισχύ τους. Σύμφωνα με δημοσιεύματα, ο νόμος-πλαίσιο του 2011 δίνει τη δυνατότητα λήψης τίτλων σπουδών στα τρία χρόνια (δηλαδή με την συγκέντρωση 180 πιστωτικών μονάδων), εισάγοντας ουσιαστικά τους τρεις κύκλους σπουδών που ισχύουν σε άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα, ο τότε Πρύτανης του ΕΜΠ αναφέρει ότι «Το Πολυτεχνείο έχει στεγανές απόψεις για τα θέματα της Διακήρυξης της Μπολόνια που αφορούν τους κύκλους σπουδών και μάλιστα αρνητικές απόψεις» (Παπαματθαίου, 2011).

Στο πλαίσιο της αναγνώρισης πιστωτικών μονάδων μπορεί να ενταχθεί και η συζήτηση για την αναθεώρηση του Συντάγματος και την αναγνώριση της λειτουργίας ιδιωτικών πανεπιστήμιων, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται να ένα ζήτημα που υπερβαίνει την διακήρυξη της Μπολόνια. Κατά τη συζήτηση που προηγήθηκε, η ελληνική πλευρά επιφυλάχθηκε ως προς την υποχρέωση να αναγνωρίζει πιστωτικές μονάδες από ιδιωτικές εκπαιδευτικές επιχειρήσεις που λειτουργούν συνεργαζόμενες με πανεπιστήμια άλλων χωρών με σχέσεις τύπου franchising, χωρίς όμως να αναγνωρίζονται στην Ελλάδα (Κλάδης, 2000).

Σύνοδος των Πρυτάνεων: Οι αποφάσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων ήταν αρνητικές απέναντι στη διαδικασία της Μπολόνια και ιδιαίτερα όσον αφορά στην καθιέρωση ενός πρώτου κύκλου σπουδών με ελάχιστη διάρκεια τρία έτη, η οποία θεωρήθηκε ότι οδηγεί αναγκαστικά είτε στη διάσπαση της δομής των σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, είτε στην υποβάθμισή τους (Ξανθόπουλος, 2003). Στην έκτακτη Σύνοδο που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2001 οι Πρυτάνεις των ελληνικών πανεπιστημίων επιβεβαίωσαν την αντίθεσή τους στις κατευθύνσεις της Διακήρυξης της Μπολόνια. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ομόφωνα ότι αντιτίθενται στη μείωση του χρόνου των προπτυχιακών σπουδών στα τρία χρόνια, διότι θεωρούν αδύνατη την παροχή ολοκληρωμένων επιστημονικών σπουδών μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, σύμφωνα με το ίδιο δημοσίευμα, θεώρησαν ότι η χώρα μας δεν πληροί τις προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν τις δυνατότητες εφαρμογής της Διακήρυξης. Θεώρησαν ότι στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης και αυτοτέλειας των ΑΕΙ, θα πρέπει αυτά να αποφασίζουν με τα δικά τους όργανα τον χρόνο σπουδών, η βούληση των οποίων είναι να παραμείνει ως έχει. Όσον αφορά στη μεταφορά πιστωτικών μονάδων, το θέμα δε θεωρείται πολύ σοβαρό καθώς, όπως ειπώθηκε, «δεν μπορεί να έχουμε γυρολόγους φοιτητές» που θα περιδιαβαίνουν από το ένα πανεπιστήμιο στο άλλο, μεταφέροντας πιστωτικές μονάδες. Τέλος, όσον αφορά στο ζήτημα της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και της έρευνας, δεν υπάρχει διάθεση από την πλευρά των πρυτάνεων να δεχτούν αλλα-

γές και προσθήκες μαθημάτων στα ελληνικά πανεπιστήμια ώστε να προκύψει ταύτιση των προγραμμάτων σπουδών τους με τα αντίστοιχα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων («Έκτακτη Σύνοδος Πρυτάνεων-Έντονες αντιδράσεις στη διακήρυξη της Μπολόνια», 2001).

Βαθμιαία, οι αντιδράσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων ατονούν και περιορίζονται σε ζητήματα που αφορούν διοικητικά και λειτουργικά θέματα των Πανεπιστημίων. Σε δημοσίευμα του 2006 σχετικά με τις προτάσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων υπάρχει κυρίως αναφορά σε θέματα διδακτικού προσωπικού και διοικητικής και οικονομικής αυτοτέλειας των Πανεπιστημίων, ενώ η αξιολόγηση φαίνεται ότι έχει γίνει αποδεκτή αλλά προτείνεται να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο «κλιμακωτής μεταρρύθμισης» (Λακασάς, 2006). Τέλος, σε κείμενο της Συνόδου των Πρυτάνεων που τίθεται σε διαβούλευση το 2010 φαίνεται ότι υπάρχει ευθυγράμμιση με τις βασικές αρχές τις Μπολόνια ως προς τις πιστωτικές μονάδες, την αξιολόγηση και την εξωστρέφεια των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (65η Σύνοδος Πρυτάνεων, 2010).

Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού ΑΕΙ (ΠΟΣΔΕΠ):Σε ημερίδα με θέμα «Το Πανεπιστήμιο που υπερασπιζόμαστε», στις αρχές του 2006, ο Πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ τοποθετείται αρνητικά ως προς τις νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθούνται με τον νόμο του 2005 για την αξιολόγηση αλλά και τις υπόλοιπες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που συνδέονται με τη διαδικασία της Μπολόνια. Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώθηκαν, η μείωση του χρόνου σπουδών προωθεί ένα μοντέλο κατάρτισης με αποφοίτους που αποκτούν χρηστικές εξειδικευμένες γνώσεις που απαξιώνονται σύντομα και απεμπολεί τον χαρακτήρα της στέρεης και σε βάθος χρόνου πανεπιστημιακής γνώσης. Επιπλέον, δηλώνεται η πλήρης αντίθεση με το μοντέλο διασφάλισης ποιότητας που προτείνεται και το οποίο θεωρείται ότι προωθεί ένα αγοραίο μοντέλο λειτουργίας των πανεπιστημίων. Η μεταφορά πιστωτικών μονάδων στο όνομα της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας, τέλος, θεωρείται ότι θα οδηγήσει στον εκφυλισμό των πανεπιστημιακών σπουδών, στη διάσπαση του προγράμματος σπουδών και στην ακύρωση των συλλογικών επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων (Απέκης, 2006).

Οι ίδιες απόψεις εκφράζονται από την Κεντρική Γραμματεία της ΠΟΣΔΕΠ σε σχετικές αποφάσεις της Εκτελεστικής Γραμματείας (Απόφαση Εκτελεστικής Γραμματείας ΠΟΣΔΕΠ, 18-1-2006). Ωστόσο, μετά το 2009 φαίνεται ότι υπάρχει μία μεταστροφή στις απόψεις του συγκεκριμένου οργάνου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το γεγονός ότι αλλάζει ο συσχετισμός δυνάμεων στη διοίκηση της Ομοσπονδίας. Κατά τη διάρκεια της περιόδου μέχρι τις εκλογές του 2009 την πλειοψηφία στη Διοικούσα Επιτροπή την είχε η συνεργασία των συνδυασμών «ΣΥΣΠΕΙΡΩΣΗ» και «ΔΗΠΑΚ» οι οποίες είχαν κυρίως την ευθύνη για την αρνητική στάση που τηρείται μέχρι το 2008. Αντίθετα, οι δυνάμεις που αναλαμβάνουν μετά το 2009 είναι πιο θετικές στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στην απόφαση για το πρόγραμμα δράσης για την περίοδο 2013-2015 όπως διατυπώνεται στο 11ο Συνέδριο της ΠΟΣΔΕΠ εκφράζεται η πεποίθηση ότι η ευρωπαϊκή διεθνής προοπτική θεωρείται μονόδρομος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα βασικά προτάγματα της Ομοσπονδίας (αναγνωρίσιμα και συγκρίσιμα πτυχία στον Ευρωπαϊκό χώρο, ενιαίο Σύστημα Διδακτικών Μονάδων, μηχανισμοί αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας των Ιδρυμάτων, έκδοση κοινών πτυχίων) ευθυγραμμίζονται πλήρως

με τους βασικούς άξονες της Διακήρυξης της Μπολόνια. Ιδιαίτερα σε σχέση με την αξιολόγηση αναφέρεται ότι «η *πιστοποίηση είναι αναγκαία ιδιαίτερα για προγράμματα σπουδών που οδηγούν σε απονομή επαγγελματικών δικαιωμάτων και η αξιολόγηση (του ιδρύματος, του προγράμματος σπουδών, των διδασκόντων και του επιπέδου κατάρτισης των διδασκομένων) είναι απαραίτητη για να εξασφαλίζεται η ποιότητα των σπουδών και η προσαρμογή τους σε πρότυπα αριστείας της εκπαίδευσης βάσει αντικειμενικών ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων και όχι βάσει των υποκειμενικών εκτιμήσεων των ίδιων της διδασκόντων*» (11ο Συνέδριο ΠΟΣΔΕΠ, 2013).

Αντιδράσεις φοιτητών: Σύμφωνα με τον τύπο, στο τέλος του 2003 υπάρχει έντονος αναβρασμός στα ελληνικά Πανεπιστήμια, τα οποία ευθυγραμμίζονται με ανάλογες μαζικές διαδηλώσεις στην Αγγλία, στη Γαλλία και στη Γερμανία για το προωθούμενο ευρωπαϊκό μοντέλο του Πανεπιστήμιου. Σημαντικό θεωρείται ότι οι αντιδράσεις αυτές δεν στηρίχθηκαν στις αποφάσεις μεμονωμένων φοιτητικών παρατάξεων, αλλά αποτέλεσαν προϊόν γενικών συνελεύσεωνς των φοιτητικών συλλόγων. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις αυτές αποτελούν προοίμιο ευρύτερων κινητοποιήσεων για την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις προωθούμενες αλλαγές, οι οποίες έχουν στόχο να εισάγουν κριτήρια της αγοράς στη λειτουργία των Πανεπιστημίων και το περιεχόμενο των σπουδών και ευρύτερα στη φιλοσοφία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Λακασάς, 2003).

Ο νόμος για τη διασφάλιση της ποιότητας (Ν.3374/2005) εγείρει έντονες αντιδράσεις από την πανεπιστημιακή κοινότητα, ακόμα και από μερίδες που δεν είναι καταστατικά-ιδεολογικά εναντίον αλλά αμφισβητούν τον τρόπο εφαρμογής του. Χαρακτηριστικά, σε δημοσίευμα στον τύπο αναφέρεται ότι οι προτάσεις για την καθιέρωση της αξιολόγησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δεν καθόριζαν τα κριτήρια ούτε τους κριτές, ενώ η αρμόδια πολιτεία δεν παρέχει τα μέσα για τη σωστή επιτέλεσή του έργου της αξιολόγησης. Την αξιολόγηση τη ζητάει η Ευρωπαϊκή Ένωση όμως δεν είναι ξεκάθαρο, αν από την ελληνική πλευρά, ζητήθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, αν διατυπώθηκαν ενδεχόμενες αντιρρήσεις ή απλώς υπήρξε παθητική αποδοχή ξένων αποφάσεων (Κουμάντος, 2005). Οι αντιδράσεις εστιάζουν στην απροσδιοριστία των κριτηρίων, στην ασάφεια της διαδικασίας και στις δυσχέρειες της εφαρμογής (Βαρινού, Λιάτσου & Ανδριτσάκη, 2005*)*, τα οποία αποδίδονται στην έλλειψη ουσιαστικής διαβούλευσης με τους ενδιαφερόμενους φορείς και στην επιδίωξη προσαρμογής σε πολιτικές εναρμόνισης με την Ε.Ε. χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις εθνικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες. Εντούτοις, μετά το 2008 φαίνεται ότι οι δυνάμεις που είναι εναντίον αποδυναμώνονται και η ένταση μειώνεται, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν σταδιακά οι απόψεις υπέρ της εφαρμογής, ενώ στον τύπο εκφράζονται και μεμονωμένες απόψεις διαμαρτυρίας για την καθυστέρηση των μεταρρυθμίσεων (Οικονομόπουλος, 2007). Η Σύνοδος των Πρυτάνεων διατηρεί μετριοπαθή στάση και περιορίζεται στο ρόλο του ουδέτερου πολιτικού διαμεσολαβητή (Καβασακάλης, 2012). Η αλλαγή στην ηγεσία της ΠΟΣΔΕΠ και η αυξημένη νομιμοποίηση της νέας ηγεσίας, τέλος, συντελεί σημαντικά στην δημιουργία κλίματος συναίνεσης –σε σχέση με την άκαμπτη αρνητική στάση που διατηρούσε το συγκεκριμένο όργανο μέχρι το 2009– η οποία καταλήγει στην υιοθέτηση των βασικών αρχών των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

4.3. Διοικητικά-Οργανωτικά θέματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (2007)

Ο τρίτος πυλώνας μεταρρυθμίσεων αφορά σε διοικητικά θέματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, την εκπροσώπηση των φοιτητών, το προγραμματισμό των δαπανών και την προώθηση ενός πιο στοχοθετικού συστήματος για τη λειτουργία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όπως θεσμοθετείται με τον νόμο-πλαίσιο 3369/07 και η εισαγωγή του συνδέθηκε με τη διαδικασία της Μπολόνια (Παπάζογλου, 2010)[73], παρόλο που δεν παραπέμπει ευθέως σε αυτή. Πρόκειται για το πρώτο εν συνόλω μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στον τρόπο διοίκησης των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων ουσιαστικά μετά τον νόμο 1268/ 1982 και προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις που ουσιαστικά οδήγησαν στη μη εφαρμογή του.

Η Σύνοδος των Πρυτάνεων: Στην 61η Σύνοδο των Πρυτάνεων προτείνονται ορισμένες τροποποιήσεις στον Ν. 3549/2007 κυρίως όσον αφορά τη διανομή των συγγραμμάτων και τη συγκρότηση εκλεκτορικών σωμάτων για την εκλογή μονομελών οργάνων, αλλά σε γενικές γραμμές δεν εκφράζεται αντίρρηση για τη φιλοσοφία και τη σκοπιμότητα της νομοθετικής ρύθμισης (61η Σύνοδος των Πρυτάνεων, 2009). Αντιθέτως, παρά τις προτεινόμενες τεχνικές βελτιώσεις, φαίνεται ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου θεωρείται δεδομένη.

ΠΟΣΔΕΠ: Σε σχετική απόφαση της Δ.Ε. (Απόφαση Δ.Ε. ΠΟΣΔΕΠ, 2007), η Ομοσπονδία δηλώνει την απόφασή της να προχωρήσει σε κλιμακούμενες κινητοποιήσεις, σε συντονισμό με τους φοιτητές, για την ανάδειξη των συνεπειών του νόμου και τη μη εφαρμογή του στην πράξη, με στόχο την απόσυρσή του. Δηλώνει επίσης ότι θα κινηθεί και με νομικά μέσα, ώστε να καταδειχτεί η αντισυνταγματικότητα του συγκεκριμένου νομοθετήματος. Η ΠΟΣΔΕΠ, επομένως, για λόγους που σχετίζονται και με την πολιτική τοποθέτηση των επικεφαλής της Διοικούσας Επιτροπής, διατηρεί άκαμπτη αρνητική στάση που απορρίπτει τις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις στο σύνολό τους, επιδιώκοντας σε πρώτη φάση τη μη εφαρμογή τους, συμπράττοντας με εκπροσώπους των φοιτητών.

Αντιδράσεις φοιτητών: Σε δημοσιεύματα γίνεται αναφορά και στις αντιδράσεις των φοιτητών, ομάδες των οποίων απέτρεψαν την εφαρμογή του νόμου για την εκλογή πρύτανη και αντιπρύτανη είτε παρεμποδίζοντας την ψηφοφορία είτε ακυρώνοντας τη διαδικασία με βίαια μέσα. Οι απόψεις των φοιτητικών παρατάξεων ωστόσο διαφέρουν. Εκπρόσωπος της Πανσπουδαστικής αναφέρει ότι οι αντιδράσεις δεν έχουν στόχο μόνο την ψηφοφορία αλλά το σύνολο του νόμου, ο οποίος είναι αντιδημοκρατικός, υποβαθμίζει τα δημόσια πανεπιστήμια και προωθεί την ιδιωτική εκπαίδευση. Αντίθετα, εκπρόσωποι της φοιτητικής παράταξης της συμπολίτευσης δηλώνει ότι υπήρξε μεγάλη προσέλευση των φοιτητών και αντιδημοκρατικές είναι οι ενέργειες που ακύρωσαν τη διαδικασία[74].

---

73. Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες της περιόδου 2004-2007 εντάσσονται στον στόχο υλοποίησης της διαδικασίας της Μπολόνια http://www.kathimerini.gr/406705/article/epikairothta/ellada/metarry8mish-gia-periexomeno.
74. http://www.kathimerini.gr/306706/article/epikairothta/ellada/foithtes-se-epidei3h-aytarxismoy.

Εντούτοις, όπως ήδη επισημάνθηκε, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αντιδρούν γιατί δεν επιθυμούν οποιαδήποτε αλλαγή στον μέχρι τότε τρόπο λειτουργίας τους, αλλά επισημαίνουν ότι υπάρχουν αδυναμίες και πρακτικά προβλήματα εφαρμογής του νόμου που θα πρέπει να διορθωθούν, μετά από διαβούλευση με τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς[75].

Σύμφωνα με δημοσιεύματα αλλά και την άποψη της υπουργού Παιδείας που εισήγαγε το νομοθέτημα, το εν λόγω μεταρρυθμιστικό εγχείρημα έμεινε σε επιφανειακές αλλαγές και δεν πέτυχε τον σκοπό του[76], λόγω και έλλειψης πολιτικής βούλησης αλλά και της απροθυμίας των διοικήσεων των ΑΕΙ, στα οποία «αναπτύχθηκαν και εδραιώθηκαν στάσεις και αντιλήψεις που αντιστρατεύθηκαν στη διάχυση ενός πνεύματος ερευνητικής άμιλλας, εξωστρέφειας και επινοητικότητας» (Γιαννάκου, 2012)[77].

Σχετικές διατάξεις εισάγουν μεταγενέστερα νομοθετήματα με βασικότερο το Ν. 2009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» που επίσης επικρίθηκε από την πανεπιστημιακή κοινότητα κυρίως για τον αυταρχισμό στον τρόπο εφαρμογής του και την έλλειψη προηγούμενης διαβούλευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι, παρά τις έντονες επικρίσεις που εκφράστηκαν από την ακαδημαϊκή κοινότητα για τον νόμο του 2011 (Ανδριτσάκη, 2011) και τη σύγκρουση του Συμβουλίου των Πρυτάνεων με εκπροσώπους της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ για θέματα εκλογής μελών ΔΕΠ[78] υπάρχουν πολλές φωνές που καλούν σε συναίνεση. Κομβικό σημείο κριτικής, όπως εκφράζεται από την αρθογραφία πανεπιστημιακών στον τύπο, είναι η καθοριστική συμμετοχή στη διοίκηση των Πανεπιστημίων εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, η οποία θεωρείται ότι αμβλύνει την αυτοτέλεια των Ιδρυμάτων με στόχο την προσαρμογή της λειτουργίας τους στους κανόνες της αγοράς ενώ τίθενται και ζητήματα συνταγματικότητας του εν λόγω συστήματος διοίκησης. Αυτό που επισημαίνεται σε πληθώρα δημοσιευμάτων πανεπιστημιακών –και όχι μόνο αυτών που τάσσονται εναντίον της συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας– είναι η απουσία ουσιαστικού διαλόγου και ο περιορισμός της διαβούλευσης στην καθιερωμένη διαδικασία μέσω διαδικτύου. Η πολιτική ηγεσία, επιχειρώντας να επιβάλει μία «από τα πάνω» αλλαγή του διοικητικού μοντέλου των πανεπιστημίων δεν επεδίωξε τη συναίνεση και δεν έλαβε υπόψη τις προτάσεις των άμεσα εμπλεκομένων. Αυτό οδήγησε στη λήψη

75. http://www.kathimerini.gr/305687/article/epikairothta/ellada/antidroyn-kai-giati-3evoleyontai
76. http://www.tovima.gr/society/article/?aid=410281
77. http://www.kathimerini.gr/731451/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/epidiwkontas-thn-aristeia
78. Σύμφωνα με δημοσιεύματα, οι ομοσπονδίες καθηγητών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ ανήγγειλαν ότι προσφεύγουν στη Δικαιοσύνη εναντίον του υπουργού Γιάννη Πανάρετου, λόγω των μεγάλων καθυστερήσεων που εντοπίζουν στις εξελίξεις διδασκόντων στα ΑΕΙ.
http://www.tanea.gr/news/greece/article/4634875/?iid=2
http://www.kathimerini.gr/425826/article/epikairothta/ellada/nomika-metewres-oi-prwtovoylies-panaretoy
http://www.newsonly.gr/article.asp?catid=36808&subid=2&pubid=128680112

μέτρων που δημιούργησαν όχι μόνο αντιδράσεις αλλά και δυσχέρειες στην εφαρμογή, ενώ δημιούργησαν ένα «μέτωπο αντίδρασης» ακόμα και με μερίδες των πανεπιστημιακών που θα μπορούσαν να στηρίξουν ένα τέτοιο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα.

Τροποποιήσεις επέφερε ο νόμος 4036/2012 «Ρυθμίσεις Θεμάτων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις» οι οποίες, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου, εστιάζουν σε σημεία για τα οποία «αποδείχθηκε, κατόπιν εξαντλητικού διαλόγου με όλες τις ενδιαφερόμενες πλευρές (πολιτικά κόμματα, Σύνοδος Πρυτάνεων, Σύλλογοι διδασκόντων σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, κλπ.) ότι χρήζουν βελτιωτικών παρεμβάσεων, οι οποίες δεν ανατρέπουν τη βασική φιλοσοφία του Ν.4009/2011, αλλά δημιουργούν βασιμότερες προϋποθέσεις για την καλύτερη, πληρέστερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του» (news247, 30-7-2012) και αποσκοπούν στη διόρθωση δυσλειτουργιών κυρίως ως προς το σκέλος τη διοίκησης των ιδρυμάτων.

Κεφάλαιο 5ο: Συμπεράσματα

Η Ελλάδα ως ενεργό κράτος μέλος της Ευρώπης έχει ενταχθεί στην προσπάθεια προώθησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, ακολουθώντας τον στόχο ανανέωσης των δομών και των μεθόδων που συνθέτουν την ακαδημαϊκή λειτουργία. Η πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζει στοιχεία εξευρωπαϊσμού καθώς η Ελλάδα από την εκκίνηση της διαδικασίας της Μπολόνιας έχει προωθήσει συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες οι οποίες έχουν σαφείς αναφορές στις ευρωπαϊκές αυτές κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα η πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που ακολουθεί αυτή την κατεύθυνση αφορά την εξομάλυνση της διαφοροποίησης μεταξύ ΑΕΙ και ΤΕΙ (Ν. 2916/2001) ενώ στην συνέχεια σημαντική είναι η προώθηση ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας (Ν.3374/05) κάτι το οποίο εισάγεται επί της ουσίας για πρώτη φορά. Οι αλλαγές επίσης γίνονται ορατές με την προώθηση των μέτρων για ECTS αλλά και ενός πλαισίου το οποίο καλείται να προσαρμόσει ένα πιο στοχοθετικό σύστημα στη λειτουργία των ιδρυμάτων με τον Νέο «Νόμο-πλαίσιο για τα ΑΕΙ» (Ν. 3369/07). Οι αναφορές στις μεταρρυθμίσεις αυτές αποτελούν απλά ενδεικτικό τμήμα του συνόλου και γίνονται για αναλυτικούς σκοπούς, με βάση τις σημαντικότερες αντιδράσεις που εκφράστηκαν από θεσμικούς παράγοντες και τα σχετικά δημοσιεύματα στον τύπο.

Η διοίκηση προσπάθησε να προσαρμοστεί χωρίς να μεταβάλλει τον πυρήνα των διοικητικών τις παραδόσεων και πρακτικών με αποτέλεσμα ο εξευρωπαϊσμός να έχει τον χαρακτήρα της «αδράνειας» (inertia) ή της «απορρόφησης» των μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων από τις εδραιωμένες πρακτικές, λόγω της ενεργοποίησης δυνάμεων που τοποθετούνται αρνητικά απέναντι στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ η επίτευξη των στόχων της Μπολόνια επιδιώκεται μέσω της ΑΜΣ, που βασίζεται στην ανατροφοδότηση και στην ενσωμάτωση των διαφορών, στη χώρα μας ακολουθήθηκε η διαδικασία της ψήφισης νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες δεν είχαν προκύψει από συναίνεση των εμπλεκόμενων φορέων. Επιπλέον, η πληροφόρηση για τις διαδικασίες και τις πρακτικές που ακολουθούνται στις υπόλοιπες συμμετέχουσες χώρες ήταν ελλιπής με αποτέλεσμα να τροφοδοτείται ένας

«φαύλος κύκλος καχυποψίας και υστέρησης» (Ασδεράκη, 2011:319) που οδήγησε σε χαμηλό βαθμό προσαρμογής με υψηλό κοινωνικό κόστος.

Όσον αφορά στην διασφάλισης της ποιότητας, κομβικό σημείο αποτελεί η αλλαγή στην ηγεσία του βασικού θεσμικού οργάνου εκπροσώπησης των καθηγητών ΑΕΙ. Μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο η στάση των καθηγητών ΑΕΙ –όπως εκφράζονταν από το θεσμικό τους όργανο– ήταν άκαμπτη και απόλυτα αρνητική, δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο τις όποιες προοπτικές συναίνεσης. Βαθμιαία, παρατηρείται αδυναμία των αρνητικών δυνάμεων να διατηρήσουν το κλίμα αντιπαλότητας και αντίδρασης. Η ένταση της αντιπαράθεσης –όπως αποτυπώνεται στις επίσημες ανακοινώσεις των θεσμικών οργάνων, στον τύπο αλλά και στην αρθρογραφία μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας– ατονεί και ενεργοποιούνται δυνάμεις που προκρίνουν τη συναίνεση.

Παρόμοια είναι η πορεία των αντιδράσεων και για τον νόμο-πλαίσιο του 2007, όπου η αρχική απόλυτη άρνηση της ΠΟΣΔΕΠ εξελίσσεται βαθμιαία σε αποδοχή επί της αρχής, με επισημάνσεις που αφορούν στην πρακτική εφαρμογή. Στην αρθρογραφία στον τύπο είναι έντονη η δυσαρέσκεια της ακαδημαϊκής κοινότητας για την έλλειψη διαβούλευσης ακόμα και από υποστηρικτές της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Σε μεταγενέστερο στάδιο, οι αντιδράσεις όπως αποτυπώνονται στον τύπο γίνονται πιο ήπιες ενώ υπάρχουν επικρίσεις για τη μη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι ότι στο θέμα αυτό η κυβέρνηση επιλέγει να λάβει υπόψη την επιχειρηματολογία των ενδιαφερομένων φορέων και να τις ενσωματώσει σε μεταγενέστερα νομοθετήματα. Θα μπορούσαμε επομένως να υποστηρίξουμε ότι βαθμιαία δημιουργήθηκε ένα κλίμα συναίνεσης, το οποίο οφείλονταν στην αλλαγή της στάσης των επίσημων θεσμικών συνομιλητών (εκπρόσωποι ΑΕΙ-κυβερνητικοί παράγοντες-πολιτικά κόμματα) προς τον διάλογο και την προοδευτική προσαρμογή.

Διαφορετική εικόνα ως προς την υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών πολιτικών εμφανίζεται στην περίπτωση της ανωτατοποίησης των ΤΕΙ, η οποία οφείλεται:

- στην ύπαρξη μίας εθνικής πολιτικής η οποία «ταίριαζε» με τις επιδιωκόμενες μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια
- στην ενεργοποίηση δυνάμεων και κοινωνικών δρώντων υποστηρικτικών προς το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της κυβέρνησης
- στη νομιμοποίηση των αλλαγών στη βάση δικαστικών αποφάσεων (χρήση των νόμων)
- στη διατήρηση της πολιτικής στήριξης, εφόσον στο πεδίο αυτό της αντιπαράθεσης, αντίθετα με τα άλλα δύο, οι κυβερνήσεις που θα υλοποιούσαν τις μεταρρυθμίσεις θα είχαν κέρδος στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Σταμούλης, 2014).

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το «ταίριασμα» ανάμεσα στην ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια ήταν εξαρχής δύσκολο, λόγω της απόστασης ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά μοντέλα. Την «ακαταλληλότητα» (misfit) αυτή επέτεινε η επιλογή της πολιτικής ηγεσίας να παρουσιάσει τις μεταρρυθμίσεις στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως «από τα πάνω» κατευθυνόμενη «πίεση» για συμμόρφωση προς μια κεντρική πολιτική της Ε.Ε. (Ασδεράκη, 2011).

Εξαίρεση αποτέλεσε σε κάποιο βαθμό η πολιτική για την ανωτατοποίηση των ΤΕΙ, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που προαναφέραμε. Αντίθετα, όπως κατέδειξε και η πορεία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, η ενεργοποίηση των δυνάμεων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «παράγοντες διευκόλυνσης» και η ενσωμάτωση των ενδιαφερομένων φορέων –όχι μόνο ως προς τα αιτήματα αλλά και ως προς την τεχνογνωσία τους (Σπανού, 1992)[79]– ήταν αναγκαία για την ομαλή εφαρμογή των αλλαγών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλαχιώτης, Σ. (23-5-1999). Η Διακήρυξη της Σορβόννης για το Ευρωπτυχίο. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 12-12-2015, από http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=111170

Ανδριτσάκη, Α. (21-1-2011). Αννα-δίπλωση στη Σύνοδο. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 15-12-2015, από http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=253495

Ασδεράκη, Φ. (2011). Ο Εξευρωπαϊσμός της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης (1999-2009). Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), Εξευρωπαϊσμός στο Μεσογειακό Χώρο (σελ. 297-326), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Βαρινού, Ε., Λιάτσου, Ο. & Ανδριτσάκη, Α. (7-2-2005). Εθνικό Φορέα Προβλέπει το Νέο Σύστημα. Πώς θα αξιολογηθούν ΑΕΙ και ΤΕΙ. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 18-12-2015, από http://glotta.ntua.gr/posdep/MME/Feb_2005/2005-02-07_enet.htm

Βελισσαρίου, Σ. (2003). Το Ανακοινωθέν της Πράγας, στο «Αντισύνοδος Παιδείας-Η Παιδεία πάνω από τα κέρδη», με τη συμμετοχή εκπροσώπων των ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΣΕΠ ΤΕΙ, ΠΟΣΔΕΠ, ΑΣΓΜΕ, 1-2 Μαρτίου 2003. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 11-12-2015, από www.glotta.ntua.gr/posdep

Γάτσιος, Κ. (7-8-2011). ΑΕΙ: Διάλογος ή Τυφλή Σύγκρουση; Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 18-12-2015, από http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=299911

Γιαννάκου, Μ. (12-8-2012). Επιδιώκοντας την Αριστεία. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-2015 από http://www.kathimerini.gr/731451/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/epidiwkontas-thn-aristeia

Héritier, A., Kerwer, D., Knill, C., Lehmkuhl, D., Teutsch, M. and Douillet, A-C. (2001). Differential Europe. The European Union Impact on National Policy-making, Lanham: Rowman and Littlefield

Καβασακάλης, Α. (2012). Η θεσμοποίηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του πανεπιστημίου (Αδημοσίευτη Διδακτορική

79. Σχετικά με την εξισορροπητική λειτουργία των Ομάδων Συμφερόντων, η Κ. Σπανού επισημαίνει: «Ο αξιόπιστος συνομιλητής επιλέγεται ή και διαμορφώνεται από τη Διοίκηση εις τρόπον ώστε να μπορεί να διατυπώνει με σαφήνεια τα αιτήματα του χώρου τον οποίο εκπροσωπεί , παραμένοντας πάντα πρόθυμος για διάλογο στο πλαίσιο της κοινής λογικής» Σπανού Κ. (1992:38).

Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 14-12-2015, από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5281

Κλάδης, Δ. (2000). Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα. Ανακτήθηκε στις 15-12-15, από https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/eisagwgi_stin_ekpaideutiki_politiki_k4.pdf

Knill, Ch., Lehmkuhl, D. (2002). The National Impact of European Union Regulatory Policy. Three Europeanization Mechanisms. European Journal of Political Research, σελ. 255-280.doi: 10.1111/1475-6765.00012

Κοτρόγιαννος, Δ., Τσακανίκα, Θ. (2008). Περί της Θεμελίωσης του Δικαιώματος στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Όψεις από την ευρωπαϊκή πραγματικότητα της Διαδικασίας της Μπολόνια και την ελληνική περίπτωση. 5ο Επιστημονικό Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 12-12-15, από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/

Κουμάντος, Γ. (29-5-2005). Ιδού η Αξιολόγηση. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.kathimerini.gr/698496/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/idoy-h-a3iologhsh

Λάβδας, Κ. (2004). Συμφέροντα και Πολιτική, Οργάνωση Συμφερόντων και Πρότυπα Διακυβέρνησης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης

Ladrech, R. (2010). Europeanisation and National Politics. NY: Palgrave Macmillan

Λακασάς, Α. (7-12-2003). Οι φοιτητές στους δρόμους. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-2015, από http://www.kathimerini.gr/169996/article/epikairothta/ellada/oi-foithtes-stoys-dromoys

Λακασάς, Α. (21-3-2006). Έτσι Θέλουμε τα ΑΕΙ, λένε οι Πρυτάνεις. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.kathimerini.gr/245712/article/epikairothta/ellada/etsi-8eloyme-ta-aei-lene-oi-prytaneis

Λακασάς, Α. (24-11-2007). Αντιδρούν και γιατί ...ξεβολεύονται. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.kathimerini.gr/305687/article/epikairothta/ellada/antidroyn-kai-giati-3evoleyontai

Λακασάς, Α. (5-12-2007). Φοιτητές σε Επίδειξη Αυταρχισμού.Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.kathimerini.gr/306706/article/epikairothta/ellada/foithtes-se-epidei3h-aytarxismoy

Λακασάς, Α. (7-5-2011). Νομικά μετέωρες οι πρωτοβουλίες Πανάρετου. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.kathimerini.gr/425826/article/epikairothta/ellada/nomika-metewres-oi-prwtovoylies-panaretoy

Παπάζογλου, Μ. (3-10-2010). Μεταρρύθμιση για περιεχόμενο. Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 7-1-2016, από http://www.kathimerini.gr/406705/article/epikairothta/ellada/metarry8mish-gia-periexomeno

Παπαματθαίου, Μ. (1-4-2001). Τι σημαίνει ανωτατοποίηση των ΤΕΙ. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=132004

Παπαματθαίου, Μ. (10-7-2011). Μαριέττα Γιαννάκου: Οι μεταρρυθμίσεις του 2007 έπρεπε να εφαρμόζονται ήδη. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 18-12-15, από http://www.tovima.gr/society/article/?aid=410281

Παπαματθαίου, Μ. (28-6-2011). ΑΕΙ: Αντιδράσεις για τη Διακήρυξη της Μπολόνια. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 17-1-2016, από http://www.tovima.gr/society/article/?aid=408588`

Radaelli, C.M. (2004). Europeanisation: Solution or Problem? European Integration online Papers (EIoP), Vol 8 (No16). Ανακτήθηκε στις 17-1-2016, από http://eiop.or.at/eiop/pdf/2004-016.pdf

Ρεπούση, Μ. (17 Ιουλίου 2011). Η Αναγκαία Μεταρρύθμιση και τα λάθη της κυβέρνησης. Το Βήμα. Ανακτήθηκε στις 15-12-15, από http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=411422

Σπανού, Κ. (1992). Οργάνωση και Εξουσία, Προβλεψιμότητα και Διαφάνεια στη Δημόσια Διοίκηση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Σπανού, Κ. (2001). Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Σταμούλης, Σ. (2014). Η Διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των ελληνικών Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τσακανίκα, Θ. (2011). Ομάδες Συμφερόντων και Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Το εγχείρημα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και οι αλληλεπιδράσεις των δημόσιων πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης, απασχόλησης και περιφέρειας (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Τσοβίλη, Α. (2007). Ευρωπαϊκή κοινωνία και Ανώτατη Εκπαίδευση: Μία σχέση σε περίοδο κρίσης ή στην αφετηρία ριζοσπαστικών μεταρρυθμίσεων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε στις 17-1-2016, από www.hellanicus.lib.aegean.gr

Ball, A. R., Peters, G. (2000). Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση: Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη. μτφρ. Κ. Λάβδας, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Dür A., Mateo Gonzalez, G. (2013). Gaining Access or Going Public? Interest Group Strategies in Five European Countries. European Journal of Political Research, Vol 52 (No5), σελ. 660-686, Ανακτήθηκε στις 18/01/2016, από http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2125812

Tsakanika, Th. (2007). The "new policy paradigm" in Higher Education: Interest groups, politics and the issue of implementation in the Greek case. Ανακοίνωση στο 3ο Συνέδριο του Ελληνικού Παρατηρητηρίου Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 15-12-15, από http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/3rd_Symposium/PAPERS/TSAKANIKA%20THEOFANO.pdf

Tsinisizelis, M. J. (1996). "Greece", επιμ. Dietrich Rometsch and Wolfgang Wessels, The European Union and Member States: Towards an institutional Fusion?, Manchester and New York:Manchester University Press, σελ. 216-249

Featherstone, K., Παπαδημητρίου Δ. (2010). Τα όρια του εξευρωπαϊσμού, μτφρ. Ξ. Μπαμιατζόγλου. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ

Featherstone, K., Radaelli, C. (2003). The Politics of Europeanization. Oxford:Oxford University Press

Περιοδικά/Δημοσιεύματα

Οικονομόπουλος, Θ. (1-11-2007).Ανεμοδείκτης (Μόνιμες Στήλες). Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 18-01-2016, από http://www.kathimerini.gr/707026/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/anemodeikths

Όλες οι αλλαγές στον νόμο πλαίσιο για ΑΕΙ και ΤΕΙ (News247 30-7-2012). Ανακτήθηκε στις 17-1-2015, από http://news247.gr/eidiseis/koinonia/paideia/oles-oi-allages-sto-nomo-plaisio-gia-aei-kai-tei.1874476.html

Έκτακτη Σύνοδος Πρυτάνεων-Έντονες αντιδράσεις στη διακήρυξη της Μπολόνια (Ριζοσπάστης 16-1-2001). Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.rizospastis.gr/story.do?id=618109

Το χρονικό διάλυσης της ΕΦΕΕ (Ριζοσπάστης 18-3-2001). Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.rizospastis.gr/story.do?id=711584

Το ΤΕΕ αντιδρά στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ (Τα Νέα 1-9-2000). Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.tanea.gr/news/greece/article/4145844/?iid=2

Πολυτεχνεία κατά ΤΕΙ: Εμείς αναβάθμιση πτυχίων, εσείς υποβάθμιση (Τα Νέα 9-2-2010). Ανακτήθηκε στις 17-1-2016, από http://www.tanea.gr/news/greece/article/4559609/?iid=2

Μήνυση κατά Πανάρετου από Πανεπιστημιακούς (Τα Νέα 9-6-2011). Ανακτήθηκε στις 15-12-15, από http://www.tanea.gr/news/greece/article/4634875/?iid=2

Φοιτητές και Πτυχιούχοι κινητοποιούνται και τον Σεπτέμβρη για τα επαγγελματικά δικαιώματα- Ο μύθος της πιστοποίησης τεχνικών επαγγελμάτων. Τεχνικό Βήμα, τεύχος 17, Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος 2009. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.eetem.gr/images/stories/docs/tv/tv_17.pdf

Επαγγελματικά Δικαιώματα Φοιτητών ΤΕΙ: Οι Προτάσεις του ΕΕΤΕΜ και της ΣΑΤΕ/ΕΣΥΠ. Τεχνικό Βήμα, τεύχος 18, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 2009. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.eetem.gr/images/stories/docs/tv/tv_18.pdf

21 Χρόνια χωρίς επαγγελματικά δικαιώματα. Τεχνικό Βήμα, τεύχος 21, Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος 2010. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.eetem.gr/images/stories/docs/tv/tv_21.pdf

Ξανθόπουλος, Θ. (2003). Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης: η Διακήρυξη της Μπολώνια, το Ανακοινωθέν του Βερολίνου και ο Ενδοελληνικός Κόσμος. Τεχνικά Χρονικά, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2003. Ανακτήθηκε στις 18/01/2006 από http://library.tee.gr/digital/techr/2003/techr_2003_2_1.pdf

Οι εξωτικοί και οι τριετείς σπουδές στα ΑΕΙ. Τεχνικό Βήμα, τεύχος 25, Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος 2011. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.eetem.gr/images/stories/docs/tv/tv_25.pdf

ΕΦΕΕ: Ανασυγκρότηση μετά από δεκαετίες αχρησίας (Tvxs 14-10-2009). Ανακτήθηκε στις 15-12-15, από http://tvxs.gr/news/

Αντιδράσεις ΤΕΕ στην 'ανωτατοποίηση' αποφοίτων ΤΕΙ (Proslipsis 8-12-2011). Ανακτήθηκε στις 18-1-2016 από http://www.proslipsis.gr/cmCat_treePrd.php?&cm_catid=58&cm_prdid=16177

Ενημερωτικά Δελτία/Ανακοινώσεις/Ψηφίσματα/Κείμενα διαβούλευσης

Απέκης, Λ. (2006). Το Πανεπιστήμιο που υπερασπιζόμαστε. Εισηγητική ομιλία στο συνέδριο της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού των ΑΕΙ, 15 Φεβρουαρίου 2006. Ανακτήθηκε στις 18-12-2015, από http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/HMERIDA-06/2006-02-05_Praktika-HMERIDAS.doc.

Απόφαση Εκτελεστικής Γραμματείας της ΠΟΣΔΕΠ της 18ης Ιανουαρίου 2006. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016 http://glotta.ntua.gr/posdep/APOFASEIS/ 2006-01-18_EG.doc

Απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής της ΠΟΣΔΕΠ της 9ης Ιουνίου 2007.Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://glotta.ntua.gr/posdep/APOFASEIS/2007-06-09_DE.doc.

Παρέμβαση της ΕΕΤΕΜ στα πολιτικά κόμματα για το θέμα του 5ετους master. Γραφείο Τύπου ΕΕΤΕΜ (6-8-2015). Ανακτήθηκε στις 17-1-2016, από http://www.eetem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=671:-5-master&catid=54:news&Itemid=18

Ενημέρωση των Κομμάτων για την «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ από τον πρόεδρο του ΤΕΕ κ. Κ. Λιάσκα. Δελτίο Τύπου ΤΕΕ (4-3-2001). Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://portal.tee.gr/portal/page/portal/press/DELTIA_TYPOY/DELTIA_TYPOU%ζ202001/4MARS01.HTM

«Ανωτατοποίηση» ΤΕΙ. Ενημερωτικό Δελτίο Τ.Ε.Ε. (5-3-2001)α. Σύλλογος Πολιτικών Μηχανικών Ελλάδος, τεύχος 2141.Ανακτήθηκε στις 18-1-2016, από http://www.edra.gr/modules1.php?name=News&file=article&sid=11277

«Ανωτατοποίηση» ΤΕΙ. Ενημερωτικό Δελτίο Τ.Ε.Ε. (4-6-2011)β. ΤΕΕ-Τμήμα Δυτικής Μακεδονίας, τεύχος 2153. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016 από http://teeserver.tee.gr/online/epikaira/2001/2153/pg128b.shtml

Απόφαση για το Πρόγραμμα Δράσης 2013-2015.11ο Συνέδριο ΠΟΣΔΕΠ (2013). Ανακτήθηκε στις 29-1-2016, από http://www.posdep.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=71

61η Σύνοδος των Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. των ελληνικών Πανεπιστημίων, Ιωάννινα, 26-27 Ιουνίου 2009, ανακτήθηκε στις 29-1-2016 από http://docplayer.gr/12956535-Ioannina-26-27-ioynioy-2009-apofasi-1.html.

65η Σύνοδος Πρυτάνεων, Κείμενο διαβούλευσης για την έναρξη διαλόγου Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση, το Δημόσιο Πανεπιστήμιο, το Δημόσιο Τεχνολογικό ίδρυμα. Ρέθυμνο, 23-10-2010. Ανακτήθηκε στις 18-01-2016 από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/keimeno_diaboyleyshs_101023.pdf

Ιστότοποι

http://ec.europa.eu
http://www.eetem.gr
http://www.ehea.info/
http://www.eng.auth.gr/
http://engineertech.gr

http://engineering.teicm.gr
http://eur-lex.europa.eu/
http://portal.tee.gr/
https://www.upatras.gr/

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

*Παναγιώτης Τούμπος**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία καταγράφεται η μαθησιακή κινητικότητα ατόμων ως εργαλείο του προγράμματος Erasmus+, η οποία δίνει την ευκαιρία σε κάθε διευθυντή σχολείου να συνεισφέρει στην τροποποίηση των σχολικών προγραμμάτων και στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη. Το ερευνητικό ερώτημα που καλείται να απαντήσει η εργασία είναι κατά πόσο η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως φορέας εξευρωπαϊσμού μιας σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ειδικότερα μελετάται η σχολική εκπαίδευση στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1 σε σχέση με τις δράσεις και τις επιλογές των διευθυντών που υποστηρίζουν ανάλογα σχέδια. Τέλος, η εργασία προσπαθεί να αναδείξει την ανάγκη για τον προγραμματισμό επιμορφωτικών δράσεων για τους διευθυντές, καθώς ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής στάσης και κουλτούρας ενός σχολείου είναι καθοριστικός.

Λέξεις-κλειδιά: *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σχολική ηγεσία, Εξευρωπαϊσμός, Erasmus+ ΚΑ1, Κινητικότητα, επιμόρφωση*.

Abstract

This paper discusses teachers' and students' mobility as a tool of the Erasmus+ programme, which can enable school head teachers to contribute to the amendment of school curricula and the upgrading of the education offered as well as training opportunities in Europe. The main question addressed in this paper is whether school administration contributes to the Europeanisation of a Primary school through teacher mobility programmes. In particular, school education is examined within the

* ΥΠΕΠΘ, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70.

framework of the European programme Erasmus +KA1 with reference to choices made by head teachers who support such programmes. Finally, this paper aims at justifying the need for training action planning for head teachers, since the school administration's role is crucial in the formulation of a European attitude and culture.

Key-words: *Elementary school, school leadership, Europeanisation, Erasmus+ KA1, mobility, training*.

1. Εισαγωγή

Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, το επιρρεπές σε αλλαγές και καινοτόμες δράσεις περιβάλλον καθιστούν αναγκαία για τα στελέχη της εκπαίδευσης παγκοσμίως την ενίσχυσή τους με προσόντα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν καθημερινά στις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική μονάδα.

Το Erasmus+ είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που αναφέρεται στην εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία και αθλητισμό για το χρονικό διάστημα 2014-2020 (Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων Erasmus+, 2015: 8). Προσπαθεί να ενδυναμώσει τις δεξιότητες και την απασχολησιμότητα, να εκσυγχρονίσει τα συστήματα εκπαίδευσης κατάρτισης και νεολαίας σε όλες τις βαθμίδες της Δια Βίου Μάθησης (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σχολική εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση ενηλίκων, δράσεις Νεολαίας).[80]

Μέσω του προγράμματος ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συμμετέχει στην προώθηση των συμφερόντων του σχολείου, του εκπαιδευτικού και του μαθητικού δυναμικού (ό.π.). Η δράση ΚΑ1 περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων και την κινητικότητα του προσωπικού, ένα εργαλείο που βοηθά την πρακτική άσκηση και επαγγελματική πρόοδο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (ό.π.: 10). Ο σύλλογος διδασκόντων ενημερώνεται σχετικά με τους στόχους που έχει θέσει ο διευθυντής για τη δράση του προγράμματος Erasmus και τον τρόπο που μπορεί να συνδράμει στην επιτυχή υλοποίηση του (ό.π.: 30).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), που από το 1987 είναι ο φορέας διαχείρισης και υλοποίησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων Erasmus, Lingua, Σωκράτης Ι και ΙΙ. Το 2007 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανέθεσε στο Ι.Κ.Υ. τον συντονισμό του ευρωπαϊκού προγράμματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με τον τίτλο «Δια Βίου Μάθηση» (2007-2013), (Παληάς, 2010: 5). Από το 2014 έως το 2020 αποτελεί την εθνική μονάδα συντονισμού για το πρόγραμμα Erasmus+[81].

1.1. Σκοπός-δομή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η σχολική ηγεσία ως μια μεταβλητή που επηρεάζει τον εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης, μέσα από το εργαλείο της κινητικότητας στα προγράμματα Erasmus+ ΚΑ1.

---

80. Βλ. https://www.iky.gr/el/erasmusplus, ανακτήθηκε στις 21/7/2017.
81. Βλ. https://www.iky.gr/el/iky/istoria-iky, ανακτήθηκε στις 21/7/2017.

Εάν υποθέσουμε ότι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus+ ΚΑ1 αποτελεί εργαλείο εξευρωπαϊσμού τότε θα εξετάσουμε τα εξής:

Αρχικά, στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα Erasmus+ και στους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο Παιδείας – Ι.Κ.Υ. – Διευθυντής – Σύλλογος Διδασκόντων). Θα διατυπώσουμε το ερευνητικό ερώτημα και την υπόθεση εργασίας. Κατόπιν θα παραθέσουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρουσίαση του θέματος και την επισκόπηση βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα μελετήσουμε τη συσχέτιση του Erasmus+ και της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα θα παρουσιάσουμε την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και τη σύνδεση της στρατηγικής «ΕΚ 2020» με τα προγράμματα Erasmus+ ΚΑ1. Στο τέλος του κεφαλαίου θα αναλύσουμε τους στόχους της ευρωπαϊκής δράσης που αφορούν την κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ενός σχολείου διευκολύνει τον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα θα σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη, θα αναφέρουμε τις δράσεις και τις επιλογές του για την ενεργοποίηση ευρωπαϊκού σχεδίου ΚΑ1, καθώς και τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στη διαδικασία σχεδιασμού και εκπόνησης του προγράμματος. Στο τέλος θα παραθέσουμε τα συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις για καλύτερη αξιοποίηση της δράσης από τους διευθυντές σχολείων.

1.2. Ερευνητικό ερώτημα και υπόθεση εργασίας

Η εργασία επιδιώκει να απαντήσει στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- Μπορεί ο διευθυντής να λειτουργήσει ως φορέας εξευρωπαϊσμού της σχολικής μονάδας μέσω της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού;

Πιο συγκεκριμένα μελετάται η συμμετοχή της σχολικής ηγεσίας τόσο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1, όσο και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο ενός μέσο ή μακροπρόθεσμού σχεδιασμού για την ανάπτυξη του Σχολείου.

Η εργασία διατυπώνει μια υπόθεση την οποία καλείται να επαληθεύσει στη συνέχεια.

Υπόθεση Εργασίας: Η σχολική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στον εξευρωπαϊσμό ενός σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη στήριξη του κατάλληλου προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου.

1.2. Μεθοδολογία

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα διατυπώνεται ο ορισμός του εξευρωπαϊσμού και μελετάται η επίδρασή του σε σχολικό οργανισμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της σχολικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται βιβλιογραφικά η συνεισφορά του διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου στην προώθηση της κινητικότητας προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης. Γίνεται προσπάθεια για επαλήθευση της υπόθεσης που τέθηκε αφού αρχικά ορίσουμε τις έννοιες του εξευρωπαϊσμού, της κινητικότητας και της σχολικής ηγεσίας.

1.3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

«Ο όρος εξευρωπαϊσμός (Europeanization) υποδηλώνει μια σύνθετη, αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία οι πολιτικές σε εθνικό επίπεδο διαμορφώνονται από την ευρωπαϊκή ενοποίηση και οδηγούν σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα στο εσωτερικό των κρατών μελών…» (Schmidt & Radaelli 2004, Schmidt 2006 σε Παπάζογλου, 2010:4).

Κατά τον Vink (2002 σε Clarke & Wildy, 2009) «ο εξευρωπαϊσμός ορίζεται ως η αλλαγή σε εθνικό επίπεδο, που προκαλείται από την ευρωπαϊκή ενσωμάτωση».

Ο όρος «εξευρωπαϊσμός» αναφέρεται στην αμφίδρομη σχέση του εθνικού κι ευρωπαϊκού επιπέδου στην άσκηση πολιτικής, ώστε το αποτέλεσμα (η πολιτική) να εφαρμόζεται από τα κράτη σύμφωνα με το πνεύμα της ΕΕ. Είναι μια διαδικασία διάδρασης της Ένωσης και των κρατών μελών στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων (Γρηγορίου, 2015:8).

Εξευρωπαϊσμός κι εκπαιδευτική πολιτική

Η ΕΕ κατά τον Fontaine (2010: 55) δεν υποδεικνύει κάποιο μοντέλο σχεδιασμού και λειτουργίας των σχολείων και της εκπαίδευσης των κρατών μελών, ούτε καθορίζει το υλικό που περιλαμβάνουν τα προγράμματα σπουδών. Γι' αυτά τα θέματα λαμβάνονται αποφάσεις σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Η δράση της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης έχει να κάνει με την εκπόνηση προγραμμάτων για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών.

Σύμφωνα με τη Λαδή (2008:131) τα προγράμματα ERASMUS αποτελούν έναν «ήπιο» μηχανισμό εξευρωπαϊσμού που γνωστοποιεί στους ενδιαφερόμενους το πνεύμα της ΕΕ και τους φέρνει σε επαφή με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Το πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ1 στηρίζεται στη φιλοσοφία του πρώην ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius. Έχει ως στόχο την ποιοτική βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής διάστασης της και την ανάπτυξη της κινητικότητας (Κρίθη, 2014: 27).

Με το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24ης Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, την Πράσινη Βίβλο για το ίδιο θέμα (1993) καθώς και τα άρθρα 126 και 127 της συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τίθεται το θέμα του εξευρωπαϊσμού στα σχολικά προγράμματα και της κινητικότητας των μαθητών και των δασκάλων (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 2).

« Ο όρος κινητικότητα αναφέρεται στη μετάβαση και τη διαμονή στο εξωτερικό ή σε έναν διαφορετικό τόπο από τον τόπο διαμονής μας για λόγους που σχετίζονται και με την εκπαίδευση…» (Βλαχάκη, 2015: 5).

Οι δυνατότητες και οι προοπτικές μέχρι το 2020 είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής κινητικότητας με μαθησιακές διαδικασίες, κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικής εμπειρίας (ό.π.: 8).

Σύμφωνα με τον Εμβαλωτή και Ζευγίτη (2015: 46) το 2013 πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα (λήψη συνέντευξης) σε δείγμα 16 εκπαιδευτικών από 7 σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας που συμμετείχαν σε προγράμματα Comenius.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας (2015: 51-52) παρατηρείται ότι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας αποτελεί εργαλείο εξευρωπαϊσμού μιας σχολικής μονάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από την κινητικότητα τους σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα και με τις επαφές τους με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να αποκτήσουν την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Κατανοούν την ευρωπαϊκή πολυπολιτισμικότητα, καταρρίπτουν προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους λαούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή ενώ παράλληλα νιώθουν ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας.

Στα πλαίσια της έρευνας οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τη δυνατότητα για μια προσέγγιση ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται η ανεπάρκεια της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης (ό. π.: 56). Ωστόσο ο περιορισμένος χρόνος διαμονής των ελλήνων εκπαιδευτικών στο εξωτερικό δε βοηθά στον εμπλουτισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους διάφορους ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το σύντομο χρονικό διάστημα λειτουργεί ανασταλτικά ώστε να μη μπορούν να υιοθετούνται πλήρως καινοτόμες δράσεις σε παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές (ό.π.). Από την άλλη εντοπίζεται δυσκολία στην προσπάθεια εφαρμογής της νέας γνώσης στην ελληνική σχολική εκπαίδευση γεγονός που αποδίδεται στην έλλειψη αυτονομίας του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και στην ανεπαρκή επιμόρφωση τους (ό.π.).

Πιο αναλυτικά η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας (ό.π.:57). Οι περισσότεροι επιμορφώνονται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος γεγονός που οδηγεί στην αλλαγή της στάσης τους. Το πρόγραμμα λειτουργεί ως κίνητρο για δραστηριοποίηση, καθώς στο δείγμα των σχολείων παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε αντίστοιχες μελλοντικές δράσεις ώστε να επιτύχουν όσο το δυνατό περισσότερα οφέλη. Ακόμη δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες καθώς εξασκούνται στην ξένη γλώσσα και αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση τους όσον αφορά την ανταπόκριση τους στις γλωσσικές ανάγκες του προγράμματος (ό.π.).

2. Erasmus+ και σχολική εκπαίδευση

2.1. Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας (Επίσημη Εφημερίδα Ιδρυτικής Συνθήκης – Άρθρο 6, 2012:7) η λήψη αποφάσεων για τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης εναπόκειται σε κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Συνεπώς, η ΕΕ αναλαμβάνει δράσεις για να υποστηρίζει, να συντονίζει ή να συμπληρώνει τη δράση των κρατών μελών σε τομείς μεταξύ των οποίων είναι η παιδεία, η επαγγελματική εκπαίδευση, η νεολαία και ο αθλητισμός, στην ευρωπαϊκή τους διάσταση.

Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκ-

παιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (Επίσημη Εφημερίδα Ιδρυτικής Συνθήκης – Άρθρο 165 Παιδεία, 2012:37).

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020»[82] για τη δεκαετία 2010-2020, προτείνει μεταξύ των άλλων αλλαγές στην Εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (ΕΚ 2020). Η Ευρώπη χρειάζεται να αναπτυχθεί οικονομικά σε υψηλό επίπεδο και να αυξήσει την απασχόληση της, ώστε να κρατήσει τα επίπεδα κοινωνικής μέριμνας, υπολογίζοντας ιδιαίτερα τον παράγοντα της γήρανσης των κατοίκων της. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για επίτευξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των πολιτών και ενίσχυσης της δια βίου μάθησης, ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες οικονομικές προκλήσεις.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή[83], μέσα σε αυτό το στρατηγικό άξονα διευκρινίζεται ο ρόλος της ΕΕ στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Η πραγματοποίηση της πολιτικής «ΕΚ 2020» επιτυγχάνεται μέσα από την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία καθιερώθηκε ως εργαλείο της στρατηγικής της Λισαβόνας. Η Μέθοδος θεμελιώνεται κατά κύριο λόγο στον καθορισμό κοινών στόχων, στον ορισμό όμοιων εργαλείων μέτρησης (δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές) και στη συγκριτική αξιολόγηση που εποπτεύεται από την Επιτροπή και στοχεύει στην αντιπαραβολή της προόδου των ενωσιακών χωρών και στην εναλλαγή ορθών πρακτικών (Ασδεράκη, 2008: 244-245).

Η (ΑΜΣ) βασίζεται σε κείμενα «ήπιου δικαίου» και δεν προκύπτει από δεσμευτικά νομοθετικά μέτρα της ΕΕ. Η μέθοδος προβλέπει ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών, για ανταλλαγή διαδικασιών μάθησης, εμπειριών και καλών πρακτικών, συλλογής και διάχυσης ιδεών για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη, όπως και συμβουλευτικής υποστήριξης στη διαμόρφωση πολιτικής (ό.π.: 247-249). Για να επιτευχθούν επιτυχώς οι στόχοι του πλαισίου «ΕΚ 2020» η Επιτροπή συγκροτεί ομάδες εργασίας που απαρτίζονται από εμπειρογνώμονες που προμηθεύουν τα κράτη μέλη ή επιλέγει εκείνη και που προσανατολίζουν τις εθνικές πολιτικές σε στόχους και κοινά μέσα μέτρησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ό.π.: 249).

2.2. Η σύνδεση της στρατηγικής «ΕΚ 2020» με τα προγράμματα ERASMUS+ KA1

Ολόκληρο το πλαίσιο «ΕΚ 2020» στηρίζεται στην αρχή της δια βίου μάθησης, και αφορά οποιαδήποτε μορφή μάθησης – τυπική, μη τυπική και άτυπη – μεταξύ των άλλων και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από το πρόγραμμα δίνεται η ευκαιρία της απορρόφησης ευρωπαϊκών κονδυλίων για την εκπόνηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής εκμάθησης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υποδομών (Μπου-

82. Προτάθηκε από την Επιτροπή στις 03.03.2010 και εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 17.06.2010. (Διαθέσιμα online σε https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95_2020.pdf και https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/115363.pdf, προσπελάστηκαν στις 29/7/2017).

83. (Διαθέσιμο online σε http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el, προσπελάστηκε στις 29/7/2017).

ρέλου, 2014: 187). Ένας από του στρατηγικούς στόχους είναι η σταδιακή διεύρυνση της μαθησιακής κινητικότητας και της κινητικότητας των διδασκόντων και των εκπαιδευτών τους, ώστε να καθιερωθούν οι περίοδοι μάθησης στον ευρωπαϊκό χώρο και στον ευρύτερο κόσμο ως ο κανόνας κι όχι η εξαίρεση[84]. Στην ίδια πηγή αναφέρεται ως εξίσου σημαντικός στόχος η βελτίωση της διοίκησης και της ηγεσίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο αναβάθμισης της ποιότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου, καλείται η Επιτροπή να αναπτύξει δείκτες για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών[85].

Στην ΕΕ το πρόγραμμα Erasmus+ (2014-2020) χρηματοδοτεί την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (αποφοίτων και εν ενεργεία), για την υποστήριξη πολιτικών και για καινοτόμες δράσεις στο εξωτερικό που ενισχύουν τη μάθηση και την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015: 92).

Μεταξύ των άλλων η αύξηση της έντασης και έκτασης της μαθησιακής κινητικότητας του προσωπικού (εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων), κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης στην ΕΕ[86]. Ανάμεσα στα άλλα τονίζεται ότι σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα και στους στόχους για τη βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων των διευθυντών σχολείων.

2.3. Στόχοι της ευρωπαϊκής δράση Erasmus+ KA1

Τα προγράμματα Erasmus+ KA1[87], που αφορούν τη σχολική εκπαίδευση, αναφέρονται στη κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και παρέχουν τη δυνατότητα σε στελέχη εκπαιδευτικών μονάδων να αποκτήσουν βιωματικά εμπειρίες της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από την εκτέλεση του σχεδίου οι ενδιαφερόμενοι γνωρίζουν νέες κουλτούρες, διαφορετικούς πολιτισμούς και καλλιεργούν την αίσθηση του ευρωπαίου πολίτη. Επίσης ο οργανισμός αποστολής εκσυγχρονίζει το προφίλ του, το προσωπικό εξελίσσεται επαγγελματικά ανάλο-

84. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης(«ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, IV, C119/3, 28.5.2009, σελ.3(Διαθέσιμο online σε http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528(01), ανακτήθηκε στις 30/7/2017).
85. Συμπεράσματα του Συμβουλίου για κριτήριο αναφοράς σχετικά με τη μαθησιακή κινητικότητα. Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, C372, 20.12.2011, σελ.33 (Διαθέσιμο online σε http://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/ea5b970a-bdb6-4212-b432-90e36f0accc0/language-el, ανακτήθηκε στις 31/7/2017).
86. Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, L/347, 20.12.2013, σελ.3. (Διαθέσιμο online σε http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32013R1288, ανακτήθηκε στις 1/8/2017).
87. (Διαθέσιμο online σε https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1/sxolikiekpedeusis-ka1, ανακτήθηκε στις 1/8/2017).

γα με τις ανάγκες του σχολείου, εφαρμόζεται μια διαδικασία προεργασίας και παρατήρησης της όλης πορείας, αναγνωρίζεται ο αντίκτυπος της διδασκαλίας και της μάθησης στους εμπλεκόμενους, οι συμμετέχοντες φροντίζουν για τη διάχυση του προγράμματος. Η Gyftoula (2015: 3) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπόνηση ευρωπαϊκών σχεδίων ΚΑ1, ως προς τον προγραμματισμό, την υποστήριξη και την εποπτεία της εξέλιξης τους. Είναι σημαντικό να βεβαιώνονται αν μετά το σχέδιο κινητικότητας, η αποκτηθείσα γνώση και οι δεξιότητες διαχέονται και αξιοποιούνται πλήρως σε πρακτικές διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δράσεις Erasmus ΚΑ1, μέσα από τη διακρατική κινητικότητα, αποκομίζουν αρκετά οφέλη. Γνωρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας άλλης χώρας, στο οποίο ίσως να εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας και πιθανώς ισχύουν άλλες δομές οργάνωσης. Τα προγράμματα κινητικότητας παρέχουν μια προοπτική στο να μελετήσουν τις δικές τους διδακτικές πρακτικές και να συμμετέχουν σε ανταλλαγή προτάσεων με συναδέλφους από την ΕΕ. Μέσα από ένα ευρωπαϊκό σχέδιο έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις γνώσεις για μεθόδους διδασκαλίας κι εργαλεία μάθησης, να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και τις ικανότητες τους σε νέες διδακτικές τεχνικές (Ευρωπ. Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015: 85). Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά μια νέα κουλτούρα και πολιτισμό και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας (ΙΚΥ/Οδηγός Υλοποίησης Σχεδίων ΚΑ1 2015 Erasmus+, 2016: 10).

3. Ο εξευρωπαϊσμός της σχολικής μονάδας και σχολική ηγεσία

3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και αποτελεσματικό σχολείο

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Ο Μπουραντάς (2005, όπως αναφ. στο: Σαΐτης, 2008: 26) αναφέρει ότι ο διευθυντής ως ηγέτης απαιτείται να διαθέτει όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικεί και να πείθει τους άλλους να αποδεχθούν τις ιδέες του για την υλοποίηση των κοινών στόχων.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 113-114) ως μετασχηματιστικός ηγέτης εξασφαλίζει την κατανόηση και αποδοχή του οράματος του για το σχολείο απ' όλους στις εμπλεκόμενους φορείς. Βάζει στόχους και δυναμικό όραμα, έτσι ώστε να ενεργοποιήσει τα άτομα να συμβαδίσουν με αυτό. Το κοινό όραμα είναι στενά συνδεδεμένο με την ταυτότητα και την καθημερινή ζωή του σχολείου. Συνεργάζεται για την καλλιέργεια κουλτούρας ποιότητας, προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία.

Ο Πασιαρδής (2000) τονίζει ότι ο διευθυντής επιχειρεί να αξιοποιήσει στο έπακρο τις πηγές που διαθέτει το σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη του το κύρος, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα που έχει κάθε άτομο από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Βέβαια η απόδοση του σχολικού οργανισμού αυξάνεται όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για ένα ανθρώπινο εργασιακό περιβάλλον, όπου υπερέχει η καλή συνεργασία και η επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών.

3.2. Δράσεις κι επιλογές της σχολικής ηγεσίας που υποστηρίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus+ ΚΑ1

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:59) σε μια σχολική μονάδα η λειτουργία του προγραμματισμού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος και κουλτούρας, μέσα από την εφαρμογή στοχευμένων πολιτικών και σχεδίων δράσης. Μεταξύ των εκπαιδευτικών θεμάτων, μπορεί να προγραμματιστεί και η εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Ο καινοτόμος διευθυντής προωθεί τη δημιουργία νέων ιδεών από άλλα άτομα, ενισχύει τη γένεση μικρών και καινοτόμων ομάδων, διαμορφώνει κατάλληλο περιβάλλον όπου οι νέες ιδέες επιδοκιμάζονται με ενθουσιασμό, ηγείται της προσπάθειας υλοποίησης καινοτόμων δράσεων (Ιορδανίδης, 2006: 93).

Η σχολική ηγεσία επιδρά καθοριστικά στην αποδοχή, στην εξέλιξη και στην αποπεράτωση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος (Ταγκάλου, 2010: 14). Ο διευθυντής ενημερώνει τον Σύλλογο Διδασκόντων για τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.[88] Μπορεί να διαμορφώσει ένα κατάλληλο κλίμα στο περιθώριο των συνεδριάσεων του Συλλόγου, σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των ατόμων που θα μετακινηθούν στο εξωτερικό για την εκπόνηση του προγράμματος (ό.π.).

Ο διευθυντής συγκαλεί συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ο οποίος αποφασίζει με πλειοψηφία για την πραγματοποίηση του προγράμματος από το σχολείο και υποδεικνύει την ομάδα των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχει στην υλοποίηση της ευρωπαϊκού σχεδίου, προτείνει τον εκπαιδευτικό που θα είναι υπεύθυνος επικοινωνίας και στο τέλος ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας επιλέγεται η κατάλληλη δράση (Παληάς, 2010: 10).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι διττός. Θεωρείται νόμιμος εκπρόσωπος του οργανισμού αποστολής και υπεύθυνος στο να υποβάλλει την αίτηση συμμετοχής στο ευρωπαϊκό σχέδιο κινητικότητας προσωπικού. Εγκρίνει και επικυρώνει τα έγγραφα που σχετίζονται με το Πρόγραμμα. Σε περίπτωση που το σχολείο του είναι οργανισμός υποδοχής, φροντίζει για τη φιλοξενία των επισκεπτών και την οργάνωση δραστηριοτήτων προς την ομάδα των ξένων (Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων Erasmus+, 2015: 18). Συμμετέχει στην προετοιμασία και οργάνωση του σχεδίου. Στην αίτηση εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή του και αναφέρει συγκεκριμένους κι εφικτούς στόχους. Προβάλλει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, που θα καλυφθούν πρακτικά μέσα από το πρόγραμμα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα που θα φέρει στο σχολείο (ό.π.: 42).

Ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να επιβλέψει, να υπογράψει και να μεταβιβάσει στο ΙΚΥ την έκθεση για την τελική αξιολόγηση μετά το πέρας του προγράμματος, με σκοπό να λάβει το σχολείο το υπόλοιπο ποσό (20%) της επιχορήγησης. Ακόμη οφείλει να διατηρήσει για πέντε χρόνια όλα τα σχετικά παραστατικά που αφορούν το σχέδιο μετακίνησης, στη διάθεση του ΙΚΥ προς έλεγχο (Ταγκάλου, 2010: 15).

---

88. Καθηκοντολόγιο: Απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002,άρθρο 29. (Διαθέσιμο online σε: https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html, ανακτήθηκε στις 1/8/2017).

3.3. Ικανότητες και δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρεται στην αναγκαιότητα να αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες στον τομέα των ΤΠΕ[89]. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θεωρείται σημαντικός, ωστόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν ελλείψεις στην πλειονότητα τους, είτε γιατί δεν έχουν προσαρμοστεί στη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο είτε γιατί έχουν ανεπαρκείς γνώσεις στην αξιοποίησή τους (Μπορέλου, 2014). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας (Καταβάτη και Τσερεγκούνη, 2005: 286-294 σε Κατσαρού, 2008:83) οι νεοδιόριστοι διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ των άλλων επιδιώκουν επιμόρφωση σε θέματα ευρωπαϊκών προγραμμάτων, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στη χρήση ΤΠΕ. Έτσι ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να γνωρίζει ξένες γλώσσες και να έχει ο ίδιος ικανότητες χειρισμού ΤΠΕ, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τη διαδικασία ένταξης του σχολείου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας των εκπαιδευτικών στον τομέα των ψηφιακών μέσων. Μέσα από μαθήματα κατάρτισης από ευρωπαϊκούς φορείς και σχολεία που ειδικεύονται στον τομέα της e-learning μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες στο συγκεκριμένο θέμα (Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων Erasmus+, 2015: 34-35).

Επομένως κλειδί στην επιτυχία ενός ευρωπαϊκού προγράμματος θεωρείται η επιμόρφωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε θέματα ευρωπαϊκής πολιτικής στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Χατζηγιάννη (2012: 6) σε δείγμα 41 διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας αποκάλυψε μεταξύ των άλλων πως το 53,7% ήταν λίγο ενημερωμένο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και καθόλου ενημερωμένο το 17,1%. Σχετικά με την ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων το 43,9% δήλωσε πως έχει πληροφορηθεί λίγο, το 29,3% αρκετά, ενώ το 14,6% καθόλου.

Η Τσαπαδά (2014: 88-90) επισημαίνει στη διπλωματική της εργασία, ότι η καλή επάρκεια μιας ξένης γλώσσας καθώς κι ένας τίτλος μεταπτυχιακών σπουδών βελτιώνουν την πληροφόρηση σε ευρωπαϊκά θέματα εκπαίδευσης αλλά πιο πολύ συντελούν στη διαμόρφωση ενεργούς στάσης των διευθυντών σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 238 διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλίας, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ενημερώνονται προσωπικά από το διαδίκτυο και την επιστημονική βιβλιογραφία. Παράλληλα προσδοκούν να επιμορφωθούν για τις ευρωπαϊκές δράσεις από αρχές όπως το Υπουργείο Παιδείας, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κι από ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια, γεγονός που σηματοδοτεί την ανεπάρκεια των παραπάνω φορέων σε σχέση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αν και η συμμετοχή των σχολείων που ηγούνται κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, εντούτοις επιθυμούν τη μελλοντική ενασχόληση τους με ευρωπαϊκά καινοτόμα σχέδια (ό.π.: 92).

---

89. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας». COM (2007) 694 τελικό, της 8.11.2007. (Διαθέσιμο online σε http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EL/1-2007-694-EL-F1-1.Pdf, ανακτήθηκε στις 1/8/2017).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το άρθρο 10 παρ 3 αα[90] ένας διευθυντής μπορεί να αξιολογηθεί ως ανεπαρκής, εφόσον δε μεριμνά για την ανάπτυξη σχολικού κλίματος και δεν παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες. Αντίθετα μπορεί να κριθεί πολύ καλός, εφόσον διαθέτει όραμα, υψηλές προσδοκίες και στόχο ώστε να αποκτήσει το σχολείο του ταυτότητα καινοτομίας (άρθρο 10, παρ 3 γγ). Επομένως μέσα από την εκπόνηση καινοτόμων δράσεων όπως είναι και ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αξιολογείται θετικά για τη μετέπειτα πορεία κι εξέλιξη του.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο μπορεί να παίξει ρόλο ο διευθυντής στον εξευρωπαϊσμό ενός σχολείου, μέσω του προγράμματος κινητικότητας Erasmus+ ΚΑ1. Διατυπώθηκε ως υπόθεση εργασίας η άποψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να συνεισφέρει στον εξευρωπαϊσμό ενός σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την προώθηση του κατάλληλου προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Με τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων που εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα είναι πιο πρόθυμοι και δεκτικοί στην εκπόνηση προγραμμάτων Erasmus κινητικότητας εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης αναφέρθηκαν οι μεταβολές και οι ωφέλειες που αποκομίζει η σχολική μονάδα από την εκπόνηση ενός αντίστοιχου σχεδίου, καθώς και ποια προσόντα των στελεχών εκπαίδευσης χρειάζονται αναβάθμιση, ώστε να συμβάλλουν στο ευρωπαϊκό προφίλ του σχολείου τους. Μέσα από όλη την επεξεργασία καταλήγουμε σε προτάσεις που αφορούν αλλαγές στην οργάνωση και διάχυση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχολική ηγεσία είναι υπεύθυνη για την αλλαγή στάσης και κουλτούρας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Θεωρείται από τους βασικότερους φορείς υλοποίησης ενός ευρωπαϊκού προγράμματος. Είναι ο νόμιμος εκπρόσωπος του φορέα αποστολής, που οφείλει να επιλέγει τους συμμετέχοντες με βάση το επαγγελματικό τους προφίλ και να προωθεί με επιχειρήματα την επικύρωση του σχεδίου στο σύλλογο διδασκόντων. Επίσης μπορεί να συμβάλλει στην αξιολόγηση και διάχυση του σχεδίου μέσα από πρωτοβουλίες όπως είναι η χρήση ποσοτικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια) για την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, ενημέρωση του συλλόγου για την ολοκλήρωση της δράσης, ενημέρωση εκπαιδευτικών της περιφέρειας μέσα από την οργάνωση ημερίδων, αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενημερώσεις μέσω του e-twinning. Γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει τα ανάλογα προσόντα ώστε να μπορεί να υποστηρίξει από την αρχή ως το τέλος μια ευρωπαϊκή δράση με επιτυχία.

90. ΦΕΚ 240/2013 Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθ. 152. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο online σε https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html, ανακτήθηκε στις 1/8/2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασδεράκη, Φ., (2008). *Ευρώπη και παιδεία: Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ.

Γρηγορίου, Π., (2015). *Διδακτικό υλικό του ειδικού θεματικού προγράμματος (ΕΘΠ) «Παγκόσμια διακυβέρνηση και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση».* Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βλαχάκη, Φ., Τετραδάκου, Σ., Αδαμοπούλου, Α., Σγουράκη, Ρ. και Δουλάμη, Σ., (2015). *Οδηγός κινητικότητας στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Ελληνική Δημοκρατία. (2002). *Καθηκοντολόγιο*: Απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002,άρθρο 29. Ανακτήθηκε από: https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html [Πρόσβαση 1/8/2017].

Ελληνική Δημοκρατία. (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240/2013 Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθ. 152. Ανακτήθηκε από https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html [Πρόσβαση 21/8/2017].

Εμβαλωτής, Α. και Ζευγίτης, Θ., (2015). '*Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και η συμβολή τους στη διαμόρφωση «ευρωπαϊκής ταυτότητας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: η περίπτωση των σχολικών συμπράξεων του προγράμματος Comenius'. Επιστήμες Αγωγής*, (1), pp. 1-150. Ανακτήθηκε από http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=153,0,0,1,0,0 [Πρόσβαση 23/7/2017].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) *«Συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας».* COM (2007) 694 τελικό, της 8.11.2007. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EL/1-2007-694-EL-F1-1.Pdf [Πρόσβαση 1/8/2017].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) *Ευρώπη 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95_2020.pdf [Πρόσβαση 29/7/2017].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη (2015) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές.* Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi: 10.2797/185552. Ανακτήθηκε από http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/yppz3492a [Πρόσβαση 1/8/2017].

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013) *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, L/347, 20.12.2013.* Ανακτήθηκε από http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32013R1288 [Πρόσβαση 1/8/2017].

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009) *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «ΕΚ 2020».* Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, IV,

C119/3, 28.5.2009. Ανακτήθηκε από http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528(01) [Πρόσβαση 30/7/2017].

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2010) *Συμπεράσματα*. Ανακτήθηκε από https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/115363.pdf [Πρόσβαση 29/7/2017].

ΙΚΥ (2016) *Οδηγός υλοποίησης σχεδίων ΚΑ1 2015 Erasmus+: τομέας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έκδοση 1.2*. Ανακτήθηκε από https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/2659-odigos-ylopoiisis-sxedion-erasmus-ka1-vet-2015 [Πρόσβαση 29/7/2017].

Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κρίθη, Μ. (2014) *Ευρωπαίος πολίτης: οδηγός επιβίωσης*. Ανακτήθηκε από http://docplayer.gr/12671690-Eyropaios-politis-odigos-epiviosis.html [Πρόσβαση 29/7/2017].

Λαδή, Σ. και Νταλάκου, Β. (2008) *Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση και Δημόσια* Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου: διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουρέλου, Β. (2014*) 'Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας'*, Εκπαιδευτικός κύκλος, 2, (3), pp. 1-209. Ανακτήθηκε από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/10.pdf [Πρόσβαση 24/7/2017].

Παληάς, Η. & Χατζηπαναγιώτου, Χ. (2010) '*Η συμβολή του διευθυντή στην ανάληψη, εκπόνηση και ολοκλήρωση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος'*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο & Ένωση Ελλήνων Φυσικών, blogs.sch.gr. Ανακτήθηκε από http://blogs.sch.gr/irpalias/files/2011/10/H_SYMBOLI_TOY_DIEYUYNTH_STA_EYRWPAIKA_PROGRAMMATA1.pdf [Πρόσβαση10/7/2017].

Παντίδης, Στ. και Πασιάς, Γ. (2003) '*Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Όψεις, *θεωρήσεις, προβληματισμοί'*, European Educational Research Association (EERA). Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, 22-25 Σεπτεμβρίου 2004, τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg.

Παπάζογλου, Μ. (2010) *«Εξευρωπαϊσμός και δημοκρατικά ελλείμματα»*. Κείμενο εργασίας 9/2010, Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.

Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων Erasmus+, (2015), Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi:10.2766/920245.

Σαΐτης, Χρ. (2008) *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για κριτήριο αναφοράς σχετικά με τη μαθησιακή κινητικότητα. Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, C372, 20.12.2011*. Ανακτήθηκε από http://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/ea5b970a-bdb6-4212-b432-90e36f0accc0/language-el [Πρόσβαση 31/7/2017].

Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012) *Επίσημη Εφημερίδα* Ιδρυτικής Συνθήκης – Άρθρα 6 & 165, 2012/C 326/01, *pp. 0001 – 0390* Ανακτήθηκε από http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT [Πρόσβαση 28/7/2017].

Ταγκάλου, Α. (2010) *Ετήσια εξειδίκευση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: η συμβολή του διευθυντή στην ανάληψη, εκπόνηση και ολοκλήρωση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο & Ένωση Ελλήνων Φυσικών, blogs.sch.gr. Ανακτήθηκε από http://blogs.sch.gr/irpalias/files/2011/10/H_SYMBOLI_TOY_DIEYUYNTH_STA_EYRWPAIKA_PROGRAMMATA1.pdf [Πρόσβαση 3/7/2017).

Τσαπαδά, Ι. (2014) *Σχολική διεύθυνση και ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης: προκλήσεις, προβλήματα και προοπτικές*. (Μη εκδοθείσα Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1483-sholiki-dieythynsi-kai-eyropaikos-horos-ekpaideysis [Πρόσβαση 3/7/2017].

Fontaine, P. (2010). *Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi:10.2775/62618.

Χατζηγιάννης, Θ., Λιμαράκη, Μ. και Χλαπάνης, Γ. Ε. (2012) *Εκπαιδευτικές Ανάγκες Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro18_synedrio_kedek_chatzigiannis_limaraki_hlapanis.pdf [Πρόσβαση 30/7/2017].

Clarke, S., & Wildy, H. (2009) The Europeanisation of Educational Leadership: much ado about nothing*? European Educational Research Journal,* Vol. 8, No. 3, pp. 352-358. Ανακτήθηκε από http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2009.8.3.352 [Πρόσβαση 1/7/2017].

Gyftoula, G., & Dimitrios, M. (2015) 'Erasmus+ Key Action1: the European project experience of the 3rd Primary School of Zografou aiming at teachers training and professional development', *1st Conference of the Department of Methodologies, Policies and Training practices*, Korinthos, pp. 8.

ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΜΠΡΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΥ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

*Ζωή Μόνιου**

Περίληψη

Οι Σχολικές Συμπράξεις, τόσο στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Comenius, όσο και στο σημερινό πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+, αποτελούν ιδιαίτερα δημοφιλείς δράσεις της ΕΕ στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για συνεργασίες σχολείων από διάφορες χώρες, τις οποίες η ΕΕ εντάσσει στην εκπαιδευτική της πολιτική και τις οποίες χρηματοδοτεί με κύριο άξονα χρηματοδότησης τις κινητικότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα Προγράμματα αυτά, μέσα από την υλοποίηση εγκεκριμένων Σχεδίων, έχουν ως σκοπό να προσδώσουν ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία στα σχολεία και να έχουν θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες, στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στόχων και στρατηγικών.

Το παρόν άρθρο μελετά τις Σχολικές Συμπράξεις ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού των σχολείων, προσέγγιση η οποία παρατηρείται ότι δεν απαντάται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, εξετάζεται η αλλαγή, ως διαδικασία και ως αντίκτυπος, που προκύπτει σε μία σχολική μονάδα, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές τις συνεργασίες, αλλά και ο ρόλος της κινητικότητας στην αλλαγή αυτή. Καταρχήν, οι Συμπράξεις προσεγγίζονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ στη συνέχεια, με βάση τη βιβλιογραφία πάνω στον εξευρωπαϊσμό, οι Συμπράξεις αναδεικνύονται ως μέσα εξευρωπαϊσμού και εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του. Κατόπιν, μέσα από τη μελέτη ερευνών και της σχετικής αρθρογραφίας προσδιορίζεται ο αντίκτυπος των Συμπράξεων στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, καθώς και η συμβολή της κινητικότητας σε αυτόν, ενώ επισημαίνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση και την επίδραση των Συμπράξεων.

Συμπεραίνεται ότι μέσα από τις Σχολικές Συμπράξεις οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να σκέφτονται και να δρουν σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο, αποκτώντας παράλληλα ένα πλήθος γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η σχολική κοινότητα αποκτά εξωστρέφεια

* Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

αλλά και πρόσβαση σε καινοτόμες πρακτικές. Ταυτόχρονα, για την ΕΕ οι Συμπράξεις λειτουργούν ως ένα ιδιαίτερα επιτυχές μέσο επίτευξης των στόχων της σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *Comenius, εξευρωπαϊσμός, Erasmus+, Σχολικές Συμπράξεις.*

Abstract

School Partnerships, within the previous Comenius and the current Erasmus+ framework, are very popular EU actions in the field of school education. School Partnerships are about collaboration among schools from many countries and they are part of the EU policy, funded by the EU mainly on the basis of pupils' and teachers' mobilities. The purpose of these Programmes is to add European value to participating schools and to have a positive impact on the participants, in the framework of the European educational targets and strategies and through the implementation of the Projects approved.

This article investigates the School Partnerships as a tool of europeanization for schools, which is an approach not yet present in the literature. In particular, the changes in the school, educators and pupils are examined, both as a procedure and impact, as the result of participating in these Partnerships. Moreover, the role of mobility in these changes is also investigated. At first, Partnerships are approached in the framework of the European policy in education, while, based on the literature on europeanization, Partnerships are highlighted as means of Europeanization, and its characteristics are found. Through relevant researches and articles the Partnerships' impact on pupils, teachers and schools and the role of mobilities are defined, while factors affecting the implementation and impact of Partnerships are also pointed out.

It is concluded that, through School Partnerships, participants learn to think and act in a European framework and acquire knowledge and skills, while the school community becomes extroverted and gains access to innovative practices. At the same time, the Partnerships function as a very successful tool for achieving the EU targets in the field of school education.

Key-words: *Comenius, Erasmus+, europeanization, School Partnerships.*

1. Εισαγωγή

Τα πρώτα Ευρωπαϊκά Προγράμματα στον χώρο της εκπαίδευσης[91] δημιουργήθηκαν σε μία περίοδο ευρωσκεπτικισμού με σκοπό να συμβάλουν στην ανάδειξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην ενίσχυση της εικόνας που είχε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Ασδεράκη, 2008, σσ. 197-198). Οι Σχολικές Συμπράξεις, αρχικά ως μέρος του υπο-Προγράμματος Comenius και πλέον ως δράση του Erasmus+, αποτελούν ένα Πρόγραμμα της ΕΕ που έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα δημοφιλές στην ευρωπαϊκή εκπαιδευ-

91. Πρόκειται για τα Προγράμματα Erasmus (1987), Lingua (1989) και Tempus (1990) (Ασδεράκη, 2008, σ. 207).

τική κοινότητα[92]. Την ίδια στιγμή που η Ευρώπη διανύει μία ακόμα περίοδο ευρωσκεπτικισμού [COM(2017) 2025 final], η ΕΕ «επενδύει» στην εκπαίδευση, αλλά και τα σχολεία επιδιώκουν να «επενδύουν» στις Σχολικές Συμπράξεις: Με 6.188 αιτήσεις σχολείων για τη συμμετοχή σε Συμπράξεις «Αποκλειστικά μεταξύ Σχολείων» (school-to-school) κατά τα έτη 2014 και 2015, περισσότερους από 240.000 συμμετέχοντες και χρηματοδότηση σχεδόν 170 εκατ. ευρώ για την ίδια περίοδο (European Commission, 2017, σ. 34), οι Σχολικές Συμπράξεις ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού αποτελούν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας.

Το ερώτημα που ερευνάται είναι πώς λειτουργούν οι ευρωπαϊκές Σχολικές Συμπράξεις ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού μίας σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, εξετάζεται η αλλαγή που προκύπτει σε μία σχολική μονάδα, στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές ως αντίκτυπος της συμμετοχής του Σχολείου στο Πρόγραμμα. Το ερώτημα επικεντρώνεται στις Συμπράξεις αποκλειστικά μεταξύ σχολείων και διαμορφώνονται οι παρακάτω υποθέσεις εργασίας:

Υπόθεση 1: Οι Σχολικές Συμπράξεις είναι εργαλείο εξευρωπαϊσμού στην εκπαίδευση, με χαρακτηριστικά top-down, bottom-up και cross-loading.

Υπόθεση 2: Οι Συμπράξεις έχουν θετικό αντίκτυπο στη σχολική μονάδα και στους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ειδικά η κινητικότητα έχει μεγάλο αντίκτυπο σε στάσεις και δεξιότητες που αφορούν την ευρωπαϊκή διάσταση[93] του Προγράμματος.

Υπόθεση 3: Οι Σχολικές Συμπράξεις προάγουν επιτυχώς τους στόχους της ΕΕ για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Radaelli (2012, σ. 1), ο εξευρωπαϊσμός αναφέρεται στην αλλαγή που προκύπτει όταν η πολιτική συμπεριφορά της Ένωσης επιδρά μετασχηματιστικά στην εγχώρια πολιτική συμπεριφορά. Κατά την εξέταση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν αρκετές αναφορές στον ορισμό του εξευρωπαϊσμού, καθώς και στα χαρακτηριστικά του (Ladrech, 1994, 2002; Radaelli, 2000, 2012; Hang, 2011; Vink, 2003; Huggins, 2017) και συμπεραίνεται ότι πρόκειται για μία έννοια με διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Όσον αφορά την εκπαίδευση στο πλαίσιο της ΕΕ υπάρχουν αρκετές αναφορές (Alexiadou & Lange, 2010; Lawn, 2003; Walkenhorst, 2008; Πασιάς, 2006), ενώ απαντώνται λιγοστές αναφορές στον εξευρωπαϊσμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (Walkenhorst, 2005; Reed-Danahay, 2003) και στον εξευρωπαϊσμό των ΑΕΙ (Ασδεράκη, 2008; Μαραγκός, 2012). Ωστόσο, παρατηρείται ότι ο εξευρωπαϊσμός μέσω των ευρωπαϊκών Σχολικών Συμπράξεων δεν έχει προσεγγιστεί βιβλιογραφικά. Αναφορές και έρευνες δείχνουν ότι οι Σχολικές Συμπράξεις είναι δράσεις με σημαντικό και θετικό αντίκτυπο για τις σχολικές μονάδες και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές (CIEP, 2012; Διαμαντοπούλου, 2010; Diamantopoulou, 2006; Zevgitis & Emvalotis, 2015;

92. Βλ. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf (ανάκτηση 4-1-2017).

93. Η ευρωπαϊκή διάσταση περιλαμβάνει την κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας της Ευρώπης, την ευρωπαϊκή ταυτότητα και την ευρωπαϊκή πολιτειότητα (Zevgitis & Emvalotis, 2015, πίνακας 1).

Gordon, 2001; CSES, 2004; Association for Empirical Studies, 2007) σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων. Αν και οι διαθέσιμες σχετικές έρευνες αφορούν τις Συμπράξεις στο πλαίσιο του Προγράμματος Comenius και όχι του Erasmus+, το γεγονός ότι το Erasmus+ ενσωματώνει το Πρόγραμμα Comenius (Κανονισμός 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, κεφ. Ι) επιτρέπει μία αρχική κοινή προσέγγισή τους[94].

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία πάνω στον εξευρωπαϊσμό, ενώ το υλικό που αφορά τις Σχολικές Συμπράξεις στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αντλήθηκε από τη σχετική ευρωπαϊκή νομοθεσία, επίσημες εκδόσεις της ΕΕ, έγγραφα του ΙΚΥ[95] και από τη βιβλιογραφία. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν έρευνες που αφορούσαν τον αντίκτυπο των Συμπράξεων. Καθώς η βιβλιογραφία για τις Σχολικές Συμπράξεις είναι περιορισμένη, η παρούσα εισήγηση φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην προσέγγιση των Σχολικών Συμπράξεων ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού.

Μέσα από τη βιβλιογραφία θα παρουσιαστούν καταρχήν τα βασικά σημεία των Σχολικών Συμπράξεων ως μέρος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εν συνεχεία, θα προσεγγιστεί ο εξευρωπαϊσμός ως έννοια και θα αναδειχθούν οι Σχολικές Συμπράξεις ως μέσα εξευρωπαϊσμού. Κατόπιν, θα προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας, ο αντίκτυπος των Συμπράξεων στην σχολική μονάδα και στους συμμετέχοντες, ο ρόλος της κινητικότητας και οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διαδικασία του εξευρωπαϊσμού.

Στην Εισαγωγή περιγράφεται η σημασία του θέματος, τίθενται το ερευνητικό ερώτημα και οι υποθέσεις εργασίας και πραγματοποιείται σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα σημεία των Σχολικών Συμπράξεων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται οι βασικές προσεγγίσεις του εξευρωπαϊσμού με βάση τη βιβλιογραφία, αναλύονται οι Συμπράξεις ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού και περιγράφεται ο αντίκτυπός τους στη σχολική μονάδα, τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα.

2. Οι Σχολικές Συμπράξεις στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα ευρωπαϊκά Προγράμματα Πρώτης Γενιάς διακρίνονταν σε εκείνα που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση και σε εκείνα που αφορούσαν την Ανώτατη Εκπαί-

94. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το Πρόγραμμα Erasmus+ παρέχει σαφώς αυξημένη χρηματοδότηση στα σχολεία σε σχέση με το Πρόγραμμα Comenius για την υλοποίηση των Συμπράξεων, διαχωρίζοντας τη χρηματοδότηση των κινητικοτήτων από την χρηματοδότηση για την κάλυψη αναγκών υλοποίησης του Προγράμματος. Βλ. ενδεικτικά: Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (LLP) Οδηγός 2013 (έγγραφο pdf, διαθέσιμο στο: http://www.llp.gr/genikes-diatakseis.html, ανάκτηση 5-8-2-17) και Οδηγός 2017 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

95. Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) αποτελεί την Εθνική Μονάδα που διαχειρίζεται το Erasmus+ στην Ελλάδα (https://www.iky.gr/el/erasmusplus, ανάκτηση 29-12-2016).

δευση (Ασδεράκη, 2008, σσ. 203-207). Το Πρόγραμμα Erasmus για την Ανώτατη Εκπαίδευση καθιέρωσε τη δημιουργία πανεπιστημιακών δικτύων και την κινητικότητα φοιτητών και καθηγητών (ibid, σ. 207), θέτοντας τις βάσεις για τη μετέπειτα δικτύωση και κινητικότητα στη σχολική εκπαίδευση.

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ συμπεριλαμβάνει για πρώτη φορά την εκπαιδευτική πολιτική στο νομικό της πλαίσιο προσεγγίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως μέσο για την οικονομική ολοκλήρωση και την κοινωνική συνοχή (Πασιάς, 2006, σσ. 371, 379). Παράλληλα, γίνεται λόγος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, για τη σύνδεσή της με την κοινή πολιτιστική κληρονομιά και για την ανάγκη προαγωγής της γνώσης του πολιτισμού των λαών της Ευρώπης (ibid, σσ. 371, 372). Στη Συνθήκη η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαχωρίζονται, με την πρώτη να εξακολουθεί να είναι αρμοδιότητα των κρατών μελών (ibid, σ. 373) και τίθεται το πλαίσιο για τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Δεύτερης Γενιάς για τις περιόδους 1995-1999 (α΄φάση) και 2000-2006 (β΄φάση) (Ασδεράκη, 2008, σ. 224). Ωστόσο, στη Σύνοδο Κορυφής στη Λισαβόνα το 2000[96] η ΕΕ θέτει πλέον νέους στόχους («Στρατηγική της Λισαβόνας»), που αφορούν μία ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση, εισάγοντας παράλληλα τη νέα Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού ως μέθοδο εργασίας και δίνοντας, έτσι, μία νέα διάσταση στη σημασία, στους στόχους και στις μεθόδους διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής πολιτικής. Τη Στρατηγική της Λισαβόνας ακολουθεί η τρέχουσα Στρατηγική «Ευρώπη 2020»[97], μέρος της οποίας είναι η Στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»[98].

Οι Σχολικές Συμπράξεις εισήχθησαν στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του Προγράμματος Σωκράτης (Socrates)[99], Προγράμματος Δεύτερης Γενιας. Το Socrates είχε ως σκοπό «να συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλού επιπέδου και ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης» (Απόφαση 819/95/ΕΚ, άρθρο 1, παρ.1), έχοντας ρόλο υποστηρικτικό και συμπληρωματικό, αλλά και σεβόμενο πάντα την πλήρη αρμοδιότητα των κρατών μελών σε θέματα εκπαίδευσης, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (ibid, σ. 1). Σε αυτό το πλαίσιο, οι ειδικοί στόχοι του Socrates μεταξύ άλλων περιελάμβαναν την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, συνδέοντάς την με την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και την πολιτιστική κληρο-

96. Βλ. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#, παρ. 5 και 7 (ανάκτηση 5-8-2017).
97. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010. Ανακοίνωση της Επιτροπής, ΕΥΡΩΠΗ 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, Βρυξέλλες, COM(2010) 2020 τελικό, 3 Μαρτίου.
98. Βλ. Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C* 119, 28.5.2009.
99. Απόφαση αριθ. 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ, *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L 87, 20.4.95. Το Socrates περιελάμβανε τρεις τομείς δράσεων, οι οποίες αφορούσαν α) την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Erasmus), τη σχολική εκπαίδευση (Comenius), καθώς και εγκάρσιες δραστηριότητες (Άρθρο 1, παρ.2).

νομιά, την προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας, τη βελτίωση της γνώσης των ευρωπαϊκών γλωσσών και την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών (ibid, άρθρο 3). Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης ειδικό στόχο αποτελούσε η ενθάρρυνση των σχέσεων των μαθητών και η «παράλληλη προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία τους» μέσα από την υποστήριξη υλοποίησης Σχολικών Συμπράξεων και δράσεων κατάρτισης του προσωπικού[100] (ibid, Παράρτημα, κεφ. ΙΙ).

Στην πράξη, μία Σχολική Σύμπραξη Comenius αφορούσε τη διακρατική συνεργασία σχολείων[101] πάνω σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος και μπορούσε να περιλαμβάνει ανταλλαγές προσωπικού και μαθητών, παραγωγή υλικού, ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών και άλλες δράσεις με σκοπό την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης[102]. Στην πρώτη φάση του Socrates (1995-99) προτεραιότητα κατά τη διαδικασία επιλογής δινόταν στα Σχέδια που αφορούσαν ζητήματα ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος και που συγκεκριμένα προωθούσαν την ευρωπαϊκή διάσταση, την ισότητα ευκαιριών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τη βελτίωση της σχολικής επιτυχίας και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτεραιότητα επίσης είχαν Σχέδια με θέμα την πολιτιστική κληρονομιά, το περιβάλλον, την επιστήμη, την τέχνη και την τεχνολογία (Απόφαση 819/95, Παράρτημα, κεφ. ΙΙ, Δράση 1). Η δεύτερη φάση του Προγράμματος[103] ενθάρρυνε επίσης τη συνεργασία των σχολείων στο πλαίσιο των Συμπράξεων και με άλλους φορείς (π.χ. πολιτιστικά ιδρύματα), τη δημιουργία διδακτικού υλικού και την υλοποίηση Σχεδίων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης, στην καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Απόφαση 253/2000/ΕΚ, Παράρτημα, κεφ. ΙΙ, Δράση 1.1, παρ.1-2). Ως μέρος του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης[104] για την περίοδο 2007-2013, οι Συμπράξεις είχαν ως επιπλέον στόχο την ανάπτυξη των βιοτικών δεξιοτήτων των μαθητών με σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη, τη μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας (Απόφαση 1720/2006/ΕΚ, άρθρο 17,

100. Ειδικούς στόχους αποτελούσαν επίσης δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων (819/95/ΕΚ, Παράρτημα, κεφ ΙΙ).

101. Οι Συμπράξεις αφορούσαν αρχικά την συνεργασία σχολείων προερχόμενων αποκλειστικά από τα κράτη-μέλη, γεγονός που έχει διαφοροποιηθεί από το β' στάδιο του Socrates μέχρι σήμερα επιτρέποντας συνεργασίες π.χ. με χώρες υπό προσχώρηση (βλ. τις Αποφάσεις 253/2000/ΕΚ αρ.12 και 1720/2006/ΕΚ αρ.7 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, καθώς και τον Κανονισμό 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, αρ.24).

102. http://www.llp.gr/xrisima-egrafa-comenius/item/276-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.html (ανάκτηση 5-8-2017).

103. Απόφαση αριθ. 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24ης Ιανουαρίου 2000 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ», *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L 28, 3.2.2000.

104. Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 327, 24.11.2006.

παρ.1). Εξέλιξη του Προγράμματος Comenius στο επίπεδο της σχολικής συνεργασίας αποτελεί σήμερα η Βασική Δράση 2 του Erasmus+[105].

Η Βασική Δράση 2 αφορά τη «Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών», οι οριζόντιες προτεραιότητες της οποίας περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και των χαμηλών επιδόσεων σε βασικές δεξιότητες (ΙΚΥ, 2015, σ. 11). Στις προτεραιότητες της σχολικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται:

- η προαγωγή της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η ολιστική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, η ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από καινοτόμο και αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση
- η υποστήριξη των σχολικών μονάδων, ώστε να προσφέρουν εκπαίδευση με ποιοτικά χαρακτηριστικά, η προαγωγή της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και άλλους εμπλεκόμενους, η δικτύωσή του με άλλα σχολεία, αλλά και η βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας και της αξιολόγησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σ. 148).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Οδηγοί Προγράμματος για το 2016 και το 2017 δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα των μεταναστών και των προσφύγων ενθαρρύνοντας δράσεις ένταξης και ευαισθητοποίησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σ. 148; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σ. 130).

Η κινητικότητα αποτελεί σταθερά το βασικό μέσο επίτευξης των στόχων των Συμπράξεων. Μπορεί να αφορά τις συναντήσεις των εταίρων με σκοπό τη διαχείριση/τον έλεγχο της υλοποίησης του Σχεδίου, καθώς και κοινές δραστηριότητες μάθησης, διδασκαλίας και κατάρτισης με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών (ΙΚΥ, 2015, σ. 17). Οι κινητικότητες προσδίδουν στις δράσεις ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία και συμβάλλουν σε έναν βιώσιμο και συστημικό αντίκτυπο (Κανονισμός 1288/2013, άρθρο 3).

Συμπεραίνεται ότι οι Σχολικές Συμπράξεις από το 1995 αποτελούν σταθερά μέρος των ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης, με σκοπό να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους στόχους για κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται η εξέλιξη και η διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων των Προγραμμάτων και των Σχολικών Συμπράξεων, με σταθερό, όμως, σημείο αναφοράς την κινητικότητα. Από την αρχική θέσπισή τους, η οποία είχε ως αφετηρία

105. βλ. Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 347, 20.12.2013. Το Erasmus+ αποτελεί τη συνέχεια των προηγούμενων Προγραμμάτων (Άρθρο 1), με στόχο να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων των στρατηγικών «Ευρώπη2020» και «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020», αλλά και να προάγει τα ευρωπαϊκά ιδεώδη (Άρθρο 4). Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι προσεγγίζει ενιαία την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, καθιστώντας δυνατή τη διατομεακή συνεργασία (L 347/51).

την ανάδειξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας και τη σύνδεση με το ευρωπαϊκό οικοδόμημα, οι Συμπράξεις αναδεικνύονται ολοένα και περισσότερο πλέον ως ένα μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών και προετοιμασίας τους για μία Ευρώπη που αποσκοπεί στην ανάπτυξη, στην ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή, καθώς και ως ένα μέσο υποστήριξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των σχολικών μονάδων προς αυτή την κατεύθυνση.

3. Οι Σχολικές Συμπράξεις ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού

Σύμφωνα με τον Radaelli, ο εξευρωπαϊσμός αφορά τη σχέση ανάμεσα σε ένα αίτιο που προκύπτει σε επίπεδο ΕΕ και την αλλαγή που ακολουθεί σε επίπεδο εθνικό/περιφερειακό (2012, σ. 3), η οποία μπορεί να είναι αλλαγή στις δομές/τις ταυτότητες των κρατών-μελών (Vink, 2003, σ. 63) ή αλλαγή της οργανωσιακής λογικής[106] (Ladrech, 1994, σ. 71). Ο εξευρωπαϊσμός μπορεί επίσης να προσεγγιστεί ως διαδικασία αλλαγής κουλτούρας και δημιουργίας νέων ταυτοτήτων (Radaelli, στο Φερώνας, 2007, σ. 110), αλλά και ως απάντηση σε μία πρόκληση σε επίπεδο ΕΕ (Ladrech, 2002, σ. 393), ενώ δύναται να ερμηνευτεί κατά περίπτωση ως διαδικασία, αλλά και ως αποτέλεσμα (Radaelli, 2012, σ. 7)[107].

Ο εξευρωπαϊσμός θεωρείται ότι μπορεί να είναι μία διαδικασία down-loading, top-loading και cross-loading πολιτικών. Η top-down διαδικασία συνδέεται με την έννοια της θεσμικής συμβατότητας (goodness of fit) ανάμεσα στην πολιτική της Ένωσης και την εθνική πραγματικότητα (Φερώνας, 2007, σ. 112) και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απορρόφηση (absorption), όπου τα κράτη-μέλη ενσωματώνουν τις πολιτικές και τις ιδέες της Ενωσης, την προσαρμογή (accomodation) και τον μετασχηματισμό (transformation) (Borgel et al, στο Saurugger, 2005, σ. 295, μετ.ιδίας)[108]. Η οριζόντια διαδικασία (cross-loading) αφορά τη μεταφορά αντιλήψεων και πολιτικών που είναι αποτέλεσμα ανταλλαγής ιδεών, εξουσίας και πολιτικών (policies) ανάμεσα στους δρώντες των κρατών-μελών στο πλαίσιο που παρέχει η ΕΕ (Radaelli, στο Hang, 2011, σ. 144). Η bottom-up προσέγγιση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο «ανεβαίνουν» (uploading) και διαμορφώνονται πολιτικές και θεσμοί από τα κράτη-μέλη προς την ΕΕ (Hang, 2011, σ. 141).

Η διεθνική (transnational) δικτύωση, ως εθελοντική οριζόντια διαδικασία, θεωρείται ένας τρόπος αξιοποίησης των ευκαιριών του εξευρωπαϊσμού σε υπο-εθνικό επίπεδο (Huggins, 2017, σ. 2). Παράλληλα, η δικτύωση αυτή δείχνει ότι σε υποεθνικό επίπεδο ο εξευρωπαϊσμός δεν έχει μόνο χαρακτηριστικά downloading των ευρωπαϊκών πολιτικών, αλλά παρέχει και δυνατότητες διαμόρφωσης μίας σχέσης με οριζόντια και bottom-up στοιχεία (Van Bever et al., 2011 στο Huggins, 2017, σ. 2).

---

106. organizational logic, μετ.ιδίας
107. Σύμφωνα με τον Radaelli, ο εξευρωπαϊσμός δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της σύγκλισης, της εναρμόνισης ή της πολιτικής ολοκλήρωσης (2000, σ. 7).
108. Σύμφωνα με τον Radaelli, τα πιθανά αποτελέσματα του εξευρωπαϊσμού μπορεί να είναι η αδράνεια (inertia), η απορρόφηση (absorption), ο μετασχηματισμός (transformation), αλλά και η περικοπή (retrenchment) (2000, σ. 11), η οποία αφορά την αντιστρεψιμότητα του φαινομένου (Λαδή & Νταλάκου, 2008, σ. 13).

Κατ'επέκταση, γίνεται αποδεκτό ότι τα παραπάνω ισχύουν και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί πυρήνα του εγχειρήματος του εξευρωπαϊσμού και επιχειρεί να συνδέσει την εκπαίδευση με την εργασία και την πολιτειότητα (citizenship) (Lawn, 2003, σ. 331). Η εκπαίδευση και οι δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητα για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, η εκπαίδευση με τη δια βίου μάθηση χαρακτηρίζονται ως «διαβατήρια» για την κινητικότητα και την ενεργό πολιτειότητα (ibid, σ. 332), ενώ η δημιουργία ευρωπαϊκής ταυτότητας έχει χαρακτηριστεί πολιτική αναγκαιότητα, τη στιγμή που η Ευρώπη οφείλει να δρα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (ibid, σ. 335). Ο εξευρωπαϊσμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται «έμμεσος» ή «ήπιος» (indirect, soft), καθώς η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ είναι περιορισμένη (Walkenhorst, 2005, σ. 470) και βασίζεται στην αρχή της επικουρικότητας και στη χρήση της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (Alexiadou & Lange, 2010, σσ. 31-32). Συνεπώς, τα εγχώρια αποτελέσματα του εξευρωπαϊσμού στον τομέα της εκπαίδευσης αναμένονται ελάχιστα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίστασταν τα (Walkenhorst, 2005, σ. 472).

Μελετώντας την αλλαγή που προκύπτει σε μία σχολική μονάδα μέσω της συμμετοχής της σε μία Σχολική Σύμπραξη παρατηρείται καταρχήν ότι η συμμετοχή στη Σύμπραξη είναι αποτέλεσμα εθελοντικής πρωτοβουλίας και ξεκινάει από το προσωπικό του σχολείου[109]. Σύμφωνα με την Διαμαντοπούλου (2010, σσ. 52-53), εξαρτάται από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τους νέους ρόλους τους. Αφορμές και κίνητρα εξευρωπαϊσμού για μία εκπαιδευτική μονάδα θα μπορούσαν να θεωρηθούν η διαπολιτισμική κατανόηση, η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η διεθνής συνεργασία, αλλά και η βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού (Μαραγκός, 2012, σ. 37, πίνακας 2). Συνεπώς, σε αυτό το στάδιο πρόκειται για μία bottom-up διαδικασία εξευρωπαϊσμού, η οποία φιλοδοξεί να καλύψει ανάγκες/στόχους της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μίας Σύμπραξης σε επίπεδο σχολείου ακολουθούν τον Επίσημο Οδηγό του Προγράμματος και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη Σύμβαση του σχολείου με την Εθνική Μονάδα (ΙΚΥ, 2015, σ. 19), πρόκειται συνεπώς για μία top-down διαδικασία. Μάλιστα, η διαχείριση του Σχεδίου περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τη σύνδεση του σχολείου με ευρωπαϊκές βάσεις δεδομένων, ηλεκτρονικά εργαλεία και δίκτυα[110], αλλά και δραστηριότητες διάδοσης των αποτελεσμάτων οι οποίες πρέπει να έχουν τόσο τοπικη/εθνική όσο και ευρωπαϊκή/παγκόσμια εμβέλεια[111]. Παράλληλα, η υλοποίηση μίας Σύμπραξης σε ενδοσχολικό επίπεδο εισάγει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε μία συνεχή διαδικασία διαλόγου πάνω σε ζητήματα που

109. Βλ. ενδεικτικά ΥΠΠΕΘ, Εγκύκλιος με Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016.

110. Αναφέρονται ενδεικτικά το School Education Gateway καθώς και το Mobility Tool για την περίπτωση του Erasmus+.

111. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Gordon (2001, σ. 417), η καταλυτική δράση των ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών δραστηριοτήτων συνιστά de facto διεθνοποίηση. Σύμφωνα με τον Fernandez (2014, σ. 48), η ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση (όπως οι ανταλλαγές μαθητών) ενισχύει σαφώς την υπερεθνική διάσταση των σχολείων.

αφορούν τη σωστή αξιοποίηση του σχολικού χώρου και χρόνου, καθώς και τη μεθοδολογική προσέγγιση του Σχεδίου (CIEP, 2012, σ. 8), διαδικασία που μπορεί, κατ'επέκταση, να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει και τη χρηστή οικονομική διαχείριση της χρηματοδότησης. Επιπλέον, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση αποτελούν ταυτόχρονα σε επίπεδο συνεργασίας εταιρικών σχολείων διαδικασίες διαπραγμάτευσης, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συντονίζονται και να συμφωνούν σε ένα κοινό πλαίσιο (Dunsire, 1978 στο Diamantopoulou, 2006, σ. 141) τόσο ως εκπρόσωποι του σχολείου τους, όσο και ως μέλη μίας ευρωπαϊκής ομάδας. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι στο στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης ο εξευρωπαϊσμός δεν είναι μόνο top-down, αλλά εμπεριέχει και χαρακτηριστικά cross-loading.

Οι σχετικές έρευνες (Association for Empirical Studies, 2017; Diamantopoulou, 2006; Διαμαντοπούλου, 2010; Gordon, 2001; Zevgitis & Emvalotis, 2015; CIEP, 2012), καταδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη των Συμπράξεων για τις σχολικές μονάδες, τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και την ευρωπαϊκή τους διάσταση.

Αναλυτικότερα, μέσω των Σχολικών Συμπράξεων:

- οι μαθητές αποκτούν περισσότερο ενδιαφέρον για τις άλλες χώρες της Ευρώπης και τον πολιτισμό τους, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τη χρήση ΤΠΕ[112], αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, εξοικειώνονται με την επιχειρηματικότητα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνδέονται αποτελεσματικότερα με τα μαθήματα, εκφράζονται δημιουργικά (CIEP, 2012, σσ. 3-5),
- οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά, έρχονται σε επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ένα διαθεματικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, βελτιώνονται στις ΤΠΕ και στη χρήση ξένων γλωσσών, αποκτούν εμπειρία και γνώση διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ibid, σσ. 5-7),
- το σχολείο αποκτά ευρωπαϊκή διάσταση, εξωστρέφεια, ενισχυμένο προφίλ, καλύτερη σύνδεση με τις τοπικές αρχές και με τους γονεις των μαθητών (ibid, σσ. 7-8).

Οι έρευνες (Diamantopoulou, 2006 και Zevgitis & Emvalotis, 2015) επίσης επιβεβαιώνουν ότι οι Σχολικές Συμπράξεις προάγουν την καινοτομία στη διδασκαλία, δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας και φιλίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, αλλά και εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς με την αξιολόγηση (Diamantopoulou, 2006, σ. 145).

Σημαντικό χαρακτηριστικό εξευρωπαϊσμού αποτελεί η κινητικότητα (Μαραγκός, 2012, σ. 36), η οποία χαρακτηρίζεται ως ένα μέσο, ώστε τα άτομα να «κατανοήσουν την Ευρώπη» και να συμμετέχουν στο «ευρωπαϊκό γίγνεσθαι» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002, σ. 15). Σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο για την «Προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων», η κινητικότητα μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης συνειδητοποίησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη και συμβάλλει στη μάθηση ξένων γλωσσών, στην απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, αλλά και στην καταπολέμηση φαινομένων όπως

112. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

η ξενοφοβία [COM(2009) 329 τελικό, σσ. 2-3]. Στο επίπεδο των Σχολικών Συμπράξεων η κινητικότητα συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Diamantopoulou, 2006, σ. 145), ενώ η μαθητική κινητικότητα συνδέεται και με τη μετέπεια κινητικότητα σε επίπεδο σπουδών [COM(2009) 329 τελικό, σ. 2]. Σύμφωνα με έρευνα του CSES (2004, σ. 132), οι κινητικότητες λειτουργούν ως κίνητρο για τους μαθητές και θεωρείται ότι επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους αλλά και τη διαδικασία της μάθησης, ενώ η άμεση επικοινωνία και επαφή θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (ibid, σ. 63).

Ο αντίκτυπος και η αποτελεσματικότητα των Συμπράξεων θεωρείται ότι επηρεάζονται από τον βαθμό αξιοποίησής τους στο πλαίσιο των μαθημάτων, αλλά και από τη θέση που τους προσδίδει η Διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου (CSES, 2004, σ. 125). Άλλοι καθοριστικοί παράγοντες είναι η χρονική διάρκεια της Σύμπραξης, η προηγούμενη τυχόν εμπειρία του σχολείου σε τέτοιου είδους συνεργασίες, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Association for Empirical Studies, 2007, σ. 44).

Η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού μέσω την Συμπράξεων δεν αποτελεί διαδικασία χωρίς δυσκολίες. Η βιβλιογραφία αναφέρει δυσκολίες όπως η έλλειψη κινήτρων, ο φόρτος εργασίας για το προσωπικό, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η πολλή γραφειοκρατία (Diamantopoulou, 2006, σσ. 139-146), αλλά και η έλλειψη αντικαταστάτη κατά τις κινητικότητες των εκπαιδευτικών (CSES, 2004, σ. 36). Σημειώνεται επίσης η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του Σχεδίου και αντιμετώπισης κρίσεων (ibid, σ. 35).

Συμπεραίνεται ότι οι Σχολικές Συμπράξεις λειτουργούν ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτελώντας κυρίως μία περίπτωση ήπιου top-down εξευρωπαϊσμού. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησής τους είναι η bottom-up πρωτοβουλία εκ μέρους του προσωπικού, ενώ παρατηρούνται και χαρακτηριστικά cross-loading, καθώς οι Συμπράξεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διεθνικής συνεργασίας και στη δημιουργία δικτύων. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι οι Συμπράξεις έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στη σχολική μονάδα, όσο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές, αν και η υλοποίησή τους συνοδεύεται από αυξημένες υποχρεώσεις και απαιτήσεις για τους συμμετέχοντες και τη σχολική μονάδα. Οι διαπιστώσεις αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη υποστήριξης των Συμπράξεων ως bottom-up πρωτοβουλιών από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και την ανάγκη διαρκούς βελτίωσης και απλοποίησης των διαδικασιών που οι Συμπράξεις απαιτούν στο top-down επίπεδο.

4. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα ευαίσθητο πεδίο πολιτικής, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας κάθε κράτους, γεγονός που εξηγεί τα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιλογή των μεθόδων και μέσων άσκησής της. Η προσέγγιση των Σχολικών Συμπράξεων ως μέσο εξευρωπαϊσμού αναδεικνύει την αμφίδρομη και πολυεπίπεδη φύση των Συμπράξεων: πρόκειται για δράσεις τις οποίες η ΕΕ επιλέγει για να πετύχει τους στόχους της ανάλογα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες ανάγκες και

απαιτήσεις, αλλά και για δράσεις μέσα από τις οποίες τα σχολεία και οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν οικειοθελώς και έμμεσα μία νέα σχέση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, χωρίς αυτό απαραίτητα να είναι ο αυτοσκοπός. Παράλληλα, οι Συμπράξεις αποτελούν δράσεις που εισάγουν ένα νέο είδος δικτύωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, με τον ρόλο της κινητικότητας να είναι καθοριστικός.

Ο θετικός αντίκτυπος των Συμπράξεων στους συμμετέχοντες δείχνει ότι ορθώς η ΕΕ στρέφεται ολοένα και περισσότερο στην ενίσχυσή τους και ότι δικαίως τοποθετεί τις κινητικότητες στο κέντρο του σχεδιασμού των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συνεργασιών. Παράλληλα, ο αντίκτυπος αυτός εξηγεί το ενδιαφέρον των σχολείων για τις Συμπράξεις, καθώς πρόκειται για συνεργασίες που προσφέρουν στα σχολεία νέες δυνατότητες, πρόσβαση σε καινοτόμες πρακτικές και εξωστρέφεια. Ταυτόχρονα, οδηγούν τους συμμετέχοντες να σκέφτονται και να δρουν σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο και να εξοικειώνονται με την κινητικότητα, αποκτώντας παράλληλα ένα πλήθος χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων. Συνεπώς, οι Σχολικές Συμπράξεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως περιπτώσεις αμοιβαίου οφέλους, καθώς συγκεράζουν επιτυχώς τους στόχους των ευρωπαϊκών αναπτυξιακών πολιτικών και στρατηγικών με τις ανάγκες της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, αλλά και με ανάγκες των συμμετεχόντων σχολικών μονάδων. Αυτό το γεγονός καθιστά αναγκαία την υποστήριξη των Σχολικών Συμπράξεων (που πλέον θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «θεσμός» στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα), τόσο σε επίπεδο ΕΕ όσο και σε εθνικό/υποεθνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alexiadou, N. & Lange, B., 2010. The open method of coordination and the governance of education in Europe. In: Pitsela, ed. *Criminology – Searching for Answers: Essays in Honour of Professor Stergios Alexiadis.* Thessaloniki: Sakkoula, σσ. 23-48.

Association for Empirical Studies (GES), 2007. *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools, Final Report,* Kassel: s.n.

CIEP, 2012. *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools. Institutional changes and the European dimension,* s.l.: European Commission. Διαθέσιμο στο: http://arhiva.mobilnost.hr/prilozi/05_1355304110_PA_impact_study.pdf [Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου 2016].

CSES, 2004. Impact of School Partnerships (Socrates II/Comenius I 2000-2006), Mid-Term Evaluation, s.l.: s.n.

Diamantopoulou, A., 2006. The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), σσ. 131-151. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1080/03050060500515819.

European Commission, 2017. White paper on the future of Europe - Reflections and scenarios for the EU27 by 2025, Brussels, COM(2017) 2025 final, 1 March

European Commission, 2017. *Erasmus+ Programme Annual Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/58957.

Fernandez, A. D., 2014. The future of European education: A political strategy & four action areas. *Eur J Futures Res*, 2(49). doi:10.1007/s40309-014-0049-2.

Gordon, J., 2001. The Internationalisation of Education - Schools in Europe and the Socrates Programme. *European Journal of Education*, 36(4), σσ. 407-419. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1111/1467-3435.00078.

Hang, N. T. T., 2011. Europeanization: Simply a top-down process? *Marmara Journal of European Studies*, 19(1), σσ. 135-151.

Huggins, C., 2017. Subnational transnational networking and the continuing process of local-level Europeanization. *European Urban and Regional Studies*, Prepublished 14 February, σσ. 1-22. doi: 10.1177/0969776417691564

Ladrech, R., 1994. Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France. *Journal of Common Market Studies,* 32(1), σσ. 69-88. doi: 10.1111/j.1468-5965.1994.tb00485.x.

Ladrech, R., 2002. Europeanization and political parties, towards a framework for analysis. *Party Politics,* 8(4), σσ. 389-403. Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.1177/1354068802008004002.

Lawn, M., 2003. The «Usefulness» of Learning: the struggle over governance, meaning and the European education space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(3), σσ. 325-336. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1080/0159630032000172515.

Radaelli, C., 2000. *Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change.* Διαθέσιμο στο: http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-008a.htm [Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου 2016].

Radaelli, C., 2012. Europeanization: The Challenge of Establishing Causality. Στο: *Research Design in European Studies. Establishing causality in Europeanization.* s.l.:Palgrave Macmillan UK, σσ. 1-16.

Reed-Danahay, D., 2003. Europeanization and french Primary Education: Local implications of supranational policies. Στο: K. Anderson-Levitt, επιμ. *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory.* New York: Palgrave Macmillan, σσ. 201-218.

Saurugger, S., 2005. Europeanization as a methodological challenge: The case of interest groups. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 7(4), σσ. 291-312. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1080/13876980500319337.

Vink, M., 2003. What is Europeanization? And other questions on a new research agenda. *European Political*, 3(1), σσ. 63-74. doi:10.1057/eps.2003.36.

Walkenhorst, H., 2005. Europeanization of the German Education System. *German Politics*, [Ηλεκτρονικό] 14(4), σσ. 470-486. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1080/09644000500340644.

Walkenhorst, H., 2008. Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4), σσ. 567-587. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1080/13501760801996741.

Zevgitis, T. & Emvalotis, A., 2015. The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility*, 1/2015(3), σσ. 61-80. doi: 10.3917/jim.001.0061.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ασδεράκη, Φ., 2008. *Ευρώπη και Παιδεία. Ο ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης.* s.l.: Σιδέρης.

Διαμαντοπούλου, Α., 2010. *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1.* PhD Thesis, Πανεπιστήμιο Πατρών, http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4291/1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20.pdf [Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου 2016].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009. Πράσινη Βίβλος. Προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων, Βρυξέλλες, COM(2009) 329 τελικό, 8 July 2009. Διαθέσιμο στο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52009DC0329 [Ανάκτηση 28-12-2016].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010. Ανακοίνωση της Επιτροπής, ΕΥΡΩΠΗ 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, Βρυξέλλες, COM(2010) 2020 τελικό, 3 Μαρτίου.

Ευρωπαϊκη Επιτροπή, 2016. *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος. Έκδοση 2(2016):7-1-2016.* Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmus plus/files/files/resources/2016-erasmus-plus-programme-guide-v-ii_el.pdf [Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου 2016].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017. *Erasmus+, Οδηγός Προγράμματος. Έκδοση 2(2017): 20-1-2017.* Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf [Ανάκτηση 7 Αυγούστου 2017].

ΙΚΥ, 2015. *Οδηγός διαχείρισης για το πρόγραμμα Erasmus+. Βασική Δράση 2.* s.l.: ΙΚΥ.

Καρβέλη, Κ., 2004. *Η ενσωμάτωση του Κοινοτικού στο Εθνικό Δίκαιο στο πλαίσιο της Καλύτερης Νομοθέτησης.* Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Διαθέσιμο στο: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/15/2/729.pdf [Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου 2016].

Λαδή, Σ. & Νταλάκου, Β., 2008. *Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση και Δημόσια Πολιτική.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Μαραγκός, Δ., 2012. *Εξευρωπαϊσμός μέσω της κινητικότητας: Η επίδραση του Προγράμματος Erasmus στη διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης,* MSc Thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Πασιάς, Γ., 2006. *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Δάρδανος.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002. Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C* 142, 14.06.2002.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία

στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C* 119, 28.5.2009.

ΥΠΠΕΘ, Εγκύκλιος με Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) Αγωγής Σταδιοδρομίας και ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+, e-twinning κ.ά) για το σχολικό έτος 2016-17.

Φερώνας, Α., 2007. Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης στην ελληνική πολιτική απασχόλησης: Μία περίπτωση «γνωσιακού» Εξευρωπαϊσμού;. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2(2), σσ. 109-127. Διαθέσιμο στο: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/SCAD/article/view/9045/9271 [Ανάκτηση 3 Ιανουαρίου 2017].

Νομοθεσία ΕΕ

Απόφαση αριθ. 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ, *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L* 87, 20.4.95.

Απόφαση αριθ. 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24ης Ιανουαρίου 2000 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ», *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L* 28, 3.2.2000.

Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L* 327, 24.11.2006.

Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L* 347, 20.12.2013.

Ο ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Σπυριδούλα Κυράνα**

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα της σημερινής εποχής, λόγω ότι οι συνθήκες της δημοσιονομικής κρίσης και της οικονομικής ύφεσης έχουν «ανεβάσει» το ποσοστό ανεργίας και περισσότερο των νέων σε υψηλά επίπεδα. Γνωρίζοντας ότι στην Ελλάδα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνεχίζει να μην αποτελεί μια αξιόπιστη και ελκυστική εκπαιδευτική επιλογή, η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση ανήκει στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης που εδώ και χρόνια λειτουργεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, οδηγώντας στην απόκτηση δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού της χώρα μας.

Παρότι στην Ευρώπη, τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υπέστη αρκετές μεταβολές, σε αντίθεση στην Ελλάδα, το σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν μπορούσε να συμβαδίσει με αυτές τις αλλαγές ώστε να εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις που να είναι αναγκαίες εδώ και χρόνια.

Ο ευρύτερος σκοπός της εργασίας είναι να γίνει μία αναφορά στις μεταβολές που υπέστη η Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη και αν τελικά η Ελλάδα επηρεάστηκε από τις μεταβολές αυτές. Γνωρίζοντας τον σκοπό της εργασίας θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες μεταρρυθμίσεις πρότεινε η Ευρώπη από το 2000 και μετά για την επαγγελματική εκπαίδευση; 2) Η Ελλάδα επηρεάστηκε από τις αλλαγές αυτές;

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, έγινε διότι η Επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο θέμα που ασχολείται η Ευρώπη πάρα πολλά χρόνια. Αρχικά, αφού ορίσουμε τον Εξευρωπαϊσμό, θα αναφέρουμε τις μεταρρυθμίσεις που πρότεινε η Ευρώπη και πως η Ελλάδα επηρεάστηκε από τις αλλαγές αυτές χρησιμοποιώντας την ποσοτική έρευνα.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά για την Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο κάνουμε μία ιστορική αναδρομή της Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη πριν το 2000. Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στις προ-

* Μηχ/γος Μηχ/κος ΤΕ, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης.

τάσεις που έκανε η Ευρωπαϊκή ένωση για την Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από το 2000 μέχρι και σήμερα καθώς και το πως επηρεάστηκε η Ελλάδα μέσω των μεταρρυθμίσεων, το ίδιο χρονικό διάστημα.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξευρωπαϊσμός, Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Μεταρρυθμίσεις.*

Η έννοια του Εξευρωπαϊσμού

Η έννοια του εξευρωπαϊσμού (Europeanisation) άρχισε να απασχολεί, ολοένα κα περισσότερο, τους μελετητές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, την δεκαετία του ΄90 και περισσότερο η επίδραση που θα είχε η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στο εσωτερικό των κρατών μελών. Η γρήγορη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια έχει κάνει πολλούς ερευνητές να ασχοληθούν με τον Εξευρωπαϊσμό του κάθε κράτους μέλους.

Οι Bulmer and Radaelli (2004) αποδίδουν το ενδιαφέρον του εξευρωπαϊσμού πρώτον, στην ολοκλήρωση και θεσμοποίησης της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς, δεύτερον, στην ολοκλήρωση της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ), τρίτον, στον «ρυθμιζόμενο ανταγωνισμό» (regulatory competition), που βρίσκεται σε εξέλιξη παράλληλα με τη δημιουργία της ενιαίας αγοράς, και, τέταρτον, στη διαδικασία διεύρυνσης της Ε.Ε.[113] Όλα αυτά τα χρόνια προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τον Εξευρωπαϊσμό συνειδητοποίησαν ότι αυτό αποτελεί ένα διαμορφωμένο, πολυσύνθετο υπερεθνικό πολιτικό σύστημα. Ένα σύστημα που αποφασίζει και παράγει πολιτικές οι οποίες επιδρούν στο εσωτερικό των κρατών μελών. Η μελέτη του Εξευρωπαϊσμού είναι ακριβώς η μελέτη των επιρροών αυτών. (Φερώνας Α. 2007).

Έτσι αν θέλουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα «τι είναι εξευρωπαϊσμός;» δεν μπορούμε να βρούμε μια ακριβής απάντηση. Γενικά, ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να επηρεάσει τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και τις διαδικασίες σε κάποιους τομείς ή σε όλο το εθνικό πολιτικό σύστημα. Πολλοί όμως ερευνητές αναφέρονται σε «επιχειρησιακούς» ορισμούς ανάλογα την έρευνα που έχουν αναλάβει. Στις έρευνες αυτές ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να ερμηνεύει τη διαδικασία μιας αλλαγής κουλτούρας, το σχηματισμό μιας νέας ταυτότητας, την αλλαγή μιας πολιτικής, τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις που θα υποβληθούν και γενικά να καλύπτει το σχηματισμό μιας ευρωπαϊκής πολιτικής και τις επιδράσεις που θα μπορεί να έχει στα κράτη μέλη της Ε.Ε και όχι μόνο.

Από τους πολλούς ορισμούς που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία (Ladrech, 1994, Borzel, 1999, 2003, Cowles, Caporaso and Risse, 2001, Olsen, 2002) θεωρούμε αυτόν των Bulmer και Radaelli (2004: 4) ως τον πιο ευρύ και περιεκτικό. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: *«Ο Εξευρωπαϊσμός συνιστά μια διαδικασία α) διαμόρφωσης, β) διάχυσης και γ) θεσμοποίησης τυπικών και άτυπων κανόνων, μεθόδων, παραδειγμάτων πολιτικής, τρόπων δράσης, κοινών πεποιθήσεων και προτύπων, που αρχικά καθο-*

113. Φέρωνας Α.(2007). «Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης στην ελληνική πολιτική απασχόλησης: Μια περίπτωση «γνωσιακού Εξευρωπαϊσμού;». *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, Σελ. 109-127. Διαθέσιμο στο: http://www.epeksa.gr/assets/variousFiles/file_1.Feronas.pdf

ρίζονται και παγιώνονται στη διαδικασία άσκησης πολιτικής στο ευρωπαϊκό επίπεδο και στη συνέχεια ενσωματώνονται στη λογική της δημόσιας συζήτησης, των πολιτικών δομών και των δημόσιων πολιτικών στο εθνικό επίπεδο». (Φερώνας Α. 2007)[114].

Από τον παραπάνω ορισμό καταλαβαίνουμε τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εξευρωπαϊσμού. Αρχικά ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να ξεκινάει από το στάδιο της διαμόρφωσης και να τελειώνει στο στάδιο της εφαρμογής. Στη συνέχεια, μπορούμε να πούμε, ότι δεν αναφέρεται μόνο σε τυπικές μορφές άσκησης πολιτικής (π.χ. νόμους) αλλά και σε άτυπες (π.χ. αξίες, ιδέες κ.λπ.). Τέλος, που είναι και σημαντικό, η επιρροή της πολιτικής της Ε.Ε στα κράτη μέλη ξεκινάει από το στάδιο της διαμόρφωσης της πολιτικής στο επίπεδο της Ε.Ε. στο στάδιο της ενσωμάτωσής της σε εθνικό επίπεδο.

1. Η Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από εννεαετής φοίτηση (έξι χρόνια Δημοτικό και τρία χρόνια Γυμνάσιο). Μετά από την υποχρεωτική εννεαετή φοίτηση οι νέοι/ες έχουν στην διάθεσή τους δύο επιλογές, που είναι οι εξής: α) εισαγωγή στο τριετές Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) β) εισαγωγή στο τριετές Επαγγελματικό Λύκειο μετά το 16^{ο} έτος της ηλικίας τους. Τα επαγγελματικά λύκεια παρέχουν ειδικότητες που προβλέπονται από τον νόμο. Και στις δύο επιλογές οι μαθητές έχουν την προοπτική να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο όρος «τυπική επαγγελματική εκπαίδευση» στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται σε προγράμματα που προσφέρονται από τα επαγγελματικά λύκεια. Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση κατόπιν γενικών ή ειδικών εξετάσεων. Οι άλλες μορφές προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια (ΣΕΚ) ή μεταδευτεροβάθμια κατάρτιση (ΙΕΚ), καθώς και ορισμένα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, θεωρούνται «μη τυπική εκπαίδευση» παρότι ρυθμίζονται πλήρως ή μερικώς από το κράτος και οδηγούν σε επίσημα αναγνωρισμένα προσόντα.(CEDEFOP, 2014)[115]

Συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης διακρίνεται από την Α΄ τάξη με ενιαίο πρόγραμμα, με μαθήματα γενικής παιδείας (Τεχνολογικός, Υπηρεσιών, Ναυτικός-Ναυτιλιακός, Υγείας-Πρόνοιας και Αισθητικής-Κομμωτικής),, προσανατολισμού και ειδικοτήτων (Τεχνολογικός, Υπηρεσιών, Ναυτικός-Ναυτιλιακός, Υγείας-Πρόνοιας και Αισθητικής-Κομμωτικής), την Β΄ τάξη η οποία διαχωρίζεται σε τομείς τεχνικο-επαγγελματικών σπουδών (π.χ. Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, ηλεκτρονικής και αυτοματισμού, Πληροφορικής, Δομικών έργων, Διοίκησης και οικονομίας, Γεωπονίας, Τεχνολογίας τροφίμων και διατροφής, Πλοιάρχων, Μηχανικών, Υγείας - Πρόνοιας, Αισθητικής-Κομμωτικής, Εφαρμοσμέ-

114. Φέρωνας Α.(2007). «Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης στην ελληνική πολιτική απασχόλησης: Μια περίπτωση «γνωσιακού Εξευρωπαϊσμού;». *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, Σελ. 109-127. Διαθέσιμο στο: http://www.epeksa.gr/assets/variousFiles/file_1.Feronas.pdf
115. CEDEFOP. (2014). «Μια ματιά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.cedefop.europa.eu/files/8076_el.pdf

νων τεχνών, Βιομηχανικού σχεδιασμού) με μαθήματα γενικής παιδείας και τομέων και την Γ΄ τάξη η οποία διαχωρίζεται σε σε 40 ειδικότητες με μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικοτήτων. Στην Α΄ τάξη όλοι/ες οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα και στους τρεις κύκλους. Τα γενικά μαθήματα είναι δεσμευτικά για όλους/ες, ενώ πέρα απ αυτά υπάρχει η δυνατότητα επιλογής εκ των τριών κύκλων, ο οποίος ανταποκρίνεται καλύτερα στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις κάθε μαθητή/τριας. Στην Β΄ και Γ΄ τάξη τα γενικά μαθήματα συμπληρώνονται με τα μαθήματα των τομέων και των Ειδικοτήτων αντίστοιχα. Τα αναλυτικά προγράμματα περιέχουν και ασκήσεις σε εργαστήρια. Μετά την αποφοίτηση, υπάρχει το προαιρετικό «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας», με εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας στο σχολείο και μαθητεία σε χώρους εργασίας.[116]

Ο αριθμός των Ομάδων Επαγγελμάτων και των Ειδικοτήτων που προσφέρονται σε κάθε ΕΠΑ.Λ εξαρτάται από τις τοπικές κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες και ανάγκες, τον αριθμό των μαθητών/τριών και τις προτιμήσεις τους. Επιπλέον, σχετικές προτάσεις υποβάλλουν και οι τοπικοί παράγοντες, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), η αρμόδια επιτροπή της Περιφέρειας και ο εκάστοτε Προϊστάμενος του Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι του ΕΠΑ.Λ αποκτούν απολυτήριο, ισότιμο με εκείνο του Γενικού Λυκείου και έχουν τη δυνατότητα είτε να εισέλθουν απευθείας στην αγορά εργασίας, είτε μετά από επιτυχή συμμετοχή στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, να αρχίσουν σπουδές σε κάποιο ΤΕΙ. Μαθητές/τριες, που απέκτησαν απολυτήριο της Α΄ τάξης του ΓΕΛ ή του ΕΠΑ.Λ έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από τον ένα τύπο σχολείου στο άλλο στη Β΄ τάξη (οριζόντια κινητικότητα).

Το Υπουργείο Παιδείας είναι αρμόδιο για τις περισσότερες περιπτώσεις παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (επαγγελματικά λύκεια, σχολές επαγγελματικής κατάρτισης). Επίσης προΐσταται της γενικής γραμματείας δια βίου μάθησης και του ΕΟΠΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού), που έχουν σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της μεταδευτεροβάθμιας (δηλαδή των ινστιτούτων επαγγελματικής κατάρτισης) και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού επιβλέπει τη λειτουργία των επαγγελματικών σχολών μαθητείας και έχει οριστεί να υποστηρίξει την εισαγωγή του έτους μαθητείας στην επαγγελματική εκπαίδευση (επαγγελματικά λύκεια και σχολές). Στα ανώτερα επαγγελματικά προγράμματα (ανώτερες σχολές), διάφορα υπουργεία εμπλέκονται στους τομείς δικαιοδοσίας τους π.χ. το Υπουργείο Τουρισμού στις ανώτερες τουριστικές σχολές. Οι κοινωνικοί εταίροι, οι περιφερειακές αρχές και οι δήμοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης κα δια βίου μάθησης.

116. Υπουργείο παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2015). «09-05-16 Οι αλλαγές στην Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση, μια νέα αρχή για τα ΕΠΑ.Λ». Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/sxolika-nea-texn-ekpaid/20139-09-05-16-oi-allages-stin-texniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi-mia-nea-arxi-gia-ta-epal-3

2. Οι μεταρρυθμίσεις

2.1. Περίοδος 1992-1998

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ελληνική πραγματικότητα τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά βήματα στο χώρο της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αν και η δομή ακόμα και η οργάνωση της διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα, στις περισσότερες χώρες η Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θεωρείται κλάδος δεύτερης κατηγορίας. Απευθύνεται όχι μόνο σε μαθητές χαμηλών επιδόσεων αλλά γενικά σε μη κοινωνικό – οικονομικά πληθυσμό. Σημαντικό είναι ότι στις περισσότερες από αυτές χώρες η συζήτηση γύρω από τη οργάνωση των τεχνικο-επαγγελματικών σπουδών είναι έντονη, ως αυτοτελούς εκπαιδευτικού κλάδου. Η αμφισβήτηση της παραδοσιακής τους δομής υπάρχει όχι μόνο γιατί το διπλό σύστημα εκπαίδευσης συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά και εξαιτίας του υψηλού κόστους του και στην αδύναμη ανταπόκριση του στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. (Ψαχαρόπουλος, 1987)[117].

Με το νόμο 2009/1992 δημιουργήθηκε το Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ). Η πραγματοποίηση αυτής της μεταρρύθμισης έγινε για να εξασφαλιστεί αρχικά η ευελιξία στη προσφορά ειδικοτήτων κατάρτισης έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης. Συγκεκριμένα η εισαγωγή μιας εθνικά σταθμισμένης διαδικασίας θα γίνεται για την πιστοποίηση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων[118]. (CEDEFOP, 2002, σελ. 19).

Αργότερα με τους νόμους 2525/97 (ΦΕΚ 88/23-9-1997) και 2640/98[119] (ΦΕΚ 206/3-9-1998) αναδιαρθρώθηκε ο ανώτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την επιβολή σημαντικών αλλαγών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του επιπέδου αυτού. Συγκεκριμένα, καταργήθηκαν οι παλαιοί τύποι Λυκείου, δηλαδή το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ) καθώς και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και στη θέση τους αναπτύχθηκαν το Ενιαίο Λύκειο και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ).

Ειδικότερα τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια λειτουργούν με 14 τομείς, οι οποίοι αναπτύσσονται σε 42 ειδικότητες. Για το ποιες ειδικότητες λειτουργούν εξαρτάται από τις τοπικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ανάγκες, τον αριθμό και τις προτιμήσεις των παιδιών. Η ανάπτυξη και η έγκριση των προγραμμάτων σπουδών ελέγχονται από το Υπουργείο παιδείας, ενώ η συμμετοχή των άλλων κοινωνικών φορέων είναι μόνο έμμεση. Τα μαθήματα γενικής παιδείας περιορίζονται

---

117. Ψαχαρόπουλος Γ. (1987). Επαγγελματική κατάρτιση και οικονομική ανασκόπηση,. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα.*
118. CEDEFOP. (2002). «*Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*». Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_C4_5135_el.pdf
119. Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1998) *Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 206). Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2640-1998.html

και ενισχύονται τα εργαστηριακά μαθήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την άνοδο του μαθητικού δυναμικού των επαγγελματικών σχολείων. Η εξέλιξη αυτή σχετίζεται απόλυτα με τη μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1997-1998 και αναμένεται να συνεχιστεί.[120]

2.2. Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης 2000-2010

Η διακήρυξη της Κοπεγχάγης είναι μια σύμπραξη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου με τα κράτη μέλη της ΕΕ η οποία είχε ως απώτερο σκοπό να ενισχύσει τα όσα ειπώθηκαν και συμφωνήθηκαν στη Μπολόνια και τη Λισσαβόνα. Έτσι θα βελτιωθεί η ποιότητα και η ευελιξία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Ειδικότερα έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κοινών ευρωπαϊκών πλαισίων και εργαλείων που αυξάνουν τη διαφάνεια και την ποιότητα των ικανοτήτων και προσόντων, και στη διευκόλυνση της κινητικότητας, με εργαλεία την ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της ΕΕΚ, την συμβουλευτική και τον προσανατολισμό σχετικά με ΕΕΚ, την αναγνώριση και επικύρωση ικανοτήτων και προσόντων κ.ά.[121]

Έτσι το Νοέμβριο του 2002 αποφασίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και, στη συνέχεια επικυρώθηκε από τους αρμόδιους Υπουργούς της ΕΕ (καθώς και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους κοινωνικούς εταίρους) η προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στο τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), ως «η στρατηγική για τη βελτίωση της ποιότητας και ελκυστικότητας της ΕΕΚ».[122] Συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες οι οποίες καθορίζονται από την δήλωση της Κοπεγχάγης, με στόχο το 2010 είναι:

- Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στο τομέα της ΕΕΚ
- Η αύξηση της πληροφόρησης, του προσανατολισμού και της συμβουλευτικής σχετικά με την ΕΕΚ, καθώς και η διαφάνειά της.
- Η ανάπτυξη εργαλείων για την αμοιβαία αναγνώριση και επικύρωση ικανοτήτων και προσόντων και

---

120. CEDEFOP. (2002). *«Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα»*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_C4_5135_el.pdf

121. Κανελλοπούλου Α. & Σωτηροπούλου Ι. (χ.χ). «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας». *Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο*. Διαθέσιμο στο: http://dasta.eap.gr/files/% CE% 95% CF% 85% CF% 81% CF% 89% CF% 80% CE% B1% CF% 8A% CE% BA% CE% AE% 20% CE% 95% CE% BA% CF% 80% CE% B1% CE% B9% CE% B4% CE% B5% CF% 85% CF% 84% CE% B9% CE% BA% CE% AE% 20% CE% A0% CE% BF% CE% BB% CE% B9% CF% 84% CE% B9% CE% BA% CE% AE% 20% CE% BA% CE% B1% CE% B9% 20% CE% B7% 20% CF% 83% CF% 8D% CE% BD% CE% B4% CE% B5% CF% 83% CE% AE% 20% CF% 84% CE% B7% CF% 82% 20% CE% BC% CE% B5% 20% CF% 84% CE% B7% CE% BD% 20% CE% B1% CE% B3% CE% BF% CF% 81% CE% AC% 20% CE% B5% CF% 81% CE% B3% CE% B1% CF% 83% CE% AF% CE% B1% CF% 82.pdf

122. Ευρωπαϊκή ένωση (2002).«Η διαδικασία της Κοπεγχάγης: ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0018&from=EL

- Η βελτίωση της εξασφάλισης ποιότητας στην ΕΕΚ.

Η «διακήρυξη της Κοπεγχάγης» αποτέλεσε οδηγό των αλλαγών στην Τεχνολογική εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια. Η Υπουργική διάσκεψη που συγκλήθηκε στο Μάαστριχτ στις 14 Δεκεμβρίου 2004 αξιολόγησε τη μέχρι τώρα εφαρμογή της Διακήρυξης της Κοπεγχάγης, και αφού μελέτησε τις προτεραιότητες και στρατηγικές για την προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επικύρωσε το τελικό Ανακοινωθέν[123] (υπό τον τίτλο «Maastricht Communiqué»). Οι βασικές προτεραιότητες για το έργο αυτό και που αφορούν τα κράτη-μέλη της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο σχετικά με την ΕΕΚ είναι:

- Η χρήση κοινών μέσων και σημείων αναφοράς για τη μεταρρύθμιση και την ανάπτυξη των συστημάτων και των πρακτικών ΕΕΚ.
- Η αύξηση της δημόσιας και / ή ιδιωτικής επένδυσης στην ΕΕΚ.
- Η χρήση Ευρωπαϊκών ταμείων (όπως του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης) για την υποστήριξη της ΕΕΚ.
- Η ανάπτυξη των συστημάτων ΕΕΚ προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων και των ομάδων που μειονεκτούν.
- Η βελτίωση της σημασίας και της ποιότητας της ΕΕΚ σε συνεργασία με όλους τους αρμόδιους φορείς.
- Η ανάπτυξη προσφορών μαθησιακών περιβαλλόντων τόσο στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και στο χώρο εργασίας.
- Η προώθηση της συνεχούς ανάπτυξης των ικανοτήτων των διδασκόντων και των εκπαιδευτών στο πλαίσιο της ΕΕΚ.

Λίγο πριν από το ανακοινωθέν του Ελσίνκι (5/12/2006) η Ελλάδα με τον νόμο 3475/2006[124] έχει στόχο τον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση με ειδικότερο σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους και τέλος την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ως προς την ονομασία καταργεί τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και τις Τεχνολογικές Επαγγελματικές Σχολές και στη θέση τους δημιουργούνται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) αντίστοιχα. Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ χορηγείται απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου ισότιμο με το απολυτήριο των Γενικών Λυκείων και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ΄ της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α΄). Οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ έχουν

---

123. Ευρωπαϊκή ένωση.(2004). «Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ)». Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_el.pdf
124. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2006) *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 146). Ανακτήθηκε από: http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/05/N_3475_200_Epaggelmatiki_Ekpaideysi.pdf

δικαίωμα να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, να εγγράφονται στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ). Οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Σ χορηγείται πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ.1 του άρθρου του ν. 2009/1992, το οποίο τους παρέχει τη δυνατότητα να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος και να εγγράφονται στα Ι.Ε.Κ.(Ν.3475/2006 ΦΕΚ 146 Α/13-7/2006).

Οι προτεραιότητες, οι στρατηγικές διαδικασίας της Κοπεγχάγης επανεξετάστηκαν στη συνεδρίαση των Ελσίνκι το Δεκέμβριο του 2006[125] Το αποτέλεσμα ήταν να θέσουν τα θεμέλια για ορισμένα κοινά ευρωπαϊκά μέσα και εργαλεία. (Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων, Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων, Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και Europass). Στόχος αυτών των εργαλείων ήταν να διευκολύνουν την κινητικότητα για μάθηση και εργασία, ταυτόχρονα όμως να επηρεάσουν τις πολιτικές για την κατάρτιση.

Αναλυτικά με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (ΕΠΕΠ) γίνεται σύγκριση ανάμεσα στα επαγγελματικά προσόντα στο σύνολο της Ευρώπης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υποστήριξη της δια βίου μάθησης εκπαιδευτικής και εργασιακής κινητικότητας. Το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων (ECVET) επικυρώνει, αναγνωρίζει και συγκεντρώνει τις εργασιακές δεξιότητες και γνώσεις που αποκτώνται σε διαφορετικές χώρες ή περιστάσεις, έτσι ώστε η εμπειρία που έχεις αποκτήσει να προσμετράτε στα προσόντα της επαγγελματικής κατάρτισης. Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επιτρέπει στις χώρες να αναπτύξουν, να βελτιώσουν, να κατευθύνουν και να αξιολογήσουν την ποιότητα των συστημάτων ΕΕΚ που διαθέτουν και να εκπονήσουν ποιοτικές πρακτικές διαχείρισης και τέλος το Europass ασχολείται με ένα φάκελο εγγράφων που περιλαμβάνει βιογραφικό, δελτίο κινητικότητας, συμπλήρωμα διπλώματος και συμπλήρωμα πιστοποιητικού ώστε να διευκολύνεται η εργασιακή και γεωγραφική κινητικότητα στους κατόχους του να παρουσιάσουν τα προσόντα και τις δεξιότητες τους με τυποποιημένο τρόπο, κατανοητό σε εργοδότες, σε όλη την Ευρώπη. Παρότι τα Ευρωπαϊκά εργαλεία που αναφέρθηκαν παραπάνω χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο στις χώρες της Ε.Ε βλέπουμε ότι θα διευκολύνουν στην σύγκριση των αποτιμώμενων προσόντων, θα ενθαρρύνουν την κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών και θα γίνεται επικύρωση, τεκμηρίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους.

Η τελευταία επανεξέταση της προόδου της Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης γίνεται στο πλαίσιο ανάπτυξης του προγράμματος εργασίας *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»* που πραγματοποιήθηκε στη συνεδρίαση του Μπορντώ το Δεκέμβριο του 2008[126] με την Ευρώπη αντιμέτωπη με μία νέα παγκόσμια οικονομική

125. Ευρωπαϊκή Ένωση.(2006) «ΑΝΑΚΟΙΝΩΘΕΝ ΤΟΥ ΕΛΣΙΝΚΙ για την Αυξημένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_el.pdf
126. Ευρωπαϊκή Ένωση.(2008). «THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ on enhanced European cooperation in vocational education and training». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_en.pdf

κρίση. Εκεί διαπίστωσαν ότι έχει γίνει σημαντική πρόοδος στους στόχους της Κοπεγχάγης και αποφάσισαν οι εργασίες να επικεντρωθούν, την περίοδο 2008-2010, στην εδραίωση της διαδικασίας και την εφαρμογή κοινών αρχών και κοινών εργαλείων που επεξεργάζονταν από το 2002. Το ανακοινωθέν του Μπορντώ προτείνει τέσσερις βασικούς τομείς προτεραιότητας για μελλοντική δράση:

- Την ανάπτυξη και την εφαρμογή κατάλληλων εργαλείων, μεθόδων, και σχεδίων ώστε να γίνει μια ικανοποιητική συνεργασία στο τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Την ενίσχυση της ποιότητας και την προαγωγή της ελκυστικότητας των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.
- Την ενδυνάμωση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αγοράς εργασίας.
- Την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας εντός και εκτός των ορίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Καθώς η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη στην παγκόσμια οικονομική κρίση και ανεργία τα ποσοστά των ατόμων με χαμηλά ή καθόλου τυπικά προσόντα αυξάνονται. Συγχρόνως οι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας πρέπει να ενημερώνονται και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους μέσω της περαιτέρω εκπαίδευσης. Όλα αυτά τονίζουν την ανάγκη μεταρρύθμισης των Ευρωπαϊκών οικονομικών και κοινωνιών. Για την υποστήριξη αυτής της μεταρρύθμισης η επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να αναδιοργανωθεί ώστε να ενθαρρύνει τους ενήλικες να ενημερώνουν τις δεξιότητές τους καθ' όλη την εργασιακή τους ζωή.

Στην περίπτωση των νέων, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να προσφέρει δυνατότητες να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσει σε πολλές θέσεις εργασίας. Με αυτό τον τρόπο, η Ευρώπη θα επιτύχει να μειώσει το ποσοστό εγκατάλειψης των νέων πρόωρα το σχολείο.

2.3. Η Συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ 2010-2020

Έτσι το Δεκέμβριο του 2010, οι Ευρωπαίοι υπουργοί, οι Ευρωπαίοι κοινωνικοί φορείς και η Ευρωπαϊκή επιτροπή συμφώνησαν, στο ανακοινωθέν του Μπριζ[127], την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για την δεκαετία 2011-2020. Μέχρι το 2020, όλα τα προγράμματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν την εργασία με βάση την κατάρτιση σε επιχείρηση ή βιομηχανία. Με τη συνεργασία με τους εργοδότες, οργανισμοί κατάρτισης θα πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές με λιγότερο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να μειωθεί ο αριθμός των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. (The Bruges communiqué, 2011).

Επειδή η ανεργία των νέων αυξήθηκε ραγδαία τα τελευταία χρόνια στην Ε.Ε, (ένα στα τέσσερα νέα άτομα είναι άνεργα), το Νοέμβριο του 2012 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

127. Ευρωπαϊκή Ένωση.(2010). «Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης περίοδος 2011-2020». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_el.pdf

παίρνει την πρωτοβουλία και μεταθέτει το κέντρο βάρους στην εκπαίδευση με βάση την εργασία, υπό της μορφή ανακοίνωσης με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης» («Rethinking Education). Το Δεκέμβριο του 2012 ξανασυζητάει και συντάσσει ένα Πακέτο για την απασχόληση των Νέων («Youth Employment Package»). Αυτό προβλέπει ένα πρόγραμμα με τίτλο «Εγγύηση για τους Νέους» («Youth Guarantee») σύμφωνα με το οποίο οι νέοι θα διοχετεύονται από την εκπαίδευση στην εργασία μέσα σε λίγους μήνες και τη δημιουργία μιας «Ευρωπαϊκής Συμμαχίας για τη Μαθητεία» (European Alliance for Apprenticeships), με σκοπό τη διάδοση του δυαδικού συστήματος[128].(Ιωαννίδου Α.- Σταύρου Στ., 2013).

Όλα αυτά τα προγράμματα θα χρηματοδοτηθούν κατά την περίοδο 2014-2020 ώστε να καταπολεμηθεί η ανεργία των νέων. Οι περιφέρειες της Ε.Ε., όπου η ανεργία των νέων ξεπερνά το 25% θα προηγηθούν, υπό την προϋπόθεση ότι τα ενδιαφερόμενα κράτη-μέλη θα επεξεργαστούν και θα εγκρίνουν ένα σχέδιο καταπολέμησης της ανεργίας των νέων με τη βοήθεια της «Εγγύησης για τους νέους». Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό τα κράτη-μέλη θα προσφέρουν, στους νέους ηλικίας έως 25 ετών, εντός τεσσάρων μηνών, αφού έχουν μείνει άνεργοι ή άφησαν το σχολείο, μια υψηλής ποιότητας θέση εργασίας, κατάρτισης ή πρακτικής άσκησης. Η Ε.Ε. πρέπει να υποστηρίξει οικονομικά τέτοια συστήματα ή προγράμματα όπως το «Erasmus για Όλους».[129](Ιωαννίδου Α.- Σταύρου Στ., 2013).

Το πρόγραμμα Erasmus + στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη και παρέχει δυνατότητες στους φοιτητές επαγγελματικής εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό να μεταβούν για πρακτική άσκηση στο εξωτερικό. Βοηθά τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να συνάπτουν στρατηγικές συμπράξεις με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις ώστε να δημιουργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και του κόσμου της εργασίας. Γενικά, το πρόγραμμα θα συμβάλλει τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και των δεξιοτήτων των ατόμων καθώς και της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας.[130]

Τον Ιούλιο του 2013 στην Λειψία ξεκίνησε η «Ευρωπαϊκής Συμμαχία για τη Μαθητεία» (European Alliance for Apprenticeships) με την οποία θα καταπολεμηθεί η ανεργία των νέων. Αυτό θα γίνει μέσω της βελτίωσης της ποιότητας και της προσφοράς θέσεων μαθητείας σε όλη τη Ε.Ε. (Ιωαννίδου Α.- Σταύρου Στ., 2013).

Η Ελλάδα το Δεκέμβριο του 2012, υπό το πνεύμα του «Rethinking Education», υπογράφει το «Μνημόνιο Συνεργασίας για Ενίσχυση της Συνεργασίας στον Τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης». Σύμφωνα με αυτό το κάθε κράτος-μέλος έχει κάποιες γενικές (κατευθυντήριες) αρχές και συγκεκριμένα μέτρα για

---

128. Ιωαννίδου Α. & Σταύρου Στ.(2013).«Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα».*FRIEDRICH EBERT STIFTUNG*. Διαθέσιμο στο: http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf
129. Ιωαννίδου Α. & Σταύρου Στ.(2013).«Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα».*FRIEDRICH EBERT STIFTUNG*. Διαθέσιμο στο: http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf
130. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). «Τι είναι το Erasmus+». Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el

την εισαγωγή μορφών επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όμως η Ελλάδα δεν κατάφερε να δώσει στο Μνημόνιο αυτό τη δυναμική που έπρεπε. (Ιωαννίδου Α. – Σταύρου Στ., 2013).

Η Ελλάδα έχοντας υπόψη τους σκοπούς του Επαγγελματικού Λυκείου όπως την παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου σε συνεργασία με τη παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και την δυνατότητα πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, τη δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και τέλος την ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής − επαγγελματικής εκπαίδευσης έρχεται με τον νόμο 4186/2013[131] και καταργεί τις Επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ) και αναδιαρθρώνει την Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συγκεκριμένα το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: α) το «Δευτεροβάθμιο κύκλο Σπουδών» και β) το «Μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών», την «Τάξη Μαθητείας». (ΦΕΚ 193/17-9-2013).

Στο «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» στα Ημερήσια ΕΠΑ.Λ. λειτουργούν οι Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου. Στη Β΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την Α΄ τάξη του Γενικού ή του Επαγγελματικού Λυκείου. Στη Γ΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από τη Β΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου. Οι προαγόμενοι από την Α΄ Τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου δικαιούνται να εγγραφούν στη Β΄ Τάξη του Γενικού Λυκείου.

Στην «Τάξη Μαθητείας» (εκπαίδευση στο χώρο εργασίας) η οποία είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ. Η «Τάξη Μαθητείας», που εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του Ο.Α.Ε.Δ. έχει διάρκεια ένα (1) έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης της τάξης μαθητείας, της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχει το ΕΠΑ.Λ. και ο Ο.Α.Ε.Δ. Η τοποθέτηση σε χώρους εργασίας των φοιτούντων και παρακολούθησή τους θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου. *Η «Τάξη Μαθητείας» έχει ως σκοπό την πρόσληψη των μαθητών και μετά το τέλος της μαθητείας.*[132](ΦΕΚ 193/17-9-2013). Η κατεύθυνση αυτή αποτυπώθηκε και στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Επενδύσεις για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση». Στην ενότητα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» βλέπουμε τις εξής διαπιστώσεις και στόχους: «Η μαθητεία θα εφαρ-

131. Νόμος Υπ΄ αριθ. 4186.(2013). «*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*». (ΦΕΚ 193/17-9-2013). Διαθέσιμο στο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf

132. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2013) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 193). Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf

μόζεται σε πολυάριθμους κλάδους και επαγγέλματα, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται κλάδοι με προοπτικές απασχόλησης σε καίριους αναπτυξιακούς τομείς της ελληνικής οικονομίας, όπως αυτοί προβλέπονται στο ΕΣΠΑ 2014-2020 (π.χ. αγροδιατροφικός τομέας, ναυτικά επαγγέλματα, τουρισμός και πράσινα επαγγέλματα)».

Ο νόμος 4327/2015[133] (ΦΕΚ 50/14-5-2015) με τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» επαναφέρει τις καταργηθέντες ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης χωρίς ακόμη να έχει εφαρμόσει τη «Τάξη Μαθητείας». Περίπου δύο χρόνια αργότερα, με την απόφαση με αριθ. 26381[134] (ΦΕΚ 490/Β/2017), υλοποιείται το «Μεταλυκειακό έτος – Τάξη Μαθητείας».

Αποτελέσματα

Συνοπτικά οι μεταρρυθμίσεις που πρότεινε η Ευρώπη για την επαγγελματική εκπαίδευση, από το 2000 και μετά, ξεκινάνε από τη δήλωση της Κοπεγχάγης γνωστή ως «διαδικασία της Κοπεγχάγης», που αποτελεί το στρατηγικό πλαίσιο αναφοράς για τη βελτίωση της ποιότητας, των επιδόσεων και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Η πρόοδος που επιτεύχθηκε κατά την εφαρμογή της διαδικασίας της Κοπεγχάγης επανεξετάστηκε στη συνεδρίαση του Μάαστριχτ το 2004. Σύμφωνα με το ανακοινωθέν αυτό δόθηκαν προτεραιότητες στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας όσο αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Επαναβεβαιώνει δηλαδή τον σημαντικό ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην επίτευξη μιας ενιαίας ευρωπαικής αγοράς εργασίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Επισημαίνεται ότι για πρώτη φορά θέτονται πολιτικές προτεραιότητες για την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας όσο αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε εθνικό επίπεδο.

Οι προτεραιότητες και οι στρατηγικές της διαδικασίας της Κοπεγχάγχης επανεξετάστηκαν στη συνεδρίαση του Ελσίνκι το 2006. Δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα και την ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και τη καλή διοίκηση των σχετικών συστημάτων ώστε να αυξηθεί η συνεργασία.

Η τελευταία επανεξέταση της προόδου στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης έγινε κατά τη διάρκεια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» που πραγματοποιήθηκε στη συνεδρίαση του Μπορντώ το 2008 με την Ευρώπη με τη νέα παγκόσμια, αυτή τη φορά, οικονομική κρίση.

Το 2010, στη συνεδρίαση της Μπριζ, πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση των στρατηγικών και των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και συγκε-

133. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2015) *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμα και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 50). Ανακτήθηκε από: http://www.gsrt.gr/Legislation/Files/LawFiles136/FEK%2050.pdf

134. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017) *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Β΄, 490). Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/kya_mathiteias.pdf

κριμενοποιήθηκαν οι στόχοι που είχαν ανακοινωθεί για την ενίσχυση της ευρωπαικής συνεργασίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση κατά την περίοδο 2011-2020.

Παρότι η Ευρώπη ασχολείται με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση από το 2002 και μετά, αντίθετα η Ελλάδα μόλις το 2006 ασχολήθηκε. Η πρώτη απόπειρα έγινε συνδυάζοντας τη γενική παιδεία με την τεχνική επαγγελματική γνώση με απώτερο σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να δημιουργούν, να μεταδίδουν τις απαιτούμενες τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τέλος να είναι ικανοί να συνεχίζουν τις σπουδές τους σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (ΑΕΙ,ΤΕΙ).

Έξι χρόνια αργότερα, η Ελλάδα υπό το πνεύμα του «Rethinking Education», υπογράφει το «Μνημόνιο συνεργασίας» ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έτσι το 2013, έχοντας υπόψη την παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, στους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου, σε συνεργασία με τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, καταργεί τις ΕΠΑ.Σ και αναδιαρθρώνει την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Δύο χρόνια αργότερα επαναφέρει τις καταργηθέντες ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, χωρίς ακόμη να έχει εφαρμόσει τη «Τάξη Μαθητείας». Η «Τάξη Μαθητείας» αρχίζει να υλοποιείται το Φεβρουάριο του 2017.

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι η Ελλάδα ασχολήθηκε με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση με διάφορες μεταρρυθμίσεις που ήταν περισσότερο αλλαγές διακοσμητικής φύσεως, παρά για σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένους τεκμηριωμένους στόχους.

Απόψεις

Πολλοί ήταν όσοι προσπάθησαν να αλλάξουν τα πράγματα στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση της Χώρας μας. Κάποιοι είχαν όραμα το οποίο η Ελλάδα δεν ήταν έτοιμη να το δεχτεί, κάποιοι προσπάθησαν να προσαρμοστούν λόγω κοινωνίας ή αγοράς εργασίας και κάποιοι απλά για να φανεί ότι παρήγαν έργο. Το θέμα όμως είναι πως η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση εξακολουθεί να ασθενεί μέσα σ' ένα Εκπαιδευτικό Σύστημα που μακράν απέχει από το να είναι υγιές και το οποίο μεταφέρει την παθογένειά του από αλλαγή σε αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή ένωση (2002) *Η διαδικασία της Κοπεγχάγης: ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Τελευταία ενημέρωση 8 Απριλίου 2011 (Πρόσβαση στις 22/2/2006)

Ευρωπαϊκή ένωση.(2004) *Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ)* (Πρόσβαση 22/2/2016)

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2006) *ΑΝΑΚΟΙΝΩΘΕΝ ΤΟΥ ΕΛΣΙΝΚΙ για την Αυξημένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (Πρόσβαση 22/2/2016)

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2008*) THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ on enhanced European cooperation in vocational education and training* (Πρόσβαση 22/2/ 2016)

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2009) *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020.* Τελευταία ενημέρωση 23 Οκτωβρίου 2009 (Πρόσβαση 22/2/2016)

Ευρωπαϊκή Ένωση.(2010) *Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης περίοδος 2011-2020* (Πρόσβαση 22/2/2016)

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2010) *Ευρώπη 2020: Η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη και την απασχόληση*. Τελευταία ενημέρωση 10 Ιουνίου 2014 (Πρόσβαση 28/12/2015)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016) *Τι είναι το Erasmus+* (Πρόσβαση 19/2/2016)

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1992) *Εθνικό σύστημα Επαγγελματικής εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 18). Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/N.%202009%20-1992-%20FEK.%2018%20-A-%2014-2-1992.pdf (Πρόσβαση 26/11/2015)

Εφημερις της Κυβερνήσεως. (1998) *Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 206). Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2640-1998.html (Πρόσβαση 19/2/2016)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2005) *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 171). Ανακτήθηκε από: http://www.mou.gr/elibrary/N3369_060705_fek171.pdf (Πρόσβαση 11/8/2017)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2006) *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 146). Ανακτήθηκε από: http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/05/N_3475_200_Epaggelmatiki_Ekpaideysi.pdf (Πρόσβαση 11/ 8/2017)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2013) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 193). Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fekζ193.pdf (Πρόσβαση 11/8/2017)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2015) *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμα και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Α΄, 50). Ανακτήθηκε από: http://www.gsrt.gr/Legislation/Files/LawFiles136/FEK%2050.pdf (Πρόσβαση 11/8/2017)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017) *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.* Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο (Τεύχος Β΄, 490). Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/kya_mathiteias.pdf (Πρόσβαση 1/8/2017)

Ρέγουλου, Γ. (2006) *Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού των ΤΕΕ, και ανάλυση των επαγγελματικών αξιών που τους χαρακτηρίζουν*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

ΙΔΕΠ. (2014). ECVET *Σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*

Ιωαννίδου, Α. και Σταύρου, Στ. (2013) *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα FRIEDRICH EBERT STIFTUNG.* Οκτώβριος, σελ. 1-19

Καζαμίας Α.(χ.χ). *Το φαινόμενο του «αποευρωπαισμού» σχέσεις Ελλάδας-Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Πρόσβαση 4/1/2016)

Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β.(1999). *Ευρώπη και εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης Μ.Π

Κατσικοπούλου, Ι. (2011) *Συγκριτική προσέγγιση των θεσμών και των πρακτικών πιστοποίησης και διασφάλισης της απασχολησιμότητας για τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδεύτριες επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα και στην Βουλγαρία.* Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κανελλοπούλου, Α. & Σωτηροπούλου, Ι. (χ.χ). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας*. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού. (2004) Μελλοντικές προκλήσεις και προτεραιότητες για την προώθηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Ενημερωτικό δελτίο*, Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος (Τεύχος 24, σελ.2). Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/Deltio2004_03.pdf (Πρόσβαση 4/2/2016)

Υπουργείο παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2015) 09-05-16 Οι αλλαγές στην Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση, μια νέα αρχή για τα ΕΠΑ.Λ. Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/sxolika-nea-texn-ekpaid/20139-09-05-16-oi-allages-stin-texniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi-mia-nea-arxi-gia-ta-epal-3 (Πρόσβαση 1/8/2017)

Φέρωνας, Α. (2007). «Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης στην ελληνική πολιτική απασχόλησης: Μια περίπτωση «γνωσιακού Εξευρωπαϊσμού;». *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2 (2), Σελ. 109-127

Ψαχαρόπουλος Γ. (1987). «Επαγγελματική κατάρτιση και οικονομική ανασκόπηση». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα,* 1(1), σελ. 7-18

Ξένη βιβλιογραφία

Bulmer, S. and Radaelli, C.(2004) *"*The Europeanisation of National Policy*". Queen's Papers on Europeanisation.* (1)

CEDEFOP (2002) *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

CEDEFOP (2014) Μια ματιά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.cedefop.europa.eu/files/8076_el.pdf. (Πρόσβαση 8/2/2016)

CEDEFOP (2010) Μαθαίνοντας να αλλάζουμε: Η μεταρρύθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη 2002-10. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.cedefop.europa.eu/files/9042_el.pdf. (Πρόσβαση 23/1//2016)

CEDEFOP (2014) *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

CEDEFOP (2015) Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτρέπει την πρόωρη αποχώρηση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: www.cedefop.europa.eu/files/9101_el.pdf. (Πρόσβαση 26/12/2015)

CEDEFOP (2015) Παγκόσμια αγορά εργασίας, παγκόσμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: www.cedefop.europa.eu/files/9104_el.pdf. (Πρόσβαση 26/12/2015)

European Commission (n.d) Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο Επαγγελματικών προσόντων για τη Δία Βίου μάθηση. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. (Πρόσβαση 5/2/2016)

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΟΟΣΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ: ΕΛΛΑΔΑ, ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ

*Καλλιόπη Φραντζικινάκη**

Περίληψη

Το θέμα που πραγματεύεται η εν λόγω μελέτη είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΟΟΣΑ σε μια εποχή Ευρωπαϊκής οικονομικής κρίσης. Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση του αξιακού συστήματος και των πρακτικών του ΟΟΣΑ στην αξιολογική διαδικασία εν όψει της δημοσιονομικής κρίσης, επιχειρείται περιπτωσιολογική μελέτη δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, της Ελλάδας και της Πορτογαλίας. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες και μελέτες για την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ελάχιστες και για αυτό το λόγο επιχειρείται η προσέγγισή της μέσω της παρούσας έρευνας, στην οποία αξιοποιούνται οικονομικά, πολιτικά και νομοθετικά στοιχεία μέχρι το 2016 . Το ενδιαφέρον της μελέτης επικεντρώνεται στην ανάλυση του ΟΟΣΑ ως διεθνούς οργανισμού και στο λόγο για τον οποίο εστιάζει την προσοχή του στον τομέα της εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στην επίδραση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης στις χώρες-μέλη του οργανισμού και ειδικότερα στις αρνητικές επιπτώσεις που αυτή είχε στον εκπαιδευτικό χώρο. Γίνεται επιπλέον προσπάθεια να ανιχνευτεί αν υπάρχει κοινή θεματολογία των χωρών-μελών αναφορικά με την αξιολόγηση. Τέλος, πραγματοποιείται παρουσίαση των περιπτώσεων της Ελλάδας και της Πορτογαλίας, ξεκινώντας με την παρουσίαση του οικονομικού και νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την αξιολόγηση . Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις εκθέσεις που συνέταξε ο ΟΟΣΑ για το αξιολογικό σύστημα των δύο χωρών και παρατίθενται στοιχεία σχετικά με τις αδυναμίες εφαρμογής του. Τις αδυναμίες, ακολουθούν οι προτάσεις του διεθνούς οργανισμού για βελτίωση των κακώς κειμένων της αξιολόγησης.

---

* Κάτοχος Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συγκριτική Παιδαγωγική με ειδίκευση σε ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, εκπαιδευτικό σύστημα, σχολική μονάδα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΟΟΣΑ, οικονομική κρίση, Ελλάδα, Πορτογαλία.*

1. Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε, ότι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)[135] είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός που αποτελείται από 34 χώρες-μέλη που καλύπτουν όλη την υφήλιο. Έχει ως αποστολή να προωθήσει πολιτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας των χωρών-μελών του, ενώ παράλληλα πολεμά την ανέχεια μέσω της χρηματοπιστωτικής σταθερότητας και οικονομικής ανάπτυξης. Ο στόχος του είναι ένας ισχυρός και δίκαιος κόσμος, με κύριο όπλο του την τεχνογνωσία.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, «γιατί ένας οργανισμός με οικονομική υπόσταση και στοχοθεσία, να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση;». Αρχικά, η απάντηση βρίσκεται στην επίδραση που άσκησε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital) και η οποία εισήχθη τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση ή η κατάρτιση ενός εργαζομένου, για να ειδικευτεί, στοιχίζει στον εργαζόμενο ή στην επιχείρηση στην οποία ανήκει, ένα ποσό χρημάτων. Όμως, αυτά τα χρήματα ανακάμπτονται συν το χρόνο με κέρδος, γιατί ο ειδικευμένος πλέον εργάτης είναι πιο παραγωγικός από τον ανειδίκευτο (Ψαχαρόπουλος, 1999, σελ.19-20). Επομένως, παρατηρούμε πλέον ότι η ειδίκευση της εργασίας αποτελεί πρώτο στόχο του Οργανισμού για να μπορέσουν οι χώρες-μέλη να αναπτυχθούν οικονομικά, καθώς προσφέρουν τόσο ατομικά οφέλη στον ίδιο τον εργαζόμενο που αυξάνεται ο μισθός του λόγω παραγωγικότητας, όσο και κοινωνικά αφού λόγω εκπαίδευσης αυξάνεται η παραγωγικότητά τους με άμεση συνέπεια την οικονομική άνοδο της εκάστοτε κοινωνίας.

Εν συνεχεία, περνώντας στη δεκαετία του 1990, ο ΟΟΣΑ άρχισε να έχει εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα, επηρεαζόμενος δραματικά από τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης. Στα πλαίσια επιρροής της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση, το ανθρώπινο δυναμικό κάθε κράτους-μέλους είναι αναγκαίο να είναι καταρτισμένο και εξειδικευμένο για να μπορέσει να διαχειριστεί τις απαιτήσεις της νέας κοινωνίας της γνώσης και να ανταποκριθεί στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Τα χρόνια της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης είναι καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά και για τη διασφάλιση ότι οι νέοι αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θα τους εξασφαλίσουν στο μέλλον τα προς το ζην. Επομένως, η τεχνογνωσία είναι το όπλο του ανθρώπινου κεφαλαίου και η εκπαίδευση ο μέντοράς της (Fassoulis & Kalogiannis, 2013, σελ.13).

Ωστόσο, καθώς ο ρόλος της εκπαίδευσης αλλάζει, υπάρχουν και κάποιες αρνητικές συνέπειες. Με τα μέτρα που προτείνονται από τον ΟΟΣΑ, οι κυβερνήσεις των χωρών-μελών βρίσκουν έρεισμα προκειμένου να θεσπίσουν αυστηρά εκπαιδευτικά νομοθετικά πλαίσια προφασιζόμενες ότι πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να υπάρξει οικονομική ανάπτυξη και εκπαιδευτική βελτίωση. Στην πράξη όμως, όπως

135. Οι πληροφορίες για τον ΟΟΣΑ αντλούνται από την επίσημη ιστοσελίδα του: www.oecd.org.

αποδεικνύεται από την εφαρμογή των μνημονίων, έχουν οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από τους επιδιωκόμενους στόχους, όπως είναι η ανεργία, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και γενικότερα κοινωνικές και πολιτικές αναταραχές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2002 η ενασχόληση του ΟΟΣΑ με την εκπαίδευση κατέστη μέρος της οργανωτικής δομής του με τη δημιουργία ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Education Directorate). Στα πλαίσια δράσης της εν λόγω Διεύθυνσης δημιουργήθηκαν, σύμφωνα με τον OECD (2015)[136]:

α) Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation-CERI)

β) Το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment-PISA)

γ) Το Πρόγραμμα Διοίκησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Programme on Institutional Management in Higher Education-IMHE)

δ) Το Κέντρο για Αποτελεσματικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Centre for Effective Learning Environments-CELE)

ε) Το Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Assessment of Higher Education Learning Outcomes–AHELO)

Εν κατακλείδι, το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση αποδεικνύεται από το γεγονός ότι κάθε χρόνο ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει το "Education at a Glance", που σημαίνει η «Εκπαίδευση με μια Ματιά», παρουσιάζοντας μια σειρά από δείκτες με τη βοήθεια των οποίων συγκρίνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ, αλλά και των χωρών που συμμετέχουν ως εταίροι. Από τη συνδυαστική ανάγνωση των δημοσιεύσεων αυτών, σε διάφορες χρονικές περιόδους (2007, 20011, 2014), γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση για τον ΟΟΣΑ αποτελεί έναν παράγοντα που θα ανοίξει ή θα κλείσει τις πόρτες του κοινωνικού αποκλεισμού. Άτομα που έχουν στερηθεί εκπαίδευσης δεν απορροφώνται από την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση αποκλείονται από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Στιγματίζονται ως άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι ευκαιρίες εργασίας και κοινωνικής ένταξης μειώνονται ή εκλείπουν παντελώς. Έτσι, ο ΟΟΣΑ εστιάζει στην εκπαίδευση και προσπαθεί να μειώσει τα ποσοστά ανειδίκευτων και χωρίς γνώσεις ανθρώπων, για να μη βιώσουν το ρατσισμό και την κοινωνική απομόνωση. Άλλωστε, η εκπαίδευση είναι το εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

2. Η εποχή της Ευρωπαϊκής κρίσης και η επίδρασή της στην εκπαίδευση στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ

Με συνοπτικό τρόπο παρουσιάζεται το πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, ώστε να γίνει κατανοητή στη συνέχεια η επίδρασή της στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Το 2007 ξεκίνησε η οικονομική κρίση από την Αμερική με τη «φούσκα» των στεγαστικών δανείων, γεγονός που οδήγησε σε αναταραχή στο χώρο των χρηματοπιστωτικών αγορών (Taylor, 2009). Οι ευρωπαϊκές τράπεζες που είχαν επενδύσει στην αμερικανική αγορά ενυπόθηκων δανείων δέχτηκαν ισχυρό πλήγμα.

136. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ: https://www.oecd.org/site/ahelo/ στις 20-10-2015.

Το 2009, η Ευρώπη συνέχισε να βυθίζεται στην ύφεση και οι επενδυτές άρχισαν να εξετάζουν με μεγαλύτερη προσοχή τα οικονομικά των κρατών και να γίνονται όλο και πιο επιλεκτικοί με τις χώρες στις οποίες επενδύουν. Τα κράτη που είχαν συνηθίσει να δανείζονται μεγάλα ποσά κάθε χρόνο, για να χρηματοδοτήσουν τον προϋπολογισμό τους, όπως η Ελλάδα, είχαν συσσωρεύσει τεράστια χρέη και ο δανεισμός γινόταν όλο και δυσχερέστερος. Επομένως, αυτό που ξεκίνησε ως τραπεζική κρίση εξελίχθηκε σε κρίση δημόσιου χρέους (ec.europa.eu, 2015)[137].

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο απόηχος της οικονομικής κρίσης είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση δαπανών γι' αυτή (Asderaki, 2013). Παρά το γεγονός ότι, το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) αυξήθηκε στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ μεταξύ του 2009 και 2010, οι δημόσιες δαπάνες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μειώθηκαν στο 1/3 από αυτές, ενώ οι μισθοί είχαν κοπεί ή είχαν παγώσει σε 12 από 25 χώρες που μας παρέχουν στοιχεία για τα έτη από το 2009 μέχρι το 2011. Όμως, παρά την οικονομική κρίση και τα μέτρα λιτότητας που είχαν εφαρμοστεί, η ζήτηση για την εκπαίδευση αυξήθηκε (OECD, 2013)[138].

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014)[139], παρόλο που οι εθνικές κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να εφαρμόσουν περικοπές των δαπανών για να ισοσκελίσουν τους προϋπολογισμούς και παρότι η ιδιωτική χρηματοδότηση είχε εξαντληθεί λόγω οικονομικής κρίσης, η χρηματοδοτική ροή από την Ε.Ε. προς τα κράτη-μέλη και τις περιφέρειες συνεχίστηκε παρέχοντας υποστήριξη σε καίριας σημασίας επενδύσεις και υπηρεσίες με στόχο την ανάπτυξη και την απασχόληση περιλαμβάνοντας και τον τομέα της εκπαίδευσης (π.χ. νέοι επιστήμονες ενισχύονται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΕΣΠΑ).

3. Η επίδραση του αξιακού συστήματος του ΟΟΣΑ στις χώρες-μέλη του

Η χρήση των αξιολογήσεων διαφέρει ευρέως μεταξύ των χωρών - μελών του ΟΟΣΑ. Ωστόσο, υπάρχει μία κοινή θεματολογία. Παραδόσεις και κουλτούρες των διαφόρων χωρών συγκεράστηκαν, ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο αξιολόγησης και εκτίμησης (framework of evaluation and assessment) του εκπαιδευτικού έργου διεθνώς.

Αρχικά, σημείο κοινής θεματολογίας είναι ότι η διαδικασία της αξιολόγησης διευρύνεται και διαφοροποιείται. Οι περισσότερες χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ συνειδητοποιούν πλέον το σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο, και για το λόγο αυτό διευρύνουν τη χρήση της. Πλέον η αξιολόγηση αποτελεί μια πιο ολοκλη-

137. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: http://ec.europa.eu/economy_finance/explained/the_financial_and_economic_crisis/why_did_the_crisis_happen/index_el.htm στις 2-12-2015.
138. OECD (2013). "*Education at a Glance 2013: OECD Indicators*", OECD Publishing. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf στις 02-12-2015.
139. European Commission (2014). Έκτη έκθεση για την «*Οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή: Επένδυση για την απασχόληση και την ανάπτυξη*», Βρυξέλλες, 23.7.2014. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion6/6cr_el.pdf στις 02-12-2015.

ρωμένη διαδικασία, αφού δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση μαθητών, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Δηλαδή, σημειώνεται μια πιο διευρυμένη εστίαση, η οποία περιλαμβάνει αυξημένη χρήση εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των σχολικών μονάδων και γενικά των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2013).

Επιπλέον, όπως, παρατηρούμε από την ανάγνωση των περιεχομένων όλων των δημοσιεύσεων του ΟΟΣΑ με τίτλο: «Εκπαίδευση με μια Ματιά» ("Education at a Glance") που έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα, δεν θα ήταν σώφρον να παραλείψουμε ως κοινή θεματολογία τους δείκτες εκπαίδευσης με βάση τους οποίους όλες οι χώρες δίνουν τα δικά τους στατιστικά στοιχεία. Συνεπώς, καθίσταται εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων επίδοσης εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών-μελών και εντοπίζονται οι τομείς που χρειάζονται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, τονώνονται οι εθνικές δημόσιες συζητήσεις ως προς την εκπαίδευση και την ποιότητά της.

Τέλος, οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην τόνωση της εμπιστοσύνης στα εκπαιδευτικά πρότυπα που ενσταλάζονται ανάμεσα στις χώρες (OECD, 2013). Πολλές απ' αυτές σήμερα θέτουν εκπαιδευτικά πρότυπα σχετικά με το τι θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές και τι θα πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν στα διάφορα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η παρακολούθηση προκειμένου να καθοριστεί εάν οι μαθητές πληρούν αυτά τα πρότυπα. Επομένως, αξιολογούνται και πάλι τα μαθησιακά αποτελέσματα, που είναι ο απώτερος στόχος της αξιολόγησης.

4. Περίπτωση Ελλάδας

4.1. Πολιτικοοικονομική κατάσταση της Ελλάδας και εκπαίδευση στα χρόνια των Μνημονίων

Στα τέλη του 2009 η χώρα βρέθηκε με το μεγαλύτερο δημόσιο χρέος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) σε μια προσπάθεια να καλύψει τα κενά ετών μέσα από συνεχείς μη ευνοϊκούς δανεισμούς. Αντιμέτωπη με την οικονομική κρίση και το δημοσιονομικό έλλειμμα της χώρας, το 2010, η ελληνική κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου συμφώνησε με τους Ευρωπαίους εταίρους και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) επί ενός πολυετούς πακέτου βοήθειας, το οποίο θα παρείχε την αναγκαία χρηματοδότηση προς την Ελλάδα θεσπίζοντας το Νόμο 3845/2010[140] που αποτέλεσε το πρώτο Μνημόνιο. Στόχος ήταν η ανάληψη μεταρρυθμίσεων επιστρέφοντας την ελληνική οικονομία σε βιώσιμη τροχιά ανάπτυξης.

Όσον αφορά την εκπαίδευση κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο του πρώτου Μνημονίου και επί Υπουργίας Α. Διαμαντοπούλου θεσπίστηκε ο Νόμος 3839/2010[141]

---

140. ΦΕΚ Α΄ 65/06.05.2010 «*Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο*».
141. ΦΕΚ Α΄51/29.03.2010 «*Σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια – Σύσταση Ειδικού Συμβουλίου Επιλογής Προϊσταμένων (ΕΙ.Σ.Ε.Π.) και λοιπές διατάξεις*».

ο οποίος όριζε ότι μόνο ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών μπορούσε να προχωρήσει στην επόμενη βαθμολογική και άρα μισθολογική βαθμίδα μέσα από ένα σύστημα αντικειμενικής και αξιοκρατικής αξιολόγησης. Στη συνέχεια, μετά την ψήφιση του πρώτου Μνημονίου, θεσπίστηκε ο Νόμος 3848/2010[142] με τον οποίο η Διαμαντοπούλου ξεκινάει με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και κατόπιν ενεργοποιεί το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέοντάς την, όπως και στον παραπάνω νόμο, με τη μισθολογική εξέλιξη. Ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε τη βάση διαμόρφωσης της τελευταίας έκθεσης του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση στην Ελλάδα.

Το 2012 η Ελλάδα έχει αποκλειστεί από τις διεθνείς αγορές και το δημόσιο χρέος έχει διογκωθεί. Ο Νόμος 4046/2012[143] αποτέλεσε το δεύτερο Μνημόνιο που υπέγραψε η κυβέρνηση του Λ. Παπαδήμου. Στα πλαίσια του δεύτερου Μνημονίου θεσπίστηκε ο Νόμος 4142/2013[144] όταν Υπουργός Παιδείας ήταν ο Κ. Αρβανιτόπουλος με βάση τον οποίο προβλεπόταν η σύσταση μίας ανεξάρτητης διοικητικής αρχής με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.» η οποία είχε ως αποστολή τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Το 2015 το ελληνικό κράτος, επί κυβέρνησης Α. Τσίπρα, ζήτησε στήριξη από τους Ευρωπαίους εταίρους για να αποκαταστήσει τη βιώσιμη ανάπτυξη και να δημιουργήσει θέσεις εργασίας αποτρέποντας τη διαιώνιση της μακροπρόθεσμης ανεργίας. (Δελτίο Τύπου Φεβ. 2014 - Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, Ελληνική Στατιστική Αρχή)[145]. Έτσι, ψηφίστηκε ο Νόμος 4336/2015[146] που αποτελεί το τρίτο Μνημόνιο της χώρας με τη μορφή δανείου τριετούς περιόδου διαθεσιμότητας.

Το συγκεκριμένο Μνημόνιο προέβλεπε οι ελληνικές αρχές σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες να επικαιροποιήσουν μέσα στο 2016 την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εκπόνησε ο ΟΟΣΑ το 2011, υποχρέωση που για άλλη μια φορά δεν υλοποιήθηκε μέσα στα καθορισμένα χρονικά πλαίσια.

---

142. ΦΕΚ Α΄ 71/19.05.2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*».
143. ΦΕΚ Α΄28/14.02.2012 «*Έγκριση των Σχεδίων Συμβάσεων Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης μεταξύ του Ευρωπαϊκού Ταμείου Χρηματοπιστωτικής Σταθερότητας (Ε.Τ.Χ.Σ.), της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Τράπεζας της Ελλάδος, του Σχεδίου του Μνημονίου Συνεννόησης μεταξύ της Ελληνικής Δημοκρατίας, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Τράπεζας της Ελλάδος και άλλες επείγουσες διατάξεις για τη μείωση του δημοσίου χρέους και τη διάσωση της εθνικής οικονομίας*».
144. ΦΕΚ Α΄83/09.04.2013 «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*».
145. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://eer.sagepub.com/content/4/3/170.full.pdf+html στις 28-09-2015.
146. ΦΕΚ Α΄94/ 14.08.2015 «*Συνταξιοδοτικές διατάξεις − Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης*».

4.2. Έκθεση του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο ΟΟΣΑ το 2011, δημοσίευσε την έκθεση «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα» ("Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education") με στόχο αφενός, να διατυπωθούν κρίσεις σχετικά με το αν και κατά πόσο ανταποκρίνεται η χώρα στις απαιτήσεις του θεσπισμένου νομοθετικού πλαισίου και αφετέρου, να βοηθήσει την Ελλάδα στη συζήτηση και χάραξη πολιτικού σχεδιασμού σχετικά με την εκπαίδευση ώστε μπορέσει η χώρα να προετοιμάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το μέλλον της ίδιας, αλλά και των πολιτών της (ΟΟΣΑ, 2011).

Ο Νόμος 3848/2010[147] που ψηφίστηκε το Μάιο του 2010 επί υπουργίας Α. Διαμαντοπούλου, αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της εν λόγω έκθεσης του ΟΟΣΑ. Μέσα από τη νομοθεσία αρχίζει να δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, θεσπίζεται ο ετήσιος προγραμματισμός δράσης κάθε σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με παράλληλη δυνατότητα διατύπωσης προτάσεων βελτίωσής του για το επόμενο σχολικό έτος. Αντίστοιχα ορίζεται και η δημόσια παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα, στους γονείς, αλλά και στο διαδίκτυο προκειμένου να ενισχυθεί η διαφάνεια των αξιολογικών διαδικασιών.

Σχολιάζοντας το νομοθετικό πλαίσιο του 2010, σύμφωνα με τους Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010), η φιλοσοφία του Νόμου 3848/2010 για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων κινούταν προς τη σωστή κατεύθυνση, προωθώντας το συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας. Ωστόσο, δεν προβλέπεται σύνδεση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και κάποιας μορφής εξωτερικής αξιολόγησης, παρά τις τάσεις που επικρατούν διεθνώς τα τελευταία χρόνια (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008)[148].

4.2.1. Αδυναμίες - προκλήσεις αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Σε μακροεπίπεδο, η αξιολόγηση στην Ελλάδα πάσχει σε πολλά σημεία. Σύμφωνα με καταγραφές της έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα (ΟΟΣΑ, 2011), το εκπαιδευτικό της σύστημα στιγματίζεται από πολλά κενά και αδυναμίες στον τομέα της αξιολόγησης (evaluation) και εκτίμησης (assessment).

Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και η σχετική νομοθεσία δεν εφαρμόζεται ή είναι αναποτελεσματική. Επίσης, το Υπουργείο υστερεί ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης, ενώ δεν επιχειρείται σύνδεση της αξιολόγησης μαθητών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Η διαφάνεια των αξι-

147. ΦΕΚ Α΄ 71/19.05.2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού –καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*».

148. Η πληροφορία αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf στις 30-09-2015.

ολογικών διαδικασιών και κρίσεων φαντάζει ουτοπική, δεδομένης της έλλειψης ενιαίας και έγκυρης βάσης πληροφόρησης, καθώς και εποικοδομητικής διαβούλευσης

Εν συνεχεία, ως επιπλέον αδυναμία στην έκθεση αναφέρεται η απουσία τυποποιημένης εθνικής αξιολόγησης και αξιόπιστων δεικτών ποιότητας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η σύγκριση της επίδοσης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων ή περιφερειών.

Από τις σημαντικότερες ελλείψεις της ελληνικής αξιολόγησης είναι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, αλλά και η μη αποτελεσματική χρήση των περιορισμένων πόρων. Η έλλειψη αξιόπιστης βάσης δεδομένων υποβαθμίζει τη διαφάνεια της κατανομής των κονδυλίων, με αποτέλεσμα η ελληνική εκπαίδευση λόγω οικονομικής στενότητας να μη δύναται να αναπτύξει αξιόλογο σύστημα αξιολόγησης.

4.2.2. Αδυναμίες - προκλήσεις αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες

Ο ΟΟΣΑ (2011) τονίζει ότι οι ελληνικές αρχές υστερούν πρωτοβουλίας και στρατηγικού σχεδιασμού της αυτοαξιολόγησης (self-evaluation) των σχολείων, με στόχο να βελτιωθεί η παροχή εκπαίδευσης και να προωθηθεί η λογοδοσία σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εμποδίζοντας την ευθυγράμμιση της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση όπως προτείνει ο ΟΟΣΑ για την επίτευξη ενός πιο αποτελεσματικού και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Χωρίς τη συνεργασία των δύο τύπων αξιολογήσεων ελλοχεύει ο κίνδυνος για αναξιόπιστα αποτελέσματα αξιολογήσεων λόγω υποκειμενικών κρίσεων και μονοδιάστατης οπτικής των σχολικών πραγμάτων.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές προάγονται από τη μία τάξη στην άλλη, όπως αξιολογούνται στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς, ενώ εξωτερικές εξετάσεις διενεργούνται μόνο στην περίπτωση εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (πανελλήνιες εξετάσεις). Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους αντιτίθενται ως προς την αξιολόγηση που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ γιατί πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν έχει βελτιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, αλλά αποσκοπεί σε απολύσεις, τιμωρίες και χειραγώγηση.

4.2.3. Προτάσεις για την αξιολόγηση στην Α/βάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με το παραδοτέο του ΟΟΣΑ

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) υπάρχουν πολλές προτάσεις προς την ελληνική κυβέρνηση αναφορικά με την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Βραχυπρόθεσμα, σε επίπεδο συστήματος η βασική πρόταση βελτίωσης του αξιολογικού συγκείμενου είναι «*η ανάπτυξη και διατήρηση ολοκληρωμένου συστήματος πληροφοριών για την υποστήριξη του σχεδιασμού, της βελτίωσης ποιότητας και της αποτελεσματικής διαχείρισης των στοιχείων που συμβάλλουν στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων*» (Κ.ΑΝ.Ε.Π /Γ.Σ.Ε.Ε, 2015)[149].

149. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://www.kanep-gsee.gr/ στις 13-12-2015.

Όσον αφορά το επίπεδο των σχολικών μονάδων, ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι το Υπουργείο είναι αναγκαίο να οργανώσει την αυτοαξιολόγησή τους, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι συγκρίσιμα μεταξύ σχολικών μονάδων και να συμπληρώνονται από αντίστοιχη εξωτερική αξιολόγηση. Επίσης, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει πρόγραμμα τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας (για παράδειγμα, κάθε τέσσερα χρόνια) και να χρησιμοποιεί την εξωτερική αξιολόγηση προκειμένου να καθιερωθεί μία βάση για λογοδοσία σχολικών μονάδων. Σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο, σοφό θα ήταν το Υπουργείο να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης μέσω της υλοποίησής της από καταρτισμένους και αναγνωρισμένους αξιολογητές, την παροχή προγράμματος κατάρτισης αξιολογητών και προσδιορίζοντας τον αρμόδιο φορέα για την εξωτερική αξιολόγηση (ΟΟΣΑ, 2011 & Κ.ΑΝ.Ε.Π /Γ.Σ.Ε.Ε, 2015).

Οι φορείς της εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να είναι ανεξάρτητες αρχές, οι οποίες δεν ανήκουν στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να μην υπάρχει ούτε σχέση εξάρτησης, ούτε σχέση ιεραρχίας μεταξύ φορέων αξιολόγησης και μελών μονάδας και να μη δεσμεύονται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εξασφαλίζοντας έτσι την αντικειμενικότητα των κρίσεών τους. Στην κατηγορία των φορέων αυτών συγκαταλέγονται Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)[150].

Μακροπρόθεσμα, βασική επίτευξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα πάντα με τον ΟΟΣΑ (2011), χρειάζεται να είναι η επέκταση της τυποποιημένης εθνικής αξιολόγησης όπου θα επιδιώκονται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, συγκρίσιμα σε βάθος χρόνου και θα ενισχύεται η ικανότητα των δασκάλων να χρησιμοποιούν διαμορφωτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

5. *Περίπτωση Πορτογαλίας*

5.1. Οικονομική κρίση και εκπαίδευση στην Πορτογαλία

Η οικονομία της Πορτογαλίας βρισκόταν σε σοβαρά προβληματική κατάσταση πολύ πριν την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης του 2008. Το 1891 η χώρα είχε έρθει αντιμέτωπη με πολύ χειρότερη οικονομική κρίση, καθώς είχε αποκλειστεί από το

150. Η πληροφορία ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Κρήτης (παρουσίαση του καθηγητή Ανδρεαδάκη Ν.): https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12183/mod_resource/content/0/5.%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%28%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20-%20%CE%B5%CE%BE%CF%89-%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%87%CE%BF-%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CF%89%CE%BD.pdf στις 13-12-2015.

δανεισμό στις διεθνείς χρηματοπιστωτικές αγορές για διάρκεια 20 χρόνων. Στο μεσοδιάστημα η χώρα βρέθηκε σε μια κατάσταση στασιμότητας όσον αφορά τα οικονομικά, η οποία επιδεινώθηκε το 2008 με τον αντίκτυπο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης σχετικά με τα κρατικά ομόλογα (Lains, 2007).

Η πορτογαλική κυβέρνηση ενέκρινε τον Ιανουάριο του 2009 την «Πρωτοβουλία για Επενδύσεις και Απασχόληση», σε μια προσπάθεια να ενισχύσει την οικονομία της χώρας κάτω από την «ομπρέλα» της Ευρώπης. Η πρωτοβουλία αυτή είχε ως στόχο την αύξηση της δημόσιας κατανάλωσης και των δημόσιων επενδύσεων, προκειμένου να στηρίξει την εγχώρια ζήτηση και τις επιχειρήσεις (Pedroso, 2014). Γενικά, εκείνη την περίοδο οι προβλέψεις της ΕΕ, του ΟΟΣΑ και του ΔΝΤ για την πορτογαλική οικονομία δεν ήταν ενθαρρυντικές, γεγονός που αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για την ένταξη της Πορτογαλίας στον μηχανισμό στήριξης του ΔΝΤ[151].

Επιπλέον, το 2009 στο πλαίσιο της ίδιας πρωτοβουλίας, υπήρξε και πρόταση για διαρθρωτικά μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση, δεδομένης της κατάταξης της Πορτογαλίας κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών (Torres, 2009). Το ενδιαφέρον στράφηκε προς τον εκσυγχρονισμό των σχολείων και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο καθώς θεωρούταν το μέσο για την αποφυγή του κινδύνου σύνθλιψης της παραγωγικότητας της Πορτογαλίας. Επίσης, για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων τονίστηκε η ανάγκη για κλείσιμο των πολύ μικρών σχολείων με ταυτόχρονη αποτελεσματικότερη κατανομή των ανθρώπινων πόρων στις σχολικές μονάδες, μειώνοντας έτσι τις δαπάνες για τους δασκάλους. Αναμενόμενη συνέπεια ήταν η αύξηση της ανεργίας στον εκπαιδευτικό χώρο (OECD, 2009)[152].

Στις 17 Μαΐου του 2011 «*η Πορτογαλία έγινε η τρίτη χώρα στη σειρά μετά την Ελλάδα και την Ιρλανδία που έλαβε βοήθεια από την Τρόικα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και Διεθνές Νομισματικό Ταμείο). Οι χρηματοπιστωτικές αγορές άρχισαν να είναι επιφυλακτικές όσον αφορά την ικανότητα της χώρας να εκπληρώσει το δημόσιο χρέος της, η πρόσβαση στις αγορές κεφαλαίων δεν ήταν πλέον επιλογή και ο φόβος για πτώχευση είχε αρχίσει να εδραιώνεται στη χώρα*» (Pereira & Wemans, 2012). Η πορτογαλική μειονότητα της σοσιαλιστικής κυβέρνησης του José Sócrates βρέθηκε σε αδιέξοδο, χρειαζόταν να εφαρμόσει ένα σχέδιο διάσωσης της χώρας από την κρίση και έτσι η διαπραγμάτευση έγινε με τη μορφή μνημονίου με την Τρόικα (Memorandum of Understanding – MoU, 2011)[153].

Στις 5 Ιουνίου του 2011 πραγματοποιήθηκαν οι κοινοβουλευτικές εκλογές, όπου πρωθυπουργός εκλέχθηκε ο Pedro Passos Coelho, επικεφαλής του κεντροδεξιού Σοσιαλδημοκρατικού Κόμματος. Η νέα κυβέρνηση είχε να σηκώσει το βάρος του μνημονίου και να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις της Τρόικα. Η προθεσμία

151. Ενημερωτικό σημείωμα Υπουργείου Εξωτερικών Ελλάδας-Οικονομία Πορτογαλίας και διμερείς οικονομικές σχέσεις με την Ελλάδα, 2011.
152. OECD (2009). "*Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*" Η πληροφορία ανακτήθηκε από τη διαδικτυακή σελίδα του OECD: http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf στις 16-01-2016.
153. Το μνημόνιο της Πορτογαλίας μπορεί να εντοπιστεί στην ιστοσελίδα: http://www.imf.org/external/np/loi/2011/prt/por/051711p.pdf.

ολοκλήρωσης του προγράμματος διάσωσης ήταν μέχρι τον Ιούνιο του 2014, απαιτώντας παράλληλα την ανάκτηση πλήρους πρόσβασης της Πορτογαλίας στην αγορά ομολόγων μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013 (Pereira & Wemans, 2012).

Η οικονομική ανάκαμψη χρειάζεται να περιμένει μέχρι το 2013, όπου σταδιακά το χρέος μειώνεται, η πώληση των ομολόγων στην αγορά έχει ανανεωθεί και τελικά η χώρα ολοκληρώνει επιτυχώς τον Ιούνιο του 2014 το «Πρόγραμμα Οικονομικής Ενίσχυσης» χωρίς να λάβει την τελευταία δόση βοήθειας (Gonçalves-GED, 2016). Τα σημάδια για πρόωρη αποπληρωμή του χρέους είναι ευοίωνα, ενώ έχει και κερδίσει και πάλι την εμπιστοσύνη των ξένων επενδυτών (European Commisssion, 2016)[154].

Όσον αφορά την εκπαίδευση, ανάμεσα στα μέτρα του μνημονίου ήταν και η «αγορά εργασίας και εκπαίδευση».Η κυβέρνηση υποχρεούταν μέσω του μνημονίου να συνεχίσει τη δράση για την αντιμετώπιση του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και τη μείωση του ποσοστού μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ενώ βασικός στόχος είχε τεθεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς προωθούσε την αξιοποίησή του από την αγορά εργασίας, όπως ορίζει ο ΟΟΣΑ (MoU, 2011).

5.2. Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Πορτογαλία

Η Πορτογαλία είναι μια από τις χώρες, η οποία μεταξύ άλλων, βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρμόδιας ομάδας εξωτερικών αξιολογητών/ επιθεωρητών (external review team). Το 2011, την εποχή που θεσπίστηκε το Μνημόνιο στην χώρα, ο ΟΟΣΑ[155] συνέταξε την έκθεση «Κριτική Αποτίμηση της Αξιολόγησης και Εκτίμησης της Εκπαίδευσης: Πορτογαλία» (Santiago, Donaldson, Looney, Nusche, 2012), χάρη στην οποία διατίθενται πληροφορίες για το πορτογαλικό αξιολογικό σύστημα.

Ο νόμος που αποτέλεσε τη βάση της έκθεσης του ΟΟΣΑ ήταν ο 94/2011[156], που παρέτεινε την αξιολόγηση της μάθησης στο δεύτερο κύκλο της Βασικής Εκπαίδευσης με την εφαρμογή των τελικών εξετάσεων. Το σύστημα αξιολόγησης που προωθούταν ήταν γενικά απρόσωπο, χωρίς βελτιωτικό χαρακτήρα και διαιώνιζε τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών.

5.2.1. Αδυναμίες-προκλήσεις (challenges) αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το πρώτο οκνηρό σημείο εντοπίζεται στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, η πορτογαλική εκπαίδευση παρουσιάζει κενά στις δομές της αξιολόγησης

154. Η πληροφορία αντλήθηκε από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: http://ec.europa.eu/economy_finance/assistance_eu_ms/portugal/index_en.htm . Ανακτήθηκε στις 18-01-2016.
155. Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Πορτογαλία (2012). "*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*", OECD Publishing. Ανακτήθηκε από τη διαδικτυακή σελίδα http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en στις 10-07-2015.
156. Diário da República n.º 148/2011, Série I de 2011-08-03.

και η «κουλτούρα αξιολόγησης» απουσιάζει. Επίσης, βασική αδυναμία αποτελεί και η έλλειψη ολοκληρωμένου πλαισίου αξιολόγησης, η οποία χαρακτηρίζεται ως αποσπασματική. Η αυτοαξιολόγηση επίσης, βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης και διαφέρει μεταξύ σχολικών συγκροτημάτων. Το αποτέλεσμα είναι, να μην ακολουθείται μια κοινή γραμμή σε όλη την χώρα (Santiago, κ.ά., 2012).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνεργάσιμοι και αντιδρούν σε κάθε αλλαγή, με οδηγό την ανησυχία τους για ο,τιδήποτε καινούριο ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους σταδιοδρομία εξαιτίας αυστηρής αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, η πληροφόρηση είναι ελλιπής και παρουσιάζει βασικά κενά, όπως είναι η απουσία μέτρων ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, η μη διαθεσιμότητα αναλύσεων για τις επιδόσεις των μαθητών ανά ομάδες (φύλο, κοινωνικό, οικονομικό κ.ά.) και η έλλειψη πληροφοριών για το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (Santiago, κ.ά., 2012).

5.2.2. Αδυναμίες-προκλήσεις (challenges) αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες

Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι δεν υπήρξαν απαιτούμενες συνεργασίες, είτε μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων στα σχολεία, είτε μεταξύ των διαφόρων σχολείων. Προσθέτει ότι δίνεται υπερβολική έμφαση στην καταγραφή δεδομένων, την αρχειοθέτηση και γενικά στις διοικητικές και διαχειριστικές διαδικασίες και όχι στο προκείμενο, που είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον, τίθεται θέμα διαφάνειας των αποφάσεων σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς η παράδοση αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία έχει διατηρηθεί στο πέρασμα των χρόνων, αποκλείοντας την άμεση παρατήρηση ως μέθοδο εκτίμησης στους νέους κύκλους αξιολόγησης. Επίσης, δεν αξιοποιείται επαρκώς η συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι είναι από τους άμεσα ενδιαφερόμενους και μπορούν να κρίνουν και να αξιολογήσουν την επίδοση ενός σχολείου. Η αξιολόγηση δεν διακρίνεται από μαθητοκεντρικό περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κυρίως για την καριέρα και όχι για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους, ενώ οι διευθυντές δεν έχουν κοινούς στόχους και κοινή γραμμή (Santiago, κ.ά., 2012).

5.2.3. Προτάσεις για την αξιολόγηση στην Α/βάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με το παραδοτέο του ΟΟΣΑ

Με βάση την έκθεση του ΟΟΣΑ (Santiago, κ.ά., 2012), θα ήταν προσοδοφόρο η αξιολόγηση των δασκάλων να μην υπονοεί κανένα είδος εκφοβισμού και απειλής, να υποστηρίζεται από δυναμική σχολική ηγεσία, να προβλέπεται επαγγελματική πρόοδος και να γίνονται οι απαραίτητες συνδέσεις με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επίσης, ωφέλιμο θα ήταν, να γίνουν σαφή τα πρότυπα εκπαιδευτικών ως σημεία αναφοράς για εξαγωγή κρίσεων όσον αφορά τη σύγκριση των δασκάλων και οι διευθυντές να μετεκπαιδεύονται προτού αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.

Άλλες προτάσεις του ΟΟΣΑ είναι η ευθυγράμμιση τυποποιημένων εθνικών εξετάσεων με διαμορφωτικές εξετάσεις, η δημιουργία στέρεου και ενιαίου πλαισίου αυτοαξιολόγησης, η προώθηση της λογοδοσίας και διαφάνειας, καθώς και η μαθη-

τοκεντρική προσέγγιση αξιολόγησης. Οι προτάσεις που διατυπώνονται για το πορτογαλικό αξιολογικό σύστημα συνεχίζονται για την κάλυψη της βαθύτατης ανάγκης να αναπτυχθεί κλίμα «ανοιχτής πόρτας» ("open door" climate) μεταξύ των δασκάλων. Είναι ανύπαρκτη η κουλτούρα ενημέρωσης και ανταλλαγής πρακτικών που εφαρμόζονται εντός της τάξης, η ανατροφοδότηση επαγγελματικών δεδομένων, η συζήτηση μεταξύ συναδέλφων και επαγγελματική καθοδήγηση (Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009).

6. Συμπεράσματα

Ο ΟΟΣΑ, ο διεθνής οργανισμός στον οποίο εστιάσαμε το ενδιαφέρον μας στην παρούσα εργασία, αν και είναι οικονομικός οργανισμός έχει στρέψει την προσοχή του εδώ και πολλές δεκαετίες προς την εκπαίδευση. Ήδη από το 1960, όπου η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποκτά βαθιά ερείσματα, οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ επενδύουν όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού τους, υιοθετούν την «εργαλειοποίηση» της γνώσης και προωθούν εκπαιδευτικές πολιτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και το συνεχή εκσυγχρονισμό τους.

Επιπλέον, η παγκόσμια οικονομική κρίση που ξέσπασε το 2007 δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Μετά από ένα με δύο χρόνια, οι χώρες άρχισαν να αντιμετωπίζουν εσωτερική δημοσιονομική κρίση με αντίκτυπο στις επενδύσεις για την εκπαίδευση. Εντούτοις, σημειώθηκαν κάποιες περιορισμένες και βραχυπρόθεσμες προσπάθειες εκ μέρους του ΟΟΣΑ να υποστηρίξει τα μέλη του, προσφέροντας υπηρεσίες και χρηματοδοτική βοήθεια μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε μια απόπειρα να μειώσει την ανεργία.

Όσον αφορά το ερώτημα αν οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ έχουν επηρεαστεί από το αξιακό του σύστημα σχετικά με την αξιολόγηση, η απάντηση είναι καταφατική, καθώς έχουν υιοθετήσει μια κοινή θεματολογία και ένα κοινό πλαίσιο αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους, επηρεασμένες συνδυαστικά και από το ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Επίσης, γίνονται προσπάθειες στις περισσότερες χώρες-μέλη να εισαχθεί μια πιο ολοκληρωμένη διαδικασία αξιολόγησης, κατά την οποία συνδυάζεται η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί βασική τους επιδίωξη, ώστε να μπορέσουν να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να προβούν σε βελτιωτικές πολιτικές.

Κρίνοντας εκ των αποτελεσμάτων στα οποία οδήγησαν οι προτεινόμενες πρακτικές του ΟΟΣΑ, διαπιστώνουμε ότι στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία παρατηρούνται πολλά σημεία σύγκλισης. Είναι δύο χώρες που επλήγησαν από τη δύνη της οικονομικής κρίσης και θέσπισαν μνημονιακές πολιτικές, γεγονότα τα οποία αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα για την εναρμόνιση του αξιακού τους συστήματος περί αξιολόγησης, σύμφωνα με τις προσταγές του ΟΟΣΑ. Επίσης, δεν έχουν καταφέρει προς το παρόν να δημιουργήσουν αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ούτε να εξασφαλίσουν τη διαφάνεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Επιπλέον, δεν έχουν κατορθώσει να καλλιεργήσουν μία κουλτούρα αξιολόγησης και αυτό αποδεικνύεται και από την ύπαρξη ομάδων πίεσης που αντιστέκονται και

αντιδρούν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, θέτοντας ως προτεραιότητα το προσωπικό τους συμφέρον. Και στις δύο χώρες δεν έχει ακόμη επιτευχθεί η συνύπαρξη της διαμορφωτικής με την αθροιστική αξιολόγηση, αλλά ούτε και η σημασία της ανατροφοδότησης έχει ληφθεί υπόψη, με αποτέλεσμα να εκλείπει παντελώς. Ακόμη, από την παρούσα έρευνα, διαπιστώνει κανείς ότι ο ΟΟΣΑ μέσα από τις προτάσεις του, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, καθιστώντας φανερή την κατεύθυνση προς την ιδιωτικοποίηση.

Εν κατακλείδι, ωφέλιμο θα ήταν οι χώρες να προσαρμόζουν τους στόχους και τις προτάσεις του ΟΟΣΑ σύμφωνα με τις δικές τους δυνατότητες και τα προσωπικά οικονομικά και κοινωνικά συγκείμενα, χωρίς να δέχονται παθητικά ό,τι ορίζει ο οργανισμός, εκθειάζοντάς τον. Από τη μεριά του ο ΟΟΣΑ οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κάθε χώρας και έπειτα από πολυπρισματική θεώρηση αυτών, να διατυπώνει προτάσεις προσαρμοσμένες στις παραπάνω συνθήκες.

Βιβλιογραφία

Asderaki, F. (2013). "Austerity policies and their effects on Greek universities, Siegen University Publication (forthcoming).

European Commission (2015). "*Education and Training Monitor 2015: Portugal*". Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών». Στο: Βλάχος, Δ. Δαγκλής, Ι. Ζουγανέλη Α. (Επιμ.), «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 391-436.

Fassoulis, K. & Kalogiannis D. (2013), "*Managerial Globalization-New Public Management. The Context of Educational Management and Leadership*". European Papers, No.7. Athens: EPLO

GED Study (2016), "*Two Economic Paths out of the Crisis? Greece and Portugal in comparison*", Gutersloch: Bertelsmann Stiftung.

OECD (2009). "*Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*". OECD, December 2009.
(http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf).

OECD (2013). "*Education at a Glance 2013: OECD Indicators*". Paris: OECD Publishing.
(https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

OECD (2013). "*Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*". Paris, OECD publishing.
(http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en#page1).

ΟΟΣΑ (2011). «*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*». Paris: OECD Publishing.

Pedroso, P. (2014), "*Portugal and the Global Crisis: The impact of austerity on the economy, the social model and the performance of the state*". Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, April 2014.

Pereira, P., & Wemans, L. (2012) "*Portugal and the global financial crisis: Short-sighted politics, deteriorating public finances and the bailout imperative*", Working Paper 26/2012/DE/UECE, Department of Economics, Technical University of Lisbon.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A.& Nusche, D. (2012). "*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*". Paris: OECD Publishing.

Santiago, P., Roseveare D., Amelsvoort, G., Manzi, J. and Matthews, P. (2009), "*Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review*".Paris, OECD Publishing.

Taylor, J., (2009). *The Financial Crisis and the Policy Responses: An Empirical Analysis of What Went Wrong*, NBER Working Paper No. 14631, January 2009.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.: Παπαζήσης.

Δημοσιεύματα σε Περιοδικά και Εφημερίδες

Lains, P. (2008). "The power of peripheral governments: coping with the 1891 financial crisis in Portugal". *Historical Research*, Vol. 81, No. 213, pp. 485-506.

Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). «Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 14, σελ. 25-41. (http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf).

Torres, F. (2009). "Back to external pressure: Policy responses to the financial crisis in Portugal". *South European Society and Politics*, Vol. 14, No. 1, pp. 55-70.

Διαδικτυακές Πηγές

http://ec.europa.eu/economy_finance/explained/the_financial_and_economic_crisis/why_did_the_crisis_happen/index_el.htm (European Commission)
http://ec.europa.eu/economy_finance/assistance_eu_ms/portugal/index_en.htm (European Commission)

http://eer.sagepub.com/content/4/3/170.full.pdf+html (Ελληνική Στατιστική Αρχή).

http://www.imf.org/external/np/loi/2011/prt/por/051711p.pdf. (Memorandum of Understanding)

http://www.oecd.org (OECD)

https://www.oecd.org/site/ahelo/ (OECD)

https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12183/mod_resource/content/0/5.%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%28%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20-%20%CE%B5%CE%BE%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC%29%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%87%CE%BF-%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%BF%

CE%BD%CE%AC%CE%B4%CF%89%CE%BD.pdf (Πανεπιστήμιο Κρήτης)
http://www.kanep-gsee.gr/ (Κ.ΑΝ.Ε.Π. /Γ.Σ.Ε.Ε)

Νομοθεσία

Νόμος 4046/2012, «*Έγκριση των Σχεδίων Συμβάσεων Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης μεταξύ του Ευρωπαϊκού Ταμείου Χρηματοπιστωτικής Σταθερότητας (Ε.Τ.Χ.Σ.), της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Τράπεζας της Ελλάδος, του Σχεδίου του Μνημονίου Συνεννόησης μεταξύ της Ελληνικής Δημοκρατίας, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Τράπεζας της Ελλάδος και άλλες επείγουσες διατάξεις για τη μείωση του δημοσίου χρέους και τη διάσωση της εθνικής οικονομίας*», ΦΕΚ Α΄28/14.02.2012.

Νόμος 4142/2013, «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*», ΦΕΚ Α΄83/09.04.2013.

Νόμος 4336/2015, «*Συνταξιοδοτικές διατάξεις − Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης*», ΦΕΚ Α΄94/ 14.08.2015.

Νόμος 3839/2010, «*Σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια − Σύσταση Ειδικού Συμβουλίου Επιλογής Προϊσταμένων (ΕΙ.Σ.Ε.Π.) και λοιπές διατάξεις*», ΦΕΚ Α΄51/29.03.2010.

Νόμος 3845/2010, «*Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο*», ΦΕΚ Α΄ 65/06.05.2010.

Νόμος 3848/2010, «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού –καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*», ΦΕΚ Α΄ 71/19.05.2010.

Νόμος (Decreto Lei) 94/2011, Diário da República n.º 148/2011, Série I de 2011-08-03. (Πορτογαλία)

ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΦΩΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ

*Χαραλαμπία Νούση-Περάκη**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διδασκαλία και μελέτη της Ιστορίας ως παράγοντα διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών, η οποία φαίνεται να απέχει από τα οριζόμενα στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο. Μολονότι δηλαδή το Ευρωπαϊκό Δίκαιο προτάσσει τη διαρκώς στενότερη ένωση των ευρωπαϊκών λαών, τα κράτη και δη η Ελλάδα, που αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μας, οργανώνουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη βάση της εθνικής τους ταυτότητας, την οποία κι εξαίρουν, αναπτύσσοντας αισθήματα τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ακόμη κι εχθρικά απέναντι στους γειτονικούς λαούς. Μέσα από τη μελέτη ενδεικτικών σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι χρειαζόμαστε μια νέα Συνθήκη, στην οποία η Ένωση θα έχει στον τομέα της παιδείας αποκλειστική κι όχι συντονιστική αρμοδιότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Δίκαιο, Ιστορία, παιδεία.*

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το ισχύον Ευρωπαϊκό Δίκαιο, η Ένωση έχει στόχο να θέσει τις βάσεις μιας διαρκώς στενότερης ένωσης των ευρωπαϊκών λαών. Στο άρθρο 3 ΣΕΕ § 1 δηλώνεται η προαγωγή της ειρήνης, των αξιών και της ευημερίας των λαών της. Παράλληλα, στο άρθρο 165 ΣΛΕΕ § 1, επισημαίνεται ότι η Ένωση σέβεται «πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος». Περαιτέρω, στο άρθρο 4 ΣΕΕ § 2, η Ένωση τονίζει ότι «σέβεται την ισότητα των κρατών μελών ενώπιον των Συνθηκών καθώς και την εθνική τους ταυτότητα», ενώ στο ίδιο άρθρο § 3 εδ. 3 αναγράφεται ότι «τα κράτη μέλη διευκολύνουν την Ένωση στην εκπλήρωση της αποστολής της και απέχουν από τη λήψη οποιουδήποτε μέτρου ικανού να θέσει σε κίνδυνο την πραγματοποίηση των στόχων της Ένωσης».

---

* Δικηγόρος-Φιλόλογος Αγγλικής Γλώσσας-Μεταφράστρια.

Στην εισήγησή μας θα εξετάσουμε το κατά πόσον η μελέτη της Ιστορίας, υπό το φως της εθνικής ταυτότητας, δύναται τελικά να συνδράμει τους σκοπούς της Ένωσης για την προαγωγή της ειρήνης, όπως προτάσσει το Ευρωπαϊκό Δίκαιο. Μέσα από τη διδασκαλία της πρόσφατης ελληνικής Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και δη του παραδείγματος της επετείου του «ΟΧΙ» του 1940, θα διαπιστώσουμε ότι τα σχολικά βιβλία δίνουν έμφαση όχι μόνον στην αντίθεσή τους ενάντια στα φασιστικά καθεστώτα της εποχής, αλλά ταυτόχρονα προβάλλουν τη γελοιοποίηση της γείτονος χώρας Ιταλίας, η οποία μάλιστα περιλαμβάνεται στις ιδρύτριες χώρες του ευρωπαϊκού εγχειρήματος. Η ανύψωση δηλαδή του εθνικού φρονήματος των Ελλήνων μαθητών πραγματώνεται μέσω της έγερσης συναισθημάτων ενάντια στους Ιταλούς, κάτι που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τους στόχους της Ένωσης, όπως αυτός εκφράζεται μέσα από το Ευρωπαϊκό Δίκαιο. Βάσει των ανωτέρω, θα εξετάσουμε το κατά πόσον τελικά χρειαζόμαστε μια διαφορετική προσέγγιση της μελέτης της Ιστορίας υπό το φως του Ευρωπαϊκού Δικαίου, μία προσέγγιση η οποία θα συνεπικουρεί το στόχο της Ένωσης για μια στενότερη ένωση των ευρωπαϊκών λαών, κάτι που για να πραγματωθεί χρειάζεται πρωτίστως μια νέα Συνθήκη, στην οποία η Ένωση θα έχει στον τομέα της παιδείας αποκλειστική κι όχι συντονιστική αρμοδιότητα.

2. Η Συνθήκη Της Λισαβόνας

Εν έτει 2017, διαπιστώνεται πως όροι-κλειδιά του παρελθόντος, όπως για παράδειγμα «το Κοινοτικό Δίκαιο» κι «η Ευρωπαϊκή Κοινότητα», έχουν πλέον εκλείψει κι αποτελούν κομμάτι του ιστορικού παρελθόντος της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης, με καθοριστική ημερομηνία την 1η Δεκεμβρίου 2009, ημερομηνία κατά την οποία τέθηκε σε ισχύ η Συνθήκη της Λισαβόνας[157] (Χριστιανός, 2011), γνωστή κι ως «η Μεταρρυθμιστική Συνθήκη». Η Συνθήκη της Λισαβόνας, η οποία κι υπεγράφη κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας στις 13 Δεκεμβρίου 2007, αποτελεί απότοκο μη επιτυχών αποπειρών θέσπισης μίας Συνταγματικής Συνθήκης, ενός «Συντάγματος» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το σχέδιο του οποίου τοποθετείται χρονικά στην εκπνοή του 2001 (McGiffen, 2005) («δήλωση του Λάκεν» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου) (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017). Η Μεταρρυθμιστική Συνθήκη[158], κεντρικό άξονα της φύσης της οποίας αποτελούν οι μεταβολές σε κυρίως ουσιώδη αλλά και μη ουσιώδη σημεία των μέχρι τότε ισχυουσών διατάξεων του πεδίου του Ευρωπαϊκού Δικαίου (Crowe, 2008), απαρτίζεται από διατάξεις οι οποίες εισάγουν τροποποιήσεις: i) στη μέχρι τότε ισχύουσα Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, εναρκτή-

157. Σχετικά με τη Συνθήκη της Λισαβόνας (ή τη Μεταρρυθμιστική Συνθήκη) έχει εκφραστεί η άποψη (με την οποία τάσσεται κι η γράφουσα) πως πρόκειται για ένα σημαντικό και βήμα στην πορεία συνταγματοποίησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Pernice, 2009).

158. Η Συνθήκη της Λισαβόνας έχει κατ'επανάληψη αποτελέσει αντικείμενο διχασμού στον ακαδημαϊκό χώρο, με μερικούς να τη θεωρούν ως μία καινοτομία στο χώρου του Ευρωπαϊκού Δικαίου (γνώμη που υποστηρίζει κι γράφουσα, ειδικά εάν αναλογισθούμε την προέλευσή της, ως συνέχεια αποτυχημένων αποπειρών εφαρμογής ενός «Ευρωπαϊκού Συντάγματος») και με την αντίπαλη πλευρά να υποστηρίζει ότι πρόκειται για μία μη αναγκαία κι εκτός δημοκρατικών ορίων επιβολή μίας μορφής πολιτικών κατεχουσών δεσπόζουσα θέση σε σχέση με τα κράτη-μέλη (Church και Phinnemore, 2010).

ριο σημείο της οποίας είναι η Συνθήκη του Μάαστριχτ[159] (καλούμενη μέχρι σήμερα «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση» - ΣΕΕ) και ii) στη Συνθήκη ΕΚ, η οποία παραχωρεί τη σκυτάλη στη σημερινή «Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης» - ΣΛΕΕ) (Χριστιανός, 2011).

Καθοριστικό στοιχείο για τα πλαίσια εντός των οποίων μπορεί να δρα η Ευρωπαϊκή Ένωση, με όραμα την επίτευξη θεμελιωδών στόχων της, όπως για παράδειγμα η ευρωπαϊκή ενοποίηση κι η υπό το πρίσμα αυτής, η αρμονικότερη συμβίωση μεταξύ των κρατών-μελών τόσο σε μακροεπίπεδο (κράτη-μέλη) όσο και σε μικρόεπίπεδο (λαοί), είναι οι αρμοδιότητές της, ο ρητός καθορισμός των οποίων συναντάται για πρώτη φορά στο πεδίο του Δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και, συγκεκριμένα, από το άρθρο 2 έως και το άρθρο 6 της ΣΛΕΕ (Χριστιανός και Περάκης, 2013). Βασικές αρχές που διέπουν το ζήτημα της άσκησης αρμοδιοτήτων της Ένωσης είναι αυτές της αναλογικότητας, αλλά και της δοτής αρμοδιότητας (άρθρο 5 παράγραφοι 2 και 4 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και υπ' αριθμόν 2 Πρωτόκολλο) (Χριστιανός και Περάκης, 2013). Οι αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διακρίνονται σε: i) αποκλειστικές, ii) συντρέχουσες και iii) υποστηρικτικές ή συντονιστικές (π.χ. για την παιδεία) (Χριστιανός, 2011).

Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε ορισμένα άρθρα της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (άρθρο 3 παράγραφος 1, άρθρο 4 παράγραφος 2 και άρθρο 4 παράγραφος 3 εδάφιο 3) σε συνδυασμό με το άρθρο 165 παράγραφος 1 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία αλληλεπιδρούν υπό το πρίσμα της πραγμάτωσης του οράματος προαγωγής της ειρήνης, της αξίας και της ευημερίας των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτό παρουσιάζεται στο άρθρο 3 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεμελιώδης στόχος του άρθρου 4 παραγράφου 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί η θέσπιση ενός αντίβαρου για την ολοένα αυξανόμενη επέκταση των αρμοδιοτήτων της Ένωσης ως ανταπόκριση στην ανάγκη οχύρωσης του αυστηρού πυρήνα των λειτουργιών κι εξουσιών των κρατών-μελών κι απόδοση σεβασμού στην εθνική τους ταυτότητα (Χριστιανός, 2012). Η έννοια του αμοιβαίου σεβασμού, η οποία συμπληρώνεται από την αμοιβαία συνεργασία, αμφότερα ως απαραίτητα συστατικά εκπλήρωσης των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συναντάται και στο άρθρο 4 παράγραφος 3 εδάφιο 1 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το εδάφιο 3 του ίδιου άρθρου και της ίδιας παραγράφου διευκρινίζει κι αποσαφηνίζει την αρχή της καλόπιστης συνεργασίας[160], ένα νόμισμα αποτελούμενο από δύο όψεις-εκφάνσεις: αφενός θετική υποχρέωση λήψης μέτρων ικανών να συνδράμουν στην εκπλήρωση των απορρεόντων από τις Συνθήκες υποχρεώσεων και τη διευκόλυνση επίτευξης των σκοπών της Ευρωπαϊ-

159. Στα πλαίσια της Συνθήκης του Μάαστριχτ, εντοπίζεται για πρώτη φορά η σταδιακή εγκαθίδρυση μίας Ένωσης διεπόμενης από ενωσιακό αλλά και ταυτόχρονα περίπλοκο χαρακτήρα (Curtin και Dekker, 2010).

160. [Μίας αρχής που είναι δεσμευτική για τα κράτη-μέλη, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (ΔΕΚ, 8/10/1987, Kolpinghuis Nijmegen, ΔΕΚ, 10/04/1984, Von Colson and Kamann, ΔΕΚ, 26/09/1996, Allain, ΔΕΚ 18/03/1986, Commision v. Belgium). (Χριστιανός, 2012)].

κής Ένωσης, αφετέρου αποχή από τη λήψη οιωνδήποτε μέτρων που είναι πιθανόν να θέσουν την εκπλήρωση των στόχων της Ένωσης σε κίνδυνο (Χριστιανός, 2012).

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα συντονιστικής αρμοδιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί ο τομέας της παιδείας (άρθρο 165 παράγραφος 1 ΣΛΕΕ). Στη διάταξη αυτή εντοπίζεται μία χαμηλού βαθμού δικαιοδοσίας δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της παιδείας (soft law) (Guliyeva, 2013), κινούμενη εντός των πλαισίων συστάσεων, συμπερασμάτων συμβουλίων, ανακοινώσεων, αλλά και σε σχεδιασμό κι υλοποίηση προγραμμάτων συνεργασίας (π.χ. Erasmus). Όπως προκύπτει λοιπόν από μία προσεκτική ανάγνωση του άρθρου 165 παράγραφος 1 της ΣΛΕΕ, υφίσταται μεν συντονιστική αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ζητήματα παιδείας, όμως θεωρούμε ότι αυτό δε σημαίνει πως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες εντοπίζεται μία (μικρού ή μεγάλου βαθμού) τροχοπέδη στην πορεία ολοκλήρωσης των σκοπών της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών θα πρέπει να διατηρηθεί η συντονιστική αρμοδιότητα της Ένωσης, αλλά ίσως και θα πρέπει να εξετασθεί το ενδεχόμενο απονομής αποκλειστικής αρμοδιότητας σε ζητήματα εκπαίδευσης και κυρίως περιεχομένου διδασκαλίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω βέβαια καθοριστικής συνδρομής ακαδημαϊκών επιτροπών από τα κράτη-μέλη (στα πλαίσια σεβασμού της εθνικής ταυτότητας και κυριαρχίας). Χαρακτηριστικό παράδειγμα επιστημονικού κλάδου στον οποίο κρίνεται απαραίτητη η απονομή αποκλειστικής αρμοδιότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε συνεργασία πάντοτε με ακαδημαϊκές επιτροπές από κράτη-μέλη, αποτελεί το επιστημονικό πεδίο της διδασκαλίας της Ιστορίας των κρατών-μελών. Η χρησιμότητα της απαίτησης αυτής προκύπτει κυρίως εάν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η Ευρώπη, κατά τον εικοστό αιώνα, δοκιμάστηκε από δύο Παγκοσμίους Πολέμους, οι οποίοι κόστισαν ακριβά σε ανθρώπινες ζωές (Crawford και Foster, 2008), και στους οποίους σημερινά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είχαν συγκρουστεί, π.χ. η Ελλάδα με την Ιταλία κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν η επίθεση της Ιταλίας στην Ελλάδα σηματοδότησε την είσοδο της χώρας μας στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ένα κεφάλαιο που περιλαμβάνεται στα ελληνικά βιβλία Ιστορίας.

3. Η Διδασκαλία Και Μελέτη Της Ιστορίας Υπό Το Φως Της Εθνικής Ταυτότητας

Η Ιστορία, ως επιστημονικός κλάδος κι ως ένα μάθημα που ανέκαθεν διδασκόταν στα Ελληνικά σχολεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας κι ιστορικής συνείδησης των διδασκομένων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της γνώσης γεγονότων τα οποία διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην πορεία μίας χώρας στο παρελθόν (Ammert κ.ά., 2017) σε γεωστρατηγικό, πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (π.χ. πόλεμοι), ο αντίκτυπος των οποίων εντοπίζεται και στο παρόν ως (καλός ή κακός) οιωνός του μέλλοντος μίας χώρας. Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί βασικό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, χειραγωγούμενο ορισμένες φορές στα πλαίσια επίτευξης πολιτικών στόχων, καθώς η γνώση του παρελθόντος ενός λαού επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του παρόντος κάθε λαού, των βλέψεών του, αλλά και της στάσης που υιοθετεί σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Bordens και Horowitz, 2001 · Shain και Langenbacher, 2010).

Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας στο ειδικότερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία βαθμιαία μεταστροφή από την ανάγκη απλής απομνημόνευσης γεγονότων, ημερομηνιών, τοποθεσιών και ονομάτων προς την ανάγκη επεξεργασίας ιστορικών πληροφοριών και διαμόρφωσης ιστορικής κρίσης (Ammert, 2014). Το φαινόμενο αυτό συναντάται ως μία ειδικότερη έκφανση της πρακτικής διδασκαλίας ιστορικής σκέψης (historical thinking) ως βάσης εξερεύνησης κινήτρων, αφορμών, αιτίων κι αποτελεσμάτων βασισμένων σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων προς απάντηση, της διατύπωσης υποθέσεων και της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και πηγών προς εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα (Ammert, 2014 ·Husbands, Pendry και Kitson, 2003).

Οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στα ελληνικά σχολεία λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες, δεξιότητες κι ανάγκες του μέσου μαθητή της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τις διδαχές της Εξελικτικής Ψυχολογίας. Κατά συνέπεια, γεγονότα καθοριστικά στη Νεότερη Ελληνική Ιστορία, όπως για παράδειγμα, ο Ελληνοϊταλικός πόλεμος, παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο στο βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού (κείμενο, εικόνες και συμπληρωματικές πηγές) συγκριτικά με τα βιβλία Ιστορίας της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου. Εναρκτήριο σημείο της διαδικασίας καλλιέργειας εθνικής συνείδησης αποτελεί η έναρξη της σχολικής ζωής του ατόμου, από την προσχολική εκπαίδευση, με μη συστηματικό τρόπο (κυρίως, με ποιήματα, τραγούδια και συμμετοχή σε παρελάσεις κι εκδηλώσεις στα πλαίσια εορτασμού εθνικών επετείων), η οποία εξελίσσεται σε μία συστηματική διδασκαλία του μακραίωνου ελληνικού ιστορικού παρελθόντος από τη Γ΄ Τάξη του Δημοτικού, με τη μελέτη της εθνικής Ιστορίας, με μικρών διαστάσεων παρεμβολές σημαντικών ιστορικών γεγονότων ευρωπαϊκής και παγκόσμιας Ιστορίας. Επισημαίνουμε ότι, παρά το γεγονός ότι μπορεί να εκφραστεί η άποψη ότι η διδασκαλία της Ιστορίας σε τόσο νεαρές ηλικίες δεν μπορεί να παράγει καρπούς όσον αφορά τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, κατόπιν σχετικών μελετών, διαπιστώθηκε πως ακόμα και τα νεότερα σε ηλικία παιδιά μπορούν να γίνουν αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών (διαμορφωμένων καταλλήλως, ανάλογα με τις απαιτήσεις της ηλικίας τους) και να προβούν σε σχολιασμό τους (Brophy και VanSkedright, 1997).

Η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης της διδασκαλίας σημαντικών ιστορικών γεγονότων (με όλο και περισσότερες λεπτομέρειες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), της διατύπωσης κρίσεων των εκπαιδευτικών επί ιστορικών ζητημάτων, κι έτσι, την κατασκευή κι επώαση συλλογικής εθνικής μνήμης σχετικά με την ιδέα του έθνους, επικουρούμενη από την εφαρμογή διδαχών και θεωριών της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ο χαρακτήρας των οποίων είναι διφυής: θετικός και αρνητικός. Μέσω της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και με τους τρόπους που θα παρουσιαστούν στις κατωτέρω γραμμές, ενθαρρύνεται τόσο η αποστήθιση συγκεκριμένων γεγονότων όσο κι η εντός των οριζόμενων από τους διδάσκοντες πλαισίων κριτική σκέψη (περιορισμός και διαστρέβλωση της ελεύθερης κριτικής σκέψης, μέσω της ευκόλως εννοούμενης κι ανεπίσημης αντικειμενικοποίησης προσωπικών απόψεων και κρίσεων επί των ιστορικών γεγονότων, ενεχόντων καθαρά το υποκειμενικό στοιχείο). Κατ' ακολουθία των ανωτέρω, όπως θα αναφερθούμε σχετικά, πολλές φορές ενθαρρύνεται κι ενισχύεται η καλλιέργεια αντιπάθειας απέναντι σε άλλους

λαούς κι η διατήρηση αυτής μέχρι σήμερα, γεγονός που κάθε άλλο παρά συνδράμει την εμπέδωση της ειρήνης και συναδέλφωσης των λαών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα πιο χαρακτηριστικά μέσα επίτευξης των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας αποτελούν η συστηματική διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από παράθεση πληροφοριών και συμπληρωματικό υλικό (εικόνες, έργα τέχνης, λογοτεχνικά κείμενα, αποσπάσματα από ημερολόγια κι άλλες πηγές) σε συνδυασμό με την καθιέρωση επίσημων κι ανεπίσημων πρακτικών επιβράβευσης για όσους μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχία στους στόχους αυτούς και τιμώρησης για όσους πράττουν το αντίθετο. Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, η προσοχή της γράφουσας επικεντρώνεται στο πεδίο του Συμπεριφορισμού ως θεμελιώδους κεφαλαίου του κλάδου της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Baron και Kalsher, 2008) και συγκεκριμένα στις διδαχές του ψυχολόγου B.F. Skinner, γνωστού για τη διαμόρφωση της θεωρίας της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης (operant conditioning), εφαρμογές της οποίας εντοπίζονται και στο ελληνικό (και όχι μόνο) εκπαιδευτικό σύστημα (Kitchener και O' Donohue, 1999). Η θεωρία του Skinner συνοψίζεται στη διατύπωση ότι η μεταβολή της συμπεριφοράς του ατόμου προς μία ή άλλη κατεύθυνση αποτελεί συνάρτηση των άμεσων συνεπειών που ακολουθούν αυτήν (Jarvis και Russel, 2002· Slavin, 2008). Με τον όρο «συνέπειες» αναφερόμαστε σε καταστάσεις κι αντιδράσεις σε συγκεκριμένους τρόπους δράσης του ατόμου, είτε θετικές είτε αρνητικές, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση ή την εξάλειψη των συμπεριφορών αυτών στο μέλλον και, συνεπώς, στη μελλοντική αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο (οικογένεια, φίλοι, σχολείο κλπ.) (Slavin, 2008).

Ως «συνέπειες», όπως αυτές παρουσιάζονται από τον B.F. Skinner, διακρίνονται οι συνέπειες εκείνες, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση κι ενθάρρυνση συνέχισης συγκεκριμένης συμπεριφοράς (πρώτη υποκατηγορία), καθώς επίσης κι εκείνες οι οποίες χρησιμοποιούνται προς εξυπηρέτηση στόχων αποθάρρυνσης κι εξάλειψης ορισμένου τρόπου δράσης του ατόμου (Slavin, 2008). Οι ανωτέρω κατηγορίες συμπληρούμενες από σχετικά παραδείγματα κι εκπαιδευτικές εφαρμογές που εστιάζουν στο πεδίο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. *Συνέπειες (Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση)*

Ενίσχυση Εκδήλωσης Συμπεριφοράς	Αποθάρρυνση Εκδήλωσης Συμπεριφοράς
Ενίσχυση συμπεριφοράς μέσω επιδοκιμασιών(Positive Reinforcement) Παράδειγμα: Έπαινος ή επιβράβευση Περιπτώσεις εφαρμογής στη σχολική αίθουσα: βαθμολογία, προφορικός και γραπτός έπαινος, παροχή προνομίων, δώρα.	*Απουσία ενίσχυσης συμπεριφοράς (No Reinforcement)* Παράδειγμα: Αγνόηση συμπεριφοράς Περιπτώσεις εφαρμογής στη σχολική αίθουσα: απουσία εξέτασης ή βαθμολογίας, έλλειψη ενδιαφέροντος από το διδάσκοντα προς επίτευξη μαθησιακών στόχων

Ενίσχυση συμπεριφοράς μέσω απομάκρυνσης μίας αρνητικής κατάστασης ή αποφυγής πιθανότητας να συμβεί κάτι δυσάρεστο (Negative Reinforcement) Παράδειγμα: Απαλλαγή από μία ανεπιθύμητη κατάσταση ή εργασία Περιπτώσεις εφαρμογής στη σχολική αίθουσα: απαλλαγή από επιπλέον εργασίες ή διαγωνίσματα.	*Ποινή μέσω απομάκρυνσης επιθυμητής κατάστασης (Removal Punishment)* Παράδειγμα: Απαγόρευση μίας κατάστασης ή εργασίας η οποία είναι επιθυμητή Περιπτώσεις εφαρμογής στη σχολική αίθουσα: απομάκρυνση προνομίου, εξαναγκασμός παραμονής στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος.
	Ποινή μέσω επιβολής ποινής (Presentation Punishment) Παράδειγμα: Επιβολή μίας ανεπιθύμητης κατάστασης ή εργασίας Περιπτώσεις εφαρμογής στη σχολική αίθουσα: επίπληξη ενώπιον της τάξης.

Πηγή: Slavin, R.E. 2008. *Educational Psychology: Theory And Practice.* 10th ed. Essex: Pearson Education Limited.

Συνοψίζοντας όσα παρουσιάζονται στον ανωτέρω πίνακα, σημειώνεται ότι στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί, όντες γνώστες θεμελιωδών αρχών της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, κεντρικό άξονα της οποίας αποτελεί η θεωρία του Skinner, εφαρμόζουν τις παραπάνω τακτικές με απώτερο σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές δεν περιορίζονται στην παρουσίαση ιστορικών γεγονότων και την ενθάρρυνση κριτικής σκέψης με σκοπό την τοποθέτηση των μαθητών επί των γεγονότων αυτών, αλλά αντιθέτως, παρατηρείται μία έντονη (ίσως ασυνείδητη) τάση αντικειμενικοποίησης της κρίσης των εκπαιδευτικών επί των γεγονότων (οι οποίοι παρουσιάζουν προσωπικές απόψεις ως κάτι το αντικειμενικό), γεγονός που μπορεί να ενθαρρύνει την καλλιέργεια αρνητικών συνασθημάτων κι απόψεων στρεφόμενων κατά ορισμένων λαών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τον τρόπο παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων στα βιβλία της Ιστορίας, ο οποίος θα αναπτυχθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

4. Το Παράδειγμα Της Επετείου Του «ΟΧΙ» Του 1940

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η επεξεργασία του τρόπου παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων που αφορούν τόσο την έναρξη της συμμετοχής της Ελλάδας στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με την επίθεση των Ιταλών την 28η Οκτωβρίου 1940, όσο και τον πόλεμο μεταξύ της Ελλάδας και της Ιταλίας. Σκοπός μας είναι η διατύπωση

κρίσης επί της ύπαρξης ή απουσίας αντικειμενικού τρόπου παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων, όπως επίσης κι επί της ύπαρξης ή απουσίας εμπαιγμού κι εξευτελισμού των αντιπάλων, λαμβάνουσας διαχρονικές κι υπερτοπικές διαστάσεις και μεταφερόμενης στο σήμερα, στα πλαίσια της (ακούσιας ή εκούσιας) τυχόν καλλιέργειας αρνητικών συναισθημάτων για τους τότε εχθρούς της Ελλάδας, τους Ιταλούς στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας (μικροεπίπεδο) ως μικρογραφίας της ελληνικής κοινωνίας (μακροεπίπεδο). Για τους σκοπούς λοιπόν της μελέτης μας, θα εστιάσουμε σε διάφορα αποσπάσματα από τα βιβλία Ιστορίας της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού και της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου τα οποία παραθέτουμε:

Αποσπάσματα από το βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού[161]:
Τίτλος Κεφαλαίου: Το Αλβανικό Έπος[162]

*«*Όμως ο ελληνικός στρατός αμύνθηκε με επιτυχία, ενώ οι Ιταλοί Αλπινιστές εξουδετερώθηκαν *(...).»*

«Η επιχείρηση της Ιταλίας στο μέτωπο της Αλβανίας είχε αποτύχει χάρη στο ελληνικό «ΟΧΙ», την άρνηση ενός ολόκληρου λαού να υποταγεί στις επιθυμίες των ισχυρών και να χάσει τη λευτεριά του*».*

«Αισθάνεται κανείς ένα πάθος μες στον αέρα, ένα φανατισμό, μια λεβεντιά. Ξύπνησε το ελληνικό φιλότιμο (...). Και μια τέλεια εθνική ενότητα… Είναι ένας όμορφος, λεβέντικος, ευγενικός και έξυπνος λαός, είναι ένας λαός που αξίζει περισσότερο από ορισμένους μεγάλους λαούς του κόσμου και ασφαλώς πολύ περισσότερο απ' αυτούς τους ξιπασμένους που ξεκίνησαν σήμερα να μας κατακτήσουν*»* (Η 28η Οκτωβρίου 1940 στην Αθήνα από το έργο του Γιώργου Θεοτοκά, *Τετράδια Ημερολογίου 1939-1953*, Εισαγωγή, Επιμέλεια Δημήτρης Τζιόβας, Αθήνα χχ, σσ. 170-171).

*«Οι συνάδελφοί μου συμπεραίνουν τα γνωστά: Γιατί ρε παιδιά! Τί φταίνει κι αυτοί! (...) Ένας όμως από τους Κρητικούς της ομάδας έχει αντιρρήσεις: "*Τους κερατάδες. Το ίδιο σόι είναι όλοι τους. Μπαμπέσηδες! Τί τους φυλάνε;" *(...)»* (Από το Ημερολόγιο του οπλίτη Δημήτριου Λουκάτου, Σάββατο, 22 Φεβρουαρίου 1941, συζήτηση με Ιταλούς αιχμαλώτους, από το έργο του Δημήτριου Λουκάτου, *Οπλίτης στο Αλβανικό Μέτωπο. Ημερολογιακές Σημειώσεις, 1940-41*, Αθήνα 2001).

161. Κολιόπουλος, Καλλιανιώτης, Μιχαηλίδης και Μηνάογλου, 2013 (Ενότητα Ε – Η Ελλάδα στον 20ο αιώνα, Κεφάλαιο 7 – Το Αλβανικό Έπος).
162. Οι υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις αφορούν φορτισμένες λέξεις και φράσεις, οι οποίες αποτελούν και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παρόντος κεφαλαίου.

Αποσπάσματα από το βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου[163]:
Τίτλος Κεφαλαίου: Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος

«Οι Έλληνες θα μετάσχουν στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αποκρούοντας αρχικά την ιταλική επίθεση, η οποία εκδηλώθηκε απρόκλητα *στις 28 Οκτωβρίου 1940, και* σημειώνοντας εντυπωσιακές νίκες κατά των εισβολέων *και σ' αυτή την Αλβανία, έως την άνοιξη του 1941».*

«Η επικράτηση των Ελλήνων στον πόλεμο κατά της φασιστικής Ιταλίας, σε εποχή που όλες οι χώρες της Ευρώπης είχαν –συχνά και εθελούσια– υποταγεί στον Άξονα*, χαιρετίστηκε ως* νίκη των ελεύθερων λαών κατά των δυνάμεων της βίας και του ολοκληρωτισμού».

«Ο αγώνας στο ύψ. 731 θα μπορούσε να συγκριθεί με την Μάχη του Μαραθώνα, υπερτερώντας όμως στο ότι εκεί ο αγώνας κρίθηκε σε μία ημέρα, ενώ εδώ σε 15 περίπου ημέρες με 3 έως 5 αποκρούσεις εχθρικών επιθέσεων σχεδόν κάθε ημέρα. Θα μπορούσε να συγκριθεί με τη θυσία του Λεωνίδα και των 300 Σπαρτιατών και 700 Θεσπιέων στις Θερμοπύλες, υπερτερώντας όμως στο ότι ο εχθρός εκεί, έστω και ανορθόδοξα, κατάφερε να περάσει, ενώ δεν μπόρεσε, παρ' ότι ο συσχετισμός των δυνάμεων και των μέσων, σε σχέση με το πλάτος του μετώπου, ήταν περίπου ο ίδιος.*»* (Η πρώτη ημέρα της σύγκρουσης στα υψώματα 731 και Μπρέγκου Ράπιτ, από το έργο του Ιωάννη Μυτιληναίου, "Η Τιτανομαχία του Υψώματος 731 (9-25 Μαρτίου 1941) και η συμβολή του 5ου Συντάγματος Πεζικού Τρικάλων", *Τρικαλινά, 21* (2001), σ. 274-287).

Στα ανωτέρω αποσπάσματα από τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας εντοπίζεται το κοινό χαρακτηριστικό γλώσσας διακρινόμενης σε συγκεκριμένα σημεία από έντονη συναισθηματική φόρτιση, με σκοπό την εξύψωση του εθνικού φρονήματος με την προβολή του ηρωισμού των Ελλήνων έναντι των δυνάμεων του Άξονα και των εκπροσωπευομένων από αυτούς ολοκληρωτικών καθεστώτων. Η γλώσσα των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας συνοδεύεται από μία (ρητή σε άλλα σημεία και λανθάνουσα σε άλλα σημεία) ταπείνωση των αντιπάλων-στρατιωτών και των πρεσβευομένων από τους ηγέτες τους ιδεών περί ολοκληρωτισμού, οι οποίοι έδιναν εντολές κι ήταν συνεπώς υπεύθυνοι για τις επιθέσεις ενός λαού σε άλλον. Όμως, σκοπός της Ιστορίας, κατά τη γνώμη της γράφουσας, είναι όχι η υποκειμενική θεώρηση αλλά η αντικειμενική καταγραφή και παρουσίαση γεγονότων που έλαβαν χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και στα οποία μετείχαν ορισμένα πρόσωπα. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής, κομβικό σημείο αποτελεί η όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική παρουσίαση όλων όσων συνέβησαν, ειδικά σε περιπτώσεις που το κοινό στο οποίο απευθύνεται ένα βιβλίο Ιστορίας (target audience) απαρτίζεται από μαθητές. Αυτό καθιστά την καταγραφή, και συνακόλουθα τη διδασκαλία, της Ιστορίας ως ένα

163. Κολιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς, Σχολινάκη-Χελιώτη, 2013 (Κεφάλαιο Ε - Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος).

αρκετά κοπιαστικό πόνημα και ως μία ιδιαίτερα απαιτητική αποστολή, καθώς δεδομένου ότι η Ιστορία καταγράφεται και διδάσκεται από ανθρώπους, υφίσταται ο κίνδυνος της εισχώρησης του υποκειμενικού στοιχείου σε έναν κλάδο που θα πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα και παρουσίαση των γεγονότων υπό την οπτική ενός κάθε άλλο παρά ουδέτερου παρατηρητή.

Όσον αφορά ειδικότερα τα αποσπάσματα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας στα οποία εστιάσαμε ανωτέρω, παρατηρείται ότι τα παρεχόμενα μέσω των σχολικών βιβλίων εφόδια στους διδάσκοντες αποτελούν συνδυασμό καθεαυτόν ιστορικών πληροφοριών (με –εκούσια ή μη– χρήση συναισθηματικά φορτισμένης γλώσσας εκ μέρους των συγγραφέων) κι υποστηρικτικού υλικού (π.χ. εικόνων, πινάκων, λογοτεχνικών κειμένων, αποσπασμάτων εγγράφων κλπ.), μεγάλο μέρος του οποίου θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία αυτού που ονομάζουμε «δημοφιλή Ιστορία» (popular History). Η οπτική της χρησιμοποίησης υποστηρικτικού υλικού εντασσόμενου στην ανωτέρω κατηγορία έχει προκαλέσει διχογνωμία σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μία μερίδα ακαδημαϊκών υποστηρίζει ότι η «δημοφιλής Ιστορία» στερείται περιπλοκότητας, γεγονός που δεν την καθιστά κατάλληλη για την ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ μερικοί άλλοι θεωρούν ότι όντως η «δημοφιλής Ιστορία» μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σοβαρής κι επισταμένης μελέτης, καθώς πρόκειται για τη μορφή της Ιστορίας με την οποία μεγάλο ποσοστό ενός λαού νοιώθει εξοικείωση (Thorp, 2015). Ως τοποθέτηση επί της διχογνωμίας αυτής, αξίζει να σημειωθεί ότι η «δημοφιλής Ιστορία» (popular History) μπορεί να αποδειχθεί ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο εφόδιο και συντροφιά στην εξερεύνηση του παρελθόντος από τους Έλληνες μαθητές, τόσο σε ενδοσχολικό όσο και σε εξωσχολικό επίπεδο, αφενός βέβαια υπό την προϋπόθεση να χρησιμοποιείται με φειδώ και να μην επισκιάζει τις καθαρά αντικειμενικές ιστορικές πληροφορίες.

Από τα αποσπάσματα των βιβλίων της Ιστορίας που παρατίθενται στην παρούσα μελέτη, προκύπτει ότι αυτά, σε συνδυασμό με το συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε ορισμένα σημεία των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας, βιβλία που θα έπρεπε να περιλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερο αποχρωματισμένες πληροφορίες προς το σκοπό εξυπηρέτησης προβολής και μελέτης της ιστορικής αλήθειας από την πλευρά ενός ουδέτερου παρατηρητή, αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας κι εξέτασης των Ελλήνων μαθητών. Συνεπεία τούτων, οι Έλληνες μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν, να επεξεργασθούν, να εργασθούν και να διατυπώσουν άποψη επί πληροφοριών παρουσιασθέντων ως αντικειμενικών και να εκτίθενται σε κάθε άλλο παρά καθαρά αντικειμενικές πληροφορίες κατ' επανάληψη. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η επιβεβλημένη ανάγκη αφομοίωσης και διατήρησης στη μνήμη μεγάλου όγκου πληροφοριών, με τον τρόπο που παρουσιάζονται στα βιβλία, όπως επίσης κι εφαρμογή της θεωρίας του B. F. Skinner εντός της σχολικής αίθουσας, μέσω της επιβράβευσης παρουσίασης των πληροφοριών κι άκριτου ενστερνισμού των απόψεων που προβάλλονται στα σχολικά βιβλία, πολλές φορές εχόντων αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας κι ιστορικής συνείδησης κι έτσι, επίδρασης της συμπεριφοράς του ατόμου και κατ' επέκταση, ενός λαού απέναντι σε έναν άλλον λαό.

Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο αποθαρρύνεται η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των λαών, μέσω της όξυνσης κι όχι επούλωσης «πληγών του παρελθόντος»,

πληγών εντοπιζόμενων στη μεγαλύτερη έκταση της Γηραιάς Ηπείρου, η οποία θυσίασε πολλά εκατομμύρια ανθρώπους στο βωμό της θύελλας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ενός πολέμου – απότοκου μίας παγκόσμιας πολιτικής και οικονομικής κρίσης – λίκνου ευδοκίμησης ακραίων απόψεων κι ολοκληρωτικών καθεστώτων, είναι η δημιουργία κι ενθάρρυνση διατήρησης προκαταλήψεων έναντι άλλων λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως επίσης και ρατσιστικών αντιλήψεων. Η καλλιέργεια προκαταλήψεων, ρατσιστικών αντιλήψεων αλλά και στερεοτύπων εις βάρος των Ιταλών εντάσσεται σε μία διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα σε επίπεδο υποσυνείδητο, μέσω της ένταξης των ανωτέρω στη διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας, της ύπαρξης μαθητικής υποχρέωσης προς αποστήθιση κι εμπέδωση αυτών, της εδραίωσης αυτών στη μνήμη των μαθητών, της οικοδόμησης παρομοίου τρόπου σκέψης και της εκδήλωσης συναρτώμενων με το συγκεκριμένο τρόπο σκέψης συμπεριφορών, οι οποίες (με τους τρόπους που παρουσιάστηκαν στη θεωρία του B.F. Skinner) ενθαρρύνονται να επαναληφθούν μέσω επιβράβευσης συμπεριφορών (υψηλή βαθμολογία σε όποιον μαθητή μελετήσει καλά κι επεξεργασθεί τις πηγές με τον αναμενόμενο από το διδάσκοντα τρόπο) κι αποθάρρυνσης διατύπωσης αντιθέτων αντιλήψεων επί των ζητημάτων και του τρόπου με τον οποίο αυτά παρατίθενται στο πλαίσιο των σχολικών βιβλίων (χαμηλή βαθμολογία, επιπλέον εργασίες κλπ.). Αξίζει να υπογραμμισθεί στο σημείο αυτό πως καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία συνθηκών ευδοκίμησης συναισθημάτων αντιπάθειας και ρατσιστικών αντιλήψεων [όχι ως μίας περίπτωσης διαταραχής προσωπικότητας του ατόμου, αλλά ως ενός φαινομένου κοινωνικού και πολυδυναμικού (Van der Valk, 2003)] εις βάρος άλλων λαών διαδραματίζουν τόσο οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων όσο κι οι διδάσκοντες το μάθημα της Ιστορίας, μερικοί εκ των οποίων διδάσκουν την Ιστορία όχι με τον τρόπο που πρέπει, προς εξυπηρέτηση του σκοπού της αλήθειας αλλά και της διδαχής από λάθη του παρελθόντος, αλλά με έντονα χρωματισμένο τόνο και με τη ζυγαριά κλίνουσα προς την ακραία έξαρση των επιτευγμάτων των Ελλήνων και κατά συνέπεια, την υπεροχή τους έναντι των άλλων λαών, ιδιαίτερα αυτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που αποτελεί απειλή για την επίτευξη των στόχων της Ένωσης (Mazower, 2016).

5. Η Ανάγκη Παραχώρησης Αποκλειστικής Αρμοδιότητας στην Ένωση στον Τομέα της Παιδείας

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός απολογισμού όσον αφορά το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας του Ελληνοϊταλικού πολέμου στα ελληνικά σχολεία και τη βασιζόμενη στα σχολικά βιβλία καλλιέργεια και διατήρηση (μέσω πολιτικών επιβράβευσης εκ μέρους της διδακτικής κοινότητας) συναισθημάτων αντιπάθειας και ταπείνωσης των Ιταλών ως λαού, εντοπίζεται πως κοινός παρανομαστής όλων των ανωτέρω αποτελεί η μη ύπαρξη αποκλειστικής αρμοδιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης επί των ζητημάτων της εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ύπαρξη αποκλειστικής αρμοδιότητας συνεπάγεται τον σχεδόν πλήρη περιορισμό των κρατών μελών προς νομοθέτηση, λόγω παραχώρησης της εξουσίας αυτής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Σαχπεκίδου, 2013). Σημειώνεται δε πως το καθεστώς αυτό δεσμεύει τα κράτη-μέλη, ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες κρίνεται από

το κράτος-μέλος η νομοθετική παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης επί ορισμένων ζητημάτων, χωρίς όμως να τίθεται σε εφαρμογή, ακόμη και λόγω πιθανής αδράνειας εντοπιζόμενης στο πλαίσιο της Ένωσης (Σαχπεκίδου, 2013).

Σήμερα, τα κράτη μέλη της Ένωσης έχουν την ευθύνη των συστημάτων που εφαρμόζουν στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ η Ένωση περιορίζεται στον καθορισμό κοινών στόχων και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών). Όπως όμως τονίζει το Συμβούλιο στα συμπεράσματά του της 30ης Μαΐου 2016, σχετικά με την ανάπτυξη της παιδείας στα μέσα και της κριτικής σκέψης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης είναι η εμφύσηση στους εκπαιδευομένους θεμελιωδών αξιών, όπως αυτές που προάγονται στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, και η παράλληλη ανάπτυξη της ικανότητάς τους για ανεξάρτητη και κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν (πολιτική) στήριξη ώστε τα αμφιλεγόμενα ζητήματα να τυγχάνουν ανοιχτής συζήτησης στην τάξη. Η παιδεία, η οποία αφορά την ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν και να αξιολογούν με κριτική σκέψη κρίνεται ως ιδιαιτέρως σημαντική για την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή (ΕΕ C 212/14-6-2016).

Για να μπορέσουν όμως να εφαρμοστούν επιτυχώς οι αξίες της Ένωσης, είναι ανάγκη να προχωρήσουμε. Η Συνθήκη της Λισαβόνας, μια αναμφισβήτητα Μεταρρυθμιστική Συνθήκη, οφείλει να δώσει τη θέση της σε μια νέα Συνθήκη που θα προάγει την πραγματική πολιτική, κοινωνική και οικονομική ένωση της ευρωπαϊκών λαών. Ήδη άλλωστε από την απαρχή της, η Ένωση βασίστηκε στο spill-over effect, στη διάχυση δηλαδή των εξουσιών και αρμοδιοτήτων της. Έτσι, η έναρξη υλοποίησης της ιδέας προς τη διαμόρφωση μίας ενωμένης Ευρώπης που χαρακτηριζόταν από διάθεση συνεργασίας μεταξύ των λαών (σε οικονομικό αρχικά επίπεδο), όσο περνούσε ο καιρός εξελισσόταν σε διάθεση προοδευτικής μέχρι πλήρους συναδέλφωσης, βοήθειας, υποστήριξης, αλληλεγγύης κι αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των λαών. Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση εκφράζει έντονα την επιθυμία της για δημιουργία μίας ουσιαστικής Ένωσης βασικό χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η προαγωγή του αλληλοσεβασμού, η αναγνώριση κι αποκατάσταση λαθών του παρελθόντος (σε πολιτικό, γεωστρατηγικό, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο κλπ.) κι η εδραίωση ενός κλίματος, στα πλαίσια του οποίου κεντρικό ρόλο θα κατέχει η Ένωση ως μία νομική οντότητα, υπό τη σκέπη της οποίας θα λειτουργούν αρμονικά τα κράτη-μέλη. Προς επίτευξη του σκοπού αυτού, οποιοιδήποτε παράγοντες τυχόν λειτουργήσουν ως εμπόδια στην επίτευξη του στόχου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θα πρέπει να αντιμετωπισθούν με συστηματική κι οργανωμένη δράση στον τομέα της παιδείας κι ειδικά σε εκείνον του καθορισμού της διδακτέας ύλης και του τρόπου παρουσίασής της, με τη συνδρομή φυσικά επιστημονικών επιτροπών από κάθε κράτος-μέλος. Προκύπτει συνεπώς σαφώς η ανάγκη έλευσης μιας νέας Συνθήκης, η οποία, μέσω της παραχώρησης αποκλειστικής αρμοδιότητας στην Ένωση στον τομέα της παιδείας θα βοηθήσει στο να καταστήσει την Ένωση ολοκληρωμένη πολιτική, κοινωνική και οικονομική οντότητα, η οποία θα μπορέσει να αποκτήσει μία ακόμη δυνατότερη, φωνή στο παγκόσμιο πολιτικό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ammert, N. 2014. What do you know when you know something about History?, *Historical Encounters: A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures, And History Education,* 1 (1), pp. 50-61.

Ammert, N., Edling, S., Löfström, J. and Sharp, H. 2017. Bridging Historical And Moral Consciousness: Promises And Challenges. *Historical Encounters: A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures, And History Education,* 4 (1), pp. 1-13.

Baron, R.A. and Kalsher, M. J. 2008. *Psychology: From Science To Practice.* 2nd ed. Boston: Pearson Education Limited.

Bordens, K.S. and Horowitz, I.A. 2001. *Social Psychology.* 2nd ed. Mahwah, New Jersey: Psychology Press.

Brophy, J. and VanSkedright, B. 1997. *Teaching And Learning History In Elementary Schools.* New York: Teachers College Press.

Church, C. H. and Phinnemore, D. 2010. Understanding The Treaty Of Lisbon. *Romanian Journal Of European Affairs,* [e-journal] 10(2), available through https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1629143 [Accessed 29 July 2017].

Crawford, K. and Foster, S.J. 2008. *War, Nation, Memory: International Perspectives On World War II In School History Textbooks.* Charlotte: Information Age Publishing.

Crowe, R. 2008. The Treaty Of Lisbon: A Revised Legal Framework For The Organisation And Functioning Of The European Union. *ERA Forum,* 9, pp. 163-208.

Curtin, D. and Dekker, I. 2010. The European Union From Maastricht To Lisbon: Institutional And Legal Unity Out Of The Shadows. *Amsterdam Centre For Law And Governance Working Paper Series 2010-02*. Available through https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1658421 [Accessed 29 July 2017].

Guliyeva, G. 2013. Education, language and linguistic minorities in the EU: challenges and perspectives. *European Law Journal,* 19 (2), pp. 219-236.

Husbands, C., Pendry, A. and Kitson, A. 2003. *Understanding History Teaching.* Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Jarvis, M. and Russell, J. 2002. *Key Ideas In Psychology.* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Kitchener, R. and O' Donohue, W. 1999. *Handbook Of Behaviorism.* San Diego, California: Academic Press.

Mazower, M. 2016. Fascism And Democracy Today: What Use Is The Study Of History In The Current Crisis? *European Law Journal,* 22 (3), pp. 375-385.

McGiffen, S. P. 2005. *The European Union: A Critical Guide.* London: Pluto Press.

Pernice, I.E.A. 2009. The Treaty Of Lisbon: Multilevel Constitutionalism In Action. *Columbia Journal of European Law,* 15 (3), pp. 349-407.

Shain, Y. and Langenbacher, E. 2010. *Power And The Past: Collective Memory And International Relations.* Washington: Georgetown University Press.

Slavin, R.E. 2008. *Educational Psychology: Theory And Practice.* 10th ed. Essex: Pearson Education Limited.

Thorp, R. 2015. Popular History Magazines And History Education. *Historical Encounters: A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures, And History Education,* 2 (1), pp. 102-112.

Van der Valk, I. 2003. Racism, A Threat To Global Peace. *International Journal Of Peace Studies,* 8 (2), pp. 45-66.

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Ένωση 2016. Συμπεράσματα Συμβουλίου της 30ης Μαΐου 2016 σχετικά με την ανάπτυξη της παιδείας στα μέσα και της κριτικής σκέψης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΕ C 212/14-6-2016). *Ευρωπαϊκή Ένωση.* Διαθέσιμο στο http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52016XG0614(01) [Πρόσβαση 8 Αυγούστου 2017].

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2017. Η Συνθήκη της Λισαβόνας. *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.* Διαθέσιμο στο: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_1.1.5.pdf [Πρόσβαση 30 Ιουλίου 2017].

Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι. και Μηνάογλου, Χ. 2013. *Ιστορία Του Νεότερου Και Σύγχρονου Κόσμου (ΣΤ΄ Δημοτικού).* Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα : Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ. και Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. 2013. *Ιστορία Του Νεότερου Και Του Σύγχρονου Κόσμου (Από Το 1815 Έως Σήμερα) (Γ΄ Γενικού Λυκείου & Δ΄ Εσπερινού Λυκείου).* Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Σαχπεκίδου, Ε. Ρ. 2013. *Ευρωπαϊκό Δίκαιο.* 2η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Χριστιανός, Β.Α. 2011. *Εισαγωγή Στο Δίκαιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Χριστιανός, Β.Α. 2012. *Συνθήκη ΕΕ & ΣΛΕΕ: Κατ'Άρθρο Ερμηνεία.* Αθήνα : Νομική Βιβλιοθήκη

Χριστιανός, Β. και Περάκης, Μ. 2013. *Νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης Μετά Τη Συνθήκη Της Λισαβόνας.* 2η έκδοση. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

ΕΡΕΥΝΕΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΗ – ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΝΑΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

*Φωτεινή Ασδεράκη**
*Αθανάσιος Σαμαράς***

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Jean Monnet YouthActiv (2013-14), που υλοποιήθηκε από το Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Κύριος στόχος της αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών ελληνικών λυκείων για την ΕΕ, καθώς και των παραγόντων, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας της, στο ιστορικό συγκείμενο της οικονομικής κρίσης. Αρχικά, ορίζεται η έννοια κι αναλύονται οι ιδιαιτερότητες, οι οποίες αφορούν τη διαμόρφωση της εικόνας της ΕΕ, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες, που αφορούν τη νεολαία και τις καταστάσεις που βιώνει. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα ευρήματα της εμπειρικής ανάλυσης, σχετικά με το αξιολογικό στοιχείο της εικόνας, τι σημαίνει η ΕΕ για τους μαθητές, πώς αντιλαμβάνονται τη θέση τους σε αυτήν, τις ευκαιρίες ή τις «απειλές» που ενέχει γι αυτούς. Η έρευνα κινητοποιείται από την ανάγκη ανάπτυξης διαδικασιών διδακτικής παρέμβασης για να αναδειχθεί το πραγματικό περιεχόμενο της ΕΕ καθώς και των διακυβευμάτων που συνδέονται με αυτήν.

Λέξεις-κλειδιά: *οικονομική κρίση, εικόνα, Ευρωπαϊκή Ένωση, μαθητές, λειτουργική αξιοποίηση, παγκοσμιοποίηση.*

1. Εισαγωγικά Σχόλια

«Η Ευρωπαϊκή Ένωση θα έμοιαζε με έναν άνθρωπο ευγενή, καλοντυμένο, με πολλές γνώσεις και θα ήταν ένας εύπορος άνθρωπος», «σαν ένα γέροντα με πολλή εμπειρία

* Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
** Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

στη ζωή του, σοφό που αγκαλιάζει όλες τις χώρες, τις βοηθάει οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά», «η Ευρωπαϊκή Ένωση μοιάζει με έναν υγιή άνθρωπο, που αντιμετωπίζει κάποιες σοβαρές ασθένειες τα τελευταία χρόνια», «θα ήταν προφανώς ένας άνθρωπος διπρόσωπος, ο οποίος θα έδειχνε ότι θέλει το καλό αλλά στο πίσω μέρος του κεφαλιού θα έκρυβε δικά του συμφέροντα», «η ΕΕ δε μοιάζει με άνθρωπο, είναι σαν ένας σύγχρονος Κρόνος, που για να προστατεύσει τους δυνατούς της, τρώει τα υπόλοιπα παιδιά της». Πέντε δηλώσεις, που ενσωματώνουν το στοιχείο της προσδοκίας και του φόβου, της ελπίδας και της ματαίωσης, την απεικόνιση μίας δύναμης, η οποία ενδεχομένως και να μην ασκείται πάντα προς όφελος όλων μας αλλά και ενίοτε εις βάρος μας. Οι πέντε αυτές δηλώσεις, σταχυολογήθηκαν, από τις απαντήσεις μαθητών λυκείων στην Ελλάδα στην κορύφωση της οικονομικής κρίσης. Οι απαντήσεις προκλήθηκαν από μία ανοικτή ερώτηση: «Εάν η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν ένας άνθρωπος, πώς θα έμοιαζε; Περιγράψτε με δικά σας λόγια».

Τα κράτη και οι υπερεθνικοί οργανισμοί, ως αφηρημένες έννοιες, συχνά γίνονται κατανοητά μέσα από διαδικασίες προσωποποίησης. Με το να σκεφτόμαστε ένα κράτος ή έναν υπερεθνικό θεσμό, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) ως άνθρωπο, του αποδίδουμε μία σειρά από στοιχεία που πηγάζουν από τον άνθρωπο: ενιαία πρόθεση, λογική, προσωπικότητα - ταυτότητα, δυνατότητα συσχέτισης μαζί του (Wendt 2004). Οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να εκφράσει τις σκέψεις του με το δικό του τρόπο. Η ενεργοποίηση διαδικασιών προσωποποίησης επιτρέπει μία πρώτη προσέγγιση στην εικόνα της ΕΕ και την ψηλάφηση των ρηγματώσεων της εικόνας της, που έχει προκαλέσει η οικονομική κρίση.

Η ερώτηση, που προκάλεσε αυτές τις απαντήσεις, αποτέλεσε μέρος ενός τυποποιημένου ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από μαθητές λυκείων στο πλαίσιο του προγράμματος Jean Monnet YouthActiv, που υλοποιήθηκε από το Τμήμα Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, σε συνεργασία με το Τμήμα Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά την περίοδο 2013-14. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν δεκατέσσερα Λύκεια από όλη την Ελλάδα. Στόχος του προγράμματος ήταν να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να μελετήσουν και να μάθουν για την ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τη λειτουργία των θεσμών της, την Ευρωπαϊκή ιθαγένεια, την Οικονομική και Νομισματική Ένωση καθώς και τα προγράμματα και τις ευκαιρίες για νέους. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις εμπεριείχαν ένα θεωρητικό μέρος καθώς και πολλές δράσεις μη τυπικής και διαδραστικής μάθησης, με εργαστήρια, ασκήσεις προσομοίωσης και παιχνίδια.

Παράλληλα, οι μαθητές συμμετείχαν σε εκτενείς συζητήσεις για την οικονομική κρίση, που έπληττε με σφοδρότητα την περίοδο εκείνη την Ελλάδα, με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς, τους εθελοντές από τις νεανικές οργανώσεις[164] και είκοσι δύο φοιτητές Erasmus. Επιπλέον, οι μαθητές παρακολούθησαν σεμινάρια δημοσιογραφίας και δημιουργίας ταινιών μικρού μήκους και αρθρογράφησαν σε ειδική πλατφόρμα της διαδικτυακής εφημερίδας Euractiv για να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους. Ζητήματα όπως η φτώχεια, η κοινωνική ανισότητα, η νεανική

164. Young European Federalists (JEF Piraeus), AEGEE Athens, AEGEE Piraeus, MUN of University of Piraeus, Rhetorical Communication and Persuasion Group of University of Piraeus, AIESEC, Balkans Beyond Borders, βλ .Asderaki, ed., 2014.

ανεργία, φαίνεται ότι προβλημάτισαν τους μαθητές και αποτυπώθηκαν στις δημιουργίες τους, ενώ, στις προσδοκίες τους προέχουν οι ίσες ευκαιρίες και η ελεύθερη κινητικότητα για σπουδές και εργασία στην Ευρώπη[165].

Στο πλαίσιο του προγράμματος YouthActiv διεξήχθη έρευνα μέσω ερωτηματολογίων. Κύριος στόχος της ήταν η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την για ΕΕ, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της θετικής ή της αρνητικής της εικόνας. Η έρευνα έλαβε χώρα σε μία δύσκολη για την Ελλάδα και την ΕΕ περίοδο, μεσούσης της οικονομικής κρίσης. Η Ελλάδα έχει υπογράψει το δεύτερο μνημόνιο (2012) κι εφαρμόζει σκληρά δημοσιονομικά μέτρα λιτότητας, τα οποία, πέρα από το οικογενειακό εισόδημα, έπληξαν με περικοπές στις δημόσιες δαπάνες την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων (Asderaki 2013). Εκτός από μία ανοικτή ερώτηση στην αρχή, το υπόλοιπο ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε από κλειστές ερωτήσεις.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα αυτής της μέτρησης. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Ορίζεται η έννοια της εικόνας του συλλογικού υποκειμένου, αναλύονται οι ιδιαιτερότητες, οι οποίες αφορούν τη διαμόρφωση εικόνας της ΕΕ, τόσο πριν, όσο και κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες, που αφορούν τη νεολαία και τις καταστάσεις που βιώνει. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της εμπειρικής ανάλυσης, δηλαδή, το αξιολογικό στοιχείο της εικόνας, το τι σημαίνει η ΕΕ για τον/την ερωτώμενο/η, το πώς αντιλαμβάνεται την θέση του/της στην ΕΕ, τις στάσεις για την παγκοσμιοποίηση. Τέλος επιχειρείται μία συνολική αποτίμηση.

Είναι σημαντικό, οι νέοι να έχουν εγνωσμένη άποψη για την ΕΕ και η εικόνα, την οποία διαμορφώνουν, να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και όχι στις στρεβλώσεις, που προκαλεί η λειτουργία των εθνοκεντρικών συστημάτων πολιτικής επικοινωνίας των κρατών-μελών. Η παρούσα έρευνα κινητοποιείται από την ανάγκη ανάπτυξης διαδικασιών διδακτικής παρέμβασης για να αναδειχθεί το πραγματικό περιεχόμενο της ΕΕ καθώς και των διακυβευμάτων που συνδέονται με αυτήν. Η αποτελεσματική παρέμβαση προϋποθέτει καταγραφή της απόστασης ανάμεσα στην υφιστάμενη εικόνα και την πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συνεισφέρει στην καταγραφή αυτής της εικόνας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συγκρότηση του εννοιολογικού πλαισίου της παρούσας έρευνας ξεκινά από με τον ορισμό της «εικόνας». Οι πολιτικές εικόνες είναι αναπαραστάσεις συλλογικών υποκειμένων.Η έννοια «εικόνα» ορίζεται με δύο τρόπους. Πρώτον, ως ιδιότητα του μηνύματος, δηλαδή, η προβαλλόμενη είτε από το ίδιο το πολιτικό υποκείμενο ή/και από άλλους, εικόνα του. Δεύτερον, ως λειτουργία του δέκτη, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες, που αποδίδει ο δέκτης στο πολιτικό υποκείμενο (Σαμαράς 2014:13). Κατά τον Boulding (1956:6-7), οι εικόνες λειτουργούν ως μηχανι-

165. Στιγμές και βίντεο από το διαγωνισμό ταινιών μικρού μήκους είναι ανεβασμένα εδώ https://www.youtube.com/watch?v=50TDe0tvg4A. Το πρώτο βραβείο του διαγωνισμού απονεμήθηκε στην ταινία μικρού μήκους του Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου «Για ένα πουκάμισο...αδειανό», διαθέσιμο https://www.youtube.com/watch?v=n8IwXcJ8C58.

σμός διαμεσολάβησης, ανάμεσα στα εισερχόμενα μηνύματα και στην αντίδραση του δέκτη. Το μήνυμα επιδρά, μόνο, εάν μεταβάλλει την εικόνα, που έχει ήδη σχηματίσει ο δέκτης. Η εικόνα αυτή έχει δημιουργηθεί, ως απόρροια της συνάθροισης όλων των προηγούμενων εμπειριών του δέκτη.

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στην προσλαμβανόμενη εικόνα της ΕΕ. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kelman (1965:24) «η έννοια της εικόνας αναφέρεται στην οργανωμένη αναπαράσταση ενός αντικειμένου στο γνωσιακό σύστημα ενός ατόμου». Προσαρμόζοντας τον ορισμό που δίνει ο Boulding (1956) για την εικόνα μίας χώρας στο επίπεδο της ΕΕ, η εικόνα της αποτελεί το σύνολο των γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, με τις οποίες συνδέεται η αναφορά στην ΕΕ, στο μυαλό μας. Η εικόνα αυτή έχει τέσσερα στοιχεία: (α) το γνωσιακό στοιχείο, δηλαδή τι γνωρίζουμε για την ΕΕ, (β) το συναισθηματικό στοιχείο, δηλαδή τι νοιώθουμε για την ΕΕ, ποια αισθήματα μας δημιουργεί (γ) το αξιολογικό στοιχείο, πώς αξιολογούμε την ΕΕ και τέλος (δ) το συμπεριφορικό στοιχείο, την τάση για συμπεριφορά, που έχουμε απέναντι στην ΕΕ και σε ότι σχετίζεται με αυτή.

Οι εικόνες διαφοροποιούνται, σύμφωνα με το αξιολογικό στοιχείο, σε θετικές και αρνητικές και σύμφωνα με το πόσο καλά διαμορφωμένες είναι, σε πλούσιες και αδύναμες. Πλούσια, θεωρείται μία εικόνα όταν είναι καλά διαμορφωμένη, έχει δηλαδή δημιουργηθεί από πολλές διαφορετικές πηγές και έχει πολλά χαρακτηριστικά, δεν είναι μονοδιάστατη. Μία θετική και πλούσια εικόνα θεωρείται ιδανική, γιατί είναι καλλίτερα προστατευμένη από το να μετατραπεί μια κατάσταση κρίσης, σε κρίση εικόνας (Σαμαράς 2014:15). Αντίστοιχα, μία πλούσια αρνητική εικόνα είναι αποφευκτέα, γιατί συνιστά εγκλωβισμό της εικόνας σε κατάσταση κρίσης (ό.π.).

Οι εικόνες των πολιτικών υποκειμένων, όπως η ΕΕ, τείνουν να παραμένουν σταθερές. Μεταβάλλονται είτε σταδιακά, επειδή η ίδια η ΕΕ μεταβάλλεται είτε ξαφνικά, επειδή επιδρά με κάποιο τρόπο πάνω στη ζωή των άλλων. Κρίσεις, που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα διακινδύνευσης, έχουν αυξημένες δυνατότητες να οδηγήσουν σε μεταβολή της εικόνας. Οι πηγές που συντελούν στην διαμόρφωση της εικόνας ενός συλλογικού υποκειμένου, ως γνωσιακή αναπαράσταση είναι πολλαπλές και υπακούουν σε διαφορετικές λογικές (Σαμαράς 2014:16). Στην περίπτωση της ΕΕ, οι απεικονίσεις, που παράγουν τα επικοινωνιακά και τα πολιτικά συστήματα των κρατών-μελών είναι σημαντικές, τόσο για τη διαμόρφωση της εικόνας της όσο και για την ολοκλήρωσή της σε επίπεδο ταυτοτήτων και τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού δήμου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χρυσοχόου (2005:31):«Χωρίς την ανάδυση ενός ευρωπαϊκού δήμου δεν μπορεί να υπάρξει μια βιώσιμη Ευρωπαϊκή δημοκρατία... στο επίκεντρο του πολυδιάστατου ευρωπαϊκού ελλείμματος της ΕΕ βρίσκεται η απουσία μίας διεθνικής συνείδησης που να απορρέει από την ύπαρξη μίας κοινής πολιτικής ταυτότητας μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών».

Τόσο τα επικοινωνιακά όσο και τα κομματικά συστήματα λειτουργούν στο επίπεδο του κράτους-μέλους, με συνέπεια να παράγουν εθνοκεντρικές αναπαραστάσεις, οι οποίες λειτουργούν ανασχετικά στη συνταύτιση των πολιτών με την ΕΕ και στην ανάπτυξη μίας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας[166]. Το επικοινωνιακό έλλειμμα

166. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ενδεικτικά βλ. Σαμαράς (2007).

της ΕΕ αποτελεί ένα από τα κύρια παραγωγικά αίτια του ελλείμματος νομιμοποίησης (Meyer 1999). Ένα νομιμοποιημένο πολιτικό σύστημα πρέπει να παρέχει δυνατότητες διάδρασης μεταξύ των πολιτών και των πολιτικών δρώντων (Habermas 2006, Bijsmans & Altides 2007, Benz & Papadopoulos 2006:6), έτσι ώστε, οι πολίτες να κατανοούν, να διαμορφώνουν απρόσκοπτα τη γνώμη τους για τα πολιτικά δρώμενα και να ελέγχουν αυτούς που τους αντιπροσωπεύουν. Δεδομένου ότι, η ΕΕ παράγει έννομα αποτελέσματα, εξαιτίας υπερεθνικών και διακυβερνητικών διαδικασιών στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, για όλες σχεδόν τις πτυχές της ζωής των πολιτών, η έλλειψη μιας ευρωπαϊκής «δημόσιας σφαίρας» δημιουργεί έλλειμμα, όσον αναφορά στις λειτουργίες νομιμοποίησης, λογοδοσίας των θεσμικών οργάνων και συμμετοχής των πολιτών (Koopmans & Statham, 2010, Koopmans & Erbe 2011). Η «ολοκληρωμένη δημόσια συμμετοχή» των πολιτών, που εμπεριέχει τόσο μια ενεργή στάση ως προς τη δημόσια ζωή όσο ελέγχου στους φορείς της υπερεθνικής εξουσίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάδυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη (Χρυσοχόου 2003:311-312). Το αίσθημα του δημοκρατικού ελλείμματος μάλιστα, επιτείνεται, όταν οι αποφάσεις, ειδικά κατά την περίοδο της κρίσης, λαμβάνονται είτε από διακυβερνητικά όργανα (όπως το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Ευρωομάδα) είτε από υπερεθνικά όργανα (όπως η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα) κεκλεισμένων των θυρών και χωρίς τη διαδικασία της λογοδοσίας στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι ασκήσεις ισχύος ειδικά στις διακυβερνητικές αρένες, κατά τη διάρκεια της κρίσης, σε συνδυασμό με την έλλειψη ισχυρού αναδιανεμητικού μηχανισμού, διαίρεσε τα κράτη-μέλη, όχι μόνο σε δανειστές και δανειζόμενους αλλά σε «κερδισμένους» και «χαμένους». Έτσι, το ζήτημα της Ευρωπαϊκής οικονομικής κρίσης πολιτικοποιήθηκε και επικοινωνήθηκε με εθνικούς όρους στους πολίτες.

Οι Cheneval και Schimmelfenning (2013) ωστόσο, παραθέτουν και την αντίθετη άποψη ότι η ΕΕ είναι μία Πολιτεία πολλαπλών δήμων ('demoicracy' – a polity of multiple *demoi*) και ως τέτοια πρέπει να εκληφθεί. Κατά την άποψή τους, η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού δήμου είναι μάλλον ουτοπική κι επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατία πέρα από το έθνος-κράτος. Αντίθετα, οι εθνικοί δήμοι είναι εμπεδωμένοι και αναπαράγονται μέσα από τα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τα Μέσα ενημέρωσης και τα πολιτικά κόμματα, θεσμοί που απουσιάζουν ή είναι αδύναμοι στο ευρωπαϊκό επίπεδο (ό.π.).

Ο Κοκοσαλάκης (2004:96) εξετάζοντας την περίπτωση της Ελλάδας (προ κρίσης) αποδίδει το έλλειμμα πληροφόρησης «στην απόσταση των μηχανισμών λειτουργίας της ΕΕ από την καθημερινή ζωή των πολιτών, όσο και από την ελλιπή πληροφόρηση γι αυτά τα θέματα εκ μέρους του κράτους». Αυτό δεν συναρτάται μονοδιάστατα με το ρόλο της ΕΕ στην διαχείριση της κρίσης αλλά συσχετίζεται και με τη λειτουργία του μηχανισμού παραγωγής των ειδήσεων από τα Μέσα ενημέρωσης και τις στρατηγικές επικοινωνίας των κομματικών συστημάτων. Επικοινωνιακό και κομματικό σύστημα λειτουργούν διαμεσολαβητικά ανάμεσα στην πραγματικότητα της ΕΕ και στην πρόσληψη αυτής από την κοινή γνώμη. Αμφότερα, λειτουργούν στο επίπεδο κράτους-μέλους και όχι στο πανευρωπαϊκό επίπεδο και αυτό ενισχύει παίγνια απόδοσης ευθυνών (blame shifting), τα οποία τείνουν να εστιάζουν την υπαιτιότητα για αρνητικά αποτελέσματα πολιτικών στην ΕΕ. Δεδομένης της έλλειψης βασικών γνώσεων για την ΕΕ, εξαιτίας της υποβάθμισης γενικότερα της πολιτειακής παιδείας στα

προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η παραπάνω πληροφόρηση έχει αυξημένη σημασία.

Στις συνθήκες, τις οποίες είχε δημιουργήσει το δομικό επικοινωνιακό πρόβλημα της ΕΕ, επέδρασε στη συνέχεια η ευρωπαϊκή οικονομική κρίση. Ο Inglehart (1970), διερευνώντας την σχέση γνωσιακής κινητοποίησης και ευρωπαϊκής ταυτότητας, υποστηρίζει ότι, υψηλά επίπεδα έκθεσης του κοινού στα Μέσα ενημέρωσης και τα συνακόλουθα υψηλά επίπεδα γνώσης, συσχετίζονται θετικά με την έκφραση μιας ευνοϊκής στάσης ως προς την Ευρωπαϊκή ταυτότητα. Μια ανάλογη θετική σχέση ανάμεσα στη γνώση και στη συμμετοχή των νέων στις Ευρωεκλογές καταγράφουν στη Δανία το 2014 καταγράφουν οι Hogh και Larsen (2016). Κατά την περίοδο της οικονομική κρίσης, αυτή η προσδοκία δεν εκπληρώνεται. Παρότι, η οικονομική κρίση αύξησε σημαντικά την ειδησεογραφία και την ορατότητα της ΕΕ, συχνά συγκροτώντας μία πανευρωπαϊκή ατζέντα συζήτησης, η εικόνα της ΕΕ αναδείχθηκε στο ειδησεογραφικό συγκείμενο της κρίσης και συσχετίστηκε με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του προβλήματος, της σύγκρουσης και του φόβου. Τα αίτια του φόβου και της σύγκρουσης ωστόσο, είναι διαφορετικά για κάθε λαό. Σημαντική συμβολή σε αυτό είχαν και τα ίδια τα Μέσα ενημέρωσης, αφού η γνώση, συχνά ήταν ημιτελής, ενώ μερίδα αυτών συμμετείχε στο παίγνιο, κομμάτων και πολιτικών, «μετατόπισης της κατηγορίας» (blame shifting) από το εθνικό στο ευρωπαϊκό επίπεδο για τα κακώς κείμενα των εθνικών οικονομιών ή τους άστοχους πολιτικούς χειρισμούς, προσπαθώντας να περιορίσουν το πολιτικό κόστος. Ωστόσο, τα Μέσα ενημέρωσης αποτύπωσαν επίσης και την ατολμία και την καθυστέρηση των ηγεσιών των κρατών-μελών για αντιμετώπιση των δομικών αδυναμιών της αρχιτεκτονικής της Ευρωζώνης (Kotios 2013), τις συγκρούσεις και την καχυποψία και εν τέλει τις διαιρέσεις, που τονίστηκαν ή δημιουργήθηκαν από την κρίση αυτή (π.χ. Βορράς, Νότος, ενάρετοι και PIGS[167]).

Εξετάζοντας την επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ευρωπαϊκή κοινή γνώμη, με βάση τα στοιχεία του Ευρωβαρόμετρου, οι Braun & Tausendpfund (2014:238) κατέγραψαν μία μείωση της υποστήριξης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και στα 27 κράτη-μέλη από το 2007 στο 2012. Η μείωση αυτή είναι μεγαλύτερη για τις χώρες που βρέθηκαν στο επίκεντρο της οικονομικής κρίσης, δηλαδή την Ελλάδα, την Κύπρο, την Πορτογαλία και την Ισπανία (επίσης, Serricchio et al. 2013, Clements et al. 2014). Η αδυναμία εξεύρεσης άμεσης συλλογικής λύσης και ο μετέπειτα ρόλος, δια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της ΕΕ στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ελληνικού προγράμματος προσαρμογής, ως μέλος της Τρόικα (Χατζηεμμανουήλ 2014), συνετέλεσε στη σύνδεση της εικόνας της με τη δυσαρέσκεια, που προκάλεσε η εφαρμογή του. Ως αποτέλεσμα, οι αντιδράσεις της κοινής γνώμης στο πρόγραμμα εξέλαβαν ευρωσκεπτικιστικό χαρακτήρα. Αυτή η στάση αντανακλά μια κρίση «της νομιμότητας των αποτελεσμάτων», δεδομένου ότι, η ΕΕ δε μπορεί πλέον να εγγυηθεί την ευημερία και την ανάπτυξη για τους πολίτες της, όπως γινόταν για πολλές δεκαετίες. Αντ' αυτού έχει εμπλακεί στην εφαρμογή σκληρής λιτότητας και στην αποδυ-

167. Η συντομογραφία, που χρησιμοποιήθηκε από πολλά Μέσα ενημέρωσης αναφέρεται στις χώρες με δημοσιονομικά προβλήματα, όπως η Πορτογαλία, η Ιρλανδία, η Ελλάδα και η Ισπανία. Λίγο αργότερα στο κάδρο μπήκαν η Κύπρος και η Ιταλία, γεγονός που συνετέλεσε στην ενίσχυση της συζήτησης περί Βορρά-Νότου.

νάμωση του κράτους ευημερίας (welfare state). Παράλληλα, καταγράφεται μια κρίση της «νομιμότητας της διαδικασίας». Κατά την περίοδο των προγραμμάτων διάσωσης της ΕΕ / ΔΝΤ, οι πολίτες στην Ελλάδα απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση ότι δεν μπορούν πλέον να επηρεάσουν τη δημόσια πολιτική μέσω παραδοσιακών μορφών πολιτικής συμμετοχής, όπως η ψηφοφορία στις εθνικές εκλογές, επειδή οι κύριες κατευθύνσεις πολιτικής καθορίζονται στις συμφωνίες με τους διεθνείς δανειστές και δεν μπορούν να αλλάξουν (Clements et al. 2014:249).

Οι νέοι καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά υποστήριξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Down & Wilson 2017). Αυτό εν μέρει έχει μία ωφελιμιστική διάσταση. Στη φάση ζωής που βρίσκονται, οι νέοι έχουν αυξημένες δυνατότητες να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους παρέχει η ευρωπαϊκή ενοποίηση, να ζήσουν και να εργαστούν σε μία ξένη χώρα. Καθώς μεγαλώνουν και φτιάχνουν οικογένειες, η δυνατότητα αυτή μειώνεται (Fligstein 2008). Μία άλλη προσέγγιση συναρτά την υποστήριξη που προσφέρουν στην ΕΕ οι νέοι, όχι με τη φάση ζωής στην οποία βρίσκονται, αλλά με την γενεά. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κάθε επόμενη γενεά μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται πολιτικά σε υψηλότερα επίπεδα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Αυτό αυξάνει τη συναισθηματική συνταύτιση και την αίσθηση του ανήκειν (Down & Wilson 2017, García-Albacete 2014). Η ευρωπαϊκή από-ολοκλήρωση, το πρόταγμα των ακραίων ευρωσκεπτικιστών, θα επέστρεφε τις προηγούμενες γενιές σε μία πραγματικότητα, η οποία ενδεχομένως να τους είναι οικεία, αλλά θα υποχρέωνε τις νεότερες γενιές να ζήσουν σε έναν κόσμο, που τους είναι ξένος (Down & Wilson 2017). Η αλήθεια αυτής της παρατήρησης τελεί σε συνάρτηση με τα χρόνια συμμετοχής και την περίοδο της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που έχουν βιώσει οι πολίτες κάθε κράτους-μέλους.

Η κεντρική αντίφαση, την οποία παράγει η οικονομική κρίση, είναι ότι οι νεότερες ομάδες, οι οποίες αποτελούν τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, είναι αυτές, οι οποίες θίγονται με τον πιο έντονο τρόπο από την ανεργία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις υπόλοιπες πρακτικές συνεπαγωγές της οικονομικής κρίσης. Η αντίφαση αυτή καθιστά τη μελέτη της εικόνας, που έχουν για την ΕΕ οι νέοι που ζουν στην χώρα, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της οικονομικής κρίσης, σημαντική. Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα μίας πρώτης, πιλοτικής προσπάθειας να προσεγγιστεί το ζήτημα.

3. Μεθοδολογικές Παρατηρήσεις

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο υπήρξε μία ανοικτή ερώτηση, που αφορούσε την άσκηση προσωποποίησης της ΕΕ, ενώ οι υπόλοιπες ήταν κλειστές ερωτήσεις. Τα τυποποιημένα ερωτηματολόγια προσφέρουν τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα, καθώς και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των αποτελεσμάτων. Οι κλειστές ερωτήσεις συνοδεύονται από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις, από τις οποίες, ο ερωτώμενος επιλέγει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει καλλίτερα. Ο ερευνητής επιβάλλει συγκεκριμένο φάσμα απαντήσεων στον ερωτώμενο, ενώ ο ερωτώμενος δεν ανατρέχει στις δικές του εμπειρίες για να αναζητήσει τις πτυχές του θέματος, αλλά οργανώνει τις σκέψεις του στο πλαίσιο του σχήματος που του παρουσιάζεται (Κυριαζή 2001). Για τη συγκρότηση των τυπολογικών συστημάτων, τα οποία συναπαρτίζουν

το ερωτηματολόγιο, όπου ήταν εφικτό αντλήθηκαν τυπολογίες από το Ευρωβαρόμετρο, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων, ενώ όταν αυτό δεν ήταν εφικτό, κατασκευάστηκαν τυπολογικά συστήματα από τους ερευνητές.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από μαθητές σχολείων οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα YouthActiv την περίοδο 2013-14 Τα ερωτηματολόγια μοιράσθηκαν σε διαφορετικές φάσεις του προγράμματος υπό την επίβλεψη συμμετεχόντων στο ερευνητικό πρόγραμμα. Το δείγμα είναι ευκαιριακό.

Στη μελέτη έλαβαν μέρος 777 μαθητές από 14 Λύκεια. Το 62,5% των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια και το 37,5% ήταν αγόρια (Πίνακας 1). Η μέση ηλικία των μαθητών ήταν τα 16,24 ± 0,841 έτη. Τα σχολεία από τα οποία προέρχονταν οι μαθητές ήταν τα εξής: 11ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου (15,3%), 5ο Γενικό Λύκειο Ιλίου (13,1%), Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας (11,5%), Ράλλειο Γενικό Λύκειο (10,9%), 1ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων (10,2%), Ιωνίδειος Σχολή (9,5%), 1ο Γενικό Λύκειο Πειραιά (6,3%), Ελληνογερμανική Αγωγή (5,7%), 8ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων (5,5%), ΕΠΑΛ Τρικάλων (4,8%), ΕΠΑΛ Μαρκόπουλου - Ωρωπού (3,6%), 7ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων (3,0%), Ελληνογαλλική Σχολή Πειραιά 'Ο Άγιος Παύλος' (Saint Paul) (0,4%) και το Καλλιτεχνικό Λύκειο Γέρακα (0,3%).

Πίνακας 1. *Περιγραφή δείγματος.*

	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρι	292	37,6
	Κορίτσι	485	62,4
		Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία		16,24	0,841

4. Αποτελέσματα

4.1. Αξιολογικό Στοιχείο Εικόνας της ΕΕ

Με βάση τον ορισμό για την εικόνα του Boulding (1956), το αξιολογικό στοιχείο αποτελεί σημαντική διάσταση της εικόνας ενός πολιτικού υποκειμένου. Στην παρούσα έρευνα η μέτρηση γίνεται με βάση το ταξινομικό σύστημα, που ακολουθείται στο Ευρω-βαρόμετρο. Η αξιολόγηση εξετάζεται με μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, που λαμβάνει τις εξής τιμές: πολύ αρνητικό (-2), αρνητικό (-1), ουδέτερο (0), θετικό (+1), πολύ θετικό (+2).

Στους μαθητές ετέθησαν μία σειρά ερωτήσεων. Η πρώτη αφορά τη γενική αξιολόγηση της ΕΕ (Πίνακας 2) και διατυπώνεται ως εξής: «Γενικά η ΕΕ έχει για εσάς, μία πολύ θετική, αρκετά θετική, ουδέτερη ή πολύ αρνητική εικόνα;». Από τα στοιχεία του πίνακα 2 παρατηρείται ότι για τους ερωτώμενους μαθητές, οι θετικές αξιολογήσεις υπερτερούν των αρνητικών. Το 40,1% των μαθητών έχει θετική ή πολύ θετική εικόνα, ενώ μόνον το 14,0% των μαθητών έχει αρνητική ή πολύ αρνητική εικόνα και το 46,0% έχει ουδέτερη.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τη συμμετοχή στην ΕΕ για την Ελλάδα, η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «σε γενικές γραμμές νομίζετε ότι η συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ είναι για την Ελλάδα;». Στην ερώτηση αυτή το 21,3% αξιολογεί την συμμετοχή ως αρνητική ή πολύ αρνητική, το 40,7% ως θετική ή πολύ θετική και το 38% ως ουδέτερη.

Στην ερώτηση: «Συνολικά, θα λέγατε ότι η Ελλάδα έχει ωφεληθεί ή όχι από το να είναι μέλος της ΕΕ;», το 36,4% των μαθητών πιστεύει ότι η Ελλάδα δεν έχει ούτε ωφεληθεί ούτε ζημιωθεί από τη συμμετοχή της στην ΕΕ, το 29,4% πιστεύει ότι έχει ωφεληθεί, ενώ το 28,2% ότι έχει ζημιωθεί. Αντίστοιχα, στο ερώτημα σε σχέση με το πώς βλέπουν το μέλλον της ΕΕ, το 19,3% των μαθητών απάντησε ότι είναι αρνητικοί ή πολύ αρνητικοί, το 23,65% θετικοί ή πολύ θετικοί και στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν ουδέτεροι.

Τέλος, στην ερώτηση «σε γενικές γραμμές θα λέγατε ότι για το μέλλον της ΕΕ είστε:» το 57,1% απάντησε ουδέτεροι, το 23,6% θετικοί/πολύ θετικοί και το 19,3% αρνητικοί, πολύ αρνητικοί.

Παρατηρούμε ότι, ενώ στην πρώτη ερώτηση, που εξετάζεται η γενική εικόνα της ΕΕ, οι θετικές αξιολογήσεις είναι υπερδιπλάσιες των αρνητικών, στην ερώτηση, η οποία φορά το μέλλον της ΕΕ, θετικές και αρνητικές κρίσεις παρουσιάζουν μια σύγκλιση, με ένα ισχνό προβάδισμα στις θετικές κρίσεις. Συσχετίζοντας τις απαντήσεις των δύο ερωτήσεων παρατηρούμε ότι, ενώ όσοι έχουν πολύ αρνητική ή αρνητική εικόνα για την ΕΕ είναι και αρνητικοί για το μέλλον της ΕΕ, όσοι έχουν θετική εικόνα για την ΕΕ είναι κατά 7,2% αρνητικοί για το μέλλον της ΕΕ, κατά 54% ουδέτεροι, κατά 35,1 θετικοί και κατά 2,5% πολύ θετικοί. Αντίστοιχα, από όσους έχουν πολύ θετική εικόνα για την ΕΕ μόνον το 26,7% είναι πολύ θετικοί για το μέλλον της ΕΕ, το 60% θετικοί και το 10% ουδέτεροι. Η αδυναμία των θετικών αξιολογήσεων να συσχετιστεί σε αισιοδοξία για το μέλλον της ΕΕ, πρέπει να διερευνηθεί σε σχέση με τις αφηγήσεις, που διέπουν την δημόσια σφαίρα τη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία και να ελεγχθεί διαχρονικά, σε σχέση κομβικά γεγονότα, που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο (π.χ. προσφυγικό – Brexit).

Επίσης, όσον αφορά στις ερωτήσεις, όπου η αναφορά στην Ελλάδα ως συλλογικό υποκείμενο ανάγει στο εθνικό συμφέρον της χώρας, το πρόσημο της ΕΕ καθίσταται σαφώς αρνητικότερο, από ότι στην πρώτη ερώτηση, όπου διερευνάται η γενική εικόνα της ΕΕ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι, η αύξηση των αρνητικών κρίσεων γίνεται με μείωση των ουδέτερων, ενώ οι θετικές/πολύ θετικές παραμένουν σταθερές.

Πίνακας 2. *Αξιολόγηση εικόνας ΕΕ.*

Γενικά η ΕΕ έχει για εσάς, μία πολύ θετική, αρκετά θετική, ουδέτερη ή πολύ αρνητική εικόνα;				
Πολύ Αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
20 – 2,6%	88 – 11,4%	356 – 46,0%	280 – 36,2%	30 – 3,9%

Σε γενικές γραμμές, νομίζετε ότι η συμμετοχή της Ελλάδας στη ΕΕ είναι για την Ελλάδα				
Πολύ Αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
28 – 3,6%	137 – 17,7%	294 – 38,0%	261 – 33,8%	53 – 6,9%
Ερώτηση: Συνολικά, θα λέγατε ότι η Ελλάδα έχει ωφεληθεί ή όχι από το να είναι μέλος της ΕΕ;				
Έχει κυρίως ωφεληθεί	Ούτε ωφεληθεί, ούτε ζημιωθεί		Έχει κυρίως ζημιωθεί	Δεν γνωρίζω
227 – 29,4%	281 – 36,4%		218 – 28,2%	46 – 6,0%
Ερώτηση: Σε γενικές γραμμές θα λέγατε ότι για το μέλλον της ΕΕ είστε:				
Πολύ Αρνητικοί	Αρνητικοί	Ουδέτεροι	Θετικοί	Πολύ θετικοί
8 – 3,7%	119 – 15,6%	436 – 57,1%	164 – 21,5%	16 – 2,1%

4.2. Περιεχόμενο Εικόνας ΕΕ - Τι σημαίνει για εσάς η ΕΕ;

Αντίθετα με άλλες έρευνες, οι οποίες περιορίζουν τη διερεύνηση της εικόνας της ΕΕ στην ανάλυση της αξιολογικής της διάστασης (ενδεικτικά Recchi & Salamońska 2014:513) στην παρούσα ανάλυση διερευνούμε τα στοιχεία του περιεχομένου της εικόνας της ΕΕ.

Η διαδικασία σχηματισμού της εικόνας (image formation) ενός πολιτικού υποκειμένου όπως η ΕΕ, αποτελεί μία συνεχή διαλεκτική ανάμεσα στα εισερχόμενα μηνύματα και στην ήδη διαμορφωμένη, προϋπάρχουσα εικόνα. Κεντρικό ρόλο στη διαλεκτική προβαλλόμενης-προσλαμβανόμενης εικόνας παίζει η ψυχολογική διαδικασία της ανάδυσης (priming), σύμφωνα με την οποία, τα υψηλά επίπεδα παρουσίασης ενός θέματος ή μίας έννοιας στα ΜΜΕ και στο δημόσιο λόγο ενεργοποιούν μνήμες και πληροφορίες, που είχαν αποκτηθεί σε παλαιότερες εποχές. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να επιδράσουν στη διαμόρφωση απόψεων για άτομα, οργανισμούς και πολιτικά υποκείμενα, τα οποία με κάποιο τρόπο συνδέονται με αυτές τις έννοιες ή, τα θέματα (Kosicki 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία της «μεροληψίας της πρόσβασης» (accessibility bias), πληροφοριακό υλικό στο οποίο κάποιος έχει πιο άμεση κι εύκολη πρόσβαση είναι πιθανότερο να καθορίσει τη στάση του (Iyengar 1991:130).

Η δυναμική της πραγματικότητας, ιδιαίτερα μίας έντονα αρνητικής και απειλητικής πραγματικότητας, όπως η οικονομική κρίση, σε συνδυασμό με την ειδησεογραφία, η οποία παράγεται και τις ευρύτερες πολιτικές/κοινωνικές αφηγήσεις, που συγκροτούνται γι' αυτήν, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις συνδέσεις στον γνωσιακό χάρτη. Ο γνωσιακός χάρτης αποτελεί την καταγραφή των γνωσιακών δομών κάθε ατόμου. Η διασύνδεση εννοιών και κατηγοριοποιήσεων στο ατομικό γνωσιακό σύστημα, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και αλληλεξαρτώμενες, φέρουν πληροφορίες και καθορίζουν το ατομικό αξιακό σύστημα (Ντάβου 2000:290-1). Εξετάζοντας το «τι σημαίνει» για τους ερωτώμενους μαθητές η ΕΕ κάνουμε μια απόπειρα να προσεγγίσουμε τις έννοιες, οι οποίες συνδέονται με την ΕΕ στο γνωσιακό τους χάρτη. Στους μαθητές τέθηκε το ερώτημα: «Τι σημαίνει για εσάς προσωπικά η Ευρωπαϊκή Ένωση;» Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν τις τρείς

σημαντικότερες, κατά την άποψή τους, έννοιες. Στον Πίνακα 3 καταγράφονται αυτές οι συνδέσεις, οι οποίες συγκροτούν την εικόνα της ΕΕ για το εν λόγω κοινό.

Πέρα από το ποιες έννοιες συνδέονται με την ΕΕ, εξετάζουμε τη λειτουργική τους αξιοποίηση για την εικόνα της ΕΕ (instrumental actualization). Κατά πόσο δηλαδή, η εμφάνιση τους λειτουργεί θετικά ή αρνητικά για την αξιολόγηση της εικόνας της ΕΕ (Keplinger 1992). Ο μέσος όρος των τιμών, που λαμβάνουν οι μεταβλητές «αξιολόγηση ΕΕ» και «αξιολόγηση συμμετοχής της Ελλάδας στην ΕΕ», αποτελούν αξιολογικά θερμόμετρα, τα οποία επιτρέπουν να εξεταστεί η λειτουργική αξιοποίηση κάθε έννοιας. Στον Πίνακα 4 καταγράφεται η μέση αξιολόγηση της ΕΕ ανά έννοια με την οποία συνδέεται. Καταγράφεται η μέση αξιολόγηση της ΕΕ για τους ερωτώμενους, για τους οποίους η σύνδεση της συγκεκριμένης έννοιας με την εικόνα της ΕΕ καταγράφεται ως σημαντική (πρώτη, δεύτερη και τρίτη επιλογή). Καταγράφεται επίσης η μέση αξιολόγηση από όσους δε συσχετίζουν την εικόνα της ΕΕ με τη συγκεκριμένη έννοια καθώς και η διαφορά των δύο δεικτών. Η διαφορά αυτή δείχνει τη μεταβολή, η οποία επέρχεται στην αξιολόγηση της εικόνας της ΕΕ εξαιτίας της σύνδεσης της με τη συγκεκριμένη έννοια.

Η έννοια που καταγράφηκε τις περισσότερες φορές, ως μια από τις τρεις επιλογές, ήταν η «Ειρήνη» με ποσοστό 45,2%. Το 28,6% των μαθητών κατέταξε την έννοια «Ειρήνη» στην πρώτη θέση, το 10,3% στη δεύτερη θέση και το 6,3% στην τρίτη θέση. Η τρίτη σε σημαντικότητα έννοια, ως άθροισμα πρώτης, δεύτερης και τρίτης επιλογής, είναι η «Δημοκρατία» (37,8% - Πίνακας 3). Το εύρημα αυτό είναι αξιοπρόσεκτο, δεδομένου ότι, οι μετρήσεις του Ευρωβαρόμετρου για την Ελλάδα κατά την περίοδο της κρίσης καταγράφουν τη δυσαρέσκεια των Ελλήνων πολιτών για τον τρόπο που λειτουργεί η δημοκρατία, τόσο σε εθνικό όσο και ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι Έλληνες, αυτήν την περίοδο, είναι από τους πιο δυσαρεστημένους όσον αφορά στη λειτουργία της δημοκρατίας στο εθνικό επίπεδο (Ελλάδα 82%, Ρουμανία και Βουλγαρία 84%, Πορτογαλία 85%) και αποτελούν μαζί με τους Πορτογάλους τους πλέον δυσαρεστημένους, όσον αφορά στη λειτουργία της δημοκρατίας σε επίπεδο ΕΕ (75%)[168].

Τόσο η «Ειρήνη» όσο κι η «Δημοκρατία» έχουν θετική λειτουργική αξιοποίηση για την εικόνα της ΕΕ (+0,58 και +0,53 Πίνακας 4). Είναι γεγονός, ότι η δημιουργία της ΕΕ έχει συμβάλει στη μακροβιότερη σύγχρονη περίοδο ειρήνης στην Ευρωπαϊκή ήπειρο και για το λόγο αυτό της απονεμήθηκε το Νόμπελ Ειρήνης το 2012. Η Ένωση βασίζεται στις αξίες της ελευθερίας και της δημοκρατίας (Άρθρο 2 ΣΕΕ)[169] και πρωταρχικός της σκοπός είναι να προάγει την ειρήνη (Άρθρο 3 ΣΕΕ)[170]. Επιπλέον, η ΕΕ προάγει την αντιπροσωπευτική (Άρθρο 9ΣΕΕ) και συμμετοχική δημοκρατία καθώς και την κοινωνία των πολιτών (Άρθρο11ΣΕΕ). Έχει επίσης, λειτουργήσει θετικά στην εμπέδωση και εμβάθυνση της δημοκρατίας (norm setter) σε κάποια κράτη-μέλη, όπως η Ελλάδα, η

168. Τακτικό Ευρωβαρόμετρο 80 Κοινή Γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Φθινόπωρο 2013 http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb80/eb80_publ_en.pdf Προσπέλαση 15.06.2017.
169. Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ* 326, 26.10.2012.
170. Ό.π.

Ισπανία και η Πορτογαλία, στην υιοθέτηση δημοκρατικών κανόνων στις πρώην ανατολικές χώρες και λειτουργεί ως «εξωτερικός εκδημοκρατιστής» (external democratizer) στις υποψήφιες χώρες και σε όσες έχει συνάψει εταιρικές σχέσεις (Manners, 2008:50, Le Gloannec & Rupnik 2008:51).Η ειρήνη και η δημοκρατία αποτελούν βασικές προσδοκίες των πολιτών της ΕΕ. Αυτό το εύρημα καταγράφεται ως κεντρικό και στην παρούσα έρευνα.

Ερμηνεύοντας την υψηλότερη υποστήριξη της νεολαίας στην ΕΕ, οι Down & Wilson (2013) αναγνωρίζουν μία ωφελιμιστική διάσταση η οποία συνδέεται με την αυξημένη δυνατότητα των νεότερων να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για κινητικότητα, τις οποίες προσφέρει η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Το στοιχείο αυτό καταγράφεται στην παρούσα έρευνα. Το δεύτερο σημαντικότερο στοιχείο της εικόνας της ΕΕ είναι η έννοια «Ελευθερία να ταξιδεύεις, να σπουδάζεις και να δουλεύεις οπουδήποτε στη ΕΕ» (44,0%). Πιο συγκεκριμένα, το 28,6% των μαθητών κατέταξε την έννοια «Ειρήνη» στην πρώτη θέση, το 10,3% στη δεύτερη θέση και το 6,3% στην τρίτη θέση (πίνακας 3). Πιο συγκεκριμένα, το 16,2% των μαθητών κατέταξε την παραπάνω ελευθερία στην πρώτη θέση, το 13,6% στη δεύτερη και τι 14,2% στην τρίτη. Όπως αναμένεται, οι ευκαιρίες για κινητικότητα έχουν θετική λειτουργική αξιοποίηση για την ΕΕ. Δεν είναι τυχαίο ότι το πρόγραμμα Erasmus έχει χαρακτηριστεί ως το πιο επιτυχημένο πρόγραμμα της ΕΕ και κάποιοι από τους μαθητές είχαν ήδη αυτήν την εμπειρία με το σχολείο τους. Επίσης, θετικά επέδρασε η διάδραση των μαθητών με τους είκοσι δύο φοιτητές Erasmus, που έλαβαν μέρος στις επιμορφωτικές συναντήσεις του προγράμματος σε πέντε ελληνικές πόλεις (Asderaki, ed. YouthActiv report 2014:16).

Η τέταρτη σε σημαντικότητα έννοια, με την οποία σχετίζεται η ΕΕ είναι το «Ευρώ» (26,9%). Το 6,9% των μαθητών κατέταξε την έννοια «Ευρώ» στην πρώτη θέση, το 9,8% στη δεύτερη θέση και το 10,2% στην τρίτη θέση. Η ιεράρχηση αυτή είναι σχετικά χαμηλή δεδομένης της σημαντικότητας του Ευρώ, ως μείζονος ζητήματος στο δημόσιο λόγο κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο της έρευνας. Επίσης, αξιοπρόσεκτο είναι ότι η μέση αξιολόγηση της ΕΕ για την Ελλάδα μειώνεται για όσους θεωρούν το Ευρώ σημαντικό σε σχέση με όσους δε το θεωρούν (+0,13 έναντι +0,26). Η συσχέτιση της ΕΕ με το Ευρώ δε καθιστά την εικόνα της αρνητική αλλά λιγότερο θετική. Αυτό το εύρημα απηχεί την αμφιθυμία που χαρακτηρίζουν οι συζητήσεις στην δημόσια σφαίρα, για τη συμμετοχή στην Ευρωζώνη στην επίλυση ή τη διαιώνιση της κρίσης. Οι Clements et al. (2014) καταγράφουν στην Ελληνική κοινή γνώμη την ταυτόχρονη αύξηση του ευρω-σκεπτικισμού με την αύξηση της υποστήριξης της συμμετοχής στην Ευρωζώνη. Ο τίτλος του κειμένου των παραπάνω μελετητών είναι χαρακτηριστικός: «Δεν σας αγαπάμε πια αλλά δε θέλουμε και να σας αφήσουμε».

Με την κρίση της Ευρωζώνης, η οικονομική ισχύς της Γερμανίας μετουσιώνεται σταδιακά και σε πολιτική, αφού ο οικονομικά ισχυρός υπαγορεύει και τους πολιτικούς όρους του παιχνιδιού. Συστηματικές αναλύσεις περιεχομένου στα Μέσα ενημέρωσης κατά την κορύφωση της κρίσης, δείχνουν ότι, η οικονομική κρίση λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση της εικόνας της Γερμανίας και συγκροτεί το αντιληπτικό φίλτρο, μέσα από το οποίο γίνεται κατανοητή η θέση της στο σύστημα κρατών (Samaras et al. 2015). Η οικονομική κρίση και η διαχείριση της, παράλληλα με τον ευρω-σκεπτικισμό, παράγει και έντονα αρνητικά στερεότυπα για τη Γερμανία στην ελληνική δημόσια σφαίρα. Στερεότυπα, τα οποία συναρτώνται με ευρύτερες αφηγήσεις, που διέπουν το Ελληνικό πολι-

τικό σύστημα και την κοινωνία στην αρχική φάση της κρίσης (Michailidou 2017). Ο Scharioth (2012), επιχείρησε τη διαχρονική ανάλυση της εικόνας της Γερμανίας με βάση τις μετρήσεις του Gallup World Poll. Στην ερώτηση: «Επιδοκιμάζετε ή αποδοκιμάζετε την αποτελεσματικότητα του έργου της ηγεσίας της Γερμανίας[171]» το 2011 κατεγράφησαν στην Ελλάδα, τα πιο υψηλά ποσοστά αποδοκιμασίας (66%) από κάθε άλλη χώρα της Ευρωζώνης, ενώ τα ποσοστά επιδοκιμασίας μειώθηκαν στο 21% από 38% σε σχέση με αντίστοιχη μέτρηση του 2006.

Η έννοια «Γερμανική Κυριαρχία» καταγράφεται, στην παρούσα έρευνα, ως η πέμπτη σε συχνότητα διασύνδεσης με την εικόνα της ΕΕ (21,8%). Το 5,4% των μαθητών την κατέταξε στην πρώτη θέση, το 6,0% στη δεύτερη και το 10,3% στην τρίτη. Η σύνδεση της ΕΕ με την Γερμανική Κυριαρχία παραμένει σχετικά περιορισμένη αλλά τοξική για την εικόνα της ΕΕ. Για όσους δεν τη θεωρούν σημαντική η αξιολόγηση της ΕΕ είναι +0,39 ενώ για όσους τη θεωρούν σημαντική πέφτει κατά -0,53 μονάδες στο -0,14 (Πίνακας 4). Είναι σημαντικό ότι, ο αρνητισμός της αξιολόγησης κλιμακώνεται ανάλογα με τη σημαντικότητα της «Γερμανικής Κυριαρχίας». Όταν καταγράφεται ως το τρίτο σημαντικότερο, η γενική αξιολόγηση της ΕΕ είναι: -0,01, ως το δεύτερο σημαντικότερο -0,13 και το πιο σημαντικό -0,40. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η περαιτέρω ανάδυση της «Γερμανικής Κυριαρχίας» στο γνωσιακό χάρτη και η σύνδεση της με την ΕΕ έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αποδόμηση της εικόνας της ΕΕ (π.χ. η Γερμανική Ευρώπη). Εδώ θίγεται ένα ευρύτερο ζήτημα, το σημαινόμενο της Γερμανίας και ο βαθμός ορατότητας της και δη σε όρους προβολών ισχύος, είναι ένα κομβικό θέμα στην διαχείριση της εικόνας της ΕΕ.

Το σχετικά θετικό αξιολογικό στοιχείο (βλ Πίνακα 2) οφείλεται στο χαμηλό βαθμό σύνδεσης της εικόνας της ΕΕ με δύο ιδιαίτερα τοξικές έννοιες στο γνωσιακό χάρτη των ερωτώμενων, την ανεργία και την οικονομική κρίση. Παρά την κρισιμότητα και των δύο ζητημάτων η «Οικονομική Κρίση» θεωρείται το πιο σημαντικό στοιχείο της εικόνας της ΕΕ μόνον από το 4,6%, το δεύτερο πιο σημαντικό από το 9,5% ενώ το τρίτο πιο σημαντικό από το 7,1% των μαθητών. Για την «Ανεργία» τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 5,3%, 6,3% και 6,1% (Πίνακας 3). Για όσους μαθητές η «Ανεργία» δε συνδέεται στο γνωσιακό τους χάρτη με την ΕΕ η αξιολόγηση της ΕΕ είναι +0,40 ενώ για όσους κάνουν τη σύνδεση η αξιολόγηση μειώνεται κατά -0,76 στους -0,34. Αντίστοιχη μείωση κατά -0,72, από το +0,43 στο -0,29 καταγράφεται για την περίπτωση της «Οικονομικής Κρίσης».

Η «Κοινωνική Προστασία» η «Πολιτιστική Κληρονομιά» και η «Εθνική Ασφάλεια» είναι θέματα που έχουν περιορισμένη συχνότητα καταγραφής ως σημαντικά στοιχεία της εικόνας της ΕΕ, αλλά όταν εμφανίζονται συνεισφέρουν θετικά για την αξιολόγηση της. Περιορισμένη παρουσία ως σημαντικά στοιχεία, αλλά με έντονα αρνητική αξιοποίηση για την εικόνα της ΕΕ παρουσιάζουν έννοιες όπως η εγκληματικότητα, οι ανεπαρκείς έλεγχοι στα σύνορα (η έρευνα έγινε πριν την κλιμάκωση της προσφυγικής κρίσης), η γραφειοκρατία, η σπατάλη χρήματος και η απώλεια της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Συμπερασματικά η αποτίμηση της εικόνας της ΕΕ μέσα από την συστηματική διερεύνηση του βαθμού σύνδεσης της με συγκεκριμένες έννοιες καθώς και της εξέτα-

171. «Do you approve or disapprove of the job performance of the leadership of Germany?»

σης της λειτουργικής αξιοποίησης αυτών των εννοιών είναι γνωσιακό προαπαιτούμενο της συστηματικής διαχείρισης της εικόνας αυτής. Η αποτελεσματική διαχείριση συνίσταται τόσο με την εκτεταμένη σύνδεση της εικόνας με έννοιες, οι οποίες έχουν θετική αξιοποίηση γι' αυτή την εικόνα και αποσύνδεσή της από έννοιες που έχουν αρνητική αξιοποίηση είτε με συστηματική μεταβολή του αξιολογικού πρόσημου των αρνητικών εννοιών μέσω μακροχρόνιων διαδικασιών αναπλαισίωσης και διαχείρισης των εμπειριών και της νοηματοδότησης τους. Το συνολικό θετικό αξιολογικό πρόσημο της εικόνας της ΕΕ με το υπό διερεύνηση κοινό οφείλεται στο υψηλό επίπεδο διασύνδεσης της με έννοιες, οι οποίες έχουν θετική αξιοποίηση για την ΕΕ. Οι έννοιες αυτές συνδέονται με την αρχική αφήγηση της δημιουργίας της ΕΕ και των προσδοκιών που δημιούργησε η συμμετοχή της χώρας σε αυτήν. Το ότι οι έννοιες αυτές δεν έχουν υποκατασταθεί, στο πεδίο αναφοράς των μαθητών, από τις αρνητικές έννοιες, τις οποίες η οικονομική κρίση έχει εναποθέσει στην εικόνα της ΕΕ είναι σημαντικό και συνάμα ελπιδοφόρο για την ΕΕ. Ωστόσο εξίσου σημαντική για την διαχείριση της εικόνας της ΕΕ αποτελεί η τοξικότητα των εννοιών «Οικονομική Κρίση», «Ανεργία», «Γερμανική Κυριαρχία», η οποία καταγράφεται και σε αυτή την έρευνα. Η περαιτέρω ανάδυση τους ως στοιχεία προσδιοριστικά της εικόνας της ΕΕ μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αποδόμηση της εικόνας αυτής.

Πίνακας 3. *Τι σημαίνει για εσάς η Ευρωπαϊκή Ένωση*.

	Δεν καταγράφεται		Πιο σημαντικό		Δεύτερο σημαντικό		Τρίτο Σημαντικό	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ειρήνη	425	54,8%	222	28,6%	80	10,3%	49	6,3%
Οικονομική Ευημερία	685	88,3%	30	3,9%	26	3,4%	35	4,5%
Δημοκρατία	483	62,2%	109	14,0%	130	16,7%	55	7,1%
Κοινωνική Προστασία	673	86,6%	23	3,0%	43	5,5%	38	4,9%
Ελευθερία να ταξιδεύεις, να σπουδάζεις και να δουλεύεις στη ΕΕ	435	56,0%	126	16,2%	106	13,6%	110	14,2%
Πολιτιστική Κληρονομία	656	84,5%	26	3,4%	45	5,8%	49	6,3%
Ισχυρότερος Λόγος στον Κόσμο	713	91,8%	15	1,9%	19	2,4%	30	3,9%
Εθνική Ασφάλεια - Η Ελλάδα προστατεύεται από τους εχθρούς της	676	87,0%	28	3,6%	31	4,0%	42	5,4%

Ευρώ	568	73,1%	54	6,9%	76	9,8%	79	10,2%
Ανεργία	639	82,3%	41	5,3%	49	6,3%	47	6,1%
Οικονομική Κρίση	611	78,7%	36	4,6%	74	9,5%	55	7,1%
Γερμανική Κυριαρχία	608	78,2%	42	5,4%	47	6,0%	80	10,3%
Γραφειοκρατία	742	95,5%	5	0,6%	11	1,4%	19	2,4%
Σπατάλη Χρήματος	738	95,0%	4	0,5%	5	0,6%	30	3,9%
Απώλεια της Πολιτιστικής μας Κληρονομίας	717	92,3%	15	1,9%	18	2,3%	27	3,5%
Περισσότερη εγκληματικότητα	765	98,5%	1	0,1%	5	0,6%	6	0,8%
Όχι αρκετός έλεγχος στα εξωτερικά σύνορα	751	96,7%	2	0,3%	13	1,7%	11	1,4%
Δεν Γνωρίζω	768	98,8%	3	0,4%	0	0,0%	6	0,8%

Πίνακας 4. *Σχέση περιεχομένου και αξιολόγησης εικόνας ΕΕ – συνολικά.*

Περιεχόμενο Εικόνας ΕΕ	Μέση Αξιολόγηση ΕΕ			Μέση αξιολόγηση ΕΕ για Ελλάδα		
	Σημαντικό	Δεν Καταγράφεται	Διαφορά	Σημαντικό	Δεν Καταγράφεται	Διαφορά
Ειρήνη	+0,58	+0,12	+0,46	+0,56	-0,05	+0,61
Οικονομική Ευημερία	+0,51	+0,24	+0,27	+0,63	+0,17	+0,46
Δημοκρατία	+0,53	+0,12	+0,41	+0,50	+0,05	+0,45
Κοινωνική Προστασία	+0,51	+0,24	+0,26	+0,30	+0,21	+0,09
Ελευθερία να ταξιδεύεις, να σπουδάζεις και να δουλεύεις οπουδήποτε στη ΕΕ	+0,44	+0,15	+0,29	+0,39	+0,10	+0,29
Πολιτιστική Κληρονομία	+0,43	+0,25	+0,18	+0,32	+0,20	+0,12
Ισχυρότερος Λόγος στον Κόσμο	+0,52	+0,25	+0,27	+0,22	+0,23	-0,01
Εθνική Ασφάλεια	+0,48	+0,24	+0,24	+0,47	+0,19	+0,28

Ευρώ	+0,23	+0,29	-0,06	+0,13	+0,26	-0,13
Ανεργία	-0,34	+0,40	-0,76	-0,34	+0,35	-0,69
Οικονομική Κρίση	-0,29	+0,43	-0,72	-0,31	+0,37	-0,68
Γερμανική Κυριαρχία	-0,14	+0,39	-0,53	-0,18	+0,34	-0,52
Γραφειοκρατία	0,00	+0,29	-0,29	-0,02	+0,24	-0,26
Σπατάλη Χρήματος	-0,44	+0,31	-0,75	-0,38	+0,26	-0,64
Απώλεια της Πολιτιστικής μας Κληρονομίας	-0,27	+0,32	-0,57	-0,25	+0,26	-0,51
Περισσότερη εγκληματικότητα	-0,33	+0,28	-0,61	-0,17	+0,23	-0,40
Όχι αρκετός έλεγχος στα εξωτερικά σύνορα	-0,12	+0,29	-0,41	-0,04	+0,23	-0,27

4.3. Η Θέση μου στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στη συνέχεια εξετάζεται το σχεσιακό στοιχείο της εικόνας της ΕΕ, ο τρόπος με τον οποίο οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται την θέση τους στην ΕΕ και τη σχέση τους μαζί της καθώς και το ρόλο της ΕΕ στην οικονομική κρίση. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν με μία τετραβάθμια κλίμακα το βαθμό συμφωνίας τους με τις εξής προτάσεις: «Αισθάνομαι ότι είμαστε οικονομικά περισσότεροι σταθεροί γιατί η Ελλάδα είναι μέλος της ζώνης του Ευρώ» «Η ΕΕ βοηθάει στην αντιμετώπιση της κρίσης» «Η ΕΕ ευθύνεται για την οικονομική κρίση της Ελλάδας» «Η άποψη μου μετράει στην ΕΕ» «Η άποψη μου μετράει στην Ελλάδα» «Κατανοώ τη λειτουργία της Ε.Ε» «Η φωνή της Ελλάδας μετράει στην ΕΕ» «Τα συμφέροντα της Ελλάδας λαμβάνονται καλά υπόψη στην ΕΕ» «Είμαι καλά ενημερωμένος για τα ζητήματα της ΕΕ» (Πίνακας 5).

Οι ερωτώμενοι μαθητές δείχνουν αυτοπεποίθηση σχετικά με την γνώση τους για την ΕΕ. Το 69,1% συμφωνεί με το ότι κατανοεί τη λειτουργία της ΕΕ. Το 56,0% πιστεύει ότι είναι καλά ενημερωμένο για τα ζητήματα της ΕΕ. Το 56,1% διαφωνεί με το ότι η άποψή του μετράει στην ΕΕ. Το 59,4% διαφωνεί με το ότι η άποψή του μετράει στην Ελλάδα. Το 56,2% διαφωνεί με το ότι η φωνή της Ελλάδας μετράει στην ΕΕ. Το 67,4% διαφωνεί με το ότι τα συμφέροντα της Ελλάδας λαμβάνονται καλά υπόψη στην ΕΕ. Και στις τρεις περιπτώσεις η απόλυτη διαφωνία ξεπερνάει το 25%. Τα ευρήματα αυτά απηχούν την κρίση νομιμότητας της διαδικασίας, που επιφέρει η οικονομική κρίση και η μνημονιακή εμπλοκή. Μία κρίση νομιμότητας και ως προς την ΕΕ και ως προς το Ελληνικό κράτος.

Αντίστοιχα, το 54,7% των μαθητών διαφωνεί με το ότι είμαστε οικονομικά περισσότερο σταθεροί γιατί η Ελλάδα είναι μέλος της ζώνης του Ευρώ. Το 61,1% διαφωνεί με το ότι η ΕΕ βοηθάει στην αντιμετώπιση της κρίσης. Τα ευρήματα αυτά απηχούν την κρίση «της νομιμότητας των αποτελεσμάτων», την αντίληψη ότι η ΕΕ δε μπορεί πλέον να εγγυηθεί την ευημερία και την ανάπτυξη για τους πολίτες της. Ωστόσο, το

50,6% διαφωνεί ενώ μόνον το 36,3% συμφωνεί με την άποψη ότι η ΕΕ ευθύνεται για την οικονομική κρίση της Ελλάδας.

Το παραπάνω εύρημα είναι ιδιαίτερα θετικό για την εικόνα της ΕΕ. διότι αποτυπώνει το γεγονός ότι το συγκεκριμένο κοινό δεν έχει διαβρωθεί από αφηγήσεις ενδημικές στο ενδοκρατικό παίγνιο απόδοσης αιτιότητας για την οικονομική κρίση, το οποίο εστιάζεται στην ΕΕ. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ότι η ΕΕ ευθύνεται για την κρίση της Ελλάδας και στην αντίληψη ότι μπορεί να αποτελέσει την λύση της. Τα άτομα, τα οποία αποδίδουν τα παραγωγικά αίτια της κρίσης στην ΕΕ, τείνουν να θεωρούν ότι δε μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση της ενώ όσοι θεωρούν ότι η ΕΕ βοηθάει στην επίλυση της κρίσης τείνουν να διαφωνούν με την άποψη ότι η ΕΕ ευθύνεται για την κρίση.

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διερευνηθεί εάν αυτή η διαφοροποίηση συναρτάται με ευρύτερες ιδεολογικές διαφοροποιήσεις και τις διατομές που παράγει η ευρωπαϊκή ενοποίηση στον πολιτικό λόγο και στην κοινή γνώμη των κρατών-μελών. Για παράδειγμα η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να συσχετισθεί με την τάση της αντι-μνημονιακής αφήγησης να εστιάζεται στα παραγωγικά αίτια της κρίσης και της μνημονιακής αφήγησης να εστιάζεται στην διαδικασία επίλυσης της, καθώς και τις διαφοροποιημένες απεικονίσεις της ΕΕ, που προωθούν οι δύο αφηγήσεις. Ωστόσο, αυτό αποτελεί μία υπόθεση εργασίας η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και με βάση τις δυνατότητες που προσφέρει ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου.

Συμπερασματικά, η εικόνα της ΕΕ, όπως και κάθε συλλογικού υποκειμένου, εμπεριέχει το στοιχείο της σχέσης, το στοιχείο αυτό ενυπάρχει τόσο στην εικόνα των άλλων συλλογικών υποκειμένων (κρατών ή υπερεθνικών οργανισμών), με τα οποία αλληλοεπιδρά, αλλά και στην εικόνα που έχουν τα μέλη του. Οι μαθητές αποτελούν πολίτες της ΕΕ, ωστόσο το κατά πόσο, η εικόνα που έχουν για την ΕΕ αποτελεί μία «εσωτερική εικόνα», είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η εικόνα αυτή στις κυρίαρχες αφηγήσεις στις οποίες εκτίθενται και οι οποίες έχουν την δυνατότητα να οριοθετήσουν τις αντιλήψεις τους. Για παράδειγμα, στις σκληρά ευρω-σκεπτικιστικές και λαϊκιστικές αντιλήψεις (Müller 2017), η ΕΕ συγκροτείται ως μία ξένη δύναμη, ως μία «εξωτερική πηγή εξουσίας» ενώ η εικόνα του κράτους-μέλους κατασκευάζεται έξω και πέρα από αυτή την οντότητα (Hawkins 2012:565). Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν αποτυπώνονται τα ίχνη μία τέτοιας αφήγησης, ως κυρίαρχο στοιχείο στον γνωσιακό χάρτη των ερωτώμενων μαθητών. Αντίθετα αποτυπώνονται τα ίχνη της βαθιάς οικονομικής κρίσης, τα οποία παίρνουν την μορφή έντονης δυσαρέσκειας προς και ψυχικής αποστασιοποίησης από την εξουσία. Μία στάση, η οποία αφορά τόσο το πολιτικό σύστημα της χώρας όσο και την ΕΕ. Τα στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα παθογενές και καθιστά αναγκαία την συστηματική του θεραπεία μέσα από παιδαγωγικές δράσεις που αφορούν την αγωγή του πολίτη. Γίνεται έτσι εμφανές, ότι είναι αναγκαία η ενίσχυση της πολιτειακής παιδείας, που συνίσταται στην υιοθέτηση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (civic competences) σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission 2016).

Πίνακας 5. *Αντιλήψεις για την θέση μου στην ΕΕ.*

	Συμφωνώ απόλυτα	Τείνω να συμφωνώ	Τείνω να διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν γνωρίζω
Αισθάνομαι ότι είμαστε οικονομικά περισσότεροι σταθεροί γιατί η Ελλάδα είναι μέλος της ζώνης του Ευρώ	51 - 6,6%	256 - 33,1%	255 - 32,9%	169 - 21,8%	43 - 5,6%
Η ΕΕ βοηθάει στην αντιμετώπιση της κρίσης	19 - 2,5%	243 - 31,5%	318 - 41,2%	154 - 19,9%	38 - 4,9%
Η ΕΕ ευθύνεται για την οικονομική κρίση της Ελλάδας	57 - 7,5%	219 - 28,8%	261 - 34,3%	124 - 16,3%	100 - 13,1%
Η άποψη μου μετράει στην ΕΕ	51 - 6,6%	195 - 25,4%	214 - 27,9%	217 - 28,3%	91 - 11,8%
Η άποψη μου μετράει στην Ελλάδα	56 - 7,3%	204 - 26,6%	258 - 33,6%	198 - 25,8%	52 - 6,8%
Κατανοώ τη λειτουργία της ΕΕ	163 - 21,2%	368 - 47,9%	110 - 14,3%	52 - 6,8%	76 - 9,9%
Η φωνή της Ελλάδας μετράει στην ΕΕ	53 - 6,9%	224 - 29,1%	294 - 38,2%	138 - 17,9%	60 - 7,8%
Τα συμφέροντα της Ελλάδας λαμβάνονται καλά υπόψη στην ΕΕ	43 - 5,6%	133 - 17,4%	321 - 42,0%	194 - 25,4%	73 - 9,6%
Είμαι καλά ενημερωμένος για τα ζητήματα της ΕΕ	107 - 13,9%	323 - 42,1%	171 - 22,3%	65 - 8,5%	102 - 13,3%

4.4. Παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση

Η βιβλιογραφία καταγράφει, σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, την τάση όσων έχουν παραμεριστεί ή νοιώθουν παραμερισμένοι από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, την τεχνολογική αλλαγή και τη μαζική μετανάστευση να υποστηρίζουν μαζικά τα ευρωσκεπτικιστικά κόμματα (βλ. Kriesi et al. 2012). Στο δημοψήφισμα της 23 Ιουνίου 2016 με θέμα την παραμονή του Ηνωμένου Βασιλείου στην ΕΕ τα αποτελέσματα συνάδουν με μία τέτοια ερμηνεία. Οι «παραμερισμένοι», οι κοινωνικές ομάδες, οι οποίες βιώνουν ανασφάλεια, απαισιοδοξία και περιθωριοποίηση και θεωρούν ότι τόσο οι εγχώριες πολιτικές ελίτ όσο και αυτές των Βρυξελλών δε συμμερίζονται τον κώδικα αξιών τους, δεν τους κατανοούν και δεν τους εκπροσωπούν, αποτέλεσαν την κρίσιμη μάζα που στήριξε το Brexit (Inglehart & Norris 2016). Η θεωρία των Παραμερισμένων (Left-behind Thesis) ως ένα δυνάμει σχήμα ερμηνείας των παραγωγικών αιτιών ενός κεντρικού γεγονότος της Ευρωπαϊκής από-ολοκλήρωσης καθιστά αναγκαία τη συστηματική διερεύνηση των στάσεων των Ευρωπαίων πολιτών έναντι της παγκοσμιοποίησης (Goodwin & Heath, 2016:325).

Για να διερευνηθούν οι στάσεις έναντι της παγκοσμιοποίησης, εξετάζεται μέσω μίας τετραβάθμιας κλίμακας, ο βαθμός συμφωνίας του ερωτώμενου με πέντε δια-

στάσεις της: «Η παγκοσμιοποίηση είναι μια ευκαιρία για οικονομική ανάπτυξη», «Η παγκοσμιοποίηση χρειάζεται κοινούς παγκόσμιους κανόνες (παγκόσμια διακυβέρνηση)», «Η παγκοσμιοποίηση περιορίζει την δημοκρατία - τη δυνατότητα του πολίτη να ασκήσει έλεγχο», «Η παγκοσμιοποίηση ισοπεδώνει τις εθνικές ταυτότητες», «Η ΕΕ βοηθάει να προστατευθούν οι Ευρωπαίοι πολίτες από τις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης» και «Η ΕΕ επιτρέπει στους Ευρωπαίους πολίτες να ωφεληθούν περισσότερο από τις θετικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης».

Από τον Πίνακα 6 παρατηρούμε τα εξής: Η πλειονότητα των μαθητών (57,0%) συμφωνεί με το ότι η παγκοσμιοποίηση είναι μια ευκαιρία για οικονομική ανάπτυξη αλλά ότι συνάμα, αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες (57,6%). Το 63,7% συμφωνεί με το ότι η παγκοσμιοποίηση χρειάζεται κοινούς παγκόσμιους κανόνες (παγκόσμια διακυβέρνηση). Το 52,9% συμφωνεί με το ότι η παγκοσμιοποίηση περιορίζει τη δημοκρατία και τη δυνατότητα του πολίτη να ασκήσει έλεγχο. Σε πολύ υψηλό ποσοστό (62,5%) οι μαθητές πιστεύουν ότι η παγκοσμιοποίηση ισοπεδώνει τις εθνικές ταυτότητες. Το 42,1% συμφωνεί ενώ το 43,8% διαφωνεί με το ότι η ΕΕ βοηθάει να προστατευθούν οι Ευρωπαίοι πολίτες από τις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης αλλά το 49,9% θεωρεί ότι συντελεί στο να ωφεληθούν περισσότερο από τις θετικές συνέπειές της. Ουσιαστικά οι μαθητές αναγνωρίζουν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης, ενώ διαφαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την ΕΕ ως μέρος/διάσταση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και όχι ως μηχανισμό προστασίας από τις αρνητικές συνεπαγωγές της.

Αυτό είναι σημαντικό γιατί σύμφωνα με την θεωρία του left-behind η παγκοσμιοποίηση παράγει διαιρετικές τομές στην κοινωνία, οι οποίες συγκροτούνται στην βάση κερδισμένων-χαμένων εξαιτίας αυτής. Αυτή η διαιρετική τομή μπορεί να τροφοδοτήσει φαινόμενα ευρωπαϊκής από-ολοκλήρωσης εφόσον ευθυγραμμιστεί με τη διαιρετική τομή υπέρ-κατά της ΕΕ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του αγγλικού δημοψηφίσματος η ετυμηγορία του οποίου ήταν υπέρ της εξόδου από την ΕΕ (Σαμαράς 2017). Για να απεγκλωβιστεί από αυτή τη δυναμική θα πρέπει η ΕΕ να μπορεί να ταυτιστεί όχι μόνον ως «ευκαιρία» για όσους ταυτίζονται με την πλευρά των κερδισμένων της παγκοσμιοποίησης αλλά και ως «προστασία» για όσους ταυτίζονται με την πλευρά των χαμένων.

Πίνακας 6. *Στάσεις για παγκοσμιοποίηση*.

	Συμφωνώ απόλυτα		Τείνω να συμφωνώ		Τείνω να διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν γνωρίζω	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Η παγκοσμιοποίηση είναι μια ευκαιρία για οικονομική ανάπτυξη	100	13,1%	335	43,9%	165	21,6%	111	14,5%	52	6,8%

Η παγκοσμιοποίηση αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες	151	19,9%	285	37,6%	193	25,5%	61	8,1%	67	8,9%
Η παγκοσμιοποίηση χρειάζεται κοινούς παγκόσμιους κανόνες (παγκόσμια διακυβέρνηση)	160	21,1%	322	42,5%	131	17,3%	66	8,7%	78	10,3%
Η παγκοσμιοποίηση περιορίζει την δημοκρατία- την δυνατότητα του πολίτη να ασκήσει έλεγχο	135	17,8%	267	35,1%	202	26,6%	76	10,0%	80	10,5%
Η παγκοσμιοποίηση ισοπεδώνει τις εθνικές ταυτότητες	215	28,5%	256	34,0%	153	20,3%	70	9,3%	60	8,0%
Η ΕΕ βοηθάει να προστατευθούν οι Ευρωπαίοι πολίτες από τις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης	58	7,6%	264	34,5%	240	31,3%	96	12,5%	108	14,1%
Η ΕΕ επιτρέπει στους Ευρωπαίους πολίτες να ωφεληθούν περισσότερο από τις θετικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης	89	11,7%	290	38,2%	181	23,8%	56	7,4%	144	18,9%

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την ΕΕ, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της θετικής ή της αρνητικής της εικόνας. Από τα τέσσερα στοιχεία της εικόνας (γνωσιακό, συναισθηματικό, αξιολογικό και συμπεριφορικό), στην παρούσα μελέτη εστιάσαμε στο αξιολογικό και γνωσιακό στοιχείο, καθώς αποτελούν σημαντική διάσταση της εικόνας ενός πολιτικού υποκειμένου (Boulding 1956).

Παρατηρούμε ότι, ενώ η γενική εικόνα της ΕΕ έχει ιδιαίτερα θετική αξιολόγηση από τους μαθητές αντίθετα, ως προς το μέλλον της ΕΕ, οι θετικές και αρνητικές κρίσεις παρουσιάζουν μια σύγκλιση, με ένα ισχυό προβάδισμα στις θετικές κρίσεις. Η αδυναμία των θετικών αξιολογήσεων να συσχετιστεί σε αισιοδοξία για το μέλλον της ΕΕ, συνδέεται με την οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα.

Στο γνωσιακό χάρτη των μαθητών καταγράφουμε τις έννοιες που συνδέονται με αυτήν και τη λειτουργική αξιοποίησή τους για την εικόνα της. Η «Ειρήνη» όσο κι η «Δημοκρατία» αποτελούν βασικές προσδοκίες των πολιτών της ΕΕ κι έχουν θετική λειτουργική αξιοποίηση για την εικόνα της. Το ότι οι έννοιες αυτές δεν έχουν υποκατασταθεί, στο πεδίο αναφοράς των μαθητών, από αρνητικές έννοιες, είναι σημαντικό και συνάμα ελπιδοφόρο για την ΕΕ. Ωστόσο εξίσου σημαντική για τη διαχείριση της εικόνας της ΕΕ αποτελεί η τοξικότητα τον εννοιών «Οικονομική Κρίση», «Ανεργία», «Γερμανική Κυριαρχία», η οποία καταγράφεται στην έρευνα. Η περαιτέρω ανάδυση τους ως στοιχεία προσδιοριστικά της εικόνας της ΕΕ μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αποδόμηση της εικόνας αυτής. Οι ευκαιρίες για κινητικότητα για σπουδές κι εργασία έχουν θετική λειτουργική αξιοποίηση για την ΕΕ, γεγονός που συνάδει με τη δημοφιλία του Erasmus.

Η λειτουργία της ευρωπαϊκής κι εθνικής δημοκρατίας φαίνεται να αποτιμάται αρνητικά αφού κατά πλειοψηφία, οι μαθητές πιστεύουν ότι η άποψή τους δε μετρά ούτε στην ΕΕ ούτε στην Ελλάδα ενώ θεωρούν ότι ούτε τα συμφέροντα της Ελλάδας λαμβάνονται υπόψη στην ΕΕ. Τα ευρήματα αυτά απηχούν την κρίση «νομιμότητας της διαδικασίας», που επιφέρει η οικονομική κρίση και η συμμετοχή της ΕΕ στα σκληρά προγράμματα λιτότητας. Αντίθετα, οι μαθητές δε φαίνεται να έχουν πεισθεί από αφηγήσεις στο πλαίσιο του εθνικού παιγνίου απόδοσης της αιτιότητας για την οικονομική κρίση στην ΕΕ. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ότι η ΕΕ ευθύνεται για την κρίση της Ελλάδας και στην αντίληψη ότι μπορεί να αποτελέσει την λύση της. Τα άτομα, τα οποία αποδίδουν τα παραγωγικά αίτια της κρίσης στην ΕΕ, τείνουν να θεωρούν ότι δε μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση της, ενώ όσοι θεωρούν ότι η ΕΕ βοηθάει στην επίλυση της κρίσης τείνουν να διαφωνούν με την άποψη ότι η ΕΕ ευθύνεται για την κρίση.

Η εσωτερικοποίηση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για την ΕΕ αποτελεί συνάρτηση των γνώσεών τους και των κυρίαρχων αφηγήσεων στις οποίες εκτίθενται και οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να οριοθετήσουν τις αντιλήψεις τους. Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται τα ίχνη της βαθιάς οικονομικής κρίσης, τα οποία παίρνουν τη μορφή έντονης δυσαρέσκειας και οδηγούν σε αποστασιοποίηση από το πολιτικό σύστημα της χώρας και της ΕΕ. Τα στοιχείο αυτό, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση καθώς είναι ιδιαίτερα παθογενές και καθιστά αναγκαία την συστηματική του θεραπεία μέσα από παιδαγωγικές δράσεις, που αφορούν την ενίσχυση της πολιτειακής παιδείας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τέλος, οι μαθητές αναγνωρίζουν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης, ενώ αντιλαμβάνονται την ΕΕ ως μέρος του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, ως μοχλό αξιοποίησης των ευκαιριών της αλλά όχι ως μηχανισμό προστασίας από τις αρνητικές συνεπαγωγές της. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί εάν η ΕΕ ταυτιστεί με τις διαιρετικές τομές που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση στην κοινωνία, οι οποίες συγκροτούνται στην βάση κερδισμένων – χαμένων, τότε ενδέχεται να τροφοδοτηθούν φαινόμενα ευρωπαϊκής από-ολοκλήρωσης.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία πρώτη, πιλοτική προσπάθεια. Χρειάζεται συστηματική προσπάθεια τόσο με ποιοτικές όσο και με ποσοτικές αναλύσεις των στάσεων και των αντιλήψεων για να γίνουν κατανοητά ζητήματα, όπως η σχέση της εικόνας της ΕΕ με την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν, η συσχέτιση των αποδόσεων

υπαιτιότητας για τα παραγωγικά αίτια και τους τρόπους επίλυσης της κρίσης με την εικόνα της ΕΕ και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, ακόμα και με ζητήματας όπως οι επιδράσεις διαφορετικών διδακτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών για την ΕΕ στη διαμόρφωση της εικόνας για την ΕΕ ή και της ίδιας της ΕΕ από τους νέους πολίτες της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωση

Κοκοσαλάκης, Ν., (2004). 'Εθνική Ταυτότητα και Ευρώπη. Στάσεις και Διαθέσεις των Ελλήνων Πολιτών', το Κασιμάτη, Κ., (επιμ.), Εθνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα, Συγκλίσεις και Αποκλίσεις, Αθήνα: Gutenberg, 57-100.

Κυριαζή Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Müller, J-W (2017). *Τι είναι ο λαϊκισμός*; Αθήνα: Πόλις.

Ντάβου, Μ. (2000). *Οι Διεργασίες της Σκέψης στην Εποχή της Πληροφορίας – Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σαμαράς, Αθ.Ν. (2017). «Εικόνες Συλλογικών Υποκειμένων και η Λογική των Εκστρατειών. Προσεγγίζοντας την Πολιτική Επικοινωνία στο Δημοψήφισμα του Brexit». *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, Τεύχος 39, σελ. 19-37.

Σαμαράς, Αθ. Ν. (2014). «Εικόνες Κρατών – Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές», στο Σαμαράς, Αθ. Ν. (Επιμ.) «Εικόνες Κρατών – Στρατηγική Επικοινωνία, Ήπια Ισχύς και Μέσα Ενημέρωσης», Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 225-246.

Σαμαράς, Αθ. Ν. (2007), 'Εθνοκεντρισμός και Ευρωκεντρισμός στην Αναπαραστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Ζητήματα Πολιτικής Επικοινωνίας', στο Παπαθανασόπουλος Σ. (Επιμ.) Ανάλεκτα, Αθήνα: Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων και Παπαζήσης, 234-269.

Χατζηεμμανουήλ, Χ. (2014), Η Τρόικα, η κυβέρνηση και η τέχνη τού εφικτού. Στόχοι, αναγκαιότητες και περιορισμοί της ελληνικής στρατηγικής απέναντι στους δανειστές, *Foreign Affairs, the Hellenic Edition,* 16.05.2014.

Χρυσοχόου, Δ.Ν., (2005). *Για μια Ευρωπαϊκή Res Publica*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χρυσοχόου, Δ. Ν. (2003). *Θεωρία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

Asderaki, F. (2014) (ed.), YouthActiv, Jean Monnet Programme - Key Activity 1 "Information and Research Activities" 2013-3014, Final Report, Department of International and European Studies, University of Piraeus.

Asderaki, F. (2013), 'Austerity policies and their effects on Greek universities, paper presented in the Conference "The Effects of Crisis, New Media and Social Protest on Democracy in Southern Europe Confernce", Siegen University 25-26 October 2013 (Proceedings forthcoming).

Armingeon, K., & Ceka.B. (2013). "The loss of trust in the European Union during the great recession since 2007: the role of heuristics from the national political system", *European Union Politics* 15(1), 82-107.

Bijsmans, P & Chr. Altides (2007). "Bridging the Gap' between EU Politics and Citizens? The European Commission, National Media and EU Affairs in the Public Sphere". *Journal of European Integration*, 29(3), 323-340.

Benz, A. and Papadopoulos, Y. (2006). 'Introduction. Governance and democracy: concepts and key issues'. In *Governance and Democracy. Comparing National, European and International Experiences*, Edited by: Benz, A. and Papadopoulos, Y. London: Routledge, 1-16.

Boulding, K. (1956). *The Image*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Braun, D. & Tausendpfund, M. (2014). "The impact of the Euro crisis on citizens' support for the European Union". *Journal of European Integration*, *36*(3), 231-245.

Cheneval, Fr. and Fr. Schimmelfennig (2013), "The Case for Demoicracy in the European Union". *Journal of Common Market Studies*, 51(2), 334-350.

Clements, B., Nanou, K., & Verney, S. (2014). "We No Longer Love You, But We Don't Want To Leave You': The Eurozone Crisis and Popular Euroscepticism in Greece". *Journal of European Integration,* 36(3), 247-265.

Down, I., & Wilson, C. J. (2017). "A rising generation of Europeans? Revisited". *European Journal of Political Research*, *56*(1), 199-214.

European Commission (2016). Policies to promote social and civic competences – from the Paris Declaration to global citizenship education. Produced by the ET 2020 Working Groups.Key messages from the PLA, Vienna, 26-28 October 2016.

García-Albacete, G. M. (2014). *Young people's political participation in Western Europe: Continuity or generational change?*. Springer.

Goodwin, M.J., & Heath, O. (2016). "The 2016 Referendum, Brexit and the Left Behind: An Aggregate- level Analysis of the Result". *The Political Quarterly*, *87*(3):323-332.

Hawkins, B. (2012). "Nation, Separation and Threat: an Analysis of British Media Discourses on the European Union Treaty Reform Process". *Journal of Common Market Studies*, *50*(4), 561-577.

Hogh, E., and Larsen, M. V. (2016). "Can Information Increase Turnout in European Parliament Elections? Evidence from a Quasi-experiment in Denmark". *Journal of Common Market Studies*, 54(6), 1495-1508.

Inglehart, R., & Norris, P. (2016). Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-nots and Cultural Backlash. RWP16-026, John F. Kennedy, School of Government, Harvard University.

Inglehart, R., (1970). "Cognitive Mobilization and European Identity". *Comparative Politics*, 3:45-70.

Iyengar, S. (1991). Is *Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*. Chicago: University of Chicago Press.

Kelman H.C. (1965), 'Social Psychological Approaches to the Study of international Relations: Definitions of Scope'., in Kelman, H.C. (ed.), *International Behavior: A Social-Psychological Analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 3-39.

Keplinger, H. M. (1992). 'Put in the Spotlight-Instrumental Actualization of Actors, Events, and Aspects in the Coverage on Nicaragua, in Rothman, S. (ed.), *The Mass Media in Liberal Democratic Societies*, New York:Paragon House, 201-219.

Koopmans, R. & P. Statham, eds (2010). *The Making of a European Public Sphere: Media Discourse and Political Contention,* Cambridge University Press.

Koopmans, R. and Erbe, J. (2004). "Towards a European public sphere?", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 17(2), 97-118.

Kosicki, G.M. (2003). 'Mass Communication and Public Opinion', in Maarek, P.J., & Wolfsfeld, G. (eds.), *Political Communication in a New Era; A Cross-national Perspective*. London and New York: Routledge, 60-81.

Kotios, A. (2013).'The Greek Crisis and the Crisis in Eurozone's Governance' (in collaboration), in Greece's Horizons. Springer: Berlin, Heidelberg, 91-105.

Kriesi, H., Grande, E., Dolezal, M., Helbling, M., Hoglinger, D., Hutter, S. &Wuest, B. (2012) *Political Conflict in Western Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.

Le Gloanec, A-M. and J. Rubnik (2008). 'Democratization by Extension: seeking reinsurance' in Laïdi, Z. (ed), *EU Foreign Policy in a Globalized World: Normative Power and Social Preferences*, Routledge, 51-67.

Manners, I. (2008)."The normative ethics of the European Union", *International Affairs*, Volume 84 (1), 45-60.

Matthijs, M. and McNamara, K. (2015) ''The euro crisis' theory effect: northern saints, southern sinners, and the demise of the Eurobond", *Journal of European Integration*, 37(2), 229-45.

Meyer, C. (1999). Political legitimacy and the invisibility of politics: Exploring the European Union's communication deficit. *Journal of Common Market Studies*, 37(4), 617-639.

Michailidou, A. (2017). 'The Germans are back': Euroscepticism and anti-Germanism in crisis-stricken Greece. *National Identities*, *19*(1), 91-108.

Recchi, E., & Salamońska, J. (2014). "Keeping the European faith. Collective identity before and after the Euro-Crisis". *Partecipazione e Conflitto*, *7*(3), 509-531.

Samaras, Ath.N., Iordanidou, S. & Dogani, M. (2016). 'The Dialectic on International Relations and Political Communication: The Impact of the Financial Crisis Upon the Nation Image of Germany; A Comparative Analysis in Greek and UK Press'. In Luengo, O.G. (ed), *Political Communication in Times of Crisis*. Berlin: Logos Verlag, 121 - 144.

Scharioth, N. (2012). "Changes in the image of Germany–2006 to 2011. Evidence from the Gallup World Poll", in Möller, A.& Parkes, R. (eds.), *Germany as Viewed by Other EU Member States.* EPIN Paper no. 33/,. 1-5 Ανακτήθηκε 20/2/2018 http://www.ceps.eu/book/germanyviewed-other-eu-member-states

Schlesinger, P. και Kevin, D., (2000), 'Can the European Union Become a Sphere of Publics?' in Oddvar Eriksen E. And Fossum, J.E., (eds.), *Democracy in the European Union*, London: Routledge, 222-228.

Serricchio, F., Tsakatika, M., &Quaglia, L. (2013). "Euroscepticism and the global financial crisis", *Journal of Common Market Studies*, *51*(1), 51-64.

Wendt, A. (2004). "The state as person in international theory". *Review of international Studies*, 30(2), 289-316.

EUROPEAN IDENTITY AS A PROJECT- IS MOBILITY ENOUGH?

*Ioannis Zervas**

Abstract

The Erasmus Student Exchange Programme has arguably been one of the European Union's most profound, yet few, accomplishments. With over 3 million students being sent abroad and returned to their home Member-States, it is time to consider if their Erasmus Experience has politicized this incredible and unique population sample and in what way towards the European Polity. This article focuses on a small case study of Greek Erasmus students who have returned to the country over the 2008-2016 period. Has Erasmus achieved its true, yet possibly obscured, intended goal, to promote active European citizenship, for those students, or has it ultimately lost its focus? How do all these questions matter for the quest towards a European Identity?

Key-words: *European Identity, Erasmus, Project, Process, Elites.*

1) Introduction to the Theory and Existing Research

This article is based on Peter J. Katzenstein and Jeffrey T. Checkel's work. They proposed, back in 2009 in their collective volume titled "European Identity- Contemporary European Politics" the Theory of European Identity Projects and Processes. My argument in this article is that Erasmus is such a European Identity Project (Jeffrey T. Checkel and Peter J. Katzenstein, 2009) that is designed to politicize the participant students' European Identities. European Identity Process (Jeffrey T. Checkel and Peter J. Katzenstein, 2009) is a term that describes how this Identities' Politicization can still occur after the students' return to their respective Member-States of origin. My argument there is that when their Erasmus Experience is over, the students are expected to be more politically interested and active towards the European Union because of their Erasmus Experience. In my view ERASMUS is best seen as a European Identity Project that politicizes the views, stances and agencies of its participants, essentially their European Political Identities, and promoting them as

* MA International and European Studies, University of Piraeus.

more active European citizens who, when they return, engage in their own European Identity Processes.

With regards to all the above elements, European Political Identity as a Project is defined by Checkel and Katzenstein as follows: "(...) European identity is a political construction project undertaken by various national or supranational elites." (Katzenstein and Checkel 2009 p.3) Additionally, Castiglione is pretty clear when he states that "(...) the construction of European political identity does not necessarily rest on a definite conception of what it is to be European. (...)." (Castiglione 2009). This widely occurring social reality is due to the fact that "European identities are shaped by factors that are too inchoate to replicate processes of nation-state identity formation. Instead of one strong European identity, we encounter a multiplicity of European identities." (Checkel and Katzenstein 2009 p.26). Consequently, "European identities readily combine identification with country, region, or locale with identification with Europe (Bruter 2005; Duchesne and Frognier 1995; Herrmann et al. 2004; Kohli 2000; Malmborg and Stråth 2002; Risse 2004 as cited in Hartmut Kaelble 2009). Identification with Europe's internal diversity is implicitly based on the reasonable assumption that Europeans normally prefer multiple identities." (Hartmut Kaelble 2009, p.201,202.)

European Identity as a Social Process is defined by Checkel and Katzenstein as following: "At other times, though, we are dealing with processes along different scales of social mediation and exchange, including deliberation and communication, social networks, commodity circulation, and political bargaining. These may occur along European, national, subnational-regional, as well as transnational-global lines. From this vantage point, the evolution of European identities is the result of open-ended processes that give space to actors pursuing their specific political projects, without assuming either that they will come to full fruition, or that they will end in total failure."(Checkel and Katzenstein 2009 p.2,3). This directly relates to the returned Erasmus students as actors who after their Erasmus Experience a) deliberate, b) communicate and 3) engage in networking as active European Citizens.

In sum, the characteristics of a European Identity Project are: 1) Created by and appealing to the national and supranational Elites of the Union and 2) Focus on Political Citizenship. Equally importantly, the students must also have detectable tendencies to be or want to become more politically and/or civically active after their Erasmus Experience in order to qualify as participants to European Identity Processes. They must also belong to the elites of their country in their majority. The questionnaire should provide answers as to those elements.

On a last note, previous research on Erasmus, while impossible to cover in this article, it is noteworthy to point out 3 researchers: In this article I begin by accepting the Erasmus as sojourn/ transformative experience (Mitchell, K. 2012 and Mitchell, K. 2014) and I do not go into extreme depth about the relationship of the two variables (Erasmus as a European Identity creation/promotion factor). This is because my goal is not to primarily prove whether ERASMUS is successful or not at creating or promoting a European Identity for its students, but first and foremost to examine whether it politicizes those European Identities via making the students more politically interested and active. Most importantly, if all the above endure as social phenomena even

years after the Erasmus Experience. Hence the subtitle, "is Mobility enough? I also take into account the fact that Wilson (2011) detected a "preaching to the converted" effect, or otherwise mentioned as "the ceiling effect" meaning that the pro-European students were already in favor of the Union, even before their ERASMUS sojourn. Theresa Khun's (2012) work focused on that last issue, discovering that indeed younger and more educated people were more pro-European regardless of them going through the Erasmus Experience. All these methodological considerations have been included in the questionnaire design.

2) Evidence of a European Identity Project

The first legal document describing the nature and purpose of ERASMUS the Council Decision of 1987[172] is signed. It is in that piece of legislation where the objectives of the Programme are clearly stated.

> The objectives of the Erasmus shall be as follows: (i) to achieve a significant increase in the number of students... spending an integrated period of study in another Member State, in order that the Community may draw upon an adequate pool of manpower with first-hand experience of economic and social aspects of other Member States...; (iv) to strengthen the interaction between citizens in different Member States with a view to consolidating the concept of a People's Europe; (v) to ensure the development of a pool of graduates with direct experience of intra-Community cooperation, thereby creating the basis upon which intensified cooperation in the economic and social sectors can develop at the community level.[173]

Looking at objective No. 4, the Commission established ERASMUS with the development of a European Identity in mind, taking as given that the participants (the students) would, as citizens of the Union, interact and finally realize a "People's Europe"; become Europeans. It appears therefore that ERASMUS does focus on political citizenship, or at least it is intended to do so.

"The Commission takes pride in ERASMUS because it 'stands out as one of the most concrete and popular examples of the progress achieved during fifty years of European integration' (Europa Press Releases, 2006). As the Commission president José Manuel Barroso said, 'ERASMUS has developed beyond just being an educational Programme. It gives many European university students the chance for living for the first time in a foreign country, and it has reached the status of a social and cultural phenomenon' (Europa Press Releases, 2006). The truth is that ERASMUS was never 'just an educational Programme'. From its inception it was expected to play a key role in the promotion of a European identity among the younger generations of Europeans. (...)" (Sigalas 2009, p.8)

---

172. Council Decision 87/327/EEC http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31987D0327 (accessed in 26/08/2017).
173. As cited in Sigalas 2009, 8.

Further evidence on the conditions of how Erasmus was created as a European Identity Project by the Union's Elites, is provided by Foteini Asderaki (2008) who describes how the European Education Policy emerged and proceeded. In her work it becomes obvious that the particular field of policy was no more or less than a combination of competition between and fragmented cooperation of the Union's various elites. For example: "During the postwar era, the European universities are given the chance to operate outside of the narrow and at times suffocating contexts and act on the international and peripheral level. Simultaneously they are given the unique opportunity to function on the one hand as caterers to the national elites as well as the elites of new international organizations and on the other as spiritual and even political actors to the restructuring of the postwar order."(Asderaki 2008 pp. 160) Asderaki further points out that other Elite groups like NATO and WEU (Western- European Union- 1948) contributed to the formation of university cooperation (Asderaki 2008 pp.161). The chief Elite group that in Asderaki's view "played a decisive role in the cooperation on matters of Education at the European level, until the establishing of the meetings of the Ministers of Education in the supranational level (...)" was none other than the Council of Europe (1949).

It appears that indeed, ERASMUS, as an Education Policy itself, was always an issue handled solely by the Union's Elites. What is even more telling on ERASMUS' emergence as an elite competition-cooperation result is Franck Biancheri's[174] first-hand-experience and David Carayol's (2007) subsequent chronological recording of the issue. While Carayol emphasizes a bottom-up inspiration by the student community[175] as a pressure factor on the elite political arena, it was ultimately elite-level

174. Franck Biancheri (11 March 1961 - 30 October 2012) was the founder of the Newropeans European political party and the leader from June 2006.[1] The party planned to run for campaigns in the European Parliament election, 2009 in all EU member states simultaneously. Biancheri had previously founded the European Students' Forum (AEGEE) in 1985 and the thinktank LEAP/Europe2020 in 1998.

175. "According to the European Council of Education ministers, the main problem was the budget! While the brand new 'objective 92 of the common market had just been decided on, international student exchanges were at that time mainly with the United States, and everyone was certain this was going to remain the same... In fact, the real issue was not so much budgetary but rather political, not amongst the top level political leaders... but at senior officials level. The administrations of the three key countries, Germany, France and United Kingdom were not at all happy to see this 'occupied field' – of education – be placed outside of their national grip. That was the first lesson for the AEGEE founders concerning the 'hidden' power and influence exercised by the public administrations on public policies... and this is true for the European level as well! As for the national Student Unions, at the best they were indifferent, but they were mainly merely against Erasmus. At the beginning of 1987, the AEGEE Europe team - after meeting Dutch Prime Minister Ruud Lubbers, Belgian Prime Minister, Wilfried Martens and Helmut Kohl counselors – conscious of the rising risk of ERASMUS flopping, organized a meeting with President Mitterand via a well introduced contact at Elysée Palace. The team was indeed informed thanks to its contacts at European Commission level that the key countries for the adoption of the Programme were France; Germany and UK and that they would unblock their budgets only if France would make the first move! All the mobilized team had only one

politics[176] that played the deciding role. If anything, what is telling is that it was a small group of the young educated elite of the times, not mass public politics, that pressed for the birth of the Programme.

3) Evidence of European Identity Processes

Finally we have to consider who are most expected to act as Europeans? Neil Fligstein (2009) defines the groups of people who are more likely to feel European and among these are: "Young people who travel across borders for schooling, tourism, and jobs (often for a few years after college) are also likely to be more European. Educated people who share common interests with educated people around Europe – such as similar professions, interests in charitable organizations, or social and cultural activities like opera or art – will be interested in travel and social interaction with people in other societies. People with higher incomes will travel more and participate in the diverse cultural life across Europe. They will have the money to spend time enjoying the good life in other places." (Fligstein 2009).

With all this in mind, "Kaelble (in Checkel and Katzenstein 2009) unravels five different strands of identification with Europe which I use in order to determine which

---

goal at that time: to convince French President of the necessity to push for the creation of the ERASMUS Programme. And Franck Biancheri narrated the anecdotes of the President, visibly badly informed – in fact not informed at all –about the risk of the failure of ERASMUS, like a school teacher talking to his pupils, telling them about the story of the European construction. And the courage he needed to dare say in the middle of the meal, that obviously the President had not understood why they had come! And how within an atmosphere which you could have cut, and already thinking they would be escorted back to the forecourt of the Elysée by the Republican Guards, the team was pleasantly surprised to see the President totally change his attitude, attentive, and announcing the following day to the media that he would support the Programme "and that he found it unacceptable that a few million ECUs were not available for the Programme when billions were spent on agriculture..." Carayol David, 2007 as found in http://www.bitsofnews.com/content/view/4606/ (accessed in 16/08/2017).

176. It is without a doubt that the Erasmus Programme signaled the development of cooperations in the field of Higher Education and the establishing of the mobility of students and professors. The Programme was apporoved after many months of hard negotiations, thanks to the Commission's insistence, especially Delor's who appealed to the European Council of London (5-6th of December 1986) to bend the Ministers' and the Education Commission's reactions. (...) The Programme Erasmus I (1987-1990) was adopted unanimously by the Council on June 15th of 1987 after 15 months of negotiations since the expansion of the supranational activity, mainly the Commission's extended role, was met yet another time by the reactions of the Member-States, primarily of the German Lander ones. The Commission's proposal was based on Article 128, but the Council added the Article 235. That gave the Commission the excuse to appeal to the European Court of Justice against the Council. The U.K, Germany and France were present and favored the Council. The Court's decision places irrefutably Higher Education under the Article 128 of the Treaty, with the exception of research. (...) Although the U.K and Ireland were against the Programme's adoption, they accepted the largest number of students in contrast to Greece and Germany (...)" (Asderaki 2008 pp. 202).

of them all is the most dominant amongst the returned Greek Erasmus students: 1) Identification with a Europe superior to all other civilizations is perhaps the oldest of these. 2) Second, identification with Europe's internal heterogeneity as a sign of vitality and strength may well be the harbinger of a new form of Euro-centrism. 3) Third, identification with a distinctive European lifestyle and European values is at times so much taken for granted that Europeans are not even aware of it. 4) A fourth characteristic is the caution and restraint of identification with Europe: Europe has no resemblance to a traditional nation-state (where the formation of a national consciousness precedes the process of state formation) and only a faint resemblance to a state-nation (where the temporal sequence processes of state and nation creation are reversed). 5) Finally, identification with Europe is no longer grounded either in violence and death or in strong political hierarchies." (Checkel and Katzenstein 2009 p.24).

I furthermore add 8 identity politicization factors: 1) High Education Level 2) Young Age 3) Knowledge of foreign languages 4) Long-term experience of other Member-States 5) Promotion of the Union to others after the Mobility 5) Living in other Member-State after the Mobility 6) Participation in conferences, political organizations, and parties. 6) Knowledge of the Union and its inner workings 7) the feeling of being bound both to the Union's values and principles as well as to other Member States' individuals 8) Long-term attachment to the Union and long-term positive political activity towards the Union. Returned students should preferably exhibit all the above signs in order to qualify as participants to European Identity Processes.

4) The Research Hypotheses

H1- Greek Students appear to feel more European because of their Erasmus Experience.

H10- Greek Students do not appear to feel more European because of their Erasmus Experience.

H2- Greek Students appear to be more interested in the politics of the European Union and are more politically active after their Erasmus Experience.

H20- Greek Students do not appear to be more interested in the politics of the European Union and are not more politically active after their Erasmus Experience.

H3- Greek Students appear to have more positive and lasting views of the European Union after their Erasmus Experience.

H30- Greek Students do not appear to have more positive and lasting views of the European Union after their Erasmus Experience.

5) The Research Results

A total of 103 Erasmus students who completed their Mobility during the 2008-2016 period took part in the questionnaire research. A 65,0% of that total were women and a 35,0% minority was comprised of men (Table 1). The student majority (54,4%) were between 22 to 24 years of age. Another 32,0% were 25 to 30 years old. A small minority of 9,7% were only between 18 to 21 years of age. Lastly only a 3,8% of the total were older than 31. As far as the students' economic situation goes, a 53,4%

indicated that they had a "medium financial situation" while a 26,2% described their finances as "good". Another 20,4% of the students' total answered that their financial situation was "not satisfactory". A 6,8% of the total described their financial situation as "not at all satisfactory". The crushing majority of 91,3% designated Greece as their permanent location of stay while a small minority of 8,7% answered as permanent residents of another Member-State of the Union.

		Frequency	Percentage
Gender	Men	36	35,0
	Women	67	65,0
Age	18-21	10	9,7
	22-24	56	54,4
	25-27	16	15,5
	28-30	17	16,5
	31-35	2	1,9
	35-40	2	1,9
Financial Situation	Not at all satisfactory	7	6,8
	Not satisfactory	14	13,6
	Medium	55	53,4
	Good	27	26,2
Permanent Residence Location	Greece	94	91,3
	Abroad (European Union)	9	8,7

Table 1: Demographic Characteristics

		Frequency	Percentage
Field of Studies	Life Sciences (Medicine and Health Studies)	6	5,8
	Social, Humanistic and Economic Sciences	81	78,6
	Computer Science	3	2,9
	Physics, Engineer Studies and Agriculture Studies	13	12,6
Education Level	Undergraduate	73	70,9
	Postgraduate (Master)	28	27,2
	Postgraduate (PhD)	2	1,9
Do you study/Have you studied Political Science?	Yes	30	29,1
	No	68	66,0
	No, but I want to study Political Science in the future.	5	4,9

How many languages do you know? (not including your birth language)	1	13	12,6
	2	44	42,7
	3	28	27,2
	4	11	10,7
	More than 4	7	6,8

Table 2: Studies' Characteristics

		Frequency	Percentage
When did you do your Erasmus?	2008-2009 Period	7	6,8
	2009-2010 Period	5	4,9
	2010-2011 Period	2	1,9
	2011-2012 Period	4	3,9
	2012-2013 Period	9	8,7
	2013-2014 Period	10	9,7
	2015-2016 Period	7	6,8
	2016-2017 Period	59	57,3
On which Member-State of the European Union did your Erasmus take place?	Spain	19	18,4
	Germany	17	16,5
	Czech Republic	11	10,7
	France	10	9,7
	Sweden	7	6,8
	Italy	6	5,8
	Belgium	5	4,9
	United Kingdom	5	4,9
	Portugal	5	4,9
	Poland	3	2,9
	Austria	2	1,9
	Malta	2	1,9
	Hungary	2	1,9
	Bulgaria	1	1,0
	Denmark	1	1,0
	Croatia	1	1,0
	Cyprus	1	1,0
	Lithuania	1	1,0
	Netherlands	1	1,0
	Romania	1	1,0
	Slovenia	1	1,0
	Finland	1	1,0

Table 3: Characteristics of the Erasmus Mobility

	Frequency	Percentage
Attractive country for activities beyond Erasmus, like tourism	61	59,2
Particular University	43	41,7
Particular Scientific Field	30	29,1
Economic Reasons	25	24,3
More opportunities for employment	23	22,3
Proximity to Greece	6	5,8
Particular Language	3	2,9

Table 4: Why did you choose that particular country?

	Frequency	Percentage
I do not feel more European despite my Erasmus Experience	4	3,9
I feel a little more European because of my Erasmus Experience	8	7,8
I feel more European because of my Erasmus Experience	25	24,3
I feel a lot more European because of my Erasmus Experience	33	32,0
I felt more European before my Erasmus Experience	33	32,0

Table 5: How European do you feel after your Erasmus Experience?

	Frequency	Percentage
I only feel as a citizen of my state	1	1,0
I mainly feel as a citizen of my state and less as a European citizen	11	10,7
I mainly feel as a European citizen and less as a citizen of my state	20	19,4
I feel both as a citizen of my state and as a European citizen	56	54,4
I only feel as a European citizen	1	1,0
I felt as a European citizen before my Erasmus Experience	14	13,6

Table 6: After your Erasmus Experience, how do you feel as a citizen of your state and as a European citizen?

	Frequency	Percentage
The European Union does not resemble a state and that is why I avoid to consider that I am a European in the same way I consider myself to be a citizen of my own state	12	11,7
The European Union has a way of its own to make you European, completely different form the way a state makes you its citizen	16	15,5
Europe is a separate and superior culture to all others like India, China, Africa, U.S.A, Russia...	1	1,0
It is the element of the variety of the European cultures that gives it vitality and empowers it.	52	50,5

The European way of life and the European values are the elements that make Europe stand out.	22	21,4
Table 7: After your Erasmus experience, which of the following sentences expresses you most when you think about your European Identity?		

	Frequency	Percentage
Is yours alone and connects you to the Union' values and with nothing/nobody else	8	7,8
Connects you to all your fellow European citizens as well as to the Union's values	70	68,0
None of the above	25	24,3
Table 9: Your European Identity...		

	Frequency	Percentage
Not at all	11	10,7
A little	30	29,1
More	25	24,3
A lot	10	9,7
I knew the European Union very well before my Erasmus Experience	27	26,2
Table 13: How well do you believe you know the European Union (Aim, Institutions, Parties, Function, proposals for the Union's future and current developments) after your Erasmus Experience?		

	Frequency	Percentage
Not at all	4	3,9
A little	42	40,8
More	33	32,0
A lot	24	23,3
Table 14: How much do you want to get to better know the European Union after your Erasmus Experience?		

	Frequency	Ποσοστό
I neither support not refer to the Union to my social circle	24	23,3
I refer to and support the European Union a little more	26	25,2
I refer to and support the European Union a more	18	17,5
I refer to and support the European Union a lot more	10	9,7
I referred to and supported the European Union to my social circle before my Erasmus Experience	25	24,3
Table 15: How much do you refer to and support the European Union to your social circle (friends, relatives, acquaintances) after your Erasmus Experience?		

	Frequency	Percentage
Not at all	21	20,4
A little	25	24,3
Somewhat	28	27,2
A lot	20	19,4
I was an active European Citizen before my Erasmus Experience	9	8,7

Table 17: Has your Erasmus Experience changed you into being an active European Citizen? (Participation to European Parties, volunteer organizations, political organizations, conferences, activities related to the Union).

	Frequency	Percentage
I trust neither the European Institutions nor my state's Institutions	41	39,8
I only trust the European Institutions	5	4,9
I trust the European Institutions more and my state's institutions less	29	28,2
I trust more my state's institutions and less the European Institutions	5	4,9
I trust both kinds of Institutions equally	23	22,3

Table 18: How much do you trust the European (Parliament, Commission, European Central Bank etc.) and your state's Institutions (Parliament, Courthouses etc.) after your Erasmus Experience?

	Frequency	Percentage
I react in order for such an eventuality to be avoided	45	43,7
I react, doing anything necessary in order for such an eventuality to be avoided	14	13,6
I do not react as I doubt I would be able to change anything	35	34,0
I do not react, I prefer for that eventuality to occur	9	8,7

Table 19: The European Union is suddenly under the threat of being dissolved. You, after your Erasmus Experience....

	Frequency	Percentage
I defend the European Union by taking up the arms but only if my country is also in danger	48	46,6
I defend the European Union by taking up the arms regardless of whether my country is also in danger	55	53,4

Table 20: The European Union is under attack by a foreign force. You, after your Erasmus Experience...

	Frequency	Percentage
Leave it in the hands of my state-level politicians and to the politicians of the Union's supranational level	22	21,4
Demonstrate in some way by informing the Union and my state- level politicians through the responsible authorities	70	68,0
Demonstrate in any way, even if I need to resort to extremities	11	10,7

Table 21: The European Union decides to take its next step in its history by adopting a Treaty to which however you are completely against. You prefer to...

The sample's demographic characteristics are telling of the first element: In fact a 79,6% of the returned Erasmus students were between the ages of 21-27. Furthermore, another 79,6% claimed that their finances are medium to satisfactory. While only a 26,2% of that 79,6% claimed their finances were good, the economic crisis toll on Greece must be taken into account for the rest of the 53,4% who claimed they have "medium" financial situations. As far as how well educated those same students are, it is very telling that a striking 87,4% of that total claimed to be knowledgeable of 2 or more languages, with a 44,7% of that 87,4% claiming that they knew 3 or more.

As for the second element, Erasmus, as an Identity Project must focus on the produced identities' politicization and on citizenship, the results also favor my initial hypothesis that the Programme does indeed exhibit all the characteristics a European Identity Project is predicted to do so. That much is clear as we see below:

The H1 Hypothesis: "Greek Students appear to feel more European because of their Erasmus Experience."

The first Hypothesis is verified by the research's results (see Table 5). When the students were asked a solid 64,1%, ranging from feeling "a little more European" to "a lot more European" believes that their Erasmus Experience was a factor to them feeling more European. Even if we were to take out the percentage of the students who claimed that their Erasmus Experience factored in "a little", again the remaining 56,3% still represents a clear majority of students who believe that their Erasmus Experience played a role in them feeling more European. There is however a considerable "ceiling- preaching to the converted" effect at work. The same data indicates that a 32,0% of the asked students claimed that they felt European before their Erasmus Experience. These students however are a clear minority, something that is very noteworthy for the case study of Greece compared to other case studies. As for the manner with which they feel themselves to be European, when presented with Hartmut Kaelble's 5 strands of identification (see Table 7), a little more than half of the students (50,5%) clearly identify with Europe's internal diversity as the key element to its power at a global scale. This type of identification indicates that half of the research sample displays, as predicted, the already theoretical assumptions of the field that the Europeans "normally prefer multiple identities" (Hartmut Kaelble 2009). Furthermore, a 21,4% claimed to identify with the European way of life and values. Added together (71,9%) those two groups do indicate a post-national, liberal- cosmopolitan conception of what

it means to be European. Finally, while addressing the components of the students' European Identities, (See Table 9) we get back some remarkable results. A stunning 68,0% majority of the students' total feels connected to their fellow European citizens as well as the values of the European Union, an answer that clearly resembles Neil Fligstein's view that it is the young and educated elites who are most likely to form what could be called a writ-large national European Identity.

The H2 Hypothesis: "Greek Students appear to be more interested in the politics of the European Union and are more politically active after their Erasmus Experience."

The verification of this particular Hypothesis initially makes a strong case for the returned Greek Erasmus Students to be participants to Social Processes. First of all, a connection of the students' identities towards the European political entity, the European Union, as a result of their Erasmus Experience, had to be established. The students were asked about the degree at which they felt as European Citizens and Citizens of their own Member-State. An astonishing 85,5% feels more, at some degree, that they are European citizens because of their Erasmus sojourn. If we were to add the "ceiling effect" (a remarkable minority of 13,6%) to that number, a crushing majority of 99,1% of the students feel that they are European Citizens.

Going deeper into the politicization factors of the students' European Identities, namely their first element which is political interest, we can see (Table 13) that, of the sample total, a 63,1% majority, ranging from "a little" to "a lot" claim that their Erasmus Experience made them more knowledgeable of the EU. It is also noteworthy to point out that if we were to include the "preaching to the converted effect" percentage of the sample (26,2%) that claimed they knew the E.U before their Mobility, a grand total of 89,3% supports Neil Fligstein's youth elite argument. On the same issue, it appears that the Erasmus Experience certainly not only affects the students' knowledge of the Union but also their desire to get to know it better. A remarkable total of 96,1% claimed that their Erasmus Experience resulted into them wanting to get to know the European Union more.

The other element of identity politicization, political activity, was measured firstly as a Social Process component, meaning if the students referred to or supported the European Union to their social circles after their Erasmus Experience at an escalated rate (see Table 15). Not including the 24,3% "ceiling effect" percentage of the sample, a narrow majority of 52,4% claimed that thanks to their Mobility, they refer to and support the Union at some degree. Adding the "ceiling effect" percentage (76,7%) we can again say that Neil Fligstein's elite youth argument is reinforced yet again. When asked about their Erasmus Experience as a factor to them informing their fellow citizens on their rights as citizens of the Union, a clear majority of 56,3% claimed that their Erasmus Experience has resulted into them doing so at some degree (ranging from "a little" to "a lot"). Lastly, when directly asked whether their Erasmus Experience has made them more active Citizens of the Union, the results were striking (see Table 17). A large majority of 70,9% (ranging from "a little" to "a lot") claimed that their Erasmus Experience did factor into that issue at some degree. There was

only an 8,7% "ceiling effect" percentage which yet again reinforces my argument that the Greek case study differs in that regard from other ones. In the same spirit, the results of Table 18 are also indicative of the students' perception of the Union as their Polity. In particular, a clear majority of 60,3% indicated that they place varying degrees of trust to the Union's Institutions in relevance to their country's Institutions. A large minority of 39,8% however claimed that they trust neither, a figure which again follows Greece's overall trend of mistrust towards the European and state-level institutions. The same however is not true for the Erasmus Students beliefs on whether the Union will be strengthened or weakened to the point of dissolving in the future. In a profoundly opposite pattern to what the Eurobarometers depict on the same issue, but for the entirety of Greece's population, the Erasmus Students of Greece (90,4% of the total) remain largely hopeful and/or reserved to state that a dissolving of the Union is approaching.

Regarding the second element of Identity politicization yet again, I chose to present the students with a few scenarios of great importance to the Union as a Polity and measure their reactions. The results still verify the second hypothesis. In particular, a majority of 57,3% would react in case the Union was in danger of being dissolved (see Table 19). An even larger majority of 78,7% claimed that it would demonstrate in various ways in case a new Treaty for the Union was to be adopted but they did not support it at all. Finally, and perhaps most intriguingly of all, when presented with a question in the form of a dilemma, a significant majority of 53,4% of the students' total would defend the European Union by taking up the arms regardless of their own Member-State being also threatened.

The H3 Hypothesis: "Greek Students appear to have more positive and lasting views of the European Union after their Erasmus Experience."

The final hypothesis can only be verified if we compare the same research results but from the point of view of the students who completed their Mobility until 2015 (group A). Students who have completed their Erasmus sojourn years ago might have different levels of affection to Europe. Does the Erasmus Experience have an expiration date in that regard? In sum the H3 Hypothesis is also verified. The Table below depicts how Group A (students who completed their Mobility before 2015) answer the same questions compared to Group B (Student total). With the exception of the answers given to questions No.4 and No.9 (which again do not drop less than 50,0% which still places them in the majority) no statistically significant changes occur. If anything (judging by the answers given to the questions No. 4, 6,7,11 and 12) Group A appears to have more pro-European tendencies compared to the students' total. What is definitely clear is that time passed after the Mobility, at least in the span of 5 years, does not affect the effect the Erasmus Experience has on the politicization of the students' European Identities. In that regard, Erasmus can be considered a European Identity Project that has lasting effects on the politicization of its participants' European Identities.

Question	Group A (Mobility completed before 2015) Percentage	Group B (Student total) Percentage
How European do you feel after your Erasmus Experience?	62,1%	64,1%
After your Erasmus Experience, how do you feel as a citizen of your state and as a European citizen?	85,5%	89,2%
To what does your European Identity connect you to? (given answer: to all EU citizens and EU values)	64,9%	68,0%
After your Erasmus Experience, how much better do you believe you know the E.U?	70,2%	63,1%
How much do you want to get to better know the European Union after your Erasmus Experience?	91,8%	96,1%
How much do you refer to and support the European Union to your social circle (friends, relatives, acquaintances) after your Erasmus Experience?	54,0%	52,4%
Do you try to inform more your fellow citizens regarding their rights as European Citizens after your Erasmus Experience?	56,7%	53,4%
Has your Erasmus Experience changed you into being an active European Citizen?	70,2%	70,9%
How much do you trust the European and your state's Institutions after your Erasmus Experience? (given answer- trust to E.U Institutions at varying degrees)	51,3%	60,3%
The European Union is suddenly under the threat of being dissolved. You, after your Erasmus Experience(given answer- to demonstrate)	51,3%	57,3%

The European Union decides to take its next step in its history by adopting a Treaty to which however you are completely against. You prefer to (given answer- to demonstrate)	83,8%	78,7%
The European Union is under attack by a foreign force. You, after your Erasmus Experience... (given answer- to take up the arms regardless of my own state also being in danger)	54,1%	53,4%

6) Conclusion

By proving the above Hypotheses we can assume that indeed the Erasmus Programme features all the characteristics of a European Identity Project and behaves as the Theory predicts. However, the same Hypotheses also strongly point to Erasmus being pivotal at the returned students' desire to engage in more active political citizenship, essentially participate in the wider European Identity Social Processes that occur in the continent. The research however is constricted by its size limits and quantitative methodology's classical problems. More research of the sort is needed. Again I repeat my initial thesis: it matters little if European Identity Projects foster or even create a sense of "being European". What should matter is what the student as a political individual is willing to do after he/she has seen, through the Erasmus Experience, the vision of how a truly united continent looks like.

Bibliography and Links

Peter Katzenstein and Jeffrey Checkel, European Identity, 2009, Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK

Dario Castiglione, European Identity, 2009, Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK

Neil Fligstein, European Identity, 2009, Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK

Hartmut Kaelble, European Identity, 2009, Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK

Bruter, Michael. 2005. Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity. London: Palgrave Macmillan.

Duchesne, Sophie and Andre-Paul Frognier. 1995. "Is there aEuropean Identity?"

in Oskar Niedermeyer and Richard Sinnott (eds.), Public Opinion and International Governance. New York: Oxford University Press.

Herrmann, Richard K., Thomas Risse, and Marilynn B. Brewer, eds. 2004.

Transnational Identities: Becoming European in the EU. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Kohli, Martin. 2000. "The Battle-grounds of European Identity." European Societies 2(2): 113-37.

Malmborg, Mikael af and Bo Stråth, eds. 2002. The Meaning of Europe.

Variety and Contention with and among Nations. Oxford: Berg.

Risse, Thomas. 2004. "European Institutions and Identity Change: What Have We Learned?" in Herrmann, Brewer, and Risse (eds.), Transnational Identities, pp. 247-72. and Matthias Maier, eds. 2003.

Kristine Mitchell, 2012, Journal of Contemporary European Research Volume 8, Issue 4, Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?, Dickinson College, and 2014 JCMS 2015 Volume 53. Number 2. pp. 330-348 Rethinking the 'Erasmus Effect' on European Identity*

Wilson, I. 2011. 'What Should We Expect of 'Erasmus Generations'?', *Journal of Common Market Studies*, 49 (5), pp. 1113-1140.

Theresa Khun, 2012, Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity, University of Oxford

Emmanuel Sigalas, 2009, Webpapers on Constitutionalism & Governance beyond the State (Institute for European Integration Research, Vienna) Does ERASMUS Student Mobility promote a European Identity?

Europa Press Releases (2006). Erasmus @ 20: the Commission launches the celebrations for the anniversary of its flagship programme. IP/06/1698, 7 December.

Asderaki, F. (2008a), Europe and Paideia. The European Higher Education Area [Evropi kai Paideia. O Evropaikos Horos Anwtatis Ekpaidefsis], Athens: Sideris, 587 pages [in Greek].

Summary on the Union's legislative evolution http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0025 (accessed in 26/08/2017)

Carayol David, 2007, The Children of Erasmus as found in http://www.bitsofnews.com/content/view/4606/ (accessed in 26/08/2017)

Council Decision 87/327/EEC: Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus) *Official Journal L 166, 25/06/1987 P. 0020 - 0024* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31987D0327 (accessed in 26/08/2017)

ERASMUS AND ITS IMPACT ON BRAIN DRAIN

*Georgia Tzivra**

Abstract

The mobility of students and professors in higher education has considerably gained the interest of the European policy through the implementation of programs such as the Erasmus. The international literature has mainly explored the positive effects that the participants enjoy in their later working life. Aim: the present article attempts to investigate the negative effects of the above mentioned program and specifically its relation to brain drain. Material and method: quantitative data were collected by related published literature for seven countries of the Eurozone. The assessed years were 2007/8 and 2013/14 that reflect the periods before and during the economic crisis. The selected variables are about the frequency (N) of outgoing & incoming students, the frequency (N) of outgoing & incoming staff (teachers) and the brain drain index. The relation of the variables was tested through a simple statistical correlation test and statistical significance was set at p=0.01. Results: the brain drain index didn't show any statistical significance with the other variables and therefore it does not negatively affect scientists fleeing to foreign countries. Nevertheless the other variables i.e. the N of participants to the Erasmus presented strong statistical significance between them demonstrating the dynamics of the program and the fulfillment of the mobility scopes. Conclusions: the experience of Erasmus does not motivate brain drain from one country, and therefore there is no negative impact in the domestic labor market.

Key-words: *Erasmus, brain drain, student mobility, staff mobility, higher education.*

1. Introduction

The mobility of people looking for better living conditions is a phenomenon that has taken place in recent years on a global scale. Especially since the 2000s, the rate of mobility has been more than double in comparison with the 1990s (OECD, 2013). The immigrants' characteristics considerably vary, therefore extremely high

* MA Student, Department of International and European Studies, University of Piraeus.

rates of mobility are reported by higher educated people moving towards to OECD countries (ibid). This shows that the brain drain phenomenon, ie the escape of scientists to foreign countries over the last decade, has taken large dimensions that need to be investigated. According to the most recent data from the OECD database at the beginning of 2000, only 15.2% of Greek immigrants to foreign countries had completed their studies in higher education, with the majority (54.8%) consisting of people who had ccomplete primary education only (OECD, 2008). In the middle of the same decade, the percentage of migrant graduates to foreign countries increased to 18.4% (Widmaier & Dumont, 2011: 57) suggesting a trend that was in line with high unemployment rates in our country at that time.

The mobility of people has to do with their attribute as productive factors and their need to settle in the countries where their professional goals can be fulfilled (Rocka, 2015). International mobility at Tertiary Education level refers to individuals (students and professors), educational programs and educational institutions (OECD, 2010).

Complex and persistent changes in the global arena affect both the quality and quantity of the workforce (Beechler & Woodward, 2009). At the same time, demographic and economic forces increase the mobility of individuals and organizations as the business environment is demanding and complex (ibid). In the review of Beechler & Woodward, (2009), four are the most important factors affecting the international talent search: (i) international demographic and economic trends, (ii) increased mobility of people and organizations, (iii) changes of business environment, skills and culture, and (iv) the increasing levels of diversification of the workforce. The abundance of human capital with high-level skills in a country is reflected in the economy's ability to record high levels of labor productivity (Barro & Lee, 2010).

This paper focuses on the second factor, the increased mobility of individuals and organizations. The study focuses on the mobility of individuals especially students and academic staff of higher education, as the increased skills they hold can act as a competitive advantage. On this study, mobility is determined by the European Erasmus program, through which higher education students and professors can visit European Higher Education Institutions in order to study or teach. Essentially, Erasmus participants create a labor pool with additional skills that stem from the benefits of participating in it. Based on this assumption, this study aims to investigate whether the experience of participating in an Erasmus program may be related to an increased "talent leak" or brain drain. In other words, it's under investigation whether the experience abroad contributes to the decision of leaving permanently to fulfill professional goals.

2. Literature Review

The European Union has faced a series of distinct challenges, such as the globalized environment, the knowledge economy, the Union's introversion issues, employment and productivity, combined with political events in the international arena. The European Union has responded to these issues, with investing in education and training policies, not only to improve productivity, competitiveness and skill development, but also as a means of transmitting values, standards, social justice and solidarity (Pasias,

2006: 360-361). In this context, a series of objectives were implemented, which were progressively embodied in programs, treaties, resolutions, etc.

Free movement of citizens and in particular of workers, is one of the fundamental rights of European citizens. Wage gap, economic stability and a higher standard of living conditions are reasons for brain mobility within the European Union (Nedeljkovic, 2014). Although the mobility of European citizens can act as a brain drain, with Europeanisation and the integration process of the Union, this can be better regarded as a brain exchange (Straubhaar, 2000).

The fundamental right of free movement of workers, is laid down in Article 45 of the Treaty on the Functioning of the European Union. Freedom of movement for employment within the territory of the Member States is thus institutionalized, whereas Article 47 of the Treaty provides the encouragement of exchange of young workers under a joint program of the Member States. In the same context of European operations, European Mobility Programs for Higher Education were created. These programs constitute the vehicle for the adoption of a European policy at this level of education, while being in harmony with the aims of europeanizing institutions and developing internationalization policies in the Member States and H.E.I. (Marangos, 2012:6).

In particular, as far as Tertiary Education is concerned, mobility of students, professors and researchers was a strategic objective in the Bologna Declaration in a more general context of creating a United European Higher Education Area. The design of this treaty was a European initiative (Asderaki, 2008: 430-435). According to the Bologna process, free mobility of students is based on enhancing access to study and training opportunities. Regarding professors, researchers and administrative staff, mobility aims at creating opportunities for teaching, research and training as being recognized among the EU countries (The Bologna Declaration, 1999).

The mobility of tertiary education students is expressed as the number of young people going to a foreign country to attend a course of their interest. In this way, many Academic Institutions have gained a globalized character by addressing students from all over the world. At the same time, some governments themselves promote student mobility programs at universities abroad. For example, it is Germany's strategy to increase the percentage of students who will gain experience from foreign universities from 30% to 50%, by 2020 (Oxford University, 2014). On the other hand, Academic Institutions themselves are competing to attract foreign students and academics by recommending a new form of cross-border education (Lancrin, 2006).

European education and training programs began in 1980, to support the mobility of students in the territory of the Member States of the EU Union, (Asderaki & Maragos, 2014). The most important is Erasmus. Erasmus+ aims at providing four million European citizens with access to study, training and work experience abroad, by 2020 (ibid). Student mobility through the Erasmus program has brought a number of benefits. A study by the European Parliament (2010) outlines the long-term benefits that participants themselves perceive, such as the acquisition of linguistic and other transferable skills, the widening of thinking through a change in mentality which in turn can lead to decisions on studying and working abroad to maintain these benefits.

Earlier, the European Ministers for Education have agreed that the benefits of the program are the personal development of the participant, increased employability,

the acquisition of social and intercultural competences, increased cooperation and competitiveness of University Institutions, and the improvement of educational quality (London Communiqué, 2007). At the societal level, the benefits are long-term and constitute the core of social cohesion, reducing inequalities and promoting democratic principles. Finally, at Tertiary Education level, the benefits arise from compatibility, comparability of distinct education systems and the increased appeal of Academic Institutions (ibid).

The positive side of mobility extends to the advantage of gaining benefits both from the experience of higher education (understanding academic theories, methods, acquiring knowledge, etc.) and the benefits related to international interaction (foreign languages, foreign academic/living/working environment, etc.) (Wächter, 2012). In general, reflection in international review of literature raises the question of whether this investment can have positive results in terms of participants acquiring skills and qualifications so that mobility can be eventually converted into a positive impact on employability (Brandenburg et al., 2014:62). The emphasis has been given on the opportunities for qualitative and different provision of education, the right of education, and the removal of socio-economic barriers such as gender (Eurodata, 2006). At the same time, it looks into the convergence of structures, education programs and levels (ibid). Regarding student mobility, the beneficial effects converge on mutual understanding and communication between the different nationalities of participants on an internationalized basis, ie in enhancing communication skills and improving comparative reasoning (Wächter, 2012).

On the other hand, for a highly – skilled person the incentives to move to a foreign country are related to the search for a higher standard of living conditions, higher payment, and job opportunities. Especially regarding the countries of Southern Europe the brain drain of young scientists becomes a necessity because of the high levels of unemployment. However, the mobility of scientists within the EU is also facilitated within institutional terms (Nedeljkovic, 2014).

3. Methodology

This paper explores he Erasmus program, through which the mobility of students and academic staff of Universities in Europe is promoted, and its impact on the brain drain level. In this way, it is attempted to approach whether mobility acts as a leakage lever for a country's scientists to benefit other countries. For the purpose of the survey five variables were used in two different periods. In particular, these variables are: (a) the number of outgoing students[177], (b) the number of incoming students from abroad[178], (c) the number of outgoing professors[179], (d) the number of incoming professors from

177. Number of students per country who studied abroad for a specified period under the framework of Erasmus.
178. Number of incoming students who studied at a country's university for a specified period under the framework of Erasmus.
179. Number of professors per country who taught abroad for a specified period under the framework of Erasmus.

abroad[180] and (e) the brain drain index[181]. The studied period is 2007/8 and 2013/14 due to the limited availability of data. The lack of reliable data has been highlighted in the literature review, hence studies are based on available data that can be measured (Eurodata, 2006:3). The first period reflects a time of growth for the economies of Europe and the Eurozone in particular, as the widespread economic crisis began at the end of 2008 mainly in the US. The second period (2013/14) coincides with the maturing of the economic crisis in the Mediterranean Eurozone countries that have adopted programs of support mechanisms and fiscal austerity that have resulted in unemployment escalation. The unemployment levels and the collapse of wages in the economically affected countries, lead a great number of scientists to migrate in order to work. The countries that are examined are: (a) Greece, (b) Italy, (c) Spain, (d) Portugal, (e) Cyprus, (f) Germany and finally (g) France. The last two countries were not hit by the economic crisis but rather benefited from the preference of scientists to migrate to them. The data related to Erasmus students and professors participation, were collected from the relevant annual Erasmus Country Reports (http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en). The brain drain index was derived from the World Economic Forum's Competitiveness Report (Schwab & Sala-i-Martín, 2013; Porter & Schwab 2008). The variables were subjected to statistical correlation testing to see which ones are associated with the brain drain. The statistical significance was set to 0.01 and for the measurements the SPSS version 17.0 was used.

4. Results

Statistical data of Erasmus participants are available for 32 countries in Europe and Turkey (http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en). The majority refer to 28 Member States of the European Union, while the remaining refer to countries that are or were in the pre-accession process.

Table 1 shows the number of students who a) studied abroad and (b) came from abroad to study at a country's universities in the given time period, via Erasmus program. The figures in Table 1 show that in Cyprus (160%) and Greece (81%) there is a significantly increased number of participating students who attended schools abroad for some time in the two study periods. The remaining countries increased their percentage rate of change from 38% to 49%.

Regarding students enrolled from foreign countries in the countries under study, there was an increase, Cyprus receiving 156% more foreign students in 2013/14 compared to 2007/8. The second country in receiving foreign students was Portugal (a change of 87% in the corresponding periods). Germany was obviously a popular destination as the increase of students entering German schools was higher than the students who went to foreign schools.

180. Number of incoming professors who taught at a country's university for a specified period under the framework of Erasmus.

181. Index of brain drain from one country to another or level of talent retention in a domestic labor market that ranges from 1 (indicating the rate of moving abroad looking for job opportunities) and 7 (indicating scientists remaining in their country).

COUNTRIES	2007/8	2013/14	Percentage rate of change (%)	2007/8	2013/14	Percentage rate of change (%)
	Number of outgoing students			Number of incoming students		
Greece	2.468	4.470	81%	2.288	3.004	31%
Italy	18.364	26.331	43%	16.261	20.204	24%
Spain	24.984	37.235	49%	31.062	39.277	26%
Portugal	4.753	6.957	46%	5.579	10.430	87%
Cyprus	152	395	160%	314	803	156%
Germany	26.286	36.257	38%	20.770	30.964	49%
France	25.945	36.759	42%	23.158	29.621	28%
Total	102.952	148.404	44%	99.432	134.303	35%

Table 1. *Erasmus program statistics: Number of students in Higher Education Institutions of Southern European countries enrolled in Erasmus.*
Resource*: European Commission (2016), Erasmus Annual Report 2014. (Greece, Italy, Spain, Portugal, Cyprus, Germany, France)*
Available at: *[http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en]. Accessed 23-01-2017.*

Table 2 shows the participation rates of professors by country. In all countries there was an increase in participation in both outgoing and incoming professors. The largest change in the number of professors who taught in foreign schools, was

COUNTRIES	2007/8	2013/14	Percentage rate of change (%)	2007/8	2013/14	Percentage rate of change (%)
	Number of outgoing professors			Number of incoming professors		
Greece	535	998	87%	782	1.257	61%
Italy	1.577	2.589	64%	2.882	4.859	69%
Spain	3.004	5.727	91%	2.982	5.701	91%
Portugal	827	1.278	55%	1.368	3.022	121%
Cyprus	84	139	65%	126	355	182%
Germany	2.978	4.443	49%	3.469	5.102	47%
France	2.675	2.813	5%	2.812	3.591	28%
Total	11.680	17.987	54%	14.421	23.887	66%

Table 2. *Erasmus program statistics: Number of Professors in Higher Education Institutions of Southern European countries enrolled in Erasmus.*
Resource: *European Commission (2016), Erasmus Annual Report 2014. (Greece, Italy, Spain, Portugal, Cyprus, Germany, France)*
Available at: *[http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en]. Accessed 23-01-2017.*

recorded in Spain and Greece. Professors in France did not show much mobility and maintained the same participation rates (5%) in the two periods. The other countries recorded significant increases (49% or more), demonstrating the increased interest of professors in gaining work experience abroad. Regarding the countries hosting foreign professors, Cyprus (182%) and Portugal (121%) hold a record. It's interesting though, that France and Germany did not absorb higher rates of professors coming in from other countries, as the change in this variable was lower than in other countries.

Table 3 shows the brain drain index of the World Economic Forum. The index of scientist's migration or talent retention ranges from 1 (indicating the rate of moving abroad looking for job opportunities) and 7 (indicating scientists remaining in their country). The negative value in the "Percent % change" column indicates an increase of brain drain, ie the negative evolution of the talent migration. It is noted that all the countries under study have a brain drain except from Germany and Cyprus which manage to hold their talents in their own labor market. Extremely high brain drain was recorded in Spain (36%) and Portugal (22%). Greece with a 9% change had the comparatively smallest leakage from the rest of the countries. It is of interest that Greece had the highest unemployment rates both throughout its labor force and among the higher educated graduates, in the period 2013 and 2014 in comparison to the rest of the countries (see Table 4 and 5). Similarly, Spain had the second highest unemployment rate among graduates with a slight difference from Greece, but its performance in the brain drain index was by 22 positions worse in 2013/14. The columns of the ranking list show that Italy, Spain and Portugal are much lower than the rest of the countries, which is justified by the economic crisis and the support programs imposed. For Spain in particular, the loss of 80 posts shows a massive flee of scientists.

COUNTRIES	2007/8	2013/14	Percentage rate of change (%)	2007/8	2013/14	Change of positions
	Maximum rating			Total countries		
	7,0	7,0	-	134	148	
Greece	3,4	3,1	-9%	63th	86th	↓ 23
Italy	3,1	2,7	-12%	71th	117th	↓ 46
Spain	4,5	2,9	-36%	28th	108th	↓ 80
Portugal	3,6	2,8	-22%	52th	111th	↓ 59
Cyprus	4,1	4,2	2%	39th	33th	↑ 6
Germany	4,6	5,1	11%	26th	9th	↑ 17
France	4,0	3,6	-10%	41th	57th	↓ 16

Table 3. *Brain Drain Index of the World Economic Forum.*
Resource: *(i) Schwab K., & Sala-i-Martín X., (2013), The Global Competitiveness Report 2013-14. World Economic Forum, Geneva.*
(ii) Porter M., & Schwab K., (2008), The Global Competitiveness Report 2008/9. World Economic Forum, Geneva.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Greece	8,4	7,8	9,6	12,7	17,9	24,5	27,5	26,5
Italy	6,1	6,7	7,7	8,4	8,4	10,7	12,1	12,7
Spain	8,2	11,3	17,9	19,9	21,4	24,8	26,1	24,5
Portugal	9,1	8,8	10,7	12,0	12,9	15,8	16,4	14,1
Cyprus	3,9	3,7	5,4	6,3	7,9	11,9	15,9	16,1
Germany	8,5	7,4	7,6	7,0	5,8	5,4	5,2	5,0
France	8,0	7,4	9,1	9,3	9,2	9,8	10,3	10,3

Table 4. *Unemployment rate, 2007-2014.*
Resource: *Eurostat. Available at: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=en]. Accessed 25-01-2017*

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Greece	6,1	5,7	6,7	8,8	13,0	17,1	19,4	19,1
Italy	4,2	4,2	5,1	5,5	5,1	6,3	6,9	7,6
Spain	4,8	5,8	8,9	10,4	11,5	13,9	14,9	13,8
Portugal	6,5	5,7	5,6	6,1	7,8	10,2	11,4	8,9
Cyprus	2,8	2,4	3,5	4,6	5,8	8,7	10,9	10,8
Germany	3,8	3,3	3,4	3,0	2,4	2,3	2,4	2,5
France	4,7	3,8	4,8	4,7	4,7	4,8	5,3	5,8

Table 5. *Unemployment rate in population aged 25-65 with tertiary education level, 2007-2014.*
Resource: Eurostat. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00066&language=en]. Accessed 25-01-2017

Applying Pearson correlation, we came up with the following:

The brain drain is not correlated with any variable in both study years. However, the other variables have significant statistical correlations between them (see Table 6). In particular, for 2008 it was found that:

1. Outgoing students are correlated with incoming students ($p = 0.001$)
2. Outgoing students are correlated with outgoing professors ($p < 0.001$)
3. Incoming students are correlated with outgoing professors ($p = 0.001$)

Respectively, the results over the period 2013/14, found no statistical significance with any of the Erasmus variables. On the contrary, some of the Erasmus variables are correlated (see Table 7). In particular:

1. Outgoing students are correlated with incoming students ($p < 0.001$)
2. Outgoing students are correlated with outgoing professors ($p = 0.006$)
3. Outgoing students are correlated with incoming professors ($p = 0.009$)
4. Incoming students are correlated with outgoing professors ($p = 0.001$)
5. Incoming students are correlated with incoming professors ($p = 0.004$)
6. Outgoing professors are correlated with incoming professors ($p = 0.005$)

Correlations 2008

		Brain drain index	N outgoing students	N incoming students	N outgoing professors	N incoming professors
Brain drain index	Pearson Correlation	1	,470	,502	,581	-,212
	Sig. (2-tailed)		,288	,251	,171	,648
	N	7	7	7	7	7
N outgoing students	Pearson Correlation	,470	1	,953**	,978**	,535
	Sig. (2-tailed)	,288		,001	,000	,216
	N	7	7	7	7	7
N incoming students	Pearson Correlation	,502	,953**	1	,961**	,652
	Sig. (2-tailed)	,251	,001		,001	,113
	N	7	7	7	7	7
N outgoing professors	Pearson Correlation	,581	,978**	,961**	1	,469
	Sig. (2-tailed)	,171	,000	,001		,288
	N	7	7	7	7	7
N incoming professors	Pearson Correlation	-,212	,535	,652	,469	1
	Sig. (2-tailed)	,648	,216	,113	,288	
	N	7	7	7	7	7

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 6. *Statistical test for the year 2008.*

Correlations 2013/14

		Brain drain index	N outgoing students	N incoming students	N outgoing professors	N incoming professors
Brain drain index	Pearson Correlation	1	,158	,085	,090	-,076
	Sig. (2-tailed)		,735	,856	,849	,871
	N	7	7	7	7	7
N outgoing students	Pearson Correlation	,158	1	,971**	,897**	,881**
	Sig. (2-tailed)	,735		,000	,006	,009
	N	7	7	7	7	7
N incoming students	Pearson Correlation	,085	,971**	1	,957**	,910**
	Sig. (2-tailed)	,856	,000		,001	,004
	N	7	7	7	7	7
N outgoing professors	Pearson Correlation	,090	,897**	,957**	1	,909**
	Sig. (2-tailed)	,849	,006	,001		,005
	N	7	7	7	7	7
N incoming professors	Pearson Correlation	-,076	,881**	,910**	,909**	1
	Sig. (2-tailed)	,871	,009	,004	,005	
	N	7	7	7	7	7

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 7. *Statistical test for the year 2013/14.*

5. Conclusions

At a theoretical level, labor mobility acts as a balancing mechanism, but the escape of human capital with high level of education from some parts of Europe to others, can have negative effects the long run, mainly in terms of economic growth and farther worsening in the distribution of economic power in the EU (Nedeljkovic, 2014: 8).

In this context, the research interest regarding factors that motivate scientists to migrate to other countries has focused on several variables, mainly economic (per capita income, education costs in the host country, salary levels, etc.), while apart from the negative ones, positive results were recorded from brain drain. The most important one, is the migrants' potential return back to their home country, having gained additional skills, while remittances are another benefit to their countries of origin (Ionescu, 2014: 13-17).

Taking into consideration the existing literature review, this study examines whether the Erasmus programme is successful in terms of achieving the mobility objectives of people involved in tertiary education. In general, the range of positive impact on students' professional careers is important, therefore potential negative effects of the program are limited to disincentives for participation and low funding (Teichler, 2015: 23-24). This study explores any negative impact of Erasmus on domestic labor market through the potential impulse for participants to seek work abroad, aggravating the phenomenon of talent escape. In other words, the question of whether the Erasmus experience mobilizes the brain drain from a country constituting this negative side of the program.

Based on the results, we realize that the experience of studying or teaching in higher institutions abroad through the Erasmus program is not related to the negative impact of the scientists' escape abroad. The sample of 7 countries used, is about ¼ of the EU countries and the current survey could not be generalized across Europe. However, it has quality characteristics as the 5 countries in the sample are those facing the greatest impact of the economic crisis, higher unemployment among graduates and the higher rate of scientists' escape. In addition, the study included both countries with the greatest benefits or the least impact of the economic crisis (Germany and France).

The statistically significant correlation found, are related only to the Erasmus participants themselves. It seems that as the number of students leaving a country's faculty to attend the school of another country increases, so does the number of foreign students entering that country. At the same time as outgoing/incoming students increase, so do outgoing/incoming professors. This result indicates that the mobility levels of university students are in the right direction according to the objectives of the Erasmus program.

The most remarkable correlation is, where incoming students being positively related to outgoing professors and vice versa, ie outgoing students are increasing as the number of incoming professors increases. Perhaps the professors who teach abroad are a kind of marketing of the Universities they come from, thus creating incentives for foreign students to participate in the Erasmus program. Also important is the fact that incoming professors are associated with outgoing professors. This shows that the mobility of academic staff has achieved its goal.

Bibliography

Asderaki, F. and Marangos, D. (2014). European Education and Training Programmes for Youth and their Application in Greece. In: In4Youth: Social and Labor Market Integration of Young People during a continuous Economic Crisis, Thessaloniki, 28.11.2014

Ασδεράκη Φ., (2008), Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός Χώρος της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκδ. Ι. Σιδέρης, 1η εκδ. Αθήνα.

Barro, R. and Lee, J. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, pp. 184-198.

Beechler, S. and Woodward, I. (2009). The global "war for talent". *Journal of International Management*, 15(3), pp. 273-285.

Eurodata, (2006), Student mobility in European higher education. Maria Kelo, Ulrich Teichler, Bernd Wachter (eds.), Bonn: Lemmens.

Brandenburg, U., Berghoff, S. and Taboadela, O. (2014). *The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Greece. [online] Available at: http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Italy. [online] Available at: http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Spain. [online] Available at: http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Portugal. [online] Available at http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Cyprus. [online] Available at: http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission (2017), Erasmus Annual Report 2014: Germany. [online] Available at http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

European Commission, (2017), Erasmus Annual Report 2014: France. [online] Available at: http://ec.europa.eu/education/resources/statistics_en. [Accessed 23 January 2017]

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C326/47, 26.10.2012, [online] Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT [Accessed 26 January 2017]

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2010), Βελτίωση της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus. Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών της Ένωσης, Θεματικό Τμήμα Β:

Διαρθρωτικές Πολιτικές και Συνοχή Πολιτισμός και Παιδεία. Σελ. 1-11. [online] Available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2010/438603/IPOL-CULT_ET(2010)438603(SUM01)_EL.pdf. [Accessed 25 January 2017]

Ionescu L., (2014), Emigration from Eastern Europe with a Focus on Brain Drain. Aarhus University; Business and Social Sciences. [online] Available at: http://pure.au.dk/portal/files/75142686/Luiza_Ionescu_Emigration_from_Eastern_Europe_with_a_focus_on_Brain_Drain.pdf [Accessed 25 January 2017]

Lancrin V., (2006), Education Policy Analysis: Focus on Higher Education – 2005-2006 Edition. Περίληψη στα Ελληνικά «Η Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Προς μία Σαφή Πολιτική», [online] Available at: [https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38140996.pdf. [Accessed 25 January 2017]

London Communiqué (2007), [online] Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique 18May2007.pdf. [Accessed 26 January 2017]

Μαραγκός Δ., (2012), Εξευρωπαϊσμός μέσω της κινητικότητας: Η επίδραση του Προγράμματος Erasmus στη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία Πανεπιστημίου Πειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Σπουδές, Πειραιάς

Nedeljkovic V., (2014), Brain Drain in the European Union: Facts and Figures. Rethink Education Working Paper, No. 4. Project Associate @ BridgingEurope. [online] Available at: [http://www.bridgingeurope.net/uploads/8/1/7/1/8171506/wp4_rethink_edu_braindrain_nedeljkovic.pdf. [Accessed 26 January 2017]

OECD, (2008), A Profile of Immigrant Populations in the 21st Century: Data from OECD Countries. Publication based on DIOC 2000/01, 1st ed. Paris: OECD Publishing. [online] Available at: http://www.oecd.org/els/mig/aprofileofimmigrantpopulationsinthe21

stcenturydatafromoecdcountries.htm [Accessed 26 January 2017].

OECD, (2010), International mobility in higher education. [online] Available at: http://www.oecd.org/innovation/policyplatform/48137663.pdf. [Accessed 26 January 2017].

OECD, (2013), World Migration in figures. A joint contribution by UN-DESA and the OECD to the United Nations High-Level Dialogue on Migration and Development, 3-4 October 2013.

Oxford University, (2014), International Trends in Higher Education 2015. Oxford. [online] Available at: [https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in

%20Higher%20Education%202015.pdf. [Accessed 26 January 2017]

Πασιάς Γεώργιος Κ., (2006), Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006). Τομ. Β'., Αθήνα: Gutenberg - Γεώργιος & Κώστας Δαρδανός.

Porter M., & Schwab K., (2008), The Global Competitiveness Report 2008/9. World Economic Forum, Geneva.

Ρόκα Ε. (2015), Η κινητικότητα του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού στο μικροσκόπιο. EPSILON7, Τεύχος 12 (01/12/2014), σελ. 1-3, https://www.e-forologia.gr/epsilon7 [online] Available at: [http://www.slideshare.net/Skywalker_gr/ss-45695230].

Schwab K., & Sala-i-Martín X., (2013), The Global Competitiveness Report 2013-14. World Economic Forum, Geneva.

Straubhaar T., (2000), International Mobility of the Highly Skilled: Brain Gain, Brain Drain or Brain Exchange. HWWA DISCUSSION PAPER 88. [online] Available at: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/26296/1/dp000088.pdf [Accessed 26 January 2017]

Teichler U., (2015), The impact of temporary study abroad. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.) Social interaction, identity and language learning during residence abroad. EUROSLA Monographs. [online] Available at: https://books.google.gr/books?id=DPmjDAAAQBAJ&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Chapter+1+The+impact+of+temporary+study+abroad+Ulrich+Teichler+University+of+Kassel&source=bl&ots=-JCWi9t-X7&sig=iyrsh83gRsuyL4mBihoHPaGDdQM&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwik4-u_jvTRAhWJrxoKHfTEDl0Q6AEIKzAB#v=onepage&q=Chapter%201%20The%20impact%20of%20temporary%20study%20abroad%20Ulrich%20Teichler%20University%20of%20Kassel&f=false. [Accessed 26 January 2017]

The Bologna Declaration, (1999), Joint declaration of the European Ministers of Education, 19 June 1999.

Wächter, B., (2012). Tying it all together. Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2012 (ACA Papers on International Cooperation in Education)

Widmaier, S. & Dumont, J-C., (2011), Are recent immigrants different? A new profile of immigrants in the OECD based on DIOC 2005/06. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 126, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD Publishing [online] Available at: http://dx.doi.org/10.1787/5kg3ml17nps4-en [Accessed 26 January 2017]

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

ΜΙΛΩΝΤΑΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ERASMUS +, ΜΙΛΩΝΤΑΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Γεώργιος Χριστοδουλάκης**

Περίληψη

Το 2017 το Erasmus + συμπληρώνει 30 χρόνια ζωής και προσφοράς στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την παιδεία. Το πρόγραμμα αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του οποίου τη γενική διαχείριση αναλαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχει προσφέρει σε συμμετέχοντες από κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τη δυνατότητα να διευρύνουν τον πνευματικό αλλά και προσωπικό τους ορίζοντα, ενώ ταυτόχρονα βιώνουν τις αξίες και το όραμα της Ένωσης. Το Erasmus +, με όλες τις επιλογές που προσφέρει, είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον και την εξέλιξη της Ένωσης καθώς διασφαλίζει στους νέους, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους αλλά και να μάθουν περισσότερα για την ιδιαίτερη αυτή κοινωνία των 28 χωρών.

Κύριο θέμα της παρούσας εισήγησης είναι το πώς το Erasmus + βοηθάει στην πράξη τους φοιτητές να κατανοήσουν την Ευρώπη και να προσφέρουν σε αυτήν. Η εμπειρία μέσω του προγράμματος Erasmus +, τόσο σπουδών όσο και πρακτικής άσκησης, είναι καθοριστικής σημασίας για την περεταίρω κατανόηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των ιδιαιτεροτήτων της, της ποικιλομορφίας των κατοίκων της και το πώς κάποιος μπορεί να προσφέρει αποτελεσματικά μέσα στο μοναδικό αυτό κοινωνικό περιβάλλον.

Η πολυγλωσσία, η συνεργασία με άτομα άλλων εθνικοτήτων αλλά και η επαγγελματική εμπειρία είναι μερικά μόνο από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το Erasmus + στους συμμετέχοντες.

Πιο συγκεκριμένα, για έναν φοιτητή του Τμήματος Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιόνιου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου της Γρανάδα, αυτά τα εφόδια είναι πολύτιμα για την έναρξη της σταδιοδρομίας του. Αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, η ζωή στο εξωτερικό, η εκμάθηση και καθημερινή χρήση μιας ξένης γλώσσας είναι εμπειρίες που σημαδεύουν τη νοοτροπία του νέου και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της Ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Αυτός ο άκρως βιωματικός και ξεχωριστός τρόπος εκπαίδευσης αντανακλά τα ιδεώδη και τις αξίες της Ένωσης στους νέους όχι μ' έναν τρόπο στείρο αλλά ανοικτό στην προσωπική εξερεύνηση και ερμηνεία.

---

* Απόφοιτος Τμήματος Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης & Διερμηνείας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Λέξεις-κλειδιά: *Erasmus +, ευρωπαϊκή ταυτότητα, διαπολιτισμική κατανόηση*.

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus+ περιλαμβάνει, πλέον, ένα ευρύ φάσμα των δραστηριοτήτων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως το πρόγραμμα Erasmus για σπουδές και το πρόγραμμα Erasmus Placement. Φέτος, το πρόγραμμα Erasmus κλείνει 30 χρόνια λειτουργίας ενώ ο ορίζοντας του Erasmus+ είναι μέχρι το 2020, αλλά η συνέχεια προβλέπεται πιο δυναμική από ποτέ και οι αριθμοί το επιβεβαιώνουν. Μόνο στην Ελλάδα, το 2015 συμμετείχαν 5.500 φοιτητές σε προγράμματα Erasmus+ (Erasmus+ Statistics 2015, 2015: 1). Η γνώμη του γράφοντος είναι πως ο κύριος λόγος που το Erasmus παραμένει δημοφιλές είναι η δυνατότητα που προσφέρει στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν περαιτέρω την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από προσωπικά βιώματα και όχι απλά μέσα από έρευνες και στατιστικά στοιχεία.

Το Erasmus+ απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών, όπως φοιτητές, εκπαιδευτικούς, νέους και μη με καινοτόμες ιδέες και ενήλικες που στοχεύουν στη δια βίου μάθηση. Επίσης, απευθύνεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς με γνώμονα αξίες όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η δημοκρατία, η ισότητα, το κράτος δικαίου, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όσων ανήκουν σε μειονότητες (Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος, 2017: 12). Επίσης, στόχος είναι να μειωθεί η σχολική εγκατάλειψη σε μονοψήφιο ποσοστό ταυτόχρονα με την αύξηση κατά 40% της συμμετοχής φοιτητών τα επόμενα χρόνια (Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος, 2017: 12). Επιπλέον, στοχεύει στην αύξηση του ποσοστού εισαχθέντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην ανάπτυξη του αθλητισμού και στην αναγνώριση και επικύρωση των δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων των κατοίκων της Ένωσης.

Η παρούσα εργασία καταγράφει τις εμπειρίες του γράφοντος σε δύο προγράμματα κινητικότητας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών, αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει η Ένωση για το πρόγραμμα και ερευνά τα προσωπικά και επαγγελματικά οφέλη των συμμετεχόντων στα Erasmus+ προγράμματα.

2. Κυρίως Μέρος

Erasmus Σπουδές

Ξεκινώντας χρονολογικά την εργασία, πρώτα θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα κινητικότητας σπουδών Erasmus.

Η βασική δράση του Erasmus+ είναι η κινητικότητα εκπαιδευόμενων και προσωπικού με στόχο την απόκτηση εκπαιδευτικής ή/και επαγγελματικής εμπειρίας σε χώρα του εξωτερικού. Με τον τρόπο αυτόν, νέοι, φοιτητές, εθελοντές αλλά και εκπαιδευτικοί και καθηγητές έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στον τομέα της δραστηριότητάς τους, μαθαίνοντας και ζώντας ταυτόχρονα τις αξίες της Ένωσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι ο αρμόδιος φορέας για την υλοποίηση του Erasmus+ (Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος, 2017: 20). Επίσης, είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος ενώ ερευνά και επιβλέπει τους τομείς που στηρίζει το πρόγραμμα και δρα για την επιπλέον διάδοσή του.

Σε εθνικό επίπεδο, οι Εθνικές Μονάδες είναι υπεύθυνες για τη διαχείριση του προϋπολογισμού που μοιράζεται ανά χώρα, για τη διαφάνεια στη διαδικασία επιλογής αιτήσεων, για την προβολή του προγράμματος και για την ομαλή συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι Εθνικές Μονάδες αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των κρατών-μελών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μεταξύ των αιτούντων και των επιτροπών επιλογής. Τα καθήκοντα εκτέλεσης του προϋπολογισμού εμπίπτουν στις Εθνικές Μονάδες (Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος, 2017: 20), λόγω του ότι το Erasmus+ λαμβάνει χώρα με τη μέθοδο της Έμμεσης Διαχείρισης, πράγμα το οποίο σημαίνει πως οι Μονάδες αυτές έχουν επιπλέον αρμοδιότητες, όπως τη στήριξη νέων συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του προγράμματός τους, της διεξαγωγής εκδηλώσεων με σκοπό την περαιτέρω προβολή του Erasmus+ και την αναζήτηση νέων συνεργατών στα πρόσωπα εξωτερικών φορέων ώστε να διευρυνθεί ο ορίζοντας του προγράμματος. Πέραν των δύο αυτών φορέων, πληθώρα οργανισμών προσφέρει τις γνώσεις της για την ομαλή συνέχιση του Erasmus+: Δίκτυο EURODESK, εθνικά κέντρα EUROPASS, δίκτυο ΕΥΡΙΔΙΚΗ, EPALE κτλ.

Στα προγράμματα του Erasmus+ συμμετέχουν φυσικά πρόσωπα, όπως φοιτητές, ακαδημαϊκοί, εθελοντές και εργαζόμενοι στον τομέα της νεολαίας. Το φάσμα των εν δυνάμει αιτούντων, λοιπόν, είναι μεγάλο, περιορίζεται δε μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος. Οι αιτήσεις των συμμετεχόντων καταθέτονται και αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες οργανισμούς ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και τα θεσπισμένα κριτήρια από την εκάστοτε συμμετέχουσα χώρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, του Erasmus+ για σπουδές, οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι φοιτητές ή/και ακαδημαϊκοί ενώ οι συμμετέχοντες οργανισμοί είναι τα κέντρα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη περίπτωση του γράφοντος, η αίτηση κατατέθηκε στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης & Διερμηνείας, για ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδα, στην Ισπανία. Το εν λόγω εξάμηνο ήταν το εαρινό του 2015 και το πρόγραμμα κινητικότητας στη Γρανάδα διήρκησε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούλιο του 2015. Το εξάμηνο φοίτησης ήταν στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδα, στο Τμήμα Μετάφρασης και Διερμηνείας. Το εξάμηνο φοίτησης περιελάμβανε κυρίως μαθήματα μετάφρασης αλλά και πολιτισμού και εκμάθησης της Ισπανικής γλώσσας.

Το Τμήμα Μετάφρασης και Διερμηνείας του Πανεπιστημίου της Γρανάδα απετέλεσε πρόσφορο έδαφος για τον διαπολιτισμικό διάλογο, την πολυγλωσσία και την επαφή ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Το μωσαϊκό που συνέθεταν οι φοιτητές του Τμήματος ήταν εντυπωσιακό και ήταν μια καλή ευκαιρία να κατανοήσει κανείς τις βασικές αξίες και στόχους του Erasmus+ και της Ευρώπης. Οι σπουδές, άλλωστε, δεν είναι παρά ένα κομμάτι του Erasmus+, αφού τα οφέλη για το άτομο και την προσωπικότητά του είναι επίσης τεράστια. Εκεί είναι που διαφαίνεται η πραγματική αξία του Erasmus+ και προς την εξερεύνηση αυτής της πλευράς του προγράμματος θα γίνει αναφορά στην παρούσα εργασία.

Οι δραστηριότητες που προσφέρονται στα πλαίσια του προγράμματος κινητικότητας αυτού είναι πολλές και διοργανώνονται τόσο από τον συμμετέχοντα οργανισμό όσο και από εξωτερικούς φορείς όπως σύλλογοι φοιτητών. Οι δραστηριότητες αυτές περιελάμβαναν ομαδικά παιχνίδια, περιηγήσεις στην πόλη, εκδρομές αλλά και ομιλίες και συνέδρια. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές οι φοιτητές είχαν την ευκαι-

ρία να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν με άτομα άλλων εθνικοτήτων. Το γεγονός αυτό προσθέτει στην εμπειρία έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, πέραν της εμβάθυνσης στο γνωστικό αντικείμενο του εκάστοτε φοιτητή, εκείνο της εκμάθησης και κοινωνικοποίησης μέσα σ' ένα τελείως διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, εκείνο της Ευρώπης.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το Erasmus+ δίνει τη δυνατότητα στον φοιτητή να μελετήσει το αντικείμενο σπουδών του υπό μια τελείως διαφορετική οπτική. Νέοι καθηγητές, νέοι συμφοιτητές και νέες μέθοδοι διδασκαλίας συμπληρώνουν μια πρωτόγνωρη ακαδημαϊκή εμπειρία, από την οποία ο φοιτητής επίσης μαθαίνει να μιλάει για το αντικείμενο σπουδών του σε μια ξένη γλώσσα. Αυτοί οι δύο βασικοί πυλώνες συστήνουν τα οφέλη για τον φοιτητή Erasmus+ και η δικιά μας περίπτωση δεν διαφέρει καθόλου. Συνεργαστήκαμε εντός και εκτός πανεπιστημίου με άτομα απ' όλον τον κόσμο, μαθαίνοντας έτσι να επικοινωνούμε και να αλληλεπιδρούμε σ' ένα τελείως καινούργιο κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα από τους διαλόγους μας, καταλάβαμε την αξία της πολυγλωσσίας και της ομορφιάς που δίδει το διαφορετικό στη ζωή μας. Ήμασταν σε θέση να παρουσιάσουμε πολύ ενδιαφέρουσες ερευνητικές εργασίες και να ξεχωρίσουμε μέσα στο αμφιθέατρο λόγω της διαφορετικής οπτικής μας σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές.

Το γεγονός αυτό νομίζουμε πως οφείλεται στον διαφορετικό κώδικα συνεννόησης που είχαμε, οι φοιτητές Erasmus+. Τα κοινά αισθήματα ενθουσιασμού, φόβου και διαρκούς ανακάλυψης μας είχαν οδηγήσει στο να μοιραζόμαστε κάποιες αξίες και κάποιες θέσεις οι οποίες μας έκαναν να εκτιμήσουμε τόσο τη χώρα μας όσο και τη χώρα υποδοχής μας, μαθαίνοντας τη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Πιστεύουμε πως όλοι μαζί οι φοιτητές είδαμε πως ο καλύτερος και πιο αποτελεσματικός τρόπος για να γνωρίσεις μια χώρα είναι να μιλάς τη γλώσσα των κατοίκων της. Και για να γνωρίσουμε την Ευρώπη, πρέπει να μιλάμε τη γλώσσα του Erasmus+. Η γλώσσα και η επικοινωνία αυτή ήταν που μας έσπρωξαν στο να συνεχίσουμε τις σπουδές μας και μέσω του Erasmus Placement.

Erasmus Placement

Το Erasmus Placement πιστεύουμε πως είναι η φυσική συνέχεια των Erasmus σπουδών. Το πρόγραμμα αυτό, που επίσης διαχειρίζεται η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι η πρακτική άσκηση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του Erasmus+. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, φοιτητές κάθε επιπέδου μπορούν να μετακινηθούν στο εξωτερικό για δύο έως δώδεκα μήνες και να εργαστούν στον φορέα υποδοχής. Δικαίωμα συμμετοχής έχουν οι φοιτητές ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία διαθέτουν Χάρτη Erasmus+ για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Erasmus+, 2017). Η πρακτική άσκηση μπορεί να λάβει χώρα σ' οποιοδήποτε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προσφέρει στον συμμετέχοντα τη δυνατότητα να πάρει όλα εκείνα τα εφόδια τα οποία μπορεί να του δώσει μια εργασιακή εμπειρία στο εξωτερικό, χωρίς εκείνος να ξεφεύγει από το γνωστικό αντικείμενό του. Άλλωστε, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως το 85% των συμμετεχόντων τοποθετεί ως προτεραιότητα του το να ζήσει στο εξωτερικό, να γνωρίσει καινούργιους ανθρώπους από άλλες χώρες και να εμβαθύνει στη νέα γλώσσα (The Erasmus Impact Study, 2017) της χώρας υποδοχής παρά

το να ενισχύσει τις πιθανότητές του για να βρει δουλειά μετά το πέρας της πρακτικής. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές που έχουν μεταβεί για πρακτική άσκηση στο εξωτερικό έχουν κατά 70% μεγαλύτερη πιθανότητα να βρουν εργασία μετά την πρακτική άσκηση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους φοιτητές (The Erasmus Impact Study, 2017).

Η εμπειρία αυτή είναι αναμφισβήτητα ιδιαιτέρως χρήσιμη για κάθε κλάδο, αλλά πραγματικά πολύτιμη για τον γλωσσολογικό τομέα. Εδώ προσφέρεται η δυνατότητα στον φοιτητή, μέσα από την εργασία και την πραγματική τριβή με την ξένη γλώσσα, να εντρυφήσει σ' αυτήν προσθέτοντας άλλο ένα βέλος στην γλωσσική φαρέτρα του. Επιπλέον, το εργασιακό περιβάλλον είναι ο πλέον αποτελεσματικός χώρος για την άσκηση και βελτίωση μιας ξένης γλώσσας. Πέραν αυτού, οι φιλικές σχέσεις του Erasmus+ σπουδών αποτελούν χρήσιμη εμπειρία για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των συναδελφικών σχέσεων σ' ένα εργασιακό περιβάλλον στο εξωτερικό. Εκεί, όλα αυτά που έχει μάθει ο φοιτητής μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία που αναφέραμε νωρίτερα, έρχονται να τον συνδράμουν στον μικρόκοσμο της οργάνωσης ή εταιρίας που τυχόν απασχολείται. Έτσι, ο συμμετέχων βρίσκεται σε μια πλεονεκτική θέση του να μπορέσει να αφομοιώσει καλύτερα και πιο γρήγορα το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Αυτές, εκτός των άλλων, είναι ικανότητες οι οποίες μετράνε σ' ένα βιογραφικό και δεν υπάρχει κανένα πιστοποιητικό ή διαγωνισμός για ν' αποκτηθούν. Ο ενδιαφερόμενος πρέπει απλώς να βγει από τη ζώνη ασφαλείας του και να τολμήσει μια τέτοια εμπειρία στο εξωτερικό. Για όλους τους λόγους αυτούς, δηλώσαμε κι εμείς συμμετοχή στο Erasmus+ Placement.

Η αίτησή μας έγινε πάλι στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο για μετακίνηση και εργασία στην Ισπανία, στην Γρανάδα πάλι. Ο φορέας υποδοχής ονομάζεται AGIFODENT κι έχει ως στόχο την ενημέρωση και την εκπαίδευση σχετικά με το περιεχόμενο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Newagifodent.agifodent.es, 2017). Η οργάνωση αυτή συστήθηκε το 2002 και πλέον έχει επεκτείνει τις δραστηριότητές τις και στην πρόσληψη διδασκόντων, μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Στο πλαίσιο αυτό, έκαναν δεκτή την αίτησή μας και μετά από την επιτυχή επεξεργασία της αίτησης και από το πανεπιστήμιό μας, ήμασταν έτοιμοι για να ταξιδέψουμε ξανά στην Ισπανία. Εκεί, μας ανατέθηκε ένα από τα πιο δημοφιλή και σύγχρονα δίγλωσσα δημοτικά σχολεία της Γρανάδα, το "Virgen de Gracia". Το ίδρυμα αυτό έχει όλες τις βαθμίδες, από νηπιαγωγείο μέχρι λύκειο, και δεχόταν πολλούς αγγλόφωνους φοιτητές από Ευρώπη και Η.Π.Α. για να βοηθήσουν στη διδαχή των Αγγλικών. Εμείς μοιράζαμε τον χρόνο μας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, μιλώντας αποκλειστικά Αγγλικά στους μαθητές και αναλαμβάνοντας καθήκοντα τόσο βοηθού δασκάλου αλλά μερικές φορές και δασκάλου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα καθήκοντά μας περιελάμβαναν προετοιμασία δραστηριοτήτων για τα μαθήματα Αγγλικών, διόρθωση διαγωνισμάτων και καθημερινών ασκήσεων μέσα στην τάξη αλλά και σωστή συμπεριφορά με τους μαθητές και αναφορά προόδου στους γονείς, όποτε αυτό μας ζητούνταν. Το ωράριό μας ήταν 09.00π.μ. με 14.00μ.μ. τις καθημερινές, συνολικά δηλαδή 35 ώρες κάθε εβδομάδα.

Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήσαμε διέφερε κατά πολύ από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο, όπου ήμασταν υπεύθυνοι για την προετοιμασία και παρουσίαση του υλικού και του περιεχομένου του μαθήματος, στοχεύαμε πολύ

περισσότερο στην αφομοίωση, μέσω της επανάληψης, απλών λέξεων και δομών της Αγγλικής. Η βασική μέθοδος διδασκαλίας στην περίπτωση αυτή ήταν η συνεργατική μάθηση, η συνεργασία δηλαδή των μαθητών ώστε μέσα από το μάθημα να επιτυγχάνεται η ατομική μάθηση μέσα από μεθόδους συνεργατικής μαθήσεως. Μέσα από τη μέθοδο αυτή στοχεύαμε στη δυναμική παρουσίαση του αντικειμένου και στη πιο ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Άλλωστε, η δημοσιοποίηση της απόκτησης γνώσης κάποιου διευκολύνει τα μέγιστα την εκπαιδευτική διδασκαλία. Η εκμάθηση λέξεων, παραδείγματος χάριν των ζώων, γινόταν μέσα από κάρτες και παιχνίδια κατά τα οποία οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν το παζλ του ζώου που ζητούσαμε ή να διαλέξουν, ανάμεσα από πολλές κάρτες, την κάρτα με το ζώο που ζητούσαμε.

Ενθαρρύναμε την τάξη να επιβραβεύσει, με χειροκρότημα, τη σωστή επιλογή του μαθητή ή να τον ενθαρρύνει να διορθώσει το λάθος, εάν έδινε τη λάθος απάντηση. Παρατηρήσαμε με τις δασκάλες του σχολείου πως μέσα από τη μέθοδο αυτή, οι μαθητές ανέπτυσσαν τις ικανότητες λειτουργίας μέσα σε ομάδα, καθώς και την ίδια τους την αυτοεκτίμηση (Sharan et al, 1984). Με τον τρόπο αυτόν ευνοούνταν η κοινωνικοποίηση των μαθητών, ήδη από μια ευαίσθητη ηλικία, και αυξανόταν η συνοχή μέσα στην κάθε τάξη. Την εκπαιδευτική διαδικασία συμπλήρωναν μικρές θεατρικές παραστάσεις σχετικά με τα ήθη και τα έθιμα των Η.Π.Α. και προβολή σύντομων video αλλά και εκμάθηση τραγουδιών.

Περνώντας την πόρτα από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό κάθε Τετάρτη μεσημέρι, περνούσαμε σε άλλον κόσμο, σε άλλη εκπαιδευτική νοοτροπία. Εκεί πλέον, τα καθήκοντά μας άλλαζαν, προσαρμόζονταν στον ρόλο μας ως βοηθό δασκάλου σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο. Εδώ, οι μέθοδοί μας άλλαξαν, σε μερικό βαθμό, για να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών αλλά και στις απαιτήσεις των δασκάλων. Κατ' αρχάς, πλέον βασιζόμασταν σε βιβλία και ασκήσεις, μέσα από τα οποία παίρναμε ιδέες και πραγματοποιούσαμε επιπλέον δραστηριότητες. Εδώ, ακολουθήσαμε περισσότερο την ανακαλυπτική μέθοδο, όπου πλέον η απόκτηση γνώσης δεν βασίζεται τόσο στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό όσο στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, στις απορίες και αναζητήσεις τους. Για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου, παραδείγματος χάριν, ζητούσαμε από τους μαθητές να γράψουν μικρές εκθέσεις που αφορούσαν στους αγαπημένους τους αθλητές ή τραγουδιστές. Πέραν αυτού, εφαρμόσαμε και τεχνικές εκπαίδευσης βιωματικού χαρακτήρα με στόχο να φέρουμε «τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων κ.ά.» (Δεδούλη, 2002). Στη βιωματική μάθηση γίνεται χρήση συγκεκριμένων τεχνικών: παιχνίδια και αναπαραστάσεις, τεχνικές λόγου, όπως η αφήγηση ιστοριών ή η δημιουργική γραφή, δραστηριότητες εικαστικού χαρακτήρα, ενασχόληση με οπτικοακουστικά μέσα, θεατρικό παιχνίδι (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Έτσι, οι ίδιοι οι μαθητές ανακάλυπταν την αξία της κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας, τόσο διότι καλούνταν να τη χρησιμοποιήσουν σε πεδία δικού τους ενδιαφέροντος όσο και γιατί είχαν εμάς ως ζωντανή απόδειξη πως οι γλώσσες είναι διαβατήρια για ταξίδια και επιπλέον εμπειρίες στη ζωή.

Επιστρέφοντας στα οφέλη που χαρίζει στον συμμετέχοντα η εμπειρία Erasmus+, θα θέλαμε πρώτον ν' αναφέρουμε την άριστη συνεργασία που είχαμε με όλους τους

εργαζόμενους στον φορέα υποδοχής και όλους τους εκπαιδευτικούς στο δίγλωσσο σχολείο όπου πραγματοποιήσαμε την πρακτική άσκησή μας. Έχοντας ζήσει και την εμπειρία των Erasmus+ σπουδών, μπορέσαμε να δούμε και να συγκρίνουμε τον τρόπο και την προσπάθεια που καταβάλαμε για να ενσωματωθούμε στο εργασιακό περιβάλλον εμείς, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους φοιτητές που εργάζονταν στο σχολείο, οι οποίοι μετακινούνταν για πρώτη φορά στο εξωτερικό. Η άμεση προσαρμογή μας επιβεβαιώνονταν από τη γρήγορη ένδειξη εμπιστοσύνης από τους δασκάλους και εργαζόμενους στο σχολείο καθώς και από την ανάθεση υψηλότερων καθηκόντων μέσα στην τάξη σ' εμάς, παρά στους άλλους φοιτητές. Οι κώδικες συμπεριφοράς και νοοτροπίας μέσα στο εργασιακό περιβάλλον μας θύμισαν πολύ την ετερόκλητη και πολυπολιτισμική κοινωνία φοιτητών στην οποία βρεθήκαμε στα πλαίσια των Erasmus+ σπουδών μας. Αντλώντας πληροφορίες, αναμνήσεις και εμπειρίες από το εξάμηνο εκείνο, μπορέσαμε να ανταποκριθούμε με μεγαλύτερη ευκολία στις προκλήσεις που παρουσίαζε η πρακτική άσκηση Erasmus+ σ' ένα δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό. Τέλος, μας χάρισε την ευκαιρία να αντιληφθούμε καλύτερα αυτό που αναφέραμε νωρίτερα, τη γλώσσα της Ευρώπης και να καταλάβουμε πως υπάρχουν δύο πλευρές σ' αυτήν, η μεταφορική και η κυριολεκτική.

Η γλώσσα του Erasmus+, η γλώσσα της Ευρώπης

Ο Έλληνας γλωσσολόγος, Γεώργιος Μπαμπινιώτης, όρισε τη γλώσσα ως «κώδικα σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής) με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας [...] κοινότητας» (Μπαμπινιώτης 1998: 30) ενώ σύμφωνα με τον George Yule, ήχοι και χειρονομίες εμπίπτουν στην ίδια κατηγορία λειτουργίας της γλώσσας, η οποία δεν είναι άλλη από την ανάγκη για ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Yule 1985: 5). Φαίνεται, λοιπόν, πως η επιθυμία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δημιούργησαν στον άνθρωπο την επιθυμία να αρθρώσει έναρθρο λόγο. Η εξέλιξη του λόγου αυτού (που ανά περιοχή αργότερα χωρίστηκε σε επιμέρους γλώσσες) προήλθε από την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει πιο περίπλοκα συναισθήματα ή/και ιδέες, όπως χαρά, φόβος, έκπληξη, θυμό κτλ ενώ αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Η γλώσσα, λοιπόν, νοημένη ως κώδικας επικοινωνίας είναι το συστατικό που ενώνει ανθρώπους και διατηρεί ή διευρύνει τις σχέσεις τους. Το Erasmus+ δίνει την ευκαιρία στον συμμετέχοντα να αλληλεπιδράσει με άτομα διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών, να επικοινωνήσει μαζί τους σ' ένα διαπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον, να παρακολουθήσει μαθήματα σε μια ξένη γλώσσα και να εντρυφήσει σ' αυτή σε ακαδημαϊκό ή/και εργασιακό επίπεδο. Επίσης, το Erasmus+, βασιζόμενο και προωθώντας τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενισχύει τη διαπολιτισμικότητα, τον σεβασμό για άλλες γλώσσες και ανθρώπους, την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων και την ισότητα μεταξύ τους. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα θεμελιώνει τις αξίες αυτές στη νοοτροπία και συμπεριφορά των συμμετεχόντων, μειώνοντας έτσι τον φόβο του διαφορετικού ή του αγνώστου.

Ο Jean-Jacques Rousseau στο βιβλίο του «Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών» αναφέρει πως ο άνθρωπος πέρασε από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας στην κυριολεκτική χρησιμοποιώντας τη λογική του για ν' απομυθοποιήσει όλα αυτά τα πράγματα που έβλεπε ή άκουγε για πρώτη φορά και τον τρόμαζαν: οι καταιγίδες, τα

άγρια ζώα, οι άλλοι άνθρωποι. Η λογική και η χρόνια έκθεση στα φαινόμενα και τα πράγματα αυτά έκανε τον άνθρωπο να ξεπεράσει τους φόβους του. Ακριβώς έτσι λειτουργεί το Erasmus+: βοηθάει τον συμμετέχοντα να ξεπεράσει τους φόβους και τις ανησυχίες του γνωρίζοντας το διαφορετικό και μαθαίνοντας να ζει και να εργάζεται μ' αυτό. Χρησιμοποιεί έναν κώδικα επικοινωνίας ο οποίος ξεπερνάει το επίπεδο μιας ξένης γλώσσας και ανέρχεται σε μία νοοτροπία και μια στάση ζωής που αποκτάται με στόχο την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους.

Οι εμπειρίες στο εξωτερικό μας έμαθαν τη γλώσσα αυτή και τους ιδιωματισμούς της. Μας έδειξαν πως το Erasmus+ είναι μια εμπειρία προσωπική, πολύτιμη και ανεπανάληπτη. Μας έμαθε να μιλάμε καλύτερα Αγγλικά, Γαλλικά και Ισπανικά, αλλά το πιο σημαντικό, μας έμαθε να αλληλεπιδρούμε με τους Ευρωπαίους συμπολίτες μας, στη γλώσσα του Erasmus+, στη γλώσσα της Ευρώπης.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το κύριο αποτέλεσμα του Erasmus+ είναι αναμφισβήτητα η ενδυνάμωση της αίσθησης ενότητας μέσα στην Ένωση. Όσον αφορά στον γράφοντα, τα οφέλη τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο είναι πολλά και δύσκολο να καταγραφούν όλα. Όμως, σαφώς και άλλαξε την οπτική μας για την κοινωνία της Ένωσης και μας βοήθησε να νοιώσουμε με μεγαλύτερη σιγουριά κομμάτι της. Επιπλέον, μας προσέφερε πολύτιμες ακαδημαϊκές και εργασιακές εμπειρίες, με τις οποίες εμπλουτίσαμε τόσο το βιογραφικό μας όσο και ορίσαμε με μεγαλύτερη σαφήνεια το αντικείμενο με το οποίο θέλουμε ν' ασχοληθούμε επαγγελματικά. Δεν βρίσκουμε κανέναν λόγο για τον οποίο οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να μην επωφεληθούν ανάλογα ή και περισσότερο από τα προγράμματα αυτά. Η εμπειρία μας άλλωστε δείχνει πως όλα τα άτομα που γνωρίσαμε κατά τα διαστήματα αυτά, έφυγαν με αποσκευές βαρύτερες τόσο στη ζυγαριά του αεροδρομίου όσο και στο βιογραφικό τους σημείωμα.

Οι προτάσεις βελτίωσης είναι αρκετές, αλλά συνήθως δεν προέρχονται από δυσαρέσκεια αλλά από ενθουσιασμό για τα προγράμματα Erasmus+. Από θέματα γραφειοκρατίας μέχρι πρακτικά θέματα, όπως η υποτροφία, η εύρεση κατοικίας, οι σπουδές κτλ, ο κατάλογος είναι μεγάλος και διαφέρει ανάλογα με τη φύση του προγράμματος. Μας ενδιαφέρει, όμως, να ακούσουμε τις τυχόν απορίες ή/και προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων αυτών με στόχο την καλύτερη λειτουργία τους.

Βιβλιογραφία

Erasmus+ Statistics 2015. (2015). European Commission, σελ.1.

Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος. (2017). [pdf] European Commission, σελ. 12. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf [19 Ιουλίου 2017].

Erasmus+. (2017). Πρακτική άσκηση για φοιτητές - Erasmus+ - European Commission. [online] Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities- for-individuals/trainees/students_el [15 Αυγούστου 2017].

Newagifodent.agifodent.es. (2017). Agifodent – Agifodent. [online] Διαθέσιμο στο: http://newagifodent.agifodent.es/?page_id=23 [20 Ιουλίου 2017].

Rousseau, J. (2000). *Essay on the Origin of Languages and Writings Related to Music*. Dartmouth.

Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lararowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. & Sharan, Y. (1984) *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

The Erasmus Impact Study. (2017). [e-book] European Commission, p.15. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf [27 Ιουλίου 2017].

Yule, G. (1985). The Study Of Language. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 5.

Δεδούλη, Δ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. σελ.145-159.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα. σελ. 30.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

SO DIFFERENT, YET SO SIMILAR
CULTURAL DIFFERENCES-CULTURE SHOCK-INTERCULTURAL LEARNING DURING EVS

*Maria-Eleni Nikoloudia**

Abstract

EVS stands for European Voluntary Service. This mobility project for young people forms part of the Erasmus+ Key Actions "Learning Mobility of Individuals" supported by the European Commission. This project offers young people aged 17-30 the chance to personally commit themselves to a project of unpaid and full-time voluntary service for up to 12 months in another country within or outside the E.U. Participants are able to contribute to the daily work of NGOs, social enterprises or public bodies. Volunteers receive a monthly allowance, which varies between countries.

This mobility project is particularly related to the field of non-formal learning, which is defined as a non-conventional way of learning taking place in various environments and situations for which teaching, training or learning is not necessarily their only or main activity. European Voluntary Service (EVS) gives young people the opportunity to engage in such learning processes and it certifies the outcome of these processes with the Youthpass.

Major part of non-formal learning during an EVS project is intercultural learning. This challenging process takes place during the EVS period and it can lead an individual from denial to integration of differences. It involves not just getting to know a different culture, but also getting to know yourself through the different culture's lenses. Intercultural learning is an ongoing process with a number of stages. Individuals have different ways of going through this process, but they will all experience the so-called "culture shock". Results and responses to this shock may as well vary, but it is an internal part of intercultural learning and a vital part of the EVS learning process.

The article presents the writer's experiences as an EVS volunteer, analyzing them in light of popular theories on culture, how it is conceived and how it is involved in youth work.

Key-words: *EVS, intercultural, differences, culture shock, learning.*

---

* Απόφοιτος Ιονίου Πανεπιστημίου, Σχολής Μετάφρασης και Ξένων Γλωσσών.

First and foremost: What is EVS?

EVS stands for European Voluntary Service. According to the Erasmus+ Program Guide, it is an action supported under the Key Action "Learning Mobility of Individuals" (2017 Erasmus+ Programme Guide, 2017, pp. 76-82). It offers young people aged 17-30 the chance to personally commit themselves to a project of unpaid and full-time voluntary service for a maximum duration of 12 months in another country within or outside the European Union. Young volunteers get the opportunity to contribute to the daily work and goals of a number of organizations dealing with subjects like social care, civic engagement, inclusion of disadvantaged, youth information and policies, youngsters' personal and socio-educational development, non-formal education programmes, culture and creativity, environment, informatics and media literacy, etc (2017 Erasmus+ Programme Guide, 2017, pp. 77).

Regarding the financial aspect of the activity, the participation in an EVS project must be free of charge for the volunteers, who might occasionally have to contribute to travel costs (if the Erasmus+ grant does not fully cover these costs) or to any other additional expenses unrelated to the project's implementation. The primary costs for volunteers' participation in the project are covered by the Erasmus+ grant or through other means afforded by the organizations involved in the project (2017 Erasmus+ Programme Guide, 2017, pp. 77).

This mobility project is particularly related to the field of non-formal learning. This is a non-conventional way of learning, which "takes place in a diverse range of environments and situations for which teaching/training and learning is not necessarily their sole or main activity" (Youthpass.eu, 2017). European Voluntary Service (EVS) offers young people the opportunity to engage in such learning process and it certifies the outcome of this process with the Youthpass. If we were to mention some of the characteristics of non-formal learning environment, these would be: non-stressful learning, development of social skills, learning to work in a team, taking initiatives, offering possibilities for fostering open-mindedness, volunteering, learning for yourself, developing self-responsibility, learning cultures from the "inside" (Krezios and Ambrozy, 2008, pp. 10-24).

The goal of this article

This present article aims to focus and elaborate on one of the outcomes of an EVS project, the enhanced intercultural awareness. The points, which will be presented and analyzed, are the following:

- the culture iceberg
- cultural differences
- culture shock
- intercultural learning/intercultural competence

In its core, this article is widely based on my personal experiences and my perception of how an individual gets introduced to, shocked by and ultimately altered through living in a culture different than their own one. A vital part of a European

Voluntary Service program is the chance (and the challenge) to get to know, experience and live in a culture different than the one of one's home country. During an individual's stay abroad, whether this is for 3, 6 or 12 months, a person is exposed to values, habits, behaviors, traditions, rituals other than these of their native country. Accordingly, the people of the local community for which an individual volunteers are exposed to their own mentality, their own way of doing things. The goal of this article is to bring out this aspect of an EVS project and underline its positive effect on the people involved in such a project.

A bit of history

For the past 12 months, I took part in an EVS project in Lithuania. I applied to and was accepted by the Regional Museum of Biržai "Sela", a public cultural institution, which aims to collect, preserve, study, exhibit and popularize tangible and intangible cultural heritage of Biržai region. This museum took up the role of the hosting organization of the project. As a volunteer in this institution, I worked on a wide range of activities, such as educational workshops for children, translations, communication strategy, exhibition preparation and openings, group tours and so on. I had the chance to gain hands-on experience and develop new skills. I also had the chance to work as part of a team and witness how my contribution could change the traditional work habits and results. Regardless the difficulties, (e.g language barrier), this has been a very productive year both at a personal level and for the institution I volunteered for.

Moving to Lithuania, a country far away from home, I got exposed to a different way of life, a new environment, unfamiliar habits and beliefs and a foreign mentality. Moreover, the town, where my EVS project took place was nothing like any place I have lived before. Located in the North of the country, it felt isolated and lacked many conveniences of a modern city. In addition, there were very few locals who could speak English, so the language barrier would cause extra problems from time to time.

Being an expat can make even the trivial, everyday situations challenging and this is something that one realizes only after being abroad. More than the weather or the different currency of the new country, it is the culture that will surprise, shock and affect a newcomer. The culture might be tangible, like a different kind of meal, for example, or intangible, like a strange tradition or prejudice. This past year I held the role of the newcomer in a society that often treated me as an exotic being. Despite any difficulties, I adapted in this new reality and reached the point of acceptance and integration. Now that the adventure is over, I look back and reflect.

The culture iceberg

Culture is like an iceberg: what is visible is just the tip of it. In other words, one can observe about 10% of it, but in order to comprehend the rest, one has to go deeper (Study.com, 2017). This idea was developed by Edward T. Hall, who was an anthropologist and cross-cultural researcher (En.wikipedia.org, 2018). The top 10% of the culture iceberg can consist of things like language, music, visual arts, celebrations and everyday habits. Such are the aspects of culture that one can see and experience more

easily during an EVS period. In other words, this is the part of the culture you can see, hear, smell, taste and touch. During my first month in Lithuania, I was struggling to catch some words of this amazingly difficult language and get used to the different eating habits. After living in that country for a whole year, I can admit that I became a fan of Lithuanian cuisine and I felt much less confused when I listened to the language or when I communicated with local people. Talking about music and art, the first thing that comes to my mind is the beautiful dances and songs, that reflect the rural way of living of the Lithuanian people, as well as some festivals, that are clearly connected to pagan beliefs and rituals. This 10% of the culture iceberg matters because it includes the visible aspects of culture, which are important parts of how cultures interact and maintain their sense of unity. However, the tip of the culture iceberg holds a relatively low emotional load and once we dip below the surface, things get more intense and therefore more difficult for a foreigner to perceive and accept.

According to Edward T. Hall, the 90% of culture that is below the surface can be divided into two categories: the unspoken rules and the core. Examples of unspoken rules are the nonverbal communication, how we interact with others and show our emotions, our concepts of personal space, our definitions of beauty and our basic ideas about manners and contextual behavior (Hall, 1976). It takes more time for an outsider to understand this part of society because it is not as obviously visible. Living in a rural area of the country, I got to be exposed to the way these unspoken rules function much earlier than it would happen in an urban environment. On one hand, going deeper under the 10% surface was exciting, but, on the other hand, it could often turn into a frustrating experience, which made me doubt my own values and perspective.

Getting to the core of the iceberg, we find cultural concepts such as child-rearing, definitions of adulthood, roles of gender/sex/age/class, family networks, pace of work, and the tempo of society. These are often subconscious parts of culture, which people adhere to and believe in without conscious thought. These are the values that define a culture. To understand these, you must have lived in a culture for a long time and become completely fluent in its values. Twelve months time is not enough for an outsider to attain a holistic understanding of a culture's core, so I would not dare to be called an expert. Nevertheless, I was given enough hints to recognize some basic values of Lithuanian people, such as their strong bonds to the earth and the motherland, the somehow old-fashioned roles of men and women in society and the traits of the post-soviet era in the work spaces and the tempo of life.

Cultural differences: examples

During the EVS period the volunteer is both an observer and a member of the hosting country's culture. Consequently, the process of getting to know the new culture is happening without the volunteer noticing it sometimes. So, as is the case with the whole learning process of EVS, you just need to step back and reflect from times to times. That way you are able to identify what is different, strange or inexplicable for you in this new culture and why is that. For the purpose of this article, I did some reflection regarding the interpersonal communication in Lithuania, which relies much on the unspoken rules that hide just below the surface of the culture iceberg.

It was Edward T. Hall who identified two behavioral components of culture referring to situations of communication: "High and low contexts of communication" describes the information that surrounds an event (Hall, 1976). For example, in a culture of high context of communication, an individual does not need to transmit a lot of verbal information, because the communication is already present in the relation between people communicating at that moment. However, in a low context of communication, an individual might need to exchange more information because there is less global communication in the relationship itself (Abrial and Chamberlain, 2006, pp. 17-19). Lithuanian culture could be considered as being in the middle of these two categories, having traits of both high context and low context cultures. Lithuanians tend to use monologues, general truths and statements, they avoid conflicts and make an effort to convince the opponent and they want to achieve a common goal and try to work together.

Based on my personal experiences and observations in Lithuania, I can mention some cultural differences that have drawn my attention:

- Lithuanians tend to be reserved and shy. Their posture is quite stiff, their body language is closed and they are more protective of their personal space,
- in the case of a conversation, they are not so keen to "break the ice", thus creating sometimes an awkward atmosphere,
- in general, they do not tend to use hand gestures often while talking,
- their facial expressions do not always reveal what are their emotions at that moment,
- they always greet each other in a polite way (in the work place, in a shop, in the street),
- several times they avoid voicing their opinion in case something they say might be considered as negative criticism or as an insult to another person.

My response to the behaviors mentioned above depended on various factors, such as the place, the people involved, the current circumstances and of course my own perspective on things, which is influenced by my native country's culture. At times, I felt frustrated or confused, wondering why a message I conveyed was not decoded correctly or why a person behaved in a way I was not expecting. Step by step, I learned how to give and catch messages or interpret silent moments.

Culture shock

This ongoing process of getting to know a new culture often involves a so-called "culture shock". This phenomenon is described as an experience of a person who finds themselves in a cultural environment different from their own (en.wikipedia.org, 2017). In most cases, it consists of "four distinct phases: honeymoon, negotiation, adjustment, and adaptation" (en.wikipedia.org, 2017) . Personally, since I've already lived abroad in other European countries for some time, I didn't experience a very intense culture shock after arriving in Lithuania. Nevertheless, there were some things that surprised me. To give some examples, I could mention the following situations:

- the lunch break takes place strictly between 12.00-14.00 and at that time the city is at its busiest

- Lithuanians believe that whistling inside a place might bring bad luck and leaving your bag on the floor will make you penniless
- society dictates that in almost all festive occasions, be it anniversary, birthday, graduation, opening of an exhibition, national holiday, flowers should be given to the honored person
- similarly, formalities are big part of any public event, with long speeches by authorities being a very usual sight
- making a mistake and being ridiculed in front of others is considered as a highly embarrassing situation, which leads sometimes to people being extremely reserved
- patriotism and excessive love for the homeland is a feeling widely cultivated and easily noticed as a belief of both young and old people in Lithuania.

Intercultural learning

As a matter of fact, the "culture shock" could be considered as an internal part of the much wider process of intercultural learning. This challenging process takes place during the EVS period and it can lead an individual from denial to integration of differences. It involves not just getting to know a different culture, but also getting to know yourself through the different culture's lenses. In the field of youth work, intercultural learning can help us see how we perceive others who are different from us. It has to do with us, it has to do with our friends and how we work together to build a just community. Intercultural learning is about how communities can create links to promote equality, solidarity and opportunity for all people. It also fosters respect and promotes dignity among cultures (Haji Kella, 2000).

The main stages of intercultural learning, as outlined by Grosch/Leenen are the following:

1. accept your own culture
2. acknowledge the existence of other cultures, but do not judge them
3. understand your own culture in depth
4. widen your cultural horizon and increase the criteria of distinguishing other cultures
5. develop an understanding of other cultures and a respect for those
6. break down your stereotypes
7. increase your cultural alternatives: develop the ability to deal flexibly with cultural rules or the ability to take decisions in cultural situations posing challenges
8. create constructive & interactive relationships with and in other cultural environments
9. be able to address intercultural conflicts and to assume selected standards of other cultures (Árvai and Nava, 2008, pp. 28).

This process is so challenging because it concerns very deep-rooted general ideas concerning what is good or bad, about the way you structure your life and you perceive the world, about how one's identity can have an impact on another one's identity. If this process is completed successfully, the individual can then acquire intercultural competence. In October, 2010, the Intercultural

Competence working group established by SALTO defined this concept as following: Intercultural Competence (ICC) comprises a set of qualities essential for a young person to live in pluralistic Europe nowadays. These qualities are developed and demonstrated widely within the framework of European youth work. ICC enables a young person to actively confront social injustice and discrimination and as well promote and protect the human rights. In order to acquire such qualities, culture must be conceived as a dynamic many-sided process. Moreover, ICC requires an advanced sense of solidarity, which enables an individual to confront fear of the other and feeling of insecurity through critical thinking, empathy and tolerance (Bortini and Motamed-Afshari, 2011).

Why so different, yet so similar?

Setting theory aside, I would like to share a personal story to conclude with. In the beginning of the year I was invited to a colleague's house. I met her family and her friends and I helped in the preparation of a very traditional and very time-consuming Lithuanian dish, cepelinai. All while cooking, I had the chance to interact with the people, share my story, discuss about how beautiful languages are, drink local beer, laugh with some jokes. When our work in the kitchen was done, we moved to the dining room, where the table was already full, even though the main course was not yet served! From then and on, I had such a great time that I even felt like being home. The food was delicious, my plate was constantly being refilled, there was always somebody to pour me a glass of beer and the atmosphere was amazingly cozy and laid-back despite the language barrier or the fact that I met most of these people for the first time. The whole day had a very familiar feeling and reminded me of festive occasions in Greece, when families get together to share food and stories around the same table. When we left the house, it was already evening and I was feeling truly grateful to my colleague, who helped me realize once more how different and yet how similar all people are.

References

E-book/book/PDF

2017 Erasmus+ Programme Guide. (2017). 2nd ed. [e-book] European Commission, pp. 76-82. Available at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

Abrial, S. and Chamberlain, L. (2006). *Language & Culture on trial*. [e-book] pp. 17-19. Available at: https://www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/archive/language-culture-on-trial/

Árvai, M. and Nava, L. (2008). *Intercultural Communication Resource Pack*. [e-book] p.28. Available at: http://www.academia.edu/15511059/Booklet_Intercultural_Communication_Resource_Pack

Bortini, P. and Motamed-Afshari, B. (2011). *Intercultural Competence • Research Report*. [e-book] p.21. Available at: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf

Haji Kella, M. (2000). T-Kit 4: *Intercultural Learning*. [e-book] Strasbourg: Council of Europe, p.97. Available at: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667917/tkit4.pdf/1e4f2f12-6448-4950-b0fd-5f4c94da38e2

Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press.

Krezios, A. and Ambrozy, M. (2008). *Here2stay: a handbook on non-formal learning and its social recognition*. Thessaloniki, Greece, pp. 10-24.

Website

Study.com. (2017). *Culture Iceberg: Theory & Model | Study.com*. [online] Available at: http://study.com/academy/lesson/culture-iceberg-theory-model.html

En.wikipedia.org. (2017). *Culture shock*. [online] Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Culture_shock

En.wikipedia.org. (2018). *Edward T. Hall*. [online] Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Edward_T._Hall

Youthpass.eu. (2017). *Youthpass - What is non formal learning?*. [online] Available at: https://www.youthpass.eu/en/help/for/youth-initiatives/learn/information/non-formal-learning/

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ
ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Δρ Σοφία Παπαδημητρίου**

Περίληψη

Η σπουδαιότητα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) είναι μεγάλη, δεδομένου ότι εστιάζουν στην παραγωγή, αδειοδότηση, χρήση, επαναχρησιμοποίηση μαθησιακών πηγών και στην προσβασιμότητά τους από εκδόσεις ανοικτής πρόσβασης, ως δημόσια αγαθά. Οι ΑΕΠ οικοδομούν αφενός πάνω στο κοινό «διανοητικό κεφάλαιο», περιορίζοντας την άσκοπη επανάληψη παρόμοιων προσπαθειών και αφετέρου στη συνεργασία, η οποία βελτιώνει την ποιότητα. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που προκύπτουν για τη μετάβαση από τους ΑΕΠ προς την ανοικτή εκπαίδευση, η εργασία εστιάζει στις παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποίησής τους, στη σημασία της υποστήριξης των διδασκόντων στην παραγωγή και χρήση των πόρων, καθώς και στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης αποθετηρίων ΑΕΠ. Ακόμη παραθέτει πρωταρχικά στοιχεία ερευνών για την αξιοποίηση τους και τη συμβολή τους στη δραστική μείωση του κόστους του υλικού των προγραμμάτων σπουδών, κάνοντας τις ανώτατες σπουδές πιο προσιτές σε εκατομμύρια φοιτητών. Η μετασχηματιστική δυναμική των ΑΕΠ συμβάλλει στο «άνοιγμα» της εκπαίδευσης πέρα από τις παραδοσιακές μορφές και όρια με νέους τρόπους μάθησης που χαρακτηρίζονται από την εξατομίκευση, την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, τη συνεργασία, την εφαρμογή πρακτικών «από τη βάση προς την κορυφή», στο πλαίσιο των οποίων τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι εκπαιδευόμενοι είναι συν-δημιουργοί μαθησιακού περιεχομένου. Τέλος, η εργασία παρουσιάζει τη σημερινή πολιτική της Ευρώπης μέσα από το πλαίσιο «OpenEdu» και τις προτεινόμενες διαστάσεις που θέτει, με στόχο την υποστήριξη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προς την ανοικτή εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι, αδειοδότηση, επαναχρησιμοποίηση, ανοικτή εκπαίδευση, OpenEdu.*

---

* Προϊστ. Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ.

Παιδαγωγική & Τεχνολογία: ένας συνεχής χορός

Πολλοί διδάσκοντες είναι υπερήφανοι όταν αναφέρουν ότι ο διδακτικός ή μαθησιακός σχεδιασμός που εφαρμόζουν, στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία ή κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση της τεχνολογίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον McLuhan (1964) «οι τεχνολογίες επηρεάζουν και καθορίζουν τη χρήση». Σε μια προσπάθεια να καθοριστεί μια μέση λύση μεταξύ της τεχνολογικής ή παιδαγωγικής αιτιοκρατίας (*determinism*), ο Anderson, (2009) έχει υποστηρίξει ότι «οι δύο προσεγγίσεις διαπλέκονται σε ένα συνεχή χορό: η Τεχνολογία καθορίζει το ρυθμό και δημιουργεί τη μουσική, ενώ η Παιδαγωγική καθορίζει τις κινήσεις». Με τη συνεχή εξέλιξη της Τεχνολογίας, νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναδύονται και φιλοδοξούν να στοχεύσουν στο ευρύ φάσμα των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και φοιτητών του 21ου αιώνα. Στην περίπτωση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, η Τεχνολογία παρέχει τη θεμελιακή υποδομή, πάνω στην οποία η Παιδαγωγική αναπτύσσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις συνθήκες εξατομικευμένης ή συνεργατικής μάθησης.

Πολλά Πανεπιστήμια ενσωματώνουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διαχείριση και στα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να έχουν μικρότερο κόστος σπουδών. Η εκπαιδευτική τεχνολογία των ΑΕΠ έχει τη δυναμική να ελαττώσει δραστικά το κόστος των διδακτικών βιβλίων των προγραμμάτων σπουδών, κάνοντας τις ανώτατες σπουδές πιο προσιτές για εκατομμύρια φοιτητών και παρουσιάζοντας μια στρατηγική ευκαιρία να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Έννοια και δυναμική

Οι *ΑΕΠ* χρησιμοποιούνται και συζητούνται ευρέως στις ακαδημαϊκές και ερευνητικές κοινότητες. Ο πιο δημοφιλής ορισμός από την UNESCO (2002 σ. 24), θεωρεί ότι η έννοια των ΑΕΠ αφορά «την ανοικτή παροχή εκπαιδευτικών πόρων η οποία επιτυγχάνεται μέσω των ΤΠΕ, για τη διαβούλευση, χρήση και προσαρμογή από μια κοινότητα χρηστών για μη εμπορικούς σκοπούς». Η έννοια των ΑΕΠ περιγράφει οποιουσδήποτε πόρους είναι «ανοικτοί για χρήση από τους διδάσκοντες και φοιτητές, χωρίς την ανάγκη να καταβάλουν δικαιώματα ή τέλη αδείας, συμπεριλαμβανομένων των χαρτών, προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών βιβλίων, βίντεο ροής, εφαρμογών πολυμέσων, podcasts και οποιωνδήποτε άλλων υλικών έχουν σχεδιαστεί για χρήση στη διδασκαλία και μάθηση». Οριοθετώντας την έννοια με τη διακήρυξη της *UNESCO Paris OER Declaration* (2012), οι «*Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι*» (ΑΕΠ) - *Open Educational Resources* (OER) αποτελούν μια κατηγορία μαθησιακών πηγών

- κυρίως σε ψηφιακή αλλά και έντυπη μορφή
- που προσφέρεται ελεύθερα, ανοικτά και νόμιμα (*public domain, open license, no-cost access*)
- για χρήση, επαναχρησιμοποίηση ή προσαρμογή χωρίς ή με μικρούς περιορισμούς
- με σκοπό τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα.

Οι ΑΕΠ διατίθενται ελεύθερα με ανοικτές άδειες, οι οποίες διευκολύνουν τη χρήση, αναθεώρηση, μετάφραση, βελτίωση και διαμοίραση. Εστιάζοντας στις πολιτικές για το πολυδιάστατο θέμα των ΑΕΠ, η *UNESCO* (2012) προτείνει:

- Ενίσχυση της ανάπτυξης στρατηγικών και πολιτικών για την παραγωγή και χρήση.
- Διευκόλυνση της εύρεσης, προσπέλασης και διαμοίρασης εκπαιδευτικών πηγών.
- Ενθάρρυνση των διδασκόντων και φοιτητών να συμμετέχουν στο κίνημα της ανοικτής εκπαίδευσης. Η παραγωγή και χρήση ΑΕΠ πρέπει να θεωρείται ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και να υποστηρίζεται καταλλήλως.
- Προώθηση και κατανόηση της χρήσης των πλαισίων των ανοικτών αδειών.

Ανοικτές άδειες και ανάδυση των ΑΕΠ

Σχετικά με τους νόμους πνευματικής ιδιοκτησίας ιδιαίτερα για εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στο Διαδίκτυο, το νομοθετικό πλαίσιο από το 1999 έως σήμερα παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές με κυρίαρχη την ανάδυση της έννοιας των ΑΕΠ. Τα ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας είναι σύνθετα και η αντιμετώπισή τους αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία.

Η ανάδυση των ΑΕΠ είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας προστασίας δικαιωμάτων των συγγραφέων και δημιουργών σε περιβάλλοντα όπου εύκολα αντιγράφεται και μοιράζεται χωρίς άδεια ειδικά όταν έχει ψηφιοποιηθεί. Με τις ανοικτές άδειες γίνεται προσπάθεια η επαναχρησιμοποίηση και το μοίρασμα να συμβαίνει σε ένα νόμιμο πλαίσιο πιο ευέλικτο από το αυτονόητο "*all-rights-reserved*" του "*copyright*". Η έγκριση της αξιοποίησης δίνεται άμεσα και με ακρίβεια με τη δημοσίευση του υλικού ενώ ελευθερώνει από τους περιορισμούς του παραδοσιακού "*copyright*".

Οι άδειες *Creative Commons (CC)* (Creative Commons, nd) είναι «ένα σύνολο ευέλικτων αδειών πνευματικών δικαιωμάτων που παρέχουν ένα απλό, τυποποιημένο τρόπο για να μοιράζουν οι δημιουργοί το έργο τους στο κοινό–υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Κάθε άδεια έχει την δυνατότητα να βοηθήσει τον δημιουργό να διατηρήσει τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας του έργου του, και να επιτρέψει συγχρόνως στο κοινό να χρησιμοποιήσει αυτό το έργο με τους όρους που ορίζει η άδεια». Σε όλες τις μορφές των ανοικτών αδειών και ανεξάρτητα από το μέσο, στο οποίο διατίθεται το έργο, απαιτούνται ένα σύνολο πληροφοριών, μεταξύ των οποίων η αναφορά στον δημιουργό, ο τίτλος του έργου, η URL διεύθυνσή του στην περίπτωση που είναι διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, το όνομα και λογότυπο της άδειας CC που έχει εφαρμοστεί με ένα σύνδεσμο στο αντίστοιχο κείμενο της άδειας.

Κατά τους Redecker & Castaño Muñoz, (2013) επειδή οι ΑΕΠ καταργούν τους περιορισμούς γύρω από την αντιγραφή των πόρων, μπορεί να μειώσουν το κόστος πρόσβασης. Σε πολλά συστήματα οι αποζημιώσεις πνευματικών δικαιωμάτων (*royalty payments*) για βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του συνολικού κόστους, ενώ η διαδικασία προμήθειας αδειών χρήσης υλικού (*copyrighted*) μπορεί επίσης να είναι χρονοβόρα και δαπανηρή σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές του *Joint Research Centre* (JRC-IPTS).

Εφαρμογές «4Rs» και «5Rs»

Στην πράξη ΑΕΠ σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημοσιευτεί είτε με άδεια *Δημόσιου Τομέα (Public Domain – πλήρης ανοικτότητα)* είτε έχει αδειοδοτηθεί με

ανοικτές άδειες πχ. CC. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ελεύθερα προσβάσιμο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς κόστος για εφαρμογές «*4Rs»: Revising, Remixing, Reusing, Redistributing* (Wiley, 2007). Δίνεται δηλαδή το δικαίωμα στον χρήστη της ελεύθερης και ανέξοδης προσπέλασης σε εκπαιδευτικές πηγές με την έγκριση να αναθεωρήσουν (*Revise*), επαναχρησιμοποιήσουν (*Reuse*), αναμείξουν (*Remix*), επανα-διανείμουν (*Redistribute*) το περιεχόμενό τους. Έτσι, μια εικόνα στο Διαδίκτυο υπό μια ελεύθερη άδεια, ενδεικτικά μπορεί να:

- τυπωθεί ή διαμοιραστεί,
- δημοσιευτεί σε άλλο website ή έντυπη μορφή,
- μεταβληθεί και τροποποιηθεί,
- ενσωματωθεί τμηματικά ή εξ ολοκλήρου σε άλλο κείμενο,
- χρησιμοποιηθεί ως βάση άλλου είδους εργασίας σε διαφορετικό μέσο όπως ηχογράφηση, videoclip ή ψηφιακή σύνθεση.

Οι πόροι πρέπει να δημοσιεύονται σε μορφή που διευκολύνει τη χρήση και την επεξεργασία. Ο D.Wiley (2009) έχει αναφερθεί στην «σκοτεινή επαναχρησιμοποίηση» ('*dark reuse*') επειδή η επαναχρησιμοποίηση των πόρων είναι σπάνια παρατηρήσιμη. Η έρευνα του *OER Research Hub* (2014) έδειξε ότι η επανα-χρησιμοποίηση συμβαίνει σε μεγάλη κλίμακα και πρέπει να θεωρείται σαν ένα «συνεχές» προσαρμογής, το οποίο κυμαίνεται από την προσφορά απλής έμπνευσης έως την πλήρη επανέκδοση του περιεχομένου (*re-versioning*). Ένα ακόμη R («5R») του *Retaining* (Wiley, 2014), προστίθεται στις εφαρμογές «*4Rs»* σχετικά με το δικαίωμα δημιουργίας, κατοχής και ελέγχου των «αντιγράφων» με έμφαση στην εποπτεία της επαναχρησιμοποίησης των πόρων.

Η ανοικτότητα αποτελεί τον κύριο παράγοντα που διευκολύνει την κατάσταση της επανα-χρησιμοποίησης, προσαρμογής ή επέκτασης. Παράλληλα η ανοικτή διαμοίραση βοηθάει τα θεσμικά όργανα να διατηρούν καταγραφή του υλικού τους για εξωτερική και εσωτερική χρήση (Unesco, 2012).

Σημαντική παράμετρος διάχυσης των ΑΕΠ θεωρείται η *διαλειτουργικότητα (interoperability)* δηλαδή η δυνατότητα να συνδέονται και να λειτουργούν με άλλα συστήματα, χωρίς περιορισμούς πρόσβασης ή φραγμούς στην υλοποίηση. Η *διαλειτουργικότητα* είναι απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς χρήσης και επεξεργασίας μεταξύ των διαφόρων μορφών των πόρων σε διαφορετικά υπολογιστικά συστήματα. Η Unesco (2012) υποστηρίζει την υιοθέτηση κατάλληλων ανοικτών *standards* για τη διασφάλιση της διαλειτουργικότητας και τη διευκόλυνση της χρήσης ΑΕΠ σε διαφορετικά Μέσα.

Αποθετήρια Ανοικτού Περιεχομένου

Οι ΑΕΠ συγκεντρώνονται και αποθηκεύονται σε βάσεις δεδομένων που αποκαλούνται «Αποθετήρια» (*Repositories*) και αναπτύσσονται από Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα, θεσμικά όργανα αλλά και επαγγελματικούς φορείς. Στα αποθετήρια, οι ΑΕΠ κατηγοριοποιούνται ανά θεματική, επίπεδο / βαθμίδα, μορφή ώστε να είναι εύκολα αναζητήσιμα και προσπελάσιμα με διάφορα κριτήρια αναζήτησης και περιγράφονται από ένα σύνολο μεταδεδομένων. Σε μερικά αποθετήρια απαιτείται εγγραφή για να δοθεί η πρόσβαση στο περιεχόμενο, ενώ σε άλλα η πρόσβαση είναι ελεύθερη. Οι ΑΕΠ αξι-

οποιούνται από τους χρήστες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να τους προσαρμόσουν στις διδακτικές πρακτικές τους και στη συνέχεια να τους προσφέρουν εμπλουτισμένους ώστε να επαναχρησιμοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα (Παπαδημητρίου, 2014). Ενδεικτικά αποθετήρια είναι τα εξής:

- OER Commons απευθυνόμενο σε μαθητές και φοιτητές,
- Connexions, το μεγαλύτερο αποθετήριο στη Μ.Βρετανία με ΑΕΠ υπό άδειες CC για διδασκαλία ή δημιουργία περιεχομένου στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αποτελείται από modules, οργανωμένα σε μαθήματα, βιβλία, αναφορές.
- LORO περιέχει πόρους για τη διδασκαλία των γλωσσών διαθέσιμων για κατέβασμα και επαναχρησιμοποίηση συμπεριλαμβανομένων των πόρων του *Department of Languages* του *Open University*.
- Η Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT) είναι μια συλλογή ανοικτών πόρων e-learning, οι οποίοι έχουν σχεδιαστεί κατά κύριο λόγο για το προσωπικό και τους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαμοιράζονται ως διδακτικά υλικά και παιδαγωγικές πρακτικές (Παπαδημητρίου, 2014).

Τα αποθετήρια ΑΕΠ μπορεί να θεωρηθούν ως μια δυναμική και οργανωμένη καταγραφή της εμπειρίας της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της συνεχούς δυνατότητας εμπλουτισμού και επέκτασης. Υποστηρίζουν τους διδάσκοντες να οργανώσουν μαθήματα αξιοποιώντας τους υπάρχοντες πόρους και συνεισφέροντας οι ίδιοι με νέους, συμβάλλοντας στην επέκτασή τους. Οι πόροι των αποθετηρίων στοχεύουν στην οργάνωση των μαθημάτων δια ζώσης, μέσω διαδικτύου ή με μικτή μέθοδο και αφορούν μια πληθώρα παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Ανάπτυξη και χρηματοδότηση αποθετηρίων

Σε διεθνές επίπεδο, «η προσφορά ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου υψηλής ποιότητας, το οποίο είναι ελεύθερα χρησιμοποιήσιμο και προσβάσιμο μέσω του Διαδικτύου διαμορφώνεται σε «κίνημα» στο χώρο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και έχει οδηγήσει στη δημιουργία νέων πεδίων συνεργασίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Open CourseWare Consortium» (Παπαδημητρίου, 2014). Το ξεκίνημα έγινε το 2001 από το *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, το 2002 δημοσιεύτηκαν τα 50 πρώτα μαθήματα και τον Αύγουστο του 2015 έχουν φτάσει τα 2.260 με 175.000.000 επισκέπτες.

Στη διδακτορική διατριβή της Παπαδημητρίου (2014) καταγράφονται οι πιο κάτω πρωτοβουλίες ανάπτυξης αποθετηρίων ΑΕΠ:

1. European Association of Distance Teaching Universities

Η European Association of Distance Teaching Universities - *Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας*, (EADTU, nd) στηρίζει τις στρατηγικές των ΑΕΠ στη δια βίου ανοικτή και ευέλικτη μάθηση με τη συμβολή της χρηματοδότησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το έργο «*Innovative OER in European Higher Education*» – «*Καινοτόμοι ΑΕΠ στα ευρωπαϊκά ΑΕΙ*» (OER-HE). Στο πλαίσιο του έργου εξετάστηκε η αύξηση, διεθνοποίηση και ποιότητα των πόρων καθώς και οι μέθοδοι χρήσης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Ευρώπης (2009-2011).

2. MORIL «Multilingual Open Resources for Independent Learning»

Το έργο MORIL «Multilingual Open Resources for Independent Learning», «*Πολύγλωσσοι Ανοικτοί Πόροι για Ανεξάρτητη Μάθηση*», 2008-2012, (MORIL, nd) αποτέλεσε μια πρωτοβουλία αιχμής για την αξιοποίηση των ΑΕΠ από τα Ανοικτά και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Πανεπιστήμια στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην EADTU.

3. Open Learn

Η πλατφόρμα ελεύθερης μάθησης Open Learn του *Open University* στοχεύει να 'ξεπεράσει' τα σύνορα της εκπαίδευσης φτάνοντας σε εκατομμύρια ανθρώπους παρέχοντας ελεύθερες εκπαιδευτικές πηγές και προσκαλώντας σε ελεύθερα μαθήματα. Στην πλατφόρμα μπορεί κάποιος να ξεκινήσει επιλέγοντας μεταξύ 800 διαδικτυακών μαθημάτων σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί πόροι προέρχονται από τα μαθήματα του Open University για τους εγγεγραμμένους φοιτητές.

Εικόνα 1. *Ο συσσωρευτής των ανοικτών ψηφιακών μαθημάτων*.

4. Ανοικτά Μαθήματα Open Courses

Στην Ελλάδα μαθήματα προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τα οποία διδάσκονται σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, είναι πλέον ελεύθερα προσβάσιμα για όλους και διαθέσιμα στο Διαδίκτυο. Τα μαθήματα έχουν διαμορφωθεί ψηφιακά, ώστε να διατίθενται με ανοικτές άδειες χρήσης πνευματικών δικαιωμάτων CC και προσφέρουν νέες γνώσεις, ευκαιρίες μάθησης, επιμόρφωση και εξειδίκευση. Η πύλη αναζήτησης στη διεύθυνση www.opencourses.gr λειτουργεί ως συσσωρευτής συγκεντρώνοντας μεταδεδομένα που επιτρέπουν την αναζήτηση των ανοικτών μαθημάτων και ανακατευθύνοντας αντίστοιχα τους χρήστες στις αντίστοιχες πλατφόρμες των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Τα ανοικτά ψηφιακά μαθήματα είναι ένα ελεύθερο περιβάλλον μάθησης, το οποίο συνάδει με τον δημόσιο χαρακτήρα και την αποστολή των ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η δράση υλοποιείται από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet) και συμμετέχουν 26 Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, 3.729 μαθήματα φιλοξενούνται στις πλατφόρμες των ιδρυμάτων από 3.902 διδάσκοντες (Ιούνιος 2017).

Εικόνα 2. *Ο συσσωρευτής openarchives.gr*

5. Ελληνικό επιστημονικό περιεχόμενο στο Δημόσιο Χώρο openarchives.gr

Ο συσσωρευτής openarchives.gr είναι η μεγαλύτερη διαδικτυακή πύλη αναζήτησης και πλοήγησης σε έγκριτο ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού. Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης αναπτύσσει και διατηρεί την πύλη στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου, δηλαδή τη συλλογή, οργάνωση, ανάδειξη και διάχυση της επιστημονικής και πολιτιστικής παραγωγής της χώρας με τρόπο σύμφωνο με τα διεθνή πρότυπα και τις τάσεις στο χώρο καθώς και με τις σύγχρονες ανάγκες των χρηστών. Οι συλλογές προέρχονται από έγκριτους φορείς από την Ελλάδα και την Κύπρο, όπως πανεπιστήμια, ερευνητικούς φορείς, επιστημονικές εταιρείες, δημόσιες βιβλιοθήκες, μουσεία, αρχεία και συλλογές ιδρυμάτων.

Οι προαναφερθείσες πρωτοβουλίες ανάπτυξης ΑΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, Υπουργεία, Οργανισμούς, Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και Ινστιτούτα, αναπτυξιακά προγράμματα Τραπεζών, *Foundations, Associations* και συμπράξεις αυτών. Ένας σημαντικός προβληματισμός είναι η βιωσιμότητα των αποθετηρίων όταν λήγει η χρηματοδότησή τους.

Χαρακτηριστικά και πολιτικές της ανοικτής εκπαίδευσης

Η ανοικτή εκπαίδευση αποσκοπεί στην άρση των περιττών εμποδίων στη μάθηση, έχοντας παράλληλα στόχο να παρέχει στους φοιτητές ευκαιρίες επιτυχίας σε ένα σύστημα εκπαίδευσης επικεντρωμένο στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους, αξιοποιώντας πολλαπλές δραστηριότητες μάθησης. Κατά την UNESCO, (2012), οι κυβερνήσεις και τα πανεπιστήμια πρέπει να θεωρούν την ανοικτή εκπαίδευση ως θέμα υψηλής προτεραιότητας.

Τα χαρακτηριστικά της ανοικτής εκπαίδευσης (The Commonwealth of Learning, 2003) είναι η προσβασιμότητα, η ευελιξία και η θεώρηση του διδασκόμενου στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ευελιξία θεωρείται τόσο η φυσική, όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο μελέτης, όσο και η εκπαιδευτική, όσον αφορά γνωστικά αντικείμενα, θεματικές ενότητες, προγράμματα σπουδών κατάλληλα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών.

Η ανοικτή εκπαίδευση αποτελεί έναν όρο–ομπρέλα, κάτω από τον οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες. Σύμφωνα με την οπτική του project *OpenEdu,* η ανοικτή εκπαίδευση «είναι ένας τρόπος εφαρμογής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, χρησιμοποιώντας συχνά ψηφιακή τεχνολογία. Ο σκοπός της είναι να διευρύνει την πρόσβαση και τη συμμετοχή σε όλους, απομακρύνοντας τα εμπόδια και καθιστώντας τη μάθηση προσβάσιμη, συνεχή και με δυνατότητα εξατομίκευσης για όλους» (JRC, 2016). Προσφέρει πολλαπλούς και ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, εποικοδομώντας και μοιράζοντας τη γνώση. Σύμφωνα με την αναφορά *Opening up Education,* «η ανοικτή εκπαίδευση παρέχει μια ποικιλία «διαδρομών» πρόσβασης στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, τις οποίες συνδέει μεταξύ τους» (JRC, 2016).

Η ανοικτή εκπαίδευση προχωράει πέρα από τους ΑΕΠ και τα ανοικτά ερευνητικά προϊόντα, για να συνδεθεί με στρατηγικές αποφάσεις, μεθόδους διδασκαλίας, συνεργασίες μεταξύ ατόμων και φορέων, αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης και διαφορετικούς τρόπους διάθεσης του περιεχομένου. Η σύγχρονη ανοικτή εκπαίδευση παρέχεται κυρίως με την υποστήριξη των ΤΠΕ και γι' αυτόν τον λόγο υπάρχουν απεριόριστες δυνατότητες καινοτομίας και επέκτασης σε μεγάλο εύρος.

Οι ΑΕΠ οικοδομούν πάνω στο κοινό «διανοητικό κεφάλαιο», περιορίζοντας την άσκοπη επανάληψη παρόμοιων προσπαθειών και στη συνεργασία, η οποία βελτιώνει την ποιότητα (Παπαδημητρίου, 2014). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι μια πλαισιωμένη πράξη, είναι σημαντική η ευελιξία της προσαρμογής των πόρων προερχομένων από διάφορα περιβάλλοντα, σε άλλα όπου απαιτείται. Η ευελιξία είναι κύριο χαρακτηριστικό της ανοικτής εκπαίδευσης και θα πρέπει να ενθαρρύνεται αντί να περιορίζεται.

Η αποτελεσματική χρήση των ΑΕΠ προσφέρει πρακτική εφαρμογή και υποστήριξη στα κύρια χαρακτηριστικά της ανοικτής εκπαίδευσης, προσβασιμότητα, ευελιξία, μαθητο-κεντρικότητα. Οι προκλήσεις που προκύπτουν για το επιτυχές άλμα από τους ΑΕΠ προς την ανοικτή εκπαίδευση εστιάζουν στα εξής ερωτήματα (Redecker & Castaño Muñoz, 2013):

- Απαιτούνται νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, στις οποίες θα στηριχτεί και ποιες θα είναι αυτές;
- Ποιος θα υποστηρίζει τους διδάσκοντες και τους φοιτητές;
- Ποιος θα χρηματοδοτεί τους πόρους και τα μαθήματα;

Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα ερωτήματα αυτά με βάση τη μέχρι σήμερα πορεία και εμπειρία από τη χρήση των ΑΕΠ στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Διδασκαλία και Μάθηση στηριζόμενη σε ΑΕΠ

Ένας από τους κύριους λόγους για την αύξηση της χρήσης εκπαιδευτικών πόρων είναι η θεαματική αύξηση της χρήσης περιβαλλόντων μάθησης στο Διαδίκτυο. Τα περιβάλλοντα αυτά αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδασκαλία υποστηρίζοντας αυξημένη αλληλεπίδραση φοιτητή-περιεχομένου και προσφέροντας ανατροφοδότηση στους φοιτητές, συχνά τόσο για την κατανόηση όσο και την επίδοσή τους. Τα περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο έχουν τους δικούς τους κανόνες και μεθόδους διάδρασης με τους φοιτητές. Οι πόροι του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν την καρδιά των διαδράσεων αυτών, συνεπώς η αποτελεσματική

χρήση τους παρουσιάζει έναν κριτικό ρόλο στη διευκόλυνση της «οικοδόμησης» της γνώσης, στην υπέρβαση της απόστασης μεταξύ φοιτητή και περιβάλλοντος και στην παροχή μιας βιώσιμης εναλλακτικής της παραδοσιακής τάξης.

Το «άνοιγμα» της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους πόρους αλλά εμπεριέχει και το άνοιγμα της διδασκαλίας. Η ιδέα δεν είναι καινούργια εφόσον πολλοί διδάσκοντες διαμοιράζονταν συχνά διδακτικές πρακτικές και πόρους ανεξαρτήτως διαθέσιμων τεχνολογιών. Η διαφοροποίηση σήμερα είναι ότι με την τρέχουσα τεχνολογία η διαμοίραση έχει δυνατότητα επέκτασης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι ΑΕΠ συντελούν στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων, προσφέροντας πλούσιες εμπειρίες μάθησης στους ψηφιακά ιθαγενείς φοιτητές. Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησής τους στηρίζεται στον ρόλο του περιεχομένου αφενός ως καταλύτη κοινωνικής μάθησης και προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, και αφετέρου ως μέσο υποστήριξης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Οι *ΑΕΠ* αποτελούν "*κοινωνικά αντικείμενα*"-*social objects* (Engeström, 2005), τα οποία επιδρούν στην ενίσχυση των συνεργατικών μεθόδων ενεργοποιώντας τους φοιτητές. Γύρω από τα *κοινωνικά αντικείμενα* οικοδομούνται ανοικτές και κλειστές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, επηρεάζοντας την επιτυχία ή αποτυχία των κοινωνικών δικτύων (Παπαδημητρίου κά, 2015).

Οι μεθοδολογίες αξιοποίησης των ΑΕΠ στηρίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικής ή εξατομικευμένης, μάθησης με έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση των πόρων και τη δημιουργία νέου περιεχομένου (Papadimitriou, 2013). Οι μεθοδολογίες μπορούν να έχουν τον ρόλο «καθοδηγούμενης διδακτικής συνδιάλεξης» "*Guided Didactic Conversation"* (Holmberg, 1983), στοχεύοντας στην εξατομικευμένη εσωτερική συζήτηση μεταξύ φοιτητή και δημιουργών του προγράμματος σπουδών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η δυναμική αναπροσαρμογή μεθοδολογιών προσανατολισμένων στους εκπαιδευτικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε φοιτητή διερευνάται μέσω των στρατηγικών *αποδοτικής εξατομικευμένης μάθησης (adaptive personalization learning)* (Mobasher et al., 2000).

Λόγω της δυναμικής που αναπτύσσεται από τη μίξη ή την επαναχρησιμοποίηση των πόρων καθώς και από την προσωπική συνεισφορά σε κάθε νέα προσέγγιση, οι ατομικές ή συνεργατικές μεθοδολογίες έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν παιδαγωγική καινοτομία ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, την παιδαγωγική προσέγγιση, τις δραστηριότητες.

Νέες Προκλήσεις

Οι διδάσκοντες αποτελούν τους ζωτικούς παράγοντες για την εξασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση. Μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (The Commonwealth of Learning, 2003), είναι:

- Οι χρονικοί περιορισμοί στην προετοιμασία αναλυτικών προγραμμάτων και επιλογής, ανάπτυξης ή/και προσαρμογής διδακτικού υλικού και εργαλείων αξιολόγησης,
- η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικό υλικό,
- η ανάγκη να κατευθύνουν τις συχνά διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες φοιτητών,

- η μεταβολή από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική προσέγγιση,
- η αυξημένη πρόσβαση των φοιτητών σε εκπαιδευτικό υλικό στο Διαδίκτυο, σε συνεργατικά δίκτυα και οι ευκαιρίες δημοσίευσης στο Διαδίκτυο,
- οι νομικές απαιτήσεις που προκύπτουν από τη διεύρυνση της πρόσβασης,
- η ανάγκη να καλύψουν μια ευρεία και αναπτυσσόμενη δεξαμενή γνώσης,
- η ανάγκη να ενημερώνουν τακτικά τις γνώσεις και να καλλιεργούν τις δεξιότητες τους στις ΤΠΕ,
- οι υψηλές προσδοκίες των φοιτητών.

Η αποτελεσματική χρήση των ΑΕΠ μπορεί να αντιμετωπίσει πολλές από τις πιο πάνω προκλήσεις. Οι ΑΕΠ έχουν τη δυναμική για την οικοδόμηση υποδομών, παρέχοντας στα θεσμικά όργανα και τους διδάσκοντες πρόσβαση, με χαμηλό ή καθόλου κόστος στα μέσα παραγωγής για την ανάπτυξη υλικού και τη διεξαγωγή του αναγκαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην ενσωμάτωση αυτών των υλικών σε προγράμματα υψηλής ποιότητας.

Τα θεσμικά όργανα και οι διδάσκοντες έχουν την ευθύνη της επιλογής των εκπαιδευτικών υλικών ψηφιακών ή εντύπων, ανοικτών ή όχι, τα οποία θα αποτελέσουν τις κύριες ή πρόσθετες πηγές μελέτης και τα σχέδια μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό, η ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης εξαρτάται κατά πολύ από την επιλογή των ΑΕΠ που θα χρησιμοποιηθούν, τους τρόπους προσαρμογής συσχετίζοντας με τους υπάρχοντες και τους τρόπους ενσωμάτωσης σε μαθησιακές δραστηριότητες. Η ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης συμπεριλαμβανομένων των ΑΕΠ παραμένει στους συντονιστές των προγραμμάτων σπουδών και τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Η μάθηση στηριζόμενη στους ΑΕΠ προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες μπορούν να συμβουλεύουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν τους φοιτητές να συμμετέχουν σε πιο ανοικτές μορφές εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση ΑΕΠ συνεπάγεται αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές, η οποία κατ' ελάχιστον απαιτεί (Megalou et al, 2016· Παπαδημητρίου κ.ά., 2015):

- Πρόσβαση σε οργανωμένα αποθετήρια ΑΕΠ κατά συλλογές, θεματική περιοχή και τύπο αντικειμένου.
- Γνώση τεχνολογιών και παιδαγωγικών μεθόδων αξιοποίησης ψηφιακού περιεχομένου.
- Πρόσβαση σε ένα δίκτυο εμπειρογνωμόνων και εκπαιδευτικών κέντρων για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης.
- Συμμετοχή σε *Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης-Professional Learning Networks* (Trust, 2012), με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω άτυπης μάθησης, ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών και πόρων.

Η δυνατότητα για την προσαρμογή των πόρων παρέχει έναν μηχανισμό για τον δημιουργικό ρόλο των φοιτητών ως ενεργά συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα με την εφαρμογή και τη δημιουργία, όχι με την παθητική ανάγνωση και την κατανάλωση πληροφορίας. «Άδειες χρήσης που ενθαρρύνουν τη δράση και τη δημιουργία στους φοιτητές μέσω της επαναχρησιμοποίησης και της προσαρμογής των πόρων μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στη δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης» (Redecker & Castaño Muñoz, 2013).

Ευρήματα έρευνας του OER Research Hub

Η αναφορά *OER Evidence Report 2013-2014* του *OER Research Hub* (De los Arcos et al, 2014), η οποία συγκέντρωσε 20 έρευνες, πάνω από 60 συνεντεύξεις, 6 focus groups και 6000 απαντήσεις με διδάσκοντες, διδασκόμενους και εμπειρογνώμονες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης κατέγραψε τα πιο κάτω κύρια ευρήματα για τη χρήση ΑΕΠ:

- 37,6% των καθηγητών και 55,7% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης θωρούν ότι βελτιώνει την ικανοποίηση των φοιτητών.
- 27,5% των καθηγητών και 31,9% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης συμφωνούν ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ.
- 79,4% των χρηστών ΑΕΠ προσαρμόζουν πηγές για να προσεγγίσουν τους στόχους τους.
- Μόνο 5% των καθηγητών υποστηρίζουν ότι δεν διαμοιράζονται πληροφορίες και ΑΕΠ.
- 40,9% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι ΑΕΠ έχουν θετικό αντίκτυπο στην υποστήριξη της ολοκλήρωσης των μαθημάτων τους
- 79,6% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπαίδευσης θωρούν ότι εξοικονομούν χρήματα.
- 79,5% των καθηγητών χρησιμοποιούν και προσαρμόζουν ΑΕΠ για να προσεγγίσουν νέες ιδέες και να εμπνευστούν.
- 88,4% των φοιτητών θεωρούν ότι η δυνατότητα να σπουδάζουν χωρίς κόστος, επηρεάζει την απόφασή τους να χρησιμοποιούν ΑΕΠ.
- Λίγοι γνωρίζουν τα διαθέσιμα αποθετήρια ΑΕΠ.
- Η γνώση εύρεσης ΑΕΠ αποτελεί μια πρόκληση.
- Όσο περισσότερο οι καθηγητές χρησιμοποιούν ΑΕΠ, τόσο περισσότερο είναι πρόθυμοι να μοιραστούν.
- Μόνο 12,4% των καθηγητών δημιουργούν πόρους και τους δημοσιεύουν με άδειες CC.
- Τα Videos είναι ο πλέον συνηθισμένος τύπος ΑΕΠ που χρησιμοποιείται.

Μετά από μια δεκαετία εμφάνισης των ΑΕΠ, η έρευνα καταγράφει μια συνεχώς βελτιούμενη στάση των διδασκόντων να αξιοποιήσουν και διαμοιραστούν ΑΕΠ, αλλά μια πολύ μικρή συνεισφορά στη δημιουργία και δημοσίευσή τους. Επίσης καταγράφει σταδιακή ενημέρωση και θετική στάση των φοιτητών κυρίως λόγω της μείωσης του κόστους των σπουδών τους καθώς και ελάχιστη ενημέρωση των υπαρχόντων αποθετηρίων.

Το πλαίσιο OpenEdu

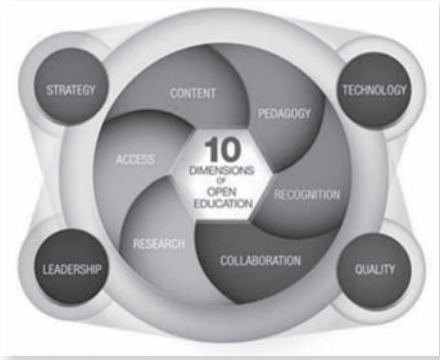
Η έρευνα του *Joint Research Center (JRC)* που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 2013-2016 σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων της ανοικτής εκπαίδευσης από τους ΑΕΠ έως θέματα ανοικτής πρόσβασης στην έρευνα (OpenCred, OpenCases, OpenSurvey, OpenEdu), δείχνει ότι δεν υπάρχει κοινή κατανόηση στην Ευρώπη για την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης.

Το JRC ανέπτυξε το πλαίσιο *The OpenEdu framework* ώστε να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στο «άνοιγμα» της εκπαίδευσης. Το πλαίσιο OpenEdu εστιάζει στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη σχολική εκπαίδευση με κατάλληλες τροποποιήσεις. Το πλαίσιο παρουσιάζει 10 διαστάσεις για το «άνοιγμα της εκπαίδευσης» και αποτελεί μία ολιστική θεώρηση της ανοικτής εκπαίδευσης ώστε να περιλάβει διαφορετικούς τομείς, στους οποίους ένα Πανεπιστήμιο μπορεί να είναι πιο ανοικτό.

Στο πλαίσιο υπάρχουν περιγραφές πιθανών πρακτικών και πολιτικών των ιδρυμάτων για κάθε διάσταση της ανοικτής εκπαίδευσης. Το OpenEdu βοηθάει στη δημιουργία γνώσης και έμπνευσης για τον σχεδιασμό μιας στρατηγικής για το «άνοιγμα της εκπαίδευσης», η οποία θα έπρεπε να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής των ιδρυμάτων.

Οι κεντρικές διαστάσεις της ανοικτής εκπαίδευσης στο πλαίσιο OpenEdu είναι οι πιο κοινές στις πρακτικές της ανοικτής εκπαίδευσης. Παρέχουν απαντήσεις στην ερώτηση «Τι», σημαίνει το άνοιγμα της εκπαίδευσης; άνοιγμα σε ότι αφορά στην πρόσβαση, το περιεχόμενο, την παιδαγωγική, την αναγνώριση, τη συνεργασία και την έρευνα. Οι εγκάρσιες διαστάσεις της ανοικτής εκπαίδευσης παρέχουν το στήριγμα για την υλοποίηση των κεντρικών διαστάσεων, το «Πώς» θα πραγματοποιηθεί το άνοιγμα της εκπαίδευσης; Αλληλεπιδρούν πάντα με τις κεντρικές διαστάσεις και η μία διάσταση με την άλλη. Αυτές οι διαστάσεις είναι η στρατηγική, η τεχνολογία, η ποιότητα και η διαχείριση.

Το πλαίσιο OpenEdu παρουσιάζει, για κάθε διάσταση: έναν ορισμό, έναν συλλογισμό, τα βασικά του στοιχεία και τους περιγραφείς, οι οποίοι δείχνουν λεπτομερείς δράσεις με δυνατότητα υλοποίησης από φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να επιτύχουν ή να διατηρήσουν το επιθυμητό επίπεδο ανοικτότητας σε κάθε διάσταση. Επίσης το πλαίσιο παρέχει μία εργαλειοθήκη για να υποστηρίξει την ανάπτυξη στρατηγικής και την αυτό-αξιολόγηση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το περιεχόμενο. Έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται με δυναμικό και ευέλικτο τρόπο, αφού καλεί τους εκπαιδευτικούς φορείς να αναμείξουν και να συνταιριάξουν τις διαστάσεις σύμφωνα με τις ειδικές απαιτήσεις και τα στρατηγικά σχέδιά τους.



Το πλαίσιο OpenEdu: 10 διαστάσεις για το «άνοιγμα της εκπαίδευσης» (JRC, 2017).

Για να διευκολυνθεί η χάραξη πολιτικής με εστίαση στην ανοικτή εκπαίδευση, με τον ευρύτερο στόχο του εκμοντερνισμού της εκπαίδευσης και της προώθησης της καινοτομίας, η έρευνα που διεξήχθη από το JRC βοήθησε να εντοπιστούν κυρίαρχα και μη θέματα πολιτικής που απαιτούν συζήτηση και επικύρωση από τους δημιουργούς πολιτικών:

Κυρίαρχα θέματα:

- ΑΕΠ και copyright
- Ποιότητα και επαναχρησιμοποίηση ΑΕΠ
- Ανοικτές προδιαγραφές
- Ανοικτή πρόσβαση στην έρευνα
- MOOCs (Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα)

Μη κυρίαρχα θέματα:

- Κοινό της ανοικτής εκπαίδευσης
- Πιστοποίηση και αναγνώριση της ανοικτής μάθησης
- Προσβασιμότητα (πέρα από την πρόσβαση)
- Ανοικτές και ψηφιακές παιδαγωγικές πρακτικές
- Καινοτόμα μοντέλα αξιολόγησης
- Επαγγελματική εξέλιξη διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού
- Συνεργασίες μεταξύ φορέων, εσωτερικές και διασυνοριακές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και περιοχών

Τα παραπάνω μη κυρίαρχα θέματα δεν είναι σε καμία περίπτωση λιγότερο σημαντικά από τα κυρίαρχα. Θεωρούνται μη κυρίαρχα επειδή δεν αποτελούν μέρος του κυρίαρχου διαλόγου για την ανοικτή εκπαίδευση, που έγινε δημοφιλής την τελευταία δεκαετία και έχει σαν βάση τους ΑΕΠ. Αν η κατανόηση της ανοικτής εκπαίδευσης προχωρήσει πέρα από τους ΑΕΠ και προς μία πιο ολιστική προοπτική, βασισμένη στις 10 διαστάσεις της ανοικτότητας, ο κυρίαρχος διάλογος θα περιλάβει με το πέρασμα του χρόνου αυτά τα μη κυρίαρχα θέματα και θα έχει μια πιο συστημική προοπτική. Ο σχετικός διάλογος ως κοινωνική κατασκευή ενισχυμένη από πράξεις και επιλογές, βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς εξέλιξης και αλλαγής.

Συζήτηση για την προοπτική των ΑΕΠ

Οι ΑΕΠ, ένα από τα επιτεύγματα της ψηφιακής εποχής οδηγεί στον επανασχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης καθώς και των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Νέες προκλήσεις αναδύονται για τους ρόλους των διδασκόντων και φοιτητών και η συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα αξιοποίησης ΑΕΠ είναι αναγκαία, στο πλαίσιο αντίστοιχου στρατηγικού σχεδιασμού των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Μετά από μια δεκαετία και πλέον, εμφάνισης των ΑΕΠ, θέματα και προβληματισμοί που έχουν προκύψει, είναι:

- ο σχεδιασμός των νέων διδακτικών πρακτικών για την αποτελεσματική χρήση τους,
- η χαμηλή υποστήριξη ενημερωτικών και επιμορφωτικών δράσεων των διδασκόντων,
- η αξιοποίηση «copyrighted» υλικού σε επονομαζόμενα «ανοικτά» μαθήματα,
- οι τρόποι διασφάλισης της ποιότητας του περιεχομένου,
- η βιωσιμότητα και διαλειτουργικότητα των αποθετηρίων,
- η αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών μοντέλων προς το όραμα μιας ανοικτής παγκόσμιας εκπαίδευσης.

Μεταξύ των συστάσεων που διατυπώνονται στη στρατηγική για τον «Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης» (EC, 2013) αναφέρεται: «Η τεχνολογία, ιδίως το Διαδίκτυο, πρέπει να αξιοποιηθεί πλήρως. Τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να αυξήσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω ΑΕΠ». Η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για τους ΑΕΠ επεκτείνεται, έχουν τεθεί θεμέλια για την επέκτασή τους, ωστόσο τα αποθετήρια ΑΕΠ παραμένουν άγνωστα και αχρησιμοποίητα σε σχέση με τους τρεις κύριους ιστότοπους εκπαιδευτικών πηγών *YouTube, Khan Academy* και *TED*. Ο εύκολος εντοπισμός πόρων είναι ένα εμπόδιο που πρέπει να ξεπεράσει η νέα γενιά έργων ΑΕΠ.

Η κύρια πρόκληση παραμένει η ποιότητα. Το πλούσιο υλικό που υπάρχει ήδη στον Παγκόσμιο Ιστό έχει διαφορετικά επίπεδα ποιότητας. «Η μετασχηματιστική δυναμική των ΑΕΠ περικλείει τα οφέλη του διαμοιρασμού και της συνεργασίας μεταξύ Πανεπιστημίων και χωρών» (Redecker & Castaño Muñoz, 2013), συνεπώς η συνεργασία μεταξύ φορέων και χωρών είναι απαραίτητη για ενημέρωση και τη διασφάλιση της ποιότητας (Unesco, 2012).

Το ανοικτά αδειοδοτημένο εκπαιδευτικό υλικό έχει τεράστιες δυνατότητες να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας και συνεπώς της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις της αυξανόμενης πρόσβασης, σε συνδυασμό με τη συνεχιζόμενη εξάπλωση των υποδομών ΤΠΕ στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δείχνει ότι γίνεται ολοένα και πιο σημαντικό γι' αυτά να στηρίξουν με έναν προγραμματισμένο και στοχοθετημένο τρόπο τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, της ποιότητας των διδακτικών υλικών και τον σχεδιασμό αποτελεσματικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Anderson, T. (2009). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. In *Proceedings of the 17th ICDE World Congress, Maastricht*. Retrieved on 8 November 2013 from http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/2210/1/The%20Dance%20of%20technology%20and%20Pedagogy%20in%20Self%20Paced%20Instructions.docx

Creative Commons, (nd). *Ένας απλός οδηγός για τις άδειες Creative Commons 4.0*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από https://creative commons. ellak. gr/2015/08/21/% CE% B5% CE% BD% CE% B1% CF% 82-% CE%B1% CF% 80%CE% BB% CF%8C% CF%82-% CE% BF% CE% B4% CE% B7% CE% B3% CF% 8C% CF% 82-% CE% B3% CE% B9% CE% B1-% CF% 84% CE%

B9% CF% 82-% CE% AC% CE% B4% CE% B5% CE% B9% CE% B5% CF% 82-creative-commons-4-0/

De los Arcos, B., Farrow, R., Perryman, L.-A., Pitt, R. & Weller, M. (2014). *OER Evidence Report 2013-2014*. OER Research Hub. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://oerresearchhub.org/about-2/reports/

EADTU, (nd). *European Association of Distance Teaching Universities*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://www.eadtu.nl/oerhe/?c=home

E.C., (2013). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved September 15, 2013 from http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

Engeström, J., (2005). *Why some social network services work and others don't — Or: the case for object-centered sociality*. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου, 2015 από http://www.zengestrom.com/blog/2005/04/why-some-social-network-services-work-and-others-dont-or-the-case-for-object-centered-sociality.html

Holmberg, B. (1983). 'Guided didactic conversion in distance education', in *D. Seward, D. Keegan, B. Holmberg, (eds) Distance education: International Perspectives*, pp. 114-122. London: Routledge

JRC, (2017). *The OpenEdu framework* . Directorate B. Growth and Innovation, Human Capital and Employment Unit European Commission. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου, 2017 από https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/20170328_openedu-framework_centred_video_support.pdf

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. Toronto: McGraw-Hill.

MERLOT, (nd). *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*. Retrieved 20 March, 2013 from http://www.merlot.org/merlot/index.htm.

Megalou, E., Gkamas, V., Papadimitriou, S., Paraskevas, M., and Kaklamanis, C., (2016). Open Educational Practices: Motivating Teachers to Use and Reuse Open Educational Resources. In Proceedings of the END2016 International Conference on Education and New Developments, Ljubljana, Slovenia, 12-14 June 2016. Publisher: WIARS, http://end-educationconference.org/conference-program/

Mobasher, Bamshad, Honghua, Dai, Tao Luo, Mik,i Nakagawa, Yuqing Sun, Jim, Wiltshire, (2000). Discovery of Aggregate Usage Profiles for Web Personalization (with H. Dai, T. Luo, Y. Sung, M. Nakagawa, J. Wiltshire). In *Proceedings of the Web Mining for E-Commerce Workshop (WebKDD'2000), held in conjunction with the ACM-SIGKDD Conference on Knowledge Discovery in Databases* (KDD'2000), Boston. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://maya.cs.depaul.edu/~mobasher/papers/webkdd2000/webkdd2000.html

OER, (2011). *Handbook for educators*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://wikieducator.org/OER_Handbook/educator/advantages_and_disadvantages

Papadimitriou, S. (2013). Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education. In *Open Education 2030 Contribution to the JRC-IPTS Call for Vision Papers Part III: Higher Education*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf

Παπαδημητρίου, Σ., Λιοναράκης, Α. (2013). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ανοικτά Μαθήματα στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση *Στα Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα, 8 -10 Νοεμβρίου 2013. Τόμ. 7. Αρ. 2Α (2013)*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2017 από http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/583/562 και

https://www.academia.edu/6425738/%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%BF%CE%AF_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%A0%CF%8C%CF%81%CE%BF%CE%B9_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7

Παπαδημητρίου, Σ., (2014). Ο ρόλος των διδασκόντων και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής τους σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθωπιστικών Επιστημών ΕΑΠ, Πάτρα, 2014, Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου, 2018 από http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38040

Παπαδημητρίου Σοφ., Μεγάλου Ελ., Τζοβλά, Ειρ. (2015). Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ,* Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015.

Papadimitriou, S., Papadakis, S., Lionarakis, A., (2017). Supporting Electronic Collaborative Experiences at Universities based on Learning Spaces and LAMS in IGI Global. In the Proceedings International Journal of e-Collaboration (IJeC). Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου, 2018 από http://www.igi-global.com/journal/international-journal-collaboration-ijec/1090

Redecker, C.& Castaño Muñoz, J. (2013). *The Potential of Open Educational Resources DG EAC TWG"ICT and Education*, BXL, 20-22 January 2013. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/IPTSOERFINfinal_000.pdf

The Commonwealth of Learning, (2003). *Tutoring In Open And Distance Learning: A Handbook For Tutors*, ISBN 1-895369-87-8, Published by: The Commonwealth of Learning Vancouver, CANADA. Retrieved May 15, 2013 from http://www.col.org

Trust, T., (2012). *Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/27_1ProfLearning_Networks_p34-38.pdf

UNESCO, (2002). *UNESCO's 2002 International Bureau of Education.* Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf

UNESCO, (2012). *World Open Educational Resources Congress Report.* Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://www.learningagency.net/index.php/en/news/28-events/118-report-from-unescos-2012-world-open-educationalresources-congress

Wiley, D. (2007). *Open Education License*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://opencontent.org/blog/archives/355

Wiley, D. (2009). *Dark Matter, Dark Reuse, and the Irrational Zeal of a Believer.* http://opencontent.org/blog/archives/905

Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://opencontent.org/blog/archives/3221

GAMIFICATION AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL STRATEGY: THE EU, THE US, AND THE WORLD

*John A. Paravantis**

Abstract

Motivated by the connection of learning and playing, this research examines gamification as an innovative activity in education. On the one hand, a global gaming revolution is quietly taking place: gamers are young; include heads of household, business executives, and women; and do not watch television. They play games because they want to achieve, explore, discover and compete; gaming puts them in the condition of optimal experience called flow. On the other hand, the European Union faces a productivity problem mainly because European enterprises do not innovate enough. Linking gaming and innovation, and in view of the findings of positive psychology that suggest curiosity increases happiness, education should be reengineered to bring students to the state of flow by introducing gamification in the classrooms. More gamification papers have been published since 2011, and more than half are about gamification in education mostly in English speaking countries. Computer, mathematics and science blended learning and online classes are the usual venue of gamification research, which employs a variety of design principles and mechanisms, and is received positively by the students. Personal computer games are focused on as a particularly convenient gamification platform, with the use of free online Interactive Fiction being quite widespread and easy to play on mobile phones. Such games visited included: the Vespers text adventure, teaching morality in a medieval setting; Sid Meier's Pirates, immersing students in the 17th century Caribbean; Making History – The Calm and the Storm, allowing students to relive the Second World War; and the Euro Truck Simulator, addressing trade along European road networks. The role of gamification researchers as creative geniuses, innovation leaders, and innovation champions is discussed and the paper is concluded with the suggestion that more quantitative gamification research be carried out in Europe.

Key-words: *gamification, education, gaming, innovation, flow, text adventure.*

---

* Associate Professor, Department of International & European Studies, University of Piraeus.

1. Motivation and objective

Motivation for this research was provided by the intriguing notion that learning and playing are connected (Leo Buscaglia quote, cited by Engler, 2012).

Activities such as sports, art, hobbies and games are reported to consistently produce *flow*, the condition of total involvement that characterizes the optimal human experience (Csikszentmihalyi, 2008). Research has to help make education a flow producing experience. This may be achieved by gamifying teaching.

This paper: (a) outlines a review of gaming, innovation, and gamification research; and (b) attempts to synthesize the above into an outline of research and policy guidelines for gamification in education.

2. Literature review

This section highlights literature findings on the gaming revolution, the status of innovation in the European Union (EU), and the use of gamification as an innovative educational strategy.

2.1. Gaming revolution

More and more people are being drawn to the power of computer and video games, finding themselves engaged for longer periods of time, for greater stretches of their lives (McGonical, 2011). Data show that:

- The planet is now spending more than three billion hours a week gaming.
- More than five million extreme gamers in the USA play an average of 45 hours a week.
- More than six million people in China spend at least 22 hours a week gaming, which is the equivalent of a part-time job!
- A typical gamer plays for just an hour or two a day.
- Nongamers make up nearly half of the US population and their numbers are rapidly decreasing.

Across eight major European nations surveyed (ISFE, 2010), 25.4% of adults have played video games in the last six months, a total of 79.2 million gamers. This percentage varies from 40% in the UK, to 38% in France, and 17% in Italy and Poland. It is estimated that there are 95.2 million adult video gamers across all 18 countries covered by the survey. Of these gamers, 31% are males and 20% of females. Furthermore, 30% of 30-49 year-olds play video games.

Various market reports on gaming (e.g. ESA, 2017) show that the gap between gamers and nongamers is growing smaller:

- 97% of youth play computer and video games.
- 69% of all heads of household play computer and video games.
- 61% of surveyed CEOs, CFOs, and other senior executives say they take daily game breaks at work.
- 40% of all gamers are women.
- The average game player is thirty-five years old and has been playing for twelve years.

- One out of four gamers is over the age of fifty.
- Most gamers expect to continue playing games for the rest of their lives.
- Interestingly, games do not watch television.

Many use games to satisfy important needs, indicating a hunger for more and better engagement from the reality of the world around us (McGonigal, 2011). Video gaming helps achieve: more satisfying work; a stronger sense of community; and a more engaging and meaningful life. Furthermore, games can teach people about their inner true self: what their core strengths are, what really motivates them, what makes them happiest.

Games bring together different findings from psychology, cognitive science, sociology, economics, political science, and the theory of performance. The power of games may be leveraged to reinvent government, health care, education, traditional media, marketing, entrepreneurship, even world peace. Large companies and organizations that have adopted game design as an innovation strategy include: the World Bank, the American Heart Association, the National Academy of Sciences, the U.S. Department of Defense, McDonald's, Intel, the Corporation for Public Broadcasting (CBC), and the International Olympic Committee. It is expected that games will help build hybrid industries and unconventional partnerships, bringing together game researchers, game designers, and game developers with engineers, policy makers, and executives.

There are different types of gamers with different motivations, in-game behaviors, and playing styles (Bartle, 1996; Dixon, 2011; Engler, 2012). These include:

- *Socializers:* they choose a game because of social interactions, not because of the game itself;
- *Achievers:* they like gaining points, levels, equipment and other items reflecting success;
- *Explorers:* they enjoy discovering areas, creating maps, and learning about hidden places;
- *Killers:* they aim to compete with other players.

Klug and Schell (2006), presented the following nine player types: competitor, explorer, collector, achiever, joker, director, storyteller, performer and craftsman. Finally, Kallio, Mäyrä and Kaipainen (2010) determined the following player mentality types:

- *Social:* gaming with kids and mates, gaming for company;
- *Casual:* killing time, filling gaps, and relaxing;
- *Committed:* having fun, entertainment, and immersion.

Professor Matthew Farber (https://www.edutopia.org/blog/interactive-fiction-in-the-classroom-matthew-farber) of the University of Northern Colorado asserts: *"…there are personality types (Bartle's Player Types), each of which must be considered by a game's designer. In other words, people play games for different reasons – some to socialize, others to collect objects, and others who compete to win. When designing virtual worlds, all player types should be considered. Similarly, when teachers design lessons, multiple modalities should be addressed … Using interactive fiction in the classroom sharpens close reading and writing, logical thinking, and other critical thinking competencies. It also reinforces systems thinking and design thinking skills – in which interconnections are mapped and user experiences are*

considered. The low barrier to entry makes interactive fiction a natural fit for any student-centered classroom!"

Finally, the following are likely directions and targets of future video games:

- reduce stress at work and increase career satisfaction;
- improve educational systems;
- assist in the treatment of depression, obesity, anxiety, and attention deficit disorder;
- help the elderly feel engaged and socially connected;
- raise the rates of democratic participation;
- even tackle global-scale problems, like climate change and poverty.

2.2. Innovation

Innovation is the practical application of creative ideas. Sources of innovation mentioned by Drucker (1985) include: process needs; industry and market changes; changes in perception; new knowledge; incongruities; and unexpected occurrences.

The problems faced by the European Union (EU) have been discussed by Carlos Moedas (engineer, banker; MBA, Harvard, 2000), the EU Commissioner for Research, Science and Innovation (https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/moedas/announcements/science-research-and-innovation-performance-eu-2016_en), and provide a link between productivity and innovation:

- The European Union (EU) has emerged from the financial crisis, but growth is elusive.
- The EU has a fundamental problem with productivity: there is a 15% productivity gap between the US and the EU; this gap has widened during the economic recession.
- Without productivity growth, the EU will not succeed in creating jobs and raising living standards.
- The main reason for poor productivity growth (what economists call multifactor productivity) is the low impact of innovation.
- Thus, research and innovation are fundamental in solving the productivity problem in Europe.

In the EU, 71% of Small & Medium Enterprises (SMEs) with between one and nine employees encountered difficulties commercializing their innovations due to a lack of financial resources, compared to 48% of companies with 500 employees or more. In addition, 63% of such SMEs introduced at least one innovation since 2011, compared to 85% of companies with 500 employees or more. Furthermore, 79% of companies that introduced at least one innovation since 2011 experienced an increase of their turnover by more than 25% by 2014. It may be concluded that companies that innovate make more money, but European SMEs do not innovate enough. As a result of the above considerations, the European Union (EU) decreed 2007 to be the year of innovation (https://ec.europa.eu/growth/industry/innovation_en).

Innovation holds the keys to miracle solutions for some of the biggest challenges facing the world (Brynteson, 2010), so it makes sense to focus on the possibility of using innovation to reengineer education.

2.3. Gamification as an innovative educational tool

Linking the literature findings on the global gaming revolution and the need for more innovation in the EU, a question arises: how may the delivery of education be carried out in a more innovative fashion? Technological change has taken the world by storm, changing everyday lives and learning habits dramatically; in this light, it is worth considering innovative tools that may help reengineer education into a more pleasurable experience.

Research on positive psychology suggests that curiosity increases happiness (Csikszentmihalyi, 2008; Seligman, 2011), so education has the potential of making students happier, as long as the teacher can tap into this potential. Ideally, the educational process should bring students to the state of flow, which is described succinctly by Csikszentmihalyi, the founder of the concept, in this quote: *"... people find genuine satisfaction during a state of consciousness called flow. In this state, they are completely absorbed in an activity, especially an activity which involves their creative abilities. During this optimal experience they feel strong, alert, in effortless control, unselfconscious, and at the peak of their abilities"* (http://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/mihaly-csikszentmihalyi). In fact, Csikszentmihalyi has argued that people are happiest not when they are idle, but when they are busy being creative: *"The best moments in our lives are not the passive, receptive, relaxing times ... The best moments usually occur if a person's body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile ... Creativity is so fascinating that when we are involved in it, we feel that we are living more fully than during the rest of life"*. These considerations imply that education has the potential of building some of the best moments and memories in the lives of students.

One way of making education more fun, would be to inserting gamification principles into it. Gamification refers to the activity of integrating gaming elements and design techniques into non-game processes such as education, in order to increase motivation, expand participation, enhance engagement, even create loyalty. What processes and products may facilitate the learning process while enriching it and making it more fun (Brynteson, 2010), approaching the state of flow? The next section attempts to shed some light into this question.

3. Gamification and video games in education

This section reviews research findings on the use of gamification in education, and presents brief case studies on the employment of personal computer (PC) games in tertiary education.

3.1. Gamification in education

As indicated by Figure 1 (Dicheva et al., 2014), there is an upsurge in the number of gamification papers published in the research literature.

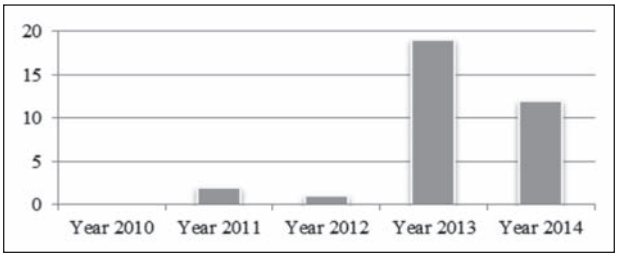


Figure 1. *Paper distribution by age of publication (Dicheva et al., 2014)*.

This finding in corroborated by Figure 2 (Caponetto, Earp & Ott, 2014).

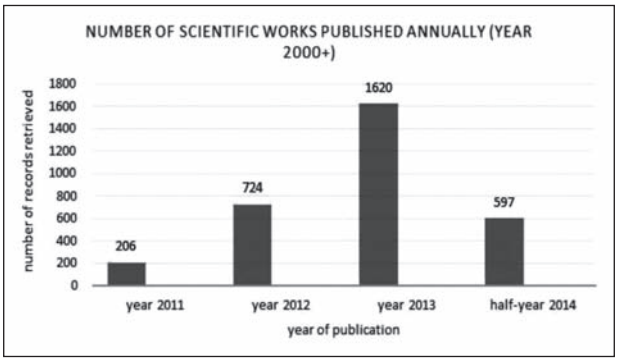


Figure 2. *Paper distribution by age of publication (Caponetto, Earp & Ott, 2014)*.

It may be concluded that research interest in the use of gamification in education appears to be on the increase.

As regards the distribution of published gamification papers by country, Table 1 (Caponetto, Earp & Ott, 2014) shows that about one fourth (23.5%) of the papers concerned the USA, while almost four out of 10 (36.9%) were about the educational systems of English speaking countries (USA, Canada and the UK).

Table 1. *Published gamification papers by country (Caponetto, Earp & Ott, 2014)*.

Country	*Number of papers*	*% of total*
USA	28	23.5
Canada	8	6.7
Romania	8	6.7
UK	8	6.7

Spain	7	5.9
Norway	5	4.2
Portugal	5	4.2
Australia	4	3.4
Brazil	4	3.4
Netherlands	4	3.4
Poland	4	3.4
Germany	3	2.5
Greece	3	2.5
Japan	3	2.5
South Africa	3	2.5
Other (less than 3% per country)	22	18.5
Total	119	100

Turning to the target population, Figure 3 (Caponetto, Earp & Ott, 2014) shows that just over half of gamification papers (52%) were about the formal educational system, i.e. primary, secondary and tertiary (University) education. Of these, the biggest part (43% of the total) concerned tertiary education.

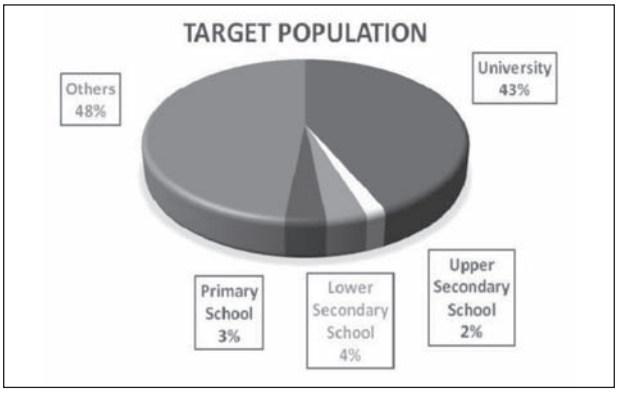


Figure 3. *Paper distribution by target (Caponetto, Earp & Ott, 2014)*.

On the distribution of gamification papers by subject, Figure 4 (Dicheva et al., 2014) shows the results of research that supports the view that most gamification papers are in computer science/information technology (CS/IT) and related fields (game programming), as well as mathematics, science and engineering, with a few

being subject neutral. All in all, this sample indicates that social sciences, including political sciences and international relations are lacking in this respect.

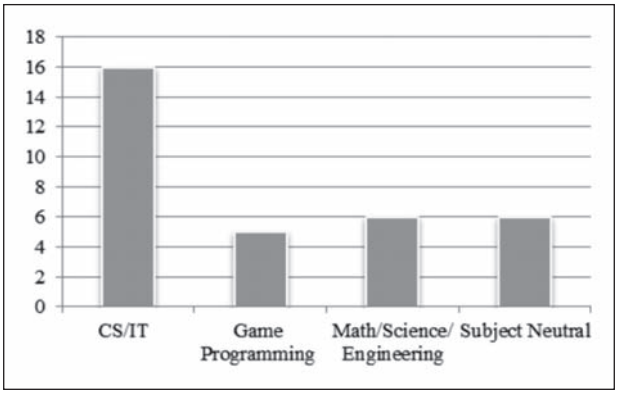


Figure 4. *Paper distribution by subject (Dicheva et al., 2014)*.

More information on the distribution of gamification papers by application is shown in Figure 5 (Dicheva et al., 2014). It appears that blended learning courses (that combine traditional classroom methods with online media) are the application field with the most prevalent use of gamification principles, with courses without online support, and (massively open) online courses being next.

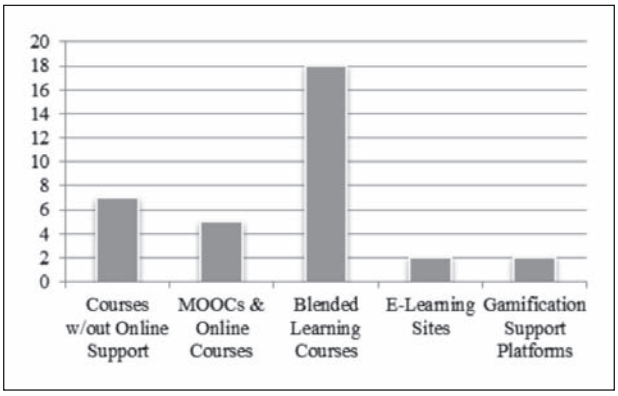


Figure 5. *Paper distribution by type of application (Dicheva et al., 2014)*.

Focusing on gamification design principles, Figure 6 (Dicheva et al., 2014) shows that visible status information, techniques of social engagement, freedom of choice (as well as freedom to fail) designs, rapid feedback, setting goal and challenges, and employing storylines and new identities, are some of the most frequently employed principles. Of the rest of the design principles, it is worth mentioning that neither personalization nor setting time restrictions were widespread.

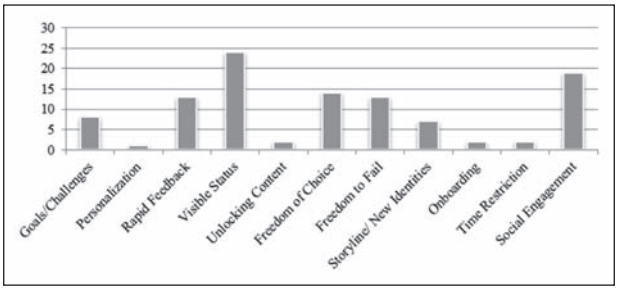


Figure 6. *Paper distribution by gamification design principles (Dicheva et al., 2014)*.

Finally, Figure 7 (Dicheva et al., 2014) affords a look at the distribution of gamification papers by game mechanism. Awarding badges and points, showing leaderboards, and using levels were the most commonly employed game mechanisms.

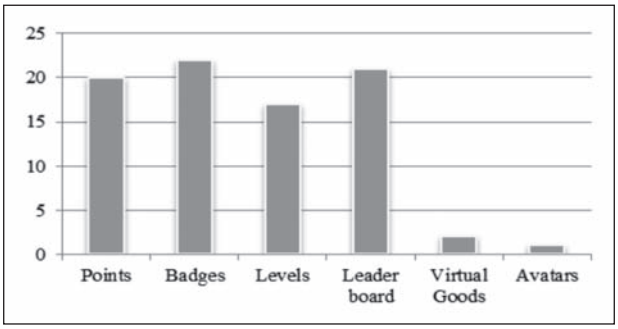


Figure 7. *Paper distribution by game mechanism (Dicheva et al., 2014)*.

Attention now shifts to the use of PC games in education. Using video games is one way of introducing gamification principles in education, and since PCs are prevalent in education, the use of PCs as video game platforms is an obvious choice.

3.2. Personal computer games in education

Since games are reported to engage, teach and inspire in ways that reality cannot (McGonigal, 2011), it follows that using games in education would likely be a particularly fruitful endeavor. While the use of information and communication technologies (ICT) in teaching extends to several innovative methods, this section focuses on the employment of online, freeware or demo computer game in an effort to introduce gamification in education. While mobile phone would also be an attractive platform, this section concentrates on PC games.

The use of Interactive Fiction (IF) (Montfort, 2005) in education is probably among the oldest attempts of introducing gamification principles in education. Most IF games (and hyperlinked gamebooks) are freeware or very low cost, while many of

them may also be played on mobile phones, using specific programs such as the *Text Fiction* app (https://play.google.com/store/apps/details?id=de.onyxbits.textfiction).

An example of an IF game that has been used at the graduate level in the University of Piraeus is the *Vespers* text adventure (http://textadventures.co.uk/games/view/2krk8w0kseohyakssnaekq/vespers), a surprising freeware gem. Vespers is an IF game written in 2005 by Jason Devlin that placed first at the 2005 Interactive Fiction Competition, and won a number of awards (XYZZY Awards for Best Game, Best NPCs, Best Setting, and Best Writing) (https://en.wikipedia.org/wiki/Vespers_(video_game)). The game is set in a 15th-century Italian monastery at the time of a plague, a milieu reminiscent of Umberto Eco's *The Name of the Rose* (https://en.wikipedia.org/wiki/The_Name_of_the_Rose). While the game utilizes a horror-themed setting, it is essentially a morality game, where the player's decisions affect the ending.

A map of the *Vespers* game, showing the locations among which the player moves, is given in Figure 8.

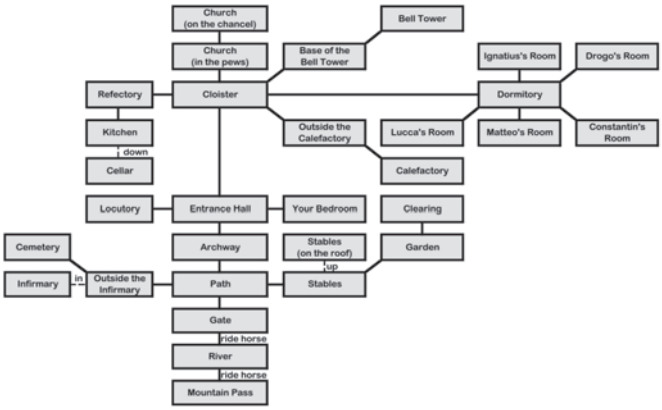


Figure 8. *Vespers map*.

Two features of the game make the experience unforgettable: (1) while playing the game, it is not obvious that the decisions of the player are moral dilemmas; and (2) the game in fact encourages the player to take the evil path, by flashing real and imaginary (false) Biblical quotes during the gameplay, for instance:

- The game encourages the monk (played by the player) to save a (exceedingly beautiful) poor girl from the cold, by taking her into the monastery, hinting that she may be an angel of God. In fact, at the end of the game, she is revealed to be the Devil. Later in the game, the player is even given the choice of praying to the girl: given her true diabolical nature, that constitutes a grave sin.
- The game also tempts the player to commit sins, e.g. by tempting the player to take a *"sparkling"* coin lying in the alms box; although at the time this seems innocent enough, if one thinks about it, it amounts to stealing alms.
- Finally, the player is also encouraged to murder a fellow monk, by pushing him off the bell tower; it is hinted that the fellow monk has lost his mind, and perhaps by taking his life the player would relieve him of his tortured existence. If

the player pushes the monk, the poor soul plunges to his death with a smile on his face.

Two game reviews bring out the full character of the experience (http://textadventures.co.uk/games/view/2krk8w0kseohyakssnaekq/vespers):

- *"My God, what an amazing game! Up there with the very best IF I have ever had the pleasure of playing. Set in a 15th Century Monastery at the time of the plague, it has a fantastic parses, and it is atmospheric, reasonably easy, and full of moral choices (even when you don't realize it), leading to three different endings, depending on your actions. Unexpected things happen in the end (I caught myself playing with my jaw touching the floor), definitely worth going through the game at least once. The story will get into your mind, and will set you thinking about life, death, morality and God. Reminded me of The Name of the Rose, outstanding in every respect!"*
- *"I played this a long time ago and just found it again. It is amazing at making me feel uncomfortable emotions and facing difficult moral dilemmas. If you want to challenge your mind and see just how deep your sense of morality runs, play this game."*

A list of interactive fiction games is available at https://www.edutopia.org/blog/interactive-fiction-in-the-classroom-matthew-farber.

Teaching history and global politics with PC games (McCall, 2011) is also a good possibility. In the Department of International and European Studies of the University of Piraeus, *Sid Meier's Pirates* (http://store.steampowered.com/app/3920/Sid_Meiers_Pirates), a screenshot of which is shown in Figure 9, has been used to allow students to assume the role of pirates in the Spanish Caribbean in the 17th century. This way, they may experience firsthand the competition among the major colonial powers of the era: Spain, Holland, England and France.

Figure 9. *Screenshot of the map of Sid Meier's Pirates PC game*.

Similarly, with *Making History – The Calm and the Storm* (http://store.steampowered.com/app/6250/Making_History_The_Calm__the_Storm), a screenshot of which is shown in Figure 10, University of Piraeus students assumed the role of World War II combatants; the game provided a good platform to discuss the role of transport and

communications in International Relations by appreciating how logistical problems can change the course of a war, like in the Operation Barbarossa of the Nazi Germany against the Soviet Union.

Figure 10. *Screenshot of the Making History – The Calm and the Storm PC game*.

Finally, the teaching of geopolitical issues related to technology networks (such as those in transport, telecommunications and the Internet) to University of Piraeus undergraduate students was aided by the *Euro Truck Simulator* (http://store.steampowered.com/app/232010/Euro_Truck_Simulator), with a screenshot shown in Figure 11; students played as drivers, and that made them familiar with the experience of trans-European road networks and the limitations of trade among some European countries.

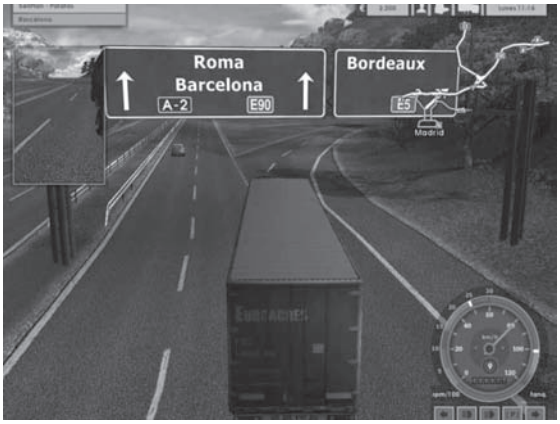


Figure 11. *Screenshot of the Euro Truck Simulator PC game*.

Many more options are available for teaching social sciences and global politics through free online games, a full list of which is shown in Table 2.

Table 2. *Online freeware PC games in global politics and social sciences*.

Topic of game	*Link*
Farming in the Third World, and how it sustains poverty	https://3rdworldfarmer.org
US Presidential elections	https://www.americanhistoryusa.com/campaign-trail
How the US may respond to terrorism	http://www.antiwargame.org
BBC game on climate change challenges	http://www.bbc.co.uk/sn/hottopics/climatechange/climate_challenge/index_1.shtml (Chrome issues)
Building a habitat	http://switchzoo.com/games/habitatgame.htm
Puts the player amidst the crisis in Darfur, West Sudan	http://www.darfurisdying.com (Chrome Flash issue)
Facing natural disasters	http://www.christianaid.org.uk/resources/games/disastergame/index.html
Building and managing a Medieval manor	http://www.moddb.com/games/fief-the-medieval-manor-simulation
Heraldry in the year 1273	http://www.yourchildlearns.com/heraldrygame
Setting up an American colony	http://www.historyglobe.com/jamestown/jamestowngame.html
Greenpeace game on how to stop whaling	http://www.greenpeace.org/international/en/multimedia/photos/greenpeace-stop-whaling-game
Short simulation of the Cuban Missile Crisis (1962)	http://textadventures.co.uk/games/view/kqlel0dkakelyvou6t3acg/the-cuban-missle-crisis-john-f-kennedy (poor quality game)

4. Discussion

Some thoughts are now presented on how gamification may be implemented as an innovative tool in education.

As pointed out by Morris (2007) and shown in Figure 12, different people play different roles in enabling innovation: creative geniuses provide the know-how, innovation leaders take care of the policies, and innovation champions are involved in the practical application of innovative processes. In this respect, researchers and academic teachers are expected to play the role both of creative geniuses and innovation champions; they may also provide input for the design of appropriate innovation policies, such as the introduction of gamification into education.

Figure 12. *Different roles in the application of innovation (Morris, 2007)*.

As shown in Figure 13 (Morris, 2007), these distinct roles exert a different influence on the implementation of the products of innovation. Creative geniuses (i.e. researchers and academic teachers) are expected to exert the greatest influence, while innovation leaders are likely to exert the least influence on the production of innovative processes.

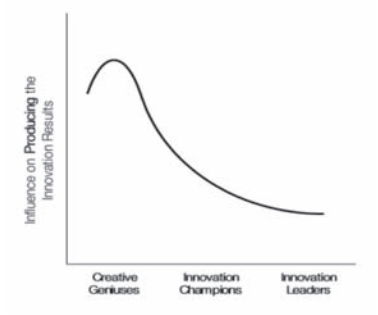


Figure 13. *Influence of roles on producing innovation (Morris, 2007)*.

Figure 14 (Morris, 2007) shows that innovation champions exert the biggest influence in enabling the culture of innovation, e.g. by designing policies, a task in which neither creative geniuses nor innovation leaders have a great role to play.

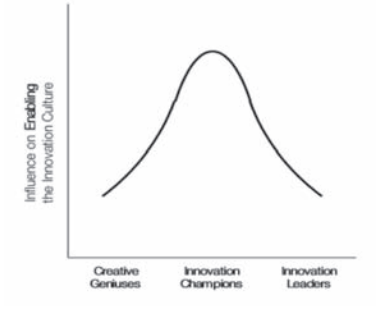


Figure 14. *Influence of roles on enabling innovation (Morris, 2007)*.

Finally, as shown in Figure 15 (Morris, 2007), innovation leaders are expected to exert the biggest influence during the actual creation of an innovation culture.

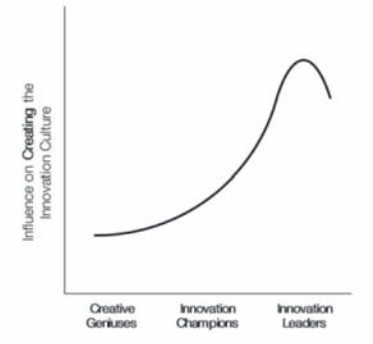


Figure 15. *Influence of roles on creating an innovation culture (Morris, 2007)*.

All in all, while academic researchers may play a creative role in designing and producing innovation in the form of gamification, teachers and educators will be the main vehicle of implementing gamification and creating a lasting gamification culture in education. If anything else, introducing gamification in education is likely to be a very successful endeavor: as shown in Figure 16 (Dicheva et al., 2014), the gamification of education appears to be received positively (or at least with mixed feelings) in the overwhelming number of examined cases.

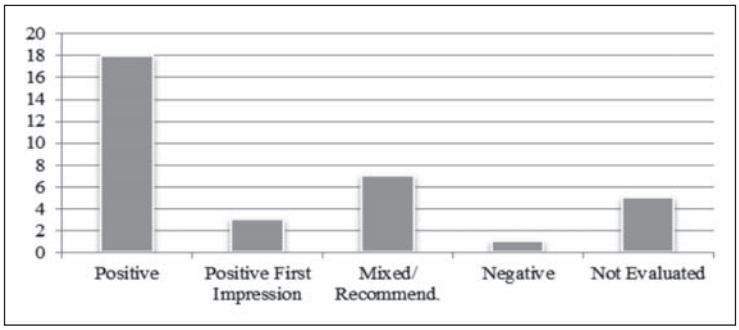


Figure 16. *Paper distribution by reported results (Dicheva et al., 2014)*.

5. Conclusions and significance

The main points to take away from this paper are now recapped.

The world is changing drastically by technological development, and education is changing with it. Although education has been a late bloomer, innovation may well be the name of the game in 21st century education, especially in an EU that suffers from (SMEs) innovation and productivity deficits. In parallel, a gaming revolution is quietly taking place as millions of gamers from all walks of life lead virtual lives; nearly

everybody will likely become a gamer. People in business, everyday life, education, and entertainment get involved in games because they are *"in the flow"*, i.e. they are happiest. Entertainment will be the heavy industry of the 21st Century, with games being a medium requiring multidisciplinary approaches and targeting multicultural audiences.

Gaming research is peaking, but the EU is lagging (to North America and the world). More research is needed and more will be driven by market forces. More educators will be introducing gamification into their classes, thinking of their students as groups of different types of gamers. Technology-wise, students have easy access to personal computers at school or in the campus, not to mention that they all carry one with them at all times: their smartphone. Academics (researchers, professors) will need to design gamification by becoming innovation geniuses. Education politicians and administrators will need to enable gamification by becoming innovation enablers. Finally, educators (teachers, professors) will need to apply gamification by becoming innovation leaders.

More quantitative gamification research will be needed, particularly in the EU, because like W. Edwards Deming famously said: *"Without data, you are just another person with an opinion"*. Among the issues that will be worth addressing is this: what processes and systems can work for children of diverse backgrounds, learning styles, and abilities?

Acknowledgments

The author thanks Drs. T. Nadasdi and S. Sinclair for their online Spell Check Plus (http://spellcheckplus.com) that was used for proofing the entire manuscript.

References

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit MUDs. *Journal of MUD Research,* 1(1), (1996).

Brynteson, R. (2010). *The manager's pocket guide to innovation.* Kindle Edition, HRD Press, Inc.

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014, October 9-10). Gamification and education: a literature review. Paper presented at The *8th European Conference on Games Based Learning* (ECGBL 2014), Berlin, Germany. Retrieved from http://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2014). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society,* 18(3), 75-88. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/18_3/6.pdf.

Dixon, D. (2011, May 7-12). Player types and gamification. *ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems,* Vancouver, BC, Canada. Retrieved from http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/11-Dixon.pdf.

Drucker, P. (1985). *The discipline of innovation.* Harvard Business School Journal.

Engler, R. (2012). *Serious games – gamification of education.* Faculteit der Exacte Wetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam. Retrieved from http://www.cs.vu.nl/~eliens/serious/local/essay/12/08.pdf.

Entertainment Software Association (ESA) (2017). Essential facts about the computer and video game industry. Retrieved from http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/04/EF2017_FinalDigital.pdf.

Interactive Software Federation of Europe (ISFE) (2010). *Video gaming in Europe 2010.* Prepared for ISFE by GameVision Europe. Retrieved from http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/isfe_final_combined.pdf.

Kallio, K. P., Mäyrä, F., & Kaipainen, K. (2010). At Least Nine Ways to Play: Approaching Gamer Mentalities. *Games and Culture,* 6(4), 327-353.

Klug, G, & Schell, J. (2006). Why People Play Games: An Industry Perspective. In *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences,* P. Varderer & J. Bryant (eds), 91-100.

McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history.* New York, NY: Routledge.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world.* Random House, Kindle Edition.

Montfort, N. (2005). *Twisty little passages.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Morris, L. (2007). Creating the innovation culture – Geniuses, champions, and leaders. An InnovationsLab white paper, InnovationsLab. Retrieved from http://innovationmanagement.se/wp-content/uploads/pdf/CreatingInnovationCulture.pdf.

Seligman, M. (2011). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfilment.* New York, NY: Atria Paperback.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

*Δημήτριος Ράμμος**

Περίληψη

Η ενεργός πολιτειότητα των πολιτών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδίως των νεότερων, αποτελούσε και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της Ένωσης και κριτήριο για την ορθολογικότερη, κατά το δυνατόν, λειτουργία της. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί, μέσα από την επαφή των παιδιών με τα έργα της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης να οδηγήσει στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην αποσαφήνιση του όρου ιθαγένεια της Ε.Ε. Αρωγός στον ρόλο αυτό μπορεί να σταθεί η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, όπως ο σχεδιασμός διδακτικών δράσεων οι οποίες συνδυάζουν την ψηφιακή αφήγηση και την επαυξημένη πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *Ιθαγένεια της Ε.Ε., ενεργός πολιτειότητα, Ψηφιακή αφήγηση, Επαυξημένη πραγματικότητα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.

Εισαγωγή

Η ερμηνεία του όρου Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια είναι ένα πολύπλοκο και δύσκολο θέμα το οποίο απασχολεί τους πολιτικούς επιστήμονες αλλά και όλους τους ενεργούς και σκεπτόμενους Ευρωπαίους πολίτες από την γέννηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με την έκθεση 2017 για την Ιθαγένεια της Ε.Ε.: «Οι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους προκειμένου να επωφελούνται από αυτά. Παρότι ορισμένα δικαιώματα είναι ευρέως γνωστά και εφαρμόζονται αποτελεσματικά, εξακολουθούν

* Υπ. Διδάκτωρ Παν/μιου Δυτικής Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά του Παν/μιου Αθηνών.

ωστόσο να υπάρχουν κενά και παρανοήσεις. Η αποτελεσματικότητα των δικαιωμάτων που απορρέουν από την ιθαγένεια της ΕΕ εξαρτάται από τη γνώση αυτή μεταξύ των πολιτών, των κυβερνήσεων των κρατών μελών, καθώς και των τοπικών και περιφερειακών αρχών» (European Commision, 2017).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργήθηκε για να υπηρετήσει τους λαούς της Ευρώπης και το μέλλον της πρέπει να διαμορφώνεται και να συναποφασίζεται με την ενεργό συμμετοχή ανθρώπων από όλες τις κοινωνικές ομάδες. Από το «Δεν ενώνουμε κράτη, ενώνουμε λαούς» που δήλωσε ο Jean Monnet το 1952 (Fontaine, 2014) φτάνουμε μέχρι το 2017 και την δήλωση του Δημήτρη Αβραμόπουλου, Επιτρόπου Μετανάστευσης, Εσωτερικών Υποθέσεων και Ιθαγένειας: «Η ιθαγένεια της ΕΕ περικλείει την ουσία τόσο της αναγκαιότητας όσο και του στόχου της κοινής ευρωπαϊκής προσπάθειας. Προσφέρει στους ευρωπαίους πολίτες ένα σύνολο θεμελιωδών δικαιωμάτων και προνομίων, επιπλέον εκείνων που τους παρέχει η εθνική τους ιθαγένεια» (Έκθεση 2017 για την Ιθαγένεια της Ε.Ε., Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016).

Για να ανταποκριθεί σε αυτόν τον ρόλο η Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να καλλιεργηθεί η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη στους ανθρώπους από μικρή ηλικία και παράλληλα να προωθούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το ενδιαφέρον για τα κοινά, η συμμετοχικότητα, η υπεύθυνη και ενεργός στάση. Για τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οποίας επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο γεωγραφικής καταγραφής και θεσμικής περιγραφής, ο τομέας ο οποίος είναι κατάλληλος να συνδέσει την όποια διδακτική προσέγγιση με τις έννοιες της διαφορετικότητας, της πολυμορφίας και της συνύπαρξης είναι αυτός του πολιτισμού. Η πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης, ως ένωση διαφορετικών κομματιών και ως σύνολο, με τις αναρίθμητες εκπαιδευτικές προεκτάσεις τους, μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την καλλιέργεια της Ευρωπαϊκής συνείδησης.

Συνδυαστικά με την αξιοποίηση των έργων της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να αξιοποιηθούν και οι Νέες Τεχνολογίες μέσα από τα λογισμικά και τις υπηρεσίες τελευταίας αιχμής τα οποία ενεργοποιούν τους μαθητές και διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών τους σχεδίων. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά η ψηφιακή αφήγηση και οι τεχνικές επαυξημένης πραγματικότητας.

*Ιθαγένεια, Πολιτιστική Ιθαγένεια και ο ρόλος της εκπαίδευσ*ης

Ένας πολίτης είναι ένα άτομο που ζει σε ένα έθνος-κράτος και απολαμβάνει συγκεκριμένα δικαιώματα και προνόμια από αυτό έχοντας, παράλληλα αντίστοιχες υποχρεώσεις όπως η συμμετοχή στα κοινά και η υπακοή στην κυβέρνηση (Lagassé, 2000).

Η ιθαγένεια είναι "η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης "(Simpson & Weiner, 1989: 250). Οι Koopmans et al. (2005) ορίζουν την ιθαγένεια ως "το σύνολο τωνδικαιωμάτων, καθηκόντων και σχέσεων που συνδέουν τους πολίτες με το έθνος-κράτος" (2005: 7). Αυτοί οι βασικοί ορισμοί είναι ακριβείς, αλλά δεν αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες κοινωνικές δομές των κρατών – εθνών.

Η διάκριση των τριών διαστάσεων οι οποίες συνθέτουν την έννοια της ιθαγένειας κατά τον Marshall (1964) αστική, πολιτική και κοινωνική, έχουν επηρεάσει διαχρονικά τις μελέτες και τις αναφορές στο θέμα της ιθαγένειας (Bulmer & Rees, 1996).

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η περιγραφή της αναπτυξιακής πορείας της έννοιας ιθαγένεια από τον Marshall και του τρόπου με τον οποίο οι τρεις διαστάσεις της εξελίχθηκαν ανά τους αιώνες.

Οι αστικές πτυχές της ιθαγένειας, οι οποίες εμφανίστηκαν στην Αγγλία κατά τον 18ο αιώνα, παρέχουν στους πολίτες ατομικά δικαιώματα, όπως η ελευθερία λόγου, το δικαίωμα στην ιδιοκτησία και η ισότητα απέναντι στον νόμο.

Η πολιτική πτυχή της ιθαγένειας αναπτύχθηκε το 19ο αιώνα. Προσφέρει στους πολίτες πολιτική δύναμη παρέχοντάς τους το προνόμιο να ασκούν κριτική και να συμμετέχουν στην πολιτική διαδικασία.

Η κοινωνική διάσταση ξεκίνησε τον 20ό αιώνα. Τότε δόθηκε στους πολίτες η πρόσβαση σε κοινωνικές παροχές όπως η δημόσια εκπαίδευση και υγεία ώστε να εξασφαλιστεί η ευημερία και η ανεμπόδιστη συμμετοχή στον εθνικό πολιτικό πολιτισμό.

Ο Marshall χαρακτήρισε τα τρία στοιχεία της ιθαγένειας ως αλληλένδετα και την αλληλοσυμπλήρωσή τους ως ένα ιδανικό για τα έθνη-κράτη, δύσκολο να κατακτηθεί και να διατηρηθεί.

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι αντιμέτωπες με το πρόβλημα της οργάνωσης των κρατών εθνών-εθνών με τρόπο που να αντικατοπτρίζουν και να ενσωματώνουν την ποικιλομορφία των ανθρώπινων χαρακτήρων και παράλληλα να διαμορφώνουν ένα κυρίαρχο σύνολο κοινών αξιών, ιδανικών και στόχων στο οποίο να πιστεύουν και να δεσμεύονται όλοι οι πολίτες τους (Bulmer & Rees, 1996).

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, η ισότητα των πολιτών και η ενσωμάτωση τους στο πολιτικό σύστημα είναι σημαντικές αξίες (Gutmann, 2004). Αυτές οι αξίες δίνουν στις εθνοτικές και μεταναστευτικές ομάδες το δικαίωμα να διατηρούν σημαντικά στοιχεία των πολιτιστικών και εθνικών τους χαρακτηριστικών καθώς και να συμμετέχουν στην εθνική πολιτική κουλτούρα.

Η έννοια της ιθαγένειας και οι κοινωνικοπολιτικές πτυχές της είναι μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την εκπαιδευτική προσέγγιση, ερμηνεία και διδασκαλία της, ειδικά στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Απ' την άλλη, η πεποίθηση ότι από πολύ μικρή, κιόλας, ηλικία, πρέπει τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την έννοια και την ουσία της πολιτότητας, ώστε να αναπτύσσουν ενεργή, συμμετοχική διάθεση ως προς τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, κερδίζει διαρκώς έδαφος στο πλαίσιο μιας γενικότερης απόπειρας να δημιουργηθούν ενεργοί εθνικοί και Ευρωπαίοι πολίτες οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κριτικά και αναστοχαστικά τις νέες προκλήσεις και να επικαιροποιήσουν την ιδέα της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η πραγματικότητα αυτή καθιστά σημαντική και καίρια την επαφή με την πολιτιστική ιθαγένεια και τα χαρακτηριστικά τα οποία την συνθέτουν καθώς ο χώρος του πολιτισμού σε όλες του της εκφάνσεις δημιουργεί ένα διδακτικά ελκυστικό και ευκολότερα κατανοητό περιβάλλον για τους μαθητές όλων των ηλικιών. Η συγκριτική παράθεση έργων και μνημείων του εθνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού, η συνθετική ανάλυσή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων στη βάση του ελέγχου των πηγών και της αξιοποίησης της ακρίβειας των στοιχείων, μπορούν ενταγμένα σε κατάλληλες

διδακτικές παρεμβάσεις να κατευθύνουν τους μαθητές στην κατανόηση της εξελικτικής πορείας της έννοιας ιθαγένεια, όπως την όρισε ο Marshall.

Εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή ιθαγένεια

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές που προωθούν την έννοια της ιθαγένειας των Ευρωπαίων πολιτών εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση από τη δεκαετία του 1990 και μετά. Από την δεκαετία του 1950 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, τόσο η ΕΕ όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης στηρίχτηκαν σε ένα εθνικό μοντέλο εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, στο οποίο δόθηκε προτεραιότητα στις αμετάβλητες ταυτότητες των κρατών μελών, τους συναισθηματικούς δεσμούς, τις ιστορικές αναφορές και τον πολιτισμό. Η ιθαγένεια συνέχισε να συνδέεται με την ιδέα ενός έθνους, και η υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους δύο αυτούς οργανισμούς αντανακλούσε την εφαρμογή αυτής της ιδέας για τη δημιουργία της Ευρώπης των εθνών ή μιας ευρωπαϊκής υπερκρατίας (supra state) (Bellamy, 2008).

Μετά τη δεκαετία του ‘90 αντιθέτως οι πολιτικές αντανακλούσαν μια νέα και ευρύτερη αντίληψη για την ιθαγένεια και την εκπαίδευση για την ιθαγένεια. Αυτές οι πολιτικές ασχολούνταν με την εκπαιδευτική προσέγγιση και την ανάλυση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και όχι απλά με την προώθηση της έννοιας της ευρωπαϊκής ιθαγένειας ως μιας δεδομένης και κατεστημένης πραγματικότητας λόγω της συμμετοχής των κρατών μελών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Έτσι η έμφαση δόθηκε στην προβολή και την ανάδειξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της συμμετοχικότητας και των αρχών του πολίτη ως μεμονωμένο άτομο εγκαταλείποντας την προσήλωση στις ιστορικές αναφορές των κρατών μελών και στις εθνικές και πολιτειακές συλλογικότητες που απορρέουν από αυτές (Marshall, & Bollomore, 1991).

Με τον τρόπο αυτό, οι σύγχρονες πολιτικές εκπαίδευσης για την ευρωπαϊκή ιθαγένεια φαίνεται να διαχωρίζουν την ιδιότητα του πολίτη από τα κράτη και από τις κοινωνικοπολιτιστικές ταυτότητες. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές αντικατοπτρίζουν ένα διαφοροποιημένο, σύγχρονο μετά-εθνικό μοντέλο εκπαίδευσης για την ιθαγένεια και την ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, οι ίδιες αυτές πολιτικές προσπαθούν να ενισχύσουν την αίσθηση της κοινοτικής συνύπαρξης στην Ευρώπη και της κοινής πορείας των πολιτών της προς ένα σύγχρονο όραμα κατά το οποίο τους ευρωπαίους πολίτες ενώνουν οι κοινές πολιτικές αξίες, δεξιότητες και προσδοκίες.

Η οριοθέτηση της έννοιας ιθαγένεια των Ευρωπαίων πολιτών επιτρέπει την κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία (είτε σε εθνικό, περιφερειακό είτε σε κοινοτικό επίπεδο), αλλά παράλληλα δεσμεύει τις διαφορετικές ομάδες στην κοινή προσπάθεια, της οικοδόμησης μιας ευρωπαϊκής κοινότητας γνώσης, δημοκρατίας και ενεργού συμμετοχής (Eurydice, 2012).

Η συζήτηση αυτή εγείρει πολλά ερωτήματα, σε θεωρητικό/πολιτικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό. Προσεγγίζοντας τους πρακτικούς προβληματισμούς του εγχειρήματος της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού μοντέλου για την Ευρωπαϊκή ιθαγένεια, πρέπει κάποιος να αναλογιστεί πώς τα σύγχρονα στοιχεία καταδεικνύουν μια δυσκινησία των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών μελών να εγκαταλείψουν την ‘δέσμευσή’ τους για την ενίσχυση της εθνικής ιθαγένειας (Philippou et al., 2009).

Τα εθνικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και τα δικαιώματα της ΕΕ, αλλά η εθνική ιθαγένεια παραμένει το επίκεντρο των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων. Τα κράτη μέλη τείνουν να επαναδιατυπώνουν την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με τρόπο που να αντανακλούν το εθνικό πρότυπο της ιθαγένειας και τις προτεραιότητες του εθνικού κράτους. Η κεντρική θέση της εθνικής ιθαγένειας στα προγράμματα σπουδών των κρατών μελών δεν είναι από μόνη της έκπληξη ή προβληματική. Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής και υπερεθνικής ιθαγένειας προϋποθέτει ότι η εθνική ιθαγένεια θα παραμείνει σε κεντρικό ρόλο και η υπερεθνική ιθαγένεια θα την συμπληρώνει με ουσιαστικό τρόπο.

Ακόμα, αν η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη επαναπροσδιορίζεται συνεχώς στο πλαίσιο της λειτουργίας των εθνικών πλαισίων αναφοράς στην εκπαίδευση, τίθεται το ερώτημα αν η ευρωπαϊκή ιθαγένεια έχει κάποια έννοια ανεξάρτητη από την εθνική ιθαγένεια.

Ο όρος 'glocalisation' ο οποίος εμφανίζεται συχνά στην βιβλιογραφία (Delanty 2000, Soysal 1994, Rauner 1998, Heater 1999) και στα ελληνικά θα μπορούσε να αποδοθεί ως 'παγκοσμιτοποίηση', αποτυπώνει με έναν ενδιαφέροντα τρόπο την διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση για την εθνική ιθαγένεια και την αντίστοιχη για την Ευρωπαϊκή ή την παγκόσμια ιθαγένεια και τον τρόπο που συνδυάζονται ή ετεροσυμπληρώνονται στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν την σύγχρονη πραγματικότητα, τα νέα μορφωτικά δεδομένα και τις εξελίξεις στην οικονομική, κοινωνικοπολτισμική και επαγγελματική ζωή από δύο σκοπιές, την εθνική και την διεθνή. Σε πολλές χώρες του Ευρωπαϊκού νότου με πρώτη και χαρακτηριστικότερη την Ελλάδα, η πραγματικότητα αυτή αποκτά πρόσθετη σημασία δεδομένης της οικονομικής κρίσης και της αύξησης των μεταναστευτικών ροών για επαγγελματικούς και βιοτικούς λόγους.

Αυτοί οι προβληματισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη σαφούς προσδιορισμού και οριοθέτησης της έννοιας της ευρωπαϊκής ιθαγένειας ώστε να υπάρξει αντίστοιχα, σαφής, στοχοθετημένος και ξεκάθαρος προσανατολισμός στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται ή αναπτύσσεται στις βαθμίδες της εκπαίδευσης των κρατών μελών.

Σύγχρονη έρευνα για την προώθηση της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας στη σχολική εκπαίδευση

Οι ανάγκες της έρευνας σχετικά με τον τρόπο που προβάλλεται και προωθείται η έννοια της Ευρωπαϊκής ιθαγένειας στα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν σε πρώτο μικρό - επίπεδο την εξέταση της γνώμης και των σχετικών αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με την ερμηνεία και την σημασία του όρου για τους ίδιους καθώς και την άποψή τους για τις προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος για το θέμα τόσο σε επίπεδο περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και διδακτικής μεθοδολογίας. Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών στο επίπεδο της τάξης είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση της αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Sutton and Levinson 2001, Keating et al., 2009).

Σε δεύτερο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη πως η πολιτική διάσταση της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη και αντίστοιχα ο όρος Ευρωπαϊκή ιθαγένεια είναι εξαιρετικά

δυσνόητοι και περίπλοκοι για τις δύο, ιδίως, πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, το βάρος της διδακτικής προσέγγισης πέφτει αναντίρρητα στην ανίχνευση, στην προώθηση, στην επεξεργασία και στην διάσωση της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς ως θησαυρού γλωσσικής, λαογραφικής, κοινωνικής κ.α. πολυμορφίας, σε μια μακραίωνη διαδρομή των εθνών πριν και μετά την σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αυτό που προκύπτει κατ' επέκταση είναι μιας μορφής σύζευξη των όρων Ευρωπαϊκή ιθαγένεια και πολιτιστική ιθαγένεια (European and cultural citizenship) με στόχο να γίνουν πιο οικεία, προσιτά και κατανοητά στα παιδιά των δύο πρώτων εκπαιδευτικών βαθμίδων τα χαρακτηριστικά εκείνα που ορίζουν και περιγράφουν την κοινή πορεία, τις ομοιότητες και τις διαφορές, τους δεσμούς, τις συμφωνίες και τις διαφωνίες των κατοίκων της Ευρωπαϊκής ηπείρου κατά την διάρκεια της μακραίωνης ιστορικής πορείας της. Τα μνημεία, οι δημιουργίες και τα έργα του πολιτισμού λειτουργούν υπό αυτό το πρίσμα ως διδακτικά εργαλεία αποτύπωσης όλων των παραπάνω.

Η προσέγγιση αυτή δεν υπερκαλύπτει την αυτονομία και την ετερότητα της πολιτιστικής ιθαγένειας κάθε χώρας ξεχωριστά. Αντιθέτως, με σεβασμό και αναγνώριση στα στοιχεία της κληρονομιάς του κάθε έθνους, προχωρά στην συγκριτική παράθεση και σύνδεσή τους ώστε να δομηθεί στο μυαλό των Ευρωπαίων πολιτών και κυρίως των μαθητών και μαθητριών που αποτελούν το σημείο αναφοράς του συγκεκριμένου άρθρου, μια ενιαία Ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά με συνοχή, παράδοση, ιστορική εξέλιξη και φυσικά προοπτική για το μέλλον.

Η ανάδειξη της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, ως συνόλου, είναι στον χώρο της εκπαίδευσης ένα απαραίτητο βήμα για την προώθηση της έννοιας του σκεπτόμενου και ενεργού Ευρωπαίου πολίτη, που αποτελεί έναν ιστορικά επίκαιρο και καθοριστικό, για το μέλλον της ηπείρου και των κρατών-μελών, στόχο.

Εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομία και ΤΠΕ

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών η διδασκαλία της πολιτιστικής κληρονομιάς, εθνικής και ευρωπαϊκής, βασίστηκε, κατά βάση, σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Αυτό συνεπάγεται την κατά πρόσωπο διδασκαλία από έναν εκπαιδευτικό με την μελέτη γραπτών κειμένων, εικόνων και διαφόρων έργων τέχνης στην τάξη, και την παρακολούθηση σχετικών βίντεο. Περιστασιακά, η μελέτη της Πολιτιστικής Κληρονομιάς συνοδεύτηκε, όπου αυτό ήταν δυνατό με την αυτοπρόσωπη επίσκεψη και επαφή των μαθητών με τα ίδια τα μουσειακά, καλλιτεχνικά ή πολιτιστικά εκθέματα (Van der Leeuw-Roord, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, σπάνια ξεπέρασε τα στενά εθνικά όρια και σύνορα (Copeland, 2005) με εξαίρεση κάποιων πολιτισμικών στοιχείων τα οποία είναι κοινά σε κοντινές χώρες.

Αυτή η πραγματικότητα, άρχισε να μεταβάλλεται στην Ευρώπη στα τέλη του 20ου αιώνα με ώθηση και αφορμή την κοινοτική οδηγία και σύσταση No. R (98) 5 (https://rm.coe.int/16804f1ca1) στα κράτη μέλη, η οποία πρότεινε την υιοθέτηση περισσότερο βιωματικών διδακτικών πρακτικών και την ανάπτυξη μιας συνεργατικής, υπερεθνικής στρατηγικής στην διδασκαλία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Από εκείνο το σημείο σημειώθηκε μια στροφή των εκπαιδευτικών πρακτικών από παραδοσιακές και μέσα στην τάξη, σε εργαστηριακές και μέσα στο πεδίο, καθιστώντας

την εκπαίδευση για την Πολιτιστική Κληρονομιά έναν ιδιαίτερα καινοτόμο και πειραματικό τομέα (Politou, Pavlidis, & Chamzas, 2004).

Αυτή η στροφή στις εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκπαίδευση της πολιτιστικής κληρονομιάς θα περίμενε κανείς να συνδυαστεί με την ευρεία αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), λαμβάνοντας υπόψη τις αναρίθμητες δυνατότητές τους και την επικράτησή τους στη ζωή των σύγχρονων ανθρώπων από πολύ μικρή, κιόλας, ηλικία. Παρόλα αυτά στην εν λόγω κοινοτική οδηγία δεν υπήρξε κάποια αναφορά στην δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ ώστε να ενδυναμωθεί η εκπαίδευση για την Πολιτιστική Κληρονομιά.

Συνέπεια αυτού είναι η εξής αντιφατική διαπίστωση. Παρόλο που οι ΤΠΕ έχουν ευρεία εφαρμογή στον κλάδο της Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Veltman, 2005) στην ανάπτυξη και την δημιουργία μεγάλων ψηφιακών αποθετηρίων από τα έργα τα οποία την συνθέτουν (Meyer, Grussenmeyer, Perrin, Durand, & Drap, 2007), στην υποστήριξη της επιστημονικής έρευνας και στην ενίσχυση της διατήρησης των μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς (Cappitelli, Toniolo, & Townsend, 2007; Chassagne, Bou-Saïd, Ceccotti, Jullien, & Togni, 2007; Lytras& Ordóñez de Pablos, 2009), δεν έχει υπάρξει αντίστοιχη επιρροή και εφαρμογή τους στην ανάπτυξη διδακτικών, μαθησιακών πρακτικών στην εκπαίδευση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Lytras & Ordóñez de Pablos, 2007; Twining, 2005).

Ψηφιακή αφήγηση

Στη σύγχρονη εποχή, συνδυαστικά με τα επιτεύγματα και τις εξελίξεις της τεχνολογίας, η αφήγηση ιστοριών εξελίσσεται, αποκτά νέες προοπτικές και διστάσεις, χρησιμοποιούμενη ολοένα και περισσότερο και από περισσότερες ηλικιακές ομάδες σε μεγάλη συχνότητα. Έτσι, εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο εύρος τόσο στα εργασιακά περιβάλλοντα όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες της τις μορφές, τυπική, μη-τυπική και άτυπη (Μπράτιτσης, 2014).

Σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς της εκπαίδευσης η αφήγηση ως διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία μιας αφηγηματικής ιστορίας απαιτεί βαθιά γνώση του θέματος, ακρίβεια και εγκυρότητα καθώς και συσχετισμός με το κοινό στο οποίο απευθύνεται η ιστορία και την οπτική προοπτική του (Μπράτιτσης, 2014). Οι ακροατές και οι αφηγητές από κοινού έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τόσο τον προσωπικό όσο και τον αφηγηματικό λόγο, να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους, να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Συνιστά μια μορφή τέχνης, συνδυάζοντας πολυμεσικό υλικό για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα στον προφορικό λόγο, παροδικά, ή να αποθηκευτούν και να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο, επιτρέποντας τη συζήτηση και το σχολιασμό τους. Στην δεύτερη περίπτωση ενισχύεται η εκπαιδευτική τους αξία και ο χρόνος ζωής τους (Lathem, 2005). Στην εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί

να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση, σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Μπράτιτσης, 2014) (Robin, 2006).

Δημιουργοί των ψηφιακών ιστοριών στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα παιδιά, μεμονωμένα ή σε ομάδες (Μπράτιτσης, 2014). Στην πρώτη περίπτωση, ως εργαλεία διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία μιας ή περισσότερων εννοιών με την χρήση της τεχνολογίας με πρότερους στόχους την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, την ελκυστικότητα της διδασκαλίας και την μεγαλύτερη και περισσότερο ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Robin, 2008) (Burmark, 2004). Από την άλλη, όταν τον ρόλο του δημιουργού αναλαμβάνουν μαθητές ή ομάδες μαθητών αναπτύσσονται μια σειρά δεξιοτήτων, όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα. Όταν οι μαθητές δημιουργούν δικές τους ψηφιακές ιστορίες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και απόψεις και να τις μοιραστούν με ένα ευρύτερο κοινό, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητες συγγραφής τους (Gakhar & Thompson, 2007). Επιπλέον, δείχνουν ενεργητικότητα και ενδιαφέρον, γίνονται πιο ενεργοί και παραγωγικοί (Bratitsis et al., 2011).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών το οποίο τους δίνει την δυνατότητα να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες εύκολα, βασιζόμενοι στην μέθοδο της βιωματικής μάθησης (Learning by Doing) και της μάθησης που βασίζεται στο σχεδιασμό (Learning by Design). Η ποικιλία των τεχνικών και των εργαλείων και η αξιοποίησή τους ενισχύει την δημιουργικότητα και την καινοτομία τους ενώ γεφυρώνει την απόσταση με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών. Η δημιουργία μιας ψηφιακής αφηγηματικής δημιουργίας αποτελείται από διακριτές φάσεις, η καθεμία από τις οποίες αποτελεί θεμέλιο για την επόμενη, ενώ όλες υπηρετούν το συνολικό πλαίσιο της ιστορίας.

Επαυξημένη πραγματικότητα

Η ένταξη των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση αντανακλά την διαρκή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και να συμβαδίσουν, ως προς τον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους, με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Ένας ορισμός της έννοιας της Επαυξημένης Πραγματικότητας ο οποίος έχει υιοθετηθεί από αρκετούς ερευνητές όπως ο Azuma (1997), οι Höllerer & Feiner, (2004), ο Kaufmann, (2003) και οι Zhou, Duh & Billinghurst, (2008), βασίζεται σε ένα σύστημα που ικανοποιεί τα εξής τρία βασικά κριτήρια. Τον συνδυασμό της πραγματικότητας με τα εικονικά περιβάλλοντα, την ύπαρξη διαδραστικότητας σε πραγματικό χρόνο για τους χρήστες, την εγγραφή και την αναπαράσταση των πραγματικών και εικονικών αντικειμένων σε τρισδιάστατη μορφή.

Συνοψίζοντας, η Επαυξημένη Πραγματικότητα επιτρέπει στους χρήστες να αντιλαμβάνονται τον πραγματικό κόσμο μέσω ενός εικονικού περιβάλλοντος.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν τις μεγάλες δυνατότητες της αξιοποίησης περιβαλλόντων Επαυξημένης Πραγματικότητας στην ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας (για παράδειγμα Billinghurst & Duenser, 2012; Johnson, Adams, & Cummins, 2012).

Το εκπαιδευτικό υλικό επαυξημένης πραγματικότητας εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο σε μια ενεργή και διαφοροποιημένη εμπειρία που κινείται μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού περιβάλλοντος (Milgram, Takemura, Utsumi & Kishino, 1994). Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται με ή αξιοποιούν την επαυξημένη πραγματικότητα εισάγουν τους χρήστες στο είδος της «μεικτής πραγματικότητας» σύμφωνα με την οποία ψηφιακές δημιουργίες ενσωματώνονται στον πραγματικό κόσμο, γεφυρώνοντας την απόσταση της εικονικότητας με την πραγματικότητα.

Τα εικονικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε συστήματα επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενο, εικόνες, βίντεο κλιπ, ήχους, 3D μοντέλα, κινούμενα σχέδια ή έναν συνδυασμό κάποιων από τα παραπάνω.

Σε επίπεδο τεχνικών απαιτήσεων, λογισμικού και εξοπλισμού, υπάρχουν πολλές διαφορετικές δυνατότητες, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας και τα μέσα και τις μεθόδους εμφάνισης του υλικού.

Παραδείγματα εφαρμογής διδακτικών σχεδίων

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό με την χρήση της ψηφιακής αφήγησης και της επαυξημένης πραγματικότητας.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού στον χώρο του Ναυτικού Μουσείου Ελλάδος. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες παίρνουν στα χέρια τους φυλλάδια εργασιών τα οποία περιλαμβάνουν εικόνες με 'κρυμμένες' πληροφορίες και ιστορίες τις οποίες καλούνται να αποκωδικοποιήσουν με την χρήση έξυπνων ηλεκτρονικών συσκευών. Πολλές από τις 'κρυμμένες' ιστορίες περιλαμβάνουν ψηφιακές αφηγήσεις κάποιων από τα παιδιά οι οποίες δημιουργήθηκαν στον χώρο του σχολείου χωρίς να το γνωρίζουν οι υπόλοιποι. Οι αποκωδικοποιημένες ιστορίες και πληροφορίες παραπέμπουν στην αναζήτηση άλλων πληροφοριών που βρίσκονται με τη σειρά τους 'κρυμμένες' στα εκθέματα του μουσείου, με την χρήση των τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά διαδραστικές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν μεταξύ Ελλήνων και Γάλλων μαθητών ηλικίας 11 και 12 ετών κατά την διάρκεια της επίσκεψης των δεύτερων σε ελληνικό δημόσιο ελληνικό σχολείο. Μια δραστηριότητα αφορά την σύγκριση των αιθουσών του ελληνικού και του γαλλικού Κοινοβουλίου μέσα από την ψηφιακή τρισδιάστατη περιήγηση του γαλλικού Κοινοβουλίου και την προβολή εικόνων και πληροφοριών για το αντίστοιχο ελληνικό. Μια δεύτερη δραστηριότητα αφορά την τρισδιάστατη επεξεργασία των πλέον εμβληματικών μνημείων της Αθήνας και του Παρισίου, του Παρθενώνα και του Πύργου του Άιφελ. Παράλληλα με την επεξεργασία των τρισδιάστατων μοντέλων και την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών - η κάθε ομάδα μαθητών για το μνημείο της άλλης χώρας – οι δύο ομάδες μαθητών κατασκεύασαν τα μοντέλα των δύο μνημείων με την χρήση εκπαιδευτικού πακέτου lego.

Το τρίτο παράδειγμα αφορά την αναζήτηση έργων του δρόμου (street art) από διαφορετικές χώρες και ηπείρους και την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από τα παιδιά, προσπαθώντας να ανακαλυφθούν τα μηνύματα που υπάρχουν πίσω από τα έργα

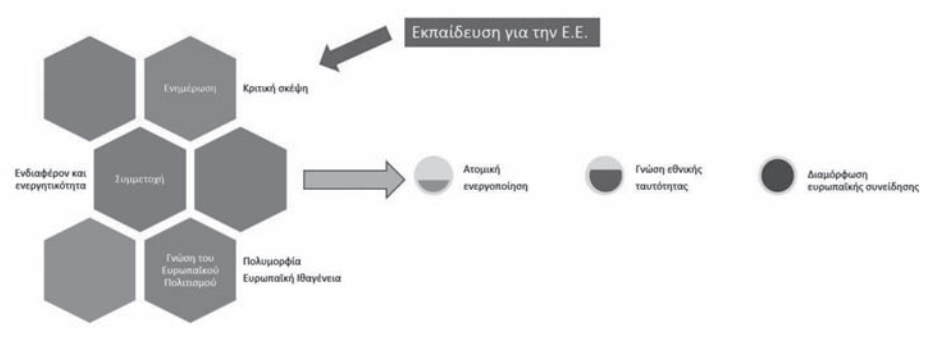
αλλά και να συγκριθούν μεταξύ τους ως προς τις τάσεις, το γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον που τα περιβάλλει, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση για την Ε.Ε. και η προσπάθεια αναθεώρησης της ιδέας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της έκφρασης των νέων ανθρώπων είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ. Η Ε.Ε. θα συνεχίσει να λειτουργεί ομαλά αν όλοι οι άνθρωποι κατανοούν τον τρόπο λειτουργίας και λήψης αποφάσεων και έχουν ουσιαστικό λόγο στην διαμόρφωση πολιτικών.

Παράλληλα, η έννοια της ιθαγένειας της Ε.Ε. συνδέεται άρρητα με την αναγνώριση και την εφαρμογή των δικαιωμάτων των πολιτών των κρατών μελών, καθώς και όλων των υπόλοιπων δημοκρατικών αξιών που χαρακτηρίζουν την πορεία της Ένωσης από την δημιουργία της έως και σήμερα.

Παρότι η έννοια της ιθαγένειας της Ε.Ε. είναι μια ιδιαιτέρως περίπλοκη έννοια και τα αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνουν μια σύντομη εισαγωγή στην Ευρώπη ως γεωγραφική ήπειρο και στην Ε.Ε. ως θεσμό, καθίσταται δυνατή η περισσότερο ενδελεχής επαφή των παιδιών με τα χαρακτηριστικά της Ε.Ε. μέσω του πολιτισμού και των τεχνών. Η σχηματική απεικόνιση των στόχων της εκπαίδευσης για την Ε.Ε. μέσα από την επαφή με την ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα.



Βιβλιογραφία

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence-Teleoperators and Virtual Environments, 6 (4), 355-385.

Bellamy, R. (2008). Citizenship, A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press Inc.

Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. Computer, 45(7), 56-63.

Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen

(eds.), Proceedings of the IEEE 3rd International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems (pp. 84-91). Fukuoka, Japan.
Bulmer, M., & Rees, A. M. (Eds.). (1996). Citizenship today: The contemporary relevance of T.
H. Marshall. London: UCL Press.
Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods, 40(6), 4-5.
Cappitelli, F., Toniolo, L., & Townsend, J. (2007). Londra: Archetype.
Chassagne, P., Bou-Saïd, E., Ceccotti, A., Jullien, J. F, & Togni, M. (2007). The contribution of numerical simulation for the diagnosis of the conservation of art objects. Journal of Cultural Heritage, 8(3), 215-222.
Copeland, T. (2005). Heritage and education: A European perspective. In Proceedings of the Europa nostra forum – Heritage and education: A European Perspective (pp. 39-41). The Hague.
Coventry, M. (2008). Engaging gender: student application of theory through digital storytelling. Arts and Humanities in Higher Education, 7(2), 205-219.
Delanty, G., (2000). Citizenship in a global age: society, culture and politics. Buckingham: Open University Press.
European Commision (2017). EU Citizenship Report 2017. Strengthening Citizens' Rights in a Union of Democratic Change. Εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: https://ec.europa.eu/greece/news/20170124_ithageneia_enosis_ekthesi_el (accessed August 2017).
Eurydice (2005). Citizenship Education at School in Europe. Brussels: Euridice.
Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
Feiner, S. (2011). Augmented reality: a long way off? Retrieved from Pocket-lint: http://www.pocket-lint.com/news/38869/augmentedreality-interview-steve-feiner.
Fontaine, P. (2014). Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια. Εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: https://publications.europa.eu/el/home (accessed August 2017).
Gakhar, S., & Thompson, A. (2007.) Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen & D. A. Willis (eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007 (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), Diversity and citizenship education: Global perspectives (pp. 71-96). San Francisco: Jossey-Bass.
Heater, D., (1999). What is citizenship? Cambridge, Oxford and Malden: Polity Press.
Höllerer TH, Feiner SK (2004) Mobile augmented reality. In: Karimi HA, Hammad A (eds)
Telegeoinformatics: location-based computing and services. CRC Press, (pp. 392-421)
Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). NMC Horizon report: 2012 K-12 edition. Austin, TX: T.N.M. Consortium.
Kaufmann H (2003) Collaborative augmented reality in education. In Proceedings from Imagina 2003, pp 1-4. Conference, Monte Carlo, Monaco.

Keating, A., Ortloff, D. H. and Philippou, S. (2009) Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. Journal of Curriculum Studies, 41(2), 145-158.

Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lagassé, P. (Ed.). (2000). The Columbia encyclopedia (6th ed.). New York: Columbia University Press.

Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Lytras, M. D, & Ordóñez de Pablos, P. (2009). Social web evolution. Integrating semantic applications and web 2.0 technologies. IGI-Global.

Marshall, T. H. (1964). Class, citizenship, and social development: Essays of T. H. Marshall. Westport, CT: Greenwood.

Marshall, H. T. and Bollomore, T. (1991). Citizenship and Social Class. London: Pluto Press.

Meyer, É., Grussenmeyer, P., Perrin, J. P., Durand, A., & Drap, P. A. (2007). Web information system for the management and the dissemination of Cultural Heritage data. Journal of Cultural Heritage, 8(4), 396=411.

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. & Kishino, F. (1994). Augmented reality: A class of displays on the reality–virtuality continuum. In Proceedings of Telemanipulator and Telepresence Technologies (pp. 282-292). Boston, MA.

Philippou, S., Keating, A. and Ortloff, D. H. (2009) Conclusion: citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. Journal of Curriculum Studies, 41(2), 291-299.

Politou, E. A., Pavlidis, G. P., & Chamzas, C. (2004). JPEG2000 and the dissemination of Cultural Heritage databases over the Internet. IEEE Transactions on Image Processing, 13(3), 293-301.

Rauner, M., (1998). Citizenship in the curriculum: the globalization of civics education in Anglophone Africa, 1955-1995. In: C.L. McNeely, ed. Public rights, public rules: constituting citizens in the world policy and national policy. New York and London: Garland, 107-124.

Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice, 47(3), 220-228.

Robin, B.R., & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. Digital Education Review, 22, 37-51.

Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (Eds.). (1989). The Oxford English dictionary (2nd ed., Vol. 3). New York: Oxford University Press.

Sutton, M. and Levinson, B. A. U. (eds) (2001) Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy (Westport, CT: Ablex Press).

Soysal, Y., (1994). Limits of citizenship: migrants and postnational membership in Europe. Chicago: Chicago University Press.

Twining, P. (2005). Discussing ICT, aspirations and targets for education: International perspectives. International Journal of Knowledge and Learning, 3(2/3), 154-170.

Van der Leeuw-Roord, J. (2005). Heritage and history education at schools. In Proceedings of The Europa nostra forum – Heritage and education: A European perspective (pp. 39-41). The Hague.

Veltman, K. H. (2005). Challenges for ICT/UCT applications in Cultural Heritage. In C.Carreras (Ed.). ICT and heritage. <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/eng/ dossier.pdf> (accessed May 2017).

Zhou F, Duh H-L, Billinghurst M. (2008) Trends in augmented reality traching, interaction and display: A review of ten years in ISMAR. In: Proceedings from ISMAR 7th IEE/ACM international symposium: Mixed and Augmented Reality. Cambridge: IEEE, 193-202.

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». 3-5 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Μπράτιτσης, Θ., Ράμμος Δ., (2017). Από την ψηφιακή αφήγηση στην Επαυξημένη Πραγματικότητα. Υλικό από μαθητές για μαθητές. Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Ιωάννης Χιωτέλης**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται έρευνα που έχει υλοποιηθεί σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης σχετικά με τις ανάγκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διείσδυσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Μέσα από το δίκτυο δέκα συνεργαζόμενων σχολείων e-lios (e-learning interactive open school) ανιχνεύσαμε το βαθμό διείσδυσης νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τον αριθμό δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων σχολείων ανά χώρα με ανάγκες εξ αποστάσεως μαθημάτων και τις δυνατότητες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο. Αναζητήσαμε τις στρατηγικές που έχει αναλάβει κάθε χώρα ώστε να ενσωματώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία τις νέες τεχνολογίες και να καλλιεργήσει κατ' αυτό τον τρόπο τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στον ίδιο άξονα στρέψαμε την προσοχή μας στους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων εντοπίζοντας τις δυσκολίες που συναντούν στην ενσωμάτωση τεχνολογικών εφαρμογών στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αλλά και στην πρόθεσή τους για δημιουργία σύγχρονου και ασύγχρονου, διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανατολική Ευρώπη, ψηφιακή σύγκλιση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακή διείσδυση στην εκπαίδευση.*

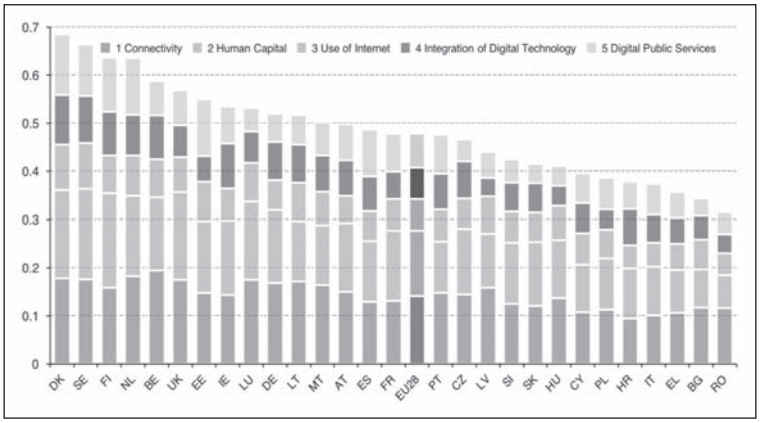
Εισαγωγή

Μελετώντας τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης που συμμετέχουν στο πρόγραμμα e-lios συνειδητοποιούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ψηφιακής σύγκλισης. Η Ιταλία μια σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα αντιμετώπισε το 2012 την πρόκληση της ψηφιακής σύγκλισης. Η κυβέρνηση της Ιταλίας ενέταξε την ψηφιακή σύγκλιση στην εκπαίδευση στο πρόγραμμα «Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη 2020», εντάσσοντας στο πλαίσιο του προγράμματός της την οικονομική ανάπτυξη, τη μείωση της ανεργίας και την αύξηση του βιοτικού επι-

* Διδάκτορας Φυσικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

πέδου μέσω της απόκτησης καινοτομικών ψηφιακών δεξιοτήτων (Legge 2015). Γίνεται αντιληπτό ότι η Ιταλία συνδυάζει την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Το 2012 η Ιταλία κατατασσόταν στην 25η θέση από τα 28 μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης σε υποδομές διαδικτύου, ΤΠΕ, έρευνας και καινοτομίας στην εκπαίδευση (Η Ελλάδα κατείχε την 26η) (European Commission, 2016). Η ιταλική κυβέρνηση εκπόνησε ένα φιλόδοξο σχέδιο ψηφιακής σύγκλισης με την ονομασία «Το Άριστο Σχολείο» ("The Good School") (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2015) (Presidenza del Consiglio dei Ministri 2015) ενισχύοντας τεχνολογικές δομές στα σχολεία όλων των βαθμίδων. Παράλληλα, εκπονήθηκε σχέδιο ευρείας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκαν υποστηρικτές ψηφιακές πλατφόρμες, εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διατέθηκε αριθμός ηλεκτρονικών συσκευών στα σχολεία.



Σχήμα 1. *Κατάταξη των 28 μελών κρατών της ΕΕ σε δομές ψηφιακής σύγκλισης και ανάπτυξης.*

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων σχολείων υποστηρίχθηκε από δυο κύρια προγράμματα: Το "Lepida project" που υποστηρίζει 60 δυσπρόσιτα-απομακρυσμένα σχολεία στην περιοχή Reggio Emilia και το πρόγραμμα "Smart Inclusion 2.0" για μακροχρόνια νοσηλευόμενα σε νοσοκομεία παιδιά.

Στη γειτονική Τουρκία σχεδόν όλα τα Λύκεια έχουν διαδραστικούς πίνακες τουλάχιστον σε μια αίθουσα, ενώ όλα σχεδόν τα Λύκεια διαθέτουν εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Ωστόσο στην Τουρκία τα προβλήματα στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση προκύπτουν από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους τρόπους ενσωμάτωσης ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Κατά καιρούς διοργανώνονται εκπαιδευτικά σεμινάρια στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών στην εκπαίδευση, αλλά αποδεικνύονται μη εφαρμόσιμα και ρεαλιστικά. Παράλληλα, στην Τουρκία λόγω του μεγάλου αριθμού εγκατάλειψης του σχολείου (Komisyonu 2013), έχουν οργανωθεί «ανοιχτά σχολεία» (open schools) για ενηλίκους με διαδικτυακά και εξ αποστάσεως μαθήματα αναρτημένα σε ψηφιακές πλατφόρμες. Η ασύγχρονη

εκπαίδευση στις μαθησιακές αυτές ομάδες είναι σημαντική, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα καταμερισμού χρόνου ανάλογα με τις ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες του καθενός. Τέλος, σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών στην ενδοχώρα της Τουρκίας, αλλά και αξιοσημείωτες δημογραφικές μεταβολές (προφίλ γονέων-παιδιών, χάσμα γενεών κ.ά.) (M.E.B., UNICEF, 2009, 2011, 2013) επιβάλλουν την εισαγωγή ψηφιακών εφαρμογών στην τουρκική εκπαίδευση ειδικά προς την κατεύθυνση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Arastaman, 2009).

Στη Βουλγαρία η εισαγωγή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία, όπως εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ανοιχτές πηγές δεδομένων και ηλεκτρονικές τάξεις, είναι προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας της Βουλγαρίας. Το 2005 καταρτίστικε το στρατηγικό πλάνο εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με σκοπό να δημιουργηθεί σταδιακά ένα νέο περιβάλλον ψηφιακής μάθησης που θα επιτάχυνε την εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεβαλλε στην ψηφιακή σύγκλιση. Σύμφωνα με το στρατηγικό πλάνο για τη ψηφιακή σύγκλιση, μεγάλος αριθμός σχολείων εξοπλίστηκε με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο και τα σχολικά εγχειρίδια διατίθονταν πλεόν και σε ηλεκτρονική μορφή. Ακολουθώντας το πλάνο οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εκπονήσουν μαθήματα σύμφωνα με τη νέα φιλοσοφία εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Υπουργείο Παιδείας της Βουλγαρίας, δημιούργησε εκπαιδευτικές πύλες με ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό για όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα, ενώ παράλληλα υποστήριξε πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Николова, 2014). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απόκτησαν πιστοποίηση στη χρήση εξειδικευμένων λογισμικών με εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Ωστόσο, το 2014 εισήχθη ένα επικαιροποιημένο πρόγραμμα για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και την Έρευνα (2014-2020). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2015 με κύριο στόχο την πλήρη, απρόσκοπτη και ανεμπόδιστη πρόσβαση στη γνώση και στην εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα του τόπου διαμονής, το οικονομικού ή κοινωνικού επιπέδου. Φιλοδοξία του προγράμματος είναι η παροχή κινήτρων στους μαθητές ώστε να ενισχύσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να ενταχθούν ομαλότερα στην αγορά εργασίας. Στόχος του Υπουργείου Παιδείας της Βουλγαρίας είναι η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού διαθέσιμου μέσω διδακτύου από οποιοδηποτε σημείο («σχολείο στο σύννεφο»), όπως και η υποστήριξη μιας εθνικής παλτφόρμας για τηλεδιασκέψεις και σύγχρονες, αλλά και ασύγχρονες διδασκαλίες. Η πλατφόρμα θα επικαιροποιείται με ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και πολυμεσικές εφαρμογές. Οι ιθύνοντες του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Βουλγαρίας πιστεύουν σθεναρά ότι η αναβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης στη Βουλγαρία περνάει μέσα από την ψηφιακή σύγκλιση, τις καινοτομικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Blended Learning, Flipped Learning), τη διάδραση και τον καταιγισμό ερεθισμάτων.

Στη Ρουμανία εδώ και 15 χρόνια ξεκίνησε η προσπάθεια εισαγωγής ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η προσπάθεια αυτή προέκυψε ως αδήριτη ανάγκη προσαρμογής στα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της εποχής και με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας. Ιδιαίτερη μέριμνα πάρθηκε προς την κατεύθυνση του εξοπλισμού των σχολείων με υπολογιστές, τη συστηματική τους χρήση, αλλά και την εκπαίδευση του προσωπικού (εκπαιδευτικών). Αποτιμώντας την έως τώρα πορεία, φαίνεται πως δεν έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι, καθώς σχολεία, εκπαιδευτικοί

οργανισμοί αλλά και πανεπιστήμια δεν έχουν ενσωματώσει σε ικανοποιητικό βαθμό της νέες τεχνολογίες στα αναλυτικά τους προγράμματα. Κυριότερος λόγος φαίνεται πως είναι η δυστοκία που παρατηρείται στην αλλαγή της εκπαιδευτικής νοοτροπίας από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως από τους καθηγητές.

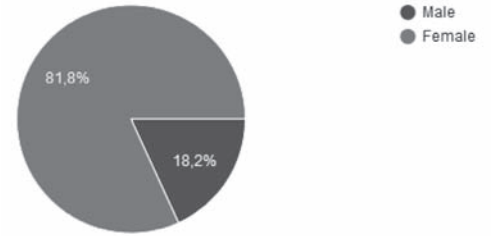
Αυτή η δυστοκία έγινε αντιληπτή εγκαίρως οπότε αποφασίστηκε η εκπόνηση νέου εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, καθώς αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους για την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας. Τη σχολική χρονιά 2012-2013 εισήχθησαν μαθήματα πληροφορικής στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στη Ρουμανία. Παράλληλα, ενισχύθηκαν δομές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων σύμφωνα και με τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στην παιδεία. Αυτή τη στιγμή οι προσπάθειες εστιάζονται στη ψηφιακή σύγκλιση καθώς και στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας.

Τέλος, στην Πολωνία ήδη από τις πρώτες τρεις τάξεις της εξάχρονης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι μαθητές εισάγονται στις βασικές αρχές των τεχνολογιών πληροφορικής. Στα επόμενα τρία χρόνια συνεχίζεται το μάθημα της πληροφορικής σε ελαφρά δυσκολότερο επίπεδο. Στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Πολωνία (Γυμνάσιο) οι μαθητές συνεχίζουν να διδάσκονται πληροφορική, αλλά δεν αποτελεί εξεταζόμενο μάθημα στις απολυτήριες εξετάσεις. Σε κάθε περίπτωση δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στο μάθημα της Πληροφορικής, καθώς σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αποτελεί προτεραιότητα στο Πολωνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Στην αντίστοιχη «λυκειακή» εκπαίδευση, οι μαθητές διδάσκονται πληροφορική σε όλες τις τρεις τάξεις σε κάθε τύπο σχολείου (επαγγελματικό, τεχνικό, γενικό), αλλά στις απολυτήριες εξετάσεις, εξετάζονται προαιρετικά στο αντίστοιχο μάθημα, εάν το έχουν επιλέξει ως μάθημα επιλογής. Ειδικά στα τεχνικά λύκεια, απόφοιτοι με ειδίκευση στην Πληροφορική εξετάζονται υποχρεωτικά στο αντίστοιχο μάθημα. Το πολωνικό Υπουργείο Παιδείας τέλος, ενθαρρύνει και ενισχύει δράσεις ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλά καθώς το Πολωνικό Υπουργείο Οικονομικών διαθέτει τα κονδύλια για τη χρηματοδότηση της Παιδείας στην τοπική αυτοδιοίκηση (αποκέντρωση), εν πολλοίς είναι απόφαση και των τοπικών κοινωνιών η ενίσχυση η μη των σχολείων με τεχνολογικό εξοπλισμό.

Βασικά στοιχεία έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο του 2016 μέχρι το Σεπτέμβριο του ιδίου έτους. Έγινε με ψηφιακό ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Docs. Συμμετείχαν σχολεία από τις χώρες-εταίρους του Ευρωπαϊκού προγράμματος E-lios (E-learning Interactive Open School) και συγκεκριμένα από την Ελλάδα, Ιταλία, Λετονία, Πολωνία, Βουλγαρία, Ρουμανία και Τουρκία. Αρχικά έλαβαν μέρος τα σχολεία βασικοί εταίροι του Προγράμματος και στη συνέχεια σχολεία από όλες τις βαθμίδες από όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών με νεότερους εκπαιδευτικούς που έχουν γεννηθεί το 1982 και γηραιότερους εκπαιδευτικούς γεννηθέντες το 1958. Υπήρξε σχεδόν ομοιόμορφη ηλικιακή κατανομή, με ελαφρύ προβάδισμα νεότερων εκπαιδευτικών (γεννηθέντες

από 1980 και μετά). Στην πλειοψηφία απάντησαν γυναίκες εκπαιδευτικοί με ποσοστό 80%, (Σχήμα 2) γεγονός που αποδίδεται στη συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου σε όλες τις χώρες κυριαρχεί το θηλυκό γένος.

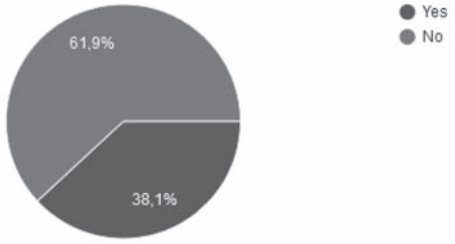


Σχήμα 2. *Κατανομή κατά φύλλο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.*

Το 63% όσων απάντησαν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, το 5% είνι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος και το υπόλοιπο ποσοστό απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 26% των συμμετεχόντων είναι φιλόλογοι, το 34% δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας, το 14% εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, το 23% καθηγητές Φυσικών Επιστημών και το υπόλοιπο ποσοστό διαφόρων άλλων ειδικοτήτων. Το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση σε διάφορους τομείς με κυριότερους τις ΤΠΕ, τη συγγραφή και διαχείριση προγραμμάτων και τη Διδακτική-Παιδαγωγικά. Το 31% των συμμετεχόντων γνωρίζει περισσότερες από δυο ξένες γλώσσες, ενώ μόλις το 10% δε μιλάει καμία ξένη γλώσσα. Το υπόλοιπο ποσοστό γνωρίζει μια επιπλέον της μητρικής ξένη γλώσσα.

Κυριότερα ευρήματα της έρευνας

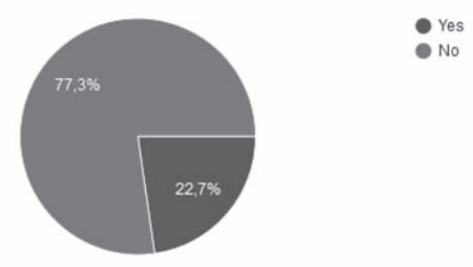
Σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πιστοποίησης στις ΤΠΕ, περισσότεροι από το 60% δηλώνουν πιστοποιημένοι στις νέες τεχνολογίες και στην εισαγωγή αυτών των τεχνολογιών στην καθημερινή σχολική πρακτική. Τα ευρήματα μας φαίνονται στο παρακάτω σχήμα 3:



Σχήμα 3. *Ποσοστά πιστοποιημένων στις ΤΠΕ εκπαιδευτικών στην Αν. Ευρώπη.*

Στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης όπου διεξήχθη η έρευνα φαίνεται ότι υπάρχουν δυσπρόσιτα σχολεία που χρήζουν ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως υποστήριξη. Το

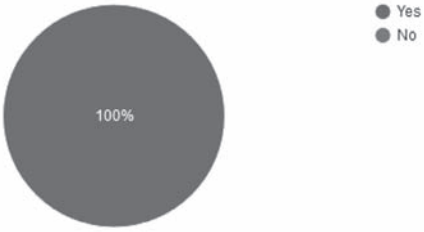
ποσοστό των σχολείων αυτών ξεπερνάει το 20%, δηλαδή ουσιαστικά ένα στα πέντε σχολεία είναι δυσπρόσιτο. Στο παρακάτω γράφημα (Σχήμα 4) παρατηρούμε την αντίστοιχη καταγραφή:



Σχήμα 4. *Ποσοστά δυσπρόσιτων σχολείων στην Ανατολική Ευρώπη.*

Από τις διατυπωμένες απαντήσεις φαίνεται ότι δεν υπάρχει ακριβής καταγεγραμμένος αριθμός μαθητών σε δυσπρόσιτα σχολεία στην Ανατολική Ευρώπη, ενώ από χώρα σε χώρα παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές στον αριθμό των δυσπρόσιτων σχολείων. Σε κάποιες χώρες παρουσιάζεται εποχικότητα στον αριθμό των δυσπρόσιτων σχολείων λόγω ακραίων καιρικών συνθηκών. Στο 18% των καταγεγραμμένων απαντήσεων παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών σε δυσπρόσιτα σχολεία υπερβαίνει τους 40.000, ενώ ποσοστό 20% περίπου δηλώνει ότι δεν υπάρχουν (ή δεν μπορούν να χαρακτηριστούν) δυσπρόσιτα σχολεία στις περιοχές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων (περίπου 50%) δηλώνει ότι αντιστοιχούν περίπου 10.000 μαθητές σε δυσπρόσιτα σχολεία στην περιοχή-χώρα τους.

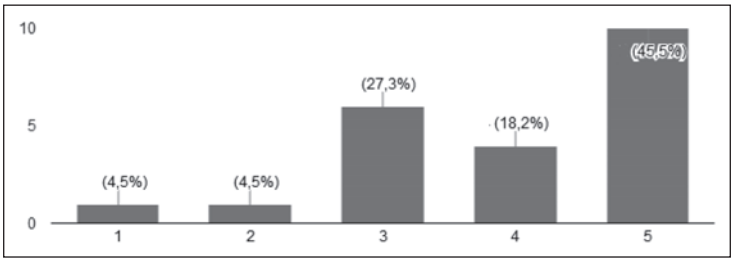
Στην ερώτηση αν όλα τα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, καταγράψαμε καθολική θετική ανταπόκριση, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5:



Σχήμα 5. *Δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο στα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης.*

Ωστόσο, στις καταγεγραμμένες απαντήσεις των ερωτηθέντων και στον σχολιασμό, καταγράψαμε δυσκολίες που έχουν να κάνουν με τεχνικά θέματα (χαμηλή ευρυζωνικότητα, ασθενές σήμα, υπερφόρτωση δικτύων, καθυστερήσεις στη μετάδοση δεδομένων κτλ.).

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν εκτεταμένη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπίστωση που πιστοποιείται και με τις καταγεγραμμένες απαντήσεις του σχήματος 6:

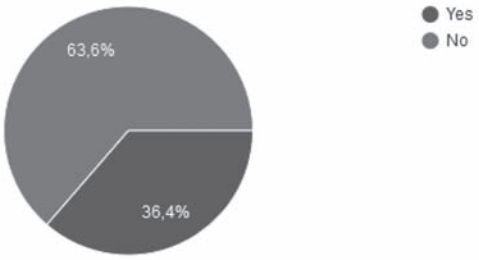


Σχήμα 6. *Συχνότητα χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση στα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης από τους εκπαιδευτικούς.*

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 45% κάνουν καθημερινή χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, ενώ σε ποσοστό 90% περίπου χρησιμοποιούν τουλάχιστον 3 φορές την εβδομάδα ΤΠΕ στις τάξεις τους. Κατά δηλώσεις τους χρησιμοποιούν κυρίως το διαδίκτυο με τα μέσα που προσφέρει (Youtube, Google Docs, Wikispaces), ενώ δε λείπουν και εκπαιδευτικές εφαρμογές (Stellarium, SalsaJ, Phet) που μπορούν να εγκατασταθούν στους υπολογιστές και να λειτουργήσουν εκτός σύνδεσης. Καταγράψαμε βέβαια και λιγότερο δημοφιλείς εφαρμογές με εξειδικευμένη χρήση (FileMaker, iMindMap). Στα προβλήματα που καταγράφονται από τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρουμε κυρίως προβλήματα συνδεσιμότητας, μη εγκατάστασης κατάλληλου λογισμικού, πεπαλαιωμένο δίκτυο, μη αναβαθμισμένοι υπολογιστές και έλλειψη εξοπλισμού στις τάξεις (μόνο ορισμένες τάξεις διαθέτουν εξοπλισμό).

Στην ερώτηση για το εάν πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα βοηθήσει συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε πως ναι, αν και ένα ποσοστό (10%) πιστεύει ότι θα ωφελήσει επιλεκτικά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως πρόσφυγες και μαθητές σε απομονωμένα δυσπρόσιτα σχολεία, ενώ δε θα ωφελήσει αστικές ή ημιαστικές μαθητικές ομάδες.

Στο κρίσιμο ερώτημα προς εκπαιδευτικούς, εάν αυτοί οι ίδιοι θα παρέδιδαν διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να προχωρήσουν σε αυτή τη πρακτική και σε ποσοστό άνω του 60% δεν επιθυμούν να συμμετέχουν, όπως φαίνεται και στο σχήμα 7:



Σχήμα 7. *Θα παραδίδατε διαδικτυακά μαθήματα εξ αποστάσεως; Ερώτημα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Ανατολικής Ευρώπης.*

Αυτό αποτελεί μια δυσάρεστη διαπίστωση που αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμα διστάζουν να εκτεθούν σε ευρύ κοινό εκτός τάξης. Ωστόσο, ένα ποσοστό 36% δείχνει ότι επιθυμεί να αποτελέσει την κρίσιμη μάζα που θα στηρίξει μια τέτοια προσπάθεια ήδη στο ξεκίνημά της.

Στο ερώτημα ποια ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία ή ποιες ψηφιακές εκπαιδευτικές δυνατότητες θα ήταν χρήσιμες ή ουσιώδεις για την εκπαιδευτική διαδικασία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην σπουδαιότητα του ψηφιακού γραμματισμού μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες, στη χρήση εποπτικών μέσων, βιντεοπροβολέα συνδεδεμένο με υπολογιστή και διαδραστικών πινάκων. Επίσης, αναφέρθηκε η σπουδαιότητα των εικονικών επισκέψεων σε ερευνητικά κέντρα (CERN) και μουσεία. Επίσης, αναφέρθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως καταλυτικής σημασίας ειδικά σε απομακρυσμένα σχολεία, αλλά και για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η σημασία της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων έλαβε νέες διαστάσεις, καθώς όχι μόνο διασφαλίζεται η ομαλή ενσωμάτωση ενός μελλοντικού εργαζομένου στην αγορά εργασίας και στις σύγχρονες τεχνολογικές κοινωνίες, αλλά ταυτόχρονα δίνονται νέες δυνατότητες στη μάθηση ξένων γλωσσών και πειραματισμού στις φυσικές επιστήμες.

Τέλος, περισσότερο από το 50% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι έχει εμπειρία στη διαθεματική προσέγγιση εκπαιδευτικών-διδακτικών αντικειμένων, ειδικά στην κατηγορία των ξένων γλωσσών μέσω του CLIL (Content and Language Integrated Learning) και στον τομέα των Φυσικών Επιστημών, όπου σχεδόν σε όλα τα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης οι καθηγητές των Φυσικών Επιστημών καλούνται να διδάξουν ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία, Γεωλογία, Αστρονομία, Μαθηματικά και project). Σε αρκετές περιπτώσεις ενσωματώνονται και αρχές της Φιλοσοφίας των Επιστημών και διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε συναφή διδακτικά θέματα.

Συμπεράσματα

Οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, κατέχουν τις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη των 28 σε ψηφιακή σύγκλιση στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ωστόσο, έχει γίνει απόλυτα κατανοητό στις περισσότερες από αυτές τις χώρες ότι προκειμένου να καταπολεμήσουν την ανεργία και να ενταχθούν οι πολίτες τους στην αγορά εργασίας θα πρέπει να καλλιεργήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Πολλές χώρες εκπόνησαν εγκαίρως εκτενή προγράμματα εκσυγχρονισμού και επικαιροποίησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις της Ιταλίας και της Ρουμανίας, όπου έχουν εκπονηθεί εκτενέστατα σχέδια ψηφιακής σύγκλισης στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα προγράμματα αξιολογήθηκαν, αναμορφώθηκαν και αναπροσαρμόσθηκαν. Σε πολλές χώρες όπως στη Ρουμανία και στη Βουλγαρία παρατηρήθηκαν απτά θετικά αποτελέσματα στην αύξηση των ειδικών σε θέματα πληροφορικής και νέων τεχνολογιών.

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό είναι πιστοποιημένοι στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, χρησιμοποιούν σε μεγάλο ποσοστό πάνω από τρεις φορές την εβδομάδα τις ψηφιακές δυνατότητες που τους παρέχονται και ενσωματώνουν ψηφιακά

εργαλεία στη διδακτική πρακτική τους. Στο σύνολό τους τα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης είναι συνδεδεμένα στο διαδίκτυο, ωστόσο παρουσιάζονται ενίοτε τεχνικά προβλήματα στη ευρυζωνικότητα. Στο σύνολο των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης υπάρχουν δυσπρόσιτα σχολεία που επιζητούν εξ αποστάσεως μαθήματα, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να παραδώσουν διαδικτυακά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ψηφιακά βοηθήματα στο διαδίκτυο και πιστεύουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι αυτά ενισχύουν τον γραμματισμό των μαθητών τους. Είναι καθολικά αποδεκτή η άποψη ότι μια από τις βασικότερες δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ο ψηφιακός γραμματισμός.

Aknowledgments

Το πρόγραμμα e-lios (e-learning interactive open school) είναι δράση που εντάσσεται στον άξονα: Collaboration for innovation and exchange of good practice in the field of school education του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ERASMUS + KA2 με κωδικό: 2015-1-EL01-KA201-014029. Η έρευνα αυτή έχει χρηματοδοτηθεί από το συγκεκριμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα και επιβλέπεται από την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Ευγενία Κολέζα που είναι και η συντονίστρια του Προγράμματος.

Αναφορές

Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci,Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26.

Avrupa Komisyonu (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, Access Date: 14.05.2016)

European Commission (2012). Europe 2020 Target: Early Leavers From Education and Training (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf, Access Date: 14.05.2016)

European Commission, DG CNECT, (2016) Digital Economy and Society Index 2016, Country Profile, Italy

European Commission, DG EAC, (2015) Education and Training Monitor 2015 Italy (Luxembourg, Publications Office of the European Union)

Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del Sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", GU n. 162 del 15-7-2015, Rome

M.E.B. (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı (www.sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf, Access Date: 14.05.2016)

M.E.B. (2011). Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptamasıve İhtiyaç Analizi(Draft) (http://ysop.meb.gov.tr/dosyalar/adey/ihtiyacanaliziraporu.pdf, Access Date: 14.05.2016)

M.E.B., UNICEF (2013). Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu. (http://www.meb.

gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf, Access Date: 14.05.2016)

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2015) Piano Nazionale Scuola Digitale

Presidenza del Consiglio dei Ministri (2015) Strategia per la crescita digitale 2014-2020

Николова, М. (2014) Мотивация за учене и учене чрез извънкласни форми на ученици от ромски произход, in Интеркултурното образование като средство за намаляване на отпадането на ромските деца от училище, (Veliko Tarnovo, National conference)

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΙΝΗΤΩΝ (MOBILE APPS) ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ- ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Ευαγγελία Μουλά**
*Ιωάννης Παπαδομαρκάκης***
*Χρήστος Κουζουκάκης****

Περίληψη

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνιστά προτεραιότητα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και μείζονα καμπή σε σχέση με τις ως τώρα επικρατούσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ειδικότερα η αξιοποίηση των εφαρμογών στις φορητές συσκευές αποτελεί την αιχμή του δόρατος στο αναδυόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, προδιαγράφοντας δυνάμει το ψηφιακό μέλλον των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δράσεων. Από την άλλη, η διατήρηση και η προβολή της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς των ευρωπαϊκών κρατών ως πεδίου άντλησης γνώσης, άσκησης εποικοδομητικής κριτικής και γόνιμου προβληματισμού αποτελεί εξίσου πρωταρχικό άξονα της Ευρωπαϊκής ατζέντας.

Με δεδομένη από τη μία, τη θετική προδιάθεση και εξοικείωση της νέας γενιάς με τις τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφόρησης και από την άλλη, την αναγκαιότητα της προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, αλλά και την πτώση του μαθητικού ενδιαφέροντος για την ιστορική γνώση, το τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων της Β/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου δημιούργησε ένα υβριδικό, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό-εγχειρίδιο, προς χρήση των μαθητών του νομού και όχι μόνο, με θέμα ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας της Δωδεκανήσου και συγκεκριμένα αυτό της περιόδου της Ιταλοκρατίας μέχρι την Ένωση της Δωδεκανήσου με την Ελλάδα. Οι ελεύθερης πρόσβασης εφαρμογές που αξιοποιούνται σ' αυτό είναι οι χάρτες της google (google maps) και εναλλακτικά, μία εφαρμογή με συντεταγμένες στιγματοθέτησης (gps coordinates). Η υιοθέτηση και ενσωμάτωση τους στο εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί μέρος της προσπά-

* Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου.
** Δ/ντης Δ/νσης Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου.
*** Τελειόφοιτος ΤΕΙ Μηχανικών Πληροφορικής Δ. Μακεδονίας.

θειας να προκληθεί στους χρήστες του, η δημιουργική περιέργεια και το αναγκαίο θετικό ερέθισμα, ώστε μέσω της διάδρασης και της ανακαλυπτικής-παιγνιώδους προσέγγισης, να εξασφαλιστεί η ενεργή τους εμπλοκή και η απρόσκοπτη κατάκτηση της ιστορικής γνώσης.

Το εγχειρίδιο εγκρίθηκε ως εκπαιδευτικό υλικό από το ΙΕΠ και εφαρμόστηκε πειραματικά και αναπλαισωμένο παιδαγωγικά σε ομάδα μαθητών της Ρόδου. Στην έρευνα που ακολούθησε, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη δράση, δήλωσαν ότι η προσέγγιση της ιστορίας μέσω του εγχειριδίου ήταν ευχάριστη και ταυτόχρονα εποικοδομητική και έκριναν αναγκαία την πιο ουσιαστική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση γενικότερα.

Λέξεις-κλειδιά: *ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ψηφιακές δεξιότητες, τοπική ιστορία, Ιταλοκρατία, διαδραστικό εγχειρίδιο, gps.*

Εισαγωγή: Η Ευρωπαϊκή προοπτική της μάθησης στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα

Η αξιοποίηση και ποικιλότροπη ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενδεικτικά, στο πρόγραμμα HORIZON 2020 της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρόγραμμα- πλαίσιο για τον τομέα της έρευνας και της καινοτομίας, έχουν ενταχθεί και συμμετέχουν εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές και χιλιάδες σχολεία από όλη την Ευρώπη, εφαρμόζοντας καινοτόμες πρακτικές που εμπλέκουν τις ΤΠΕ, με σκοπό τη διάδοση και επιτυχή ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια επιλεξιμότητας των προγραμμάτων Erasmus plus είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διάχυσή τους, ενώ πολλά αντίστοιχα προγράμματα, υπό μορφή ταχύρυθμων σεμιναρίων προσφέρονται υπό την ίδια ομπρέλα, με σκοπό την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξίσου βρίσκεται σε εξέλιξη το συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρώπη πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης Β΄ επιπέδου, με σκοπό την υπέρβαση της εργαλειακής- τεχνοκρατικής προσέγγισης και την προώθηση της παιδαγωγικής αναπλαισίωσης των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική πράξη. Όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν ευκαιριακή επιλογή, αλλά είναι απόρροια και επιταγή υπαγορευμένη από τις αλλαγές στο ευρύτερο πολιτισμικό γίγνεσθαι, τις οποίες αφουγκράστηκαν οι ιθύνοντες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έλαβαν τις δέουσες αποφάσεις.

Οι χαρακτηρισμοί «Net Generation» (Tapscott, 1998) και «digital natives» (Prensky, 2001), που αποδίδονται στη νέα γενιά, προδίδουν την άμεση και ζωτικής σημασίας σχέση που αναπτύσσουν οι νέοι με τις ΤΠΕ, οι οποίες και συμβάλλουν στη συνολική διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Prenski, 2001). Οι τεχνολογικές εξελίξεις αποτελούν το προδρομικό στάδιο για ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, μεταξύ των οποίων και του εκπαιδευτικού τοπίου. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού συνιστούν μια μείζονα καμπή σε σχέση με τις ως τώρα επικρατούσες εκπαιδευτικές πρακτικές και θα εξασφαλίσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες για τον 21ο αι., όπως ορί-

ζονται από την Ατζέντα των Νέων Δεξιοτήτων για την Ευρώπη, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή επιτροπή (Education and Training 2020).

Οι αλλαγές στην μάθηση υπό το πρίσμα της ψηφιακής εποχής

Οι νέοι σήμερα επιθυμούν να κάνουν τη μάθηση «δική» τους υπόθεση, προτιμούν το συνδυασμό μάθησης με διασκέδαση, αγαπούν την καινοτομία και την αλλαγή και αμφισβητούν την από καθέδρας διδασκαλία. Επίσης, προσδοκούν οι δάσκαλοί τους να κατέχουν τεχνογνωσία και να ανταποκρίνονται στην ανάγκη τους να μαθαίνουν διαφορετικά και αντισυμβατικά. Η προσωπική νοηματοδότηση αναδεικνύεται για τους νέους προϋπόθεση της μάθησης (Kress and Pachler 2007, 22) και αυτή μπορεί να υποστασιοποιηθεί μόνο μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Bonwell &. Eison, 1991).

Η σημασία της ενεργής μαθητικής εμπλοκής είναι ευρέως αποδεκτή και υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, ως παράμετρος ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ένα ευρύ πεδίο γνωστικών αντικειμένων (Astin, 1993). Οι Redish et al.(1997, 45) αποδεικνύουν ότι η ενεργή εμπλοκή συμβάλλει πιο ουσιαστικά στη μάθηση από ότι ο χρόνος ενασχόλησης με το όποιο γνωστικό αντικείμενο.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Tapscott (2009, 3) οι λεγόμενοι Net Geners από όλο τον κόσμο παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις σε σχέση με τις συνθήκες μάθησης, ειδικά μετά την επέκταση και πανταχού παρουσία του διαδικτύου. Οι οκτώ κανόνες που τους χαρακτηρίζουν είναι:

1) ελευθερία 2) προσαρμογή 3) εξονυχιστική εξέταση 4) ακεραιότητα 5) συνεργασία 6) ψυχαγωγία 7) ταχύτητα και 8) καινοτομία. (Tapscott (2009, 74). Η μάθηση μέσω φορητής τεχνολογίας ανταποκρίνεται στο μεγαλύτερο μέρος των παραπάνω κανόνων, παρέχοντας ελευθερία, ψυχαγωγία, ταχύτητα, καινοτομία και δυνάμει συνεργασία.

Η αξιοποίηση των εφαρμογών στις φορητές συσκευές, - των οποίων η διάδοση είναι ραγδαία και δη στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών- αποτελούν την αιχμή του δόρατος στο αναδυόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, προδιαγράφοντας δυνάμει το ψηφιακό μέλλον των εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρόκειται για την «επανάσταση της μικρής οθόνης» (Tapscott, 2009, 46).

Με αυτά τα στοιχεία και με δεδομένη την παιδαγωγική αξία των ψηφιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο της διερευνητικής-ανακαλυπτικής και επικοινωνιακής διάστασής τους (Salomon, Globerson, & Guterman, 1989), αλλά και λαμβάνοντας υπόψη την προτίμηση και την εξοικείωση των νεαρών μαθητών με αυτά, προτείνουμε, μέσα από τη δημιουργία ενός υβριδικού εκπαιδευτικού υλικού- εγχειριδίου, την αξιοποίηση μιας διαδικτυακά υποστηριζόμενης εφαρμογής για φορητές συσκευές, με σκοπό την υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και δη της ιστορικής μάθησης.

M- Learning

Το m- learning αποτελεί τον προάγγελο του μέλλοντος της μάθησης (Keegan, 2002, 9). Αρχικά θεωρείτο ως ένας τύπος της εξ αποστάσεως μάθησης μέσω φορητών

συσκευών, αντί σταθερών προσωπικών υπολογιστών (Karadeniz, 2009) ή απλά μία συνιστώσα του e-learning. (Brown, 2005, 299). Είχε επίσης χαρακτηρισθεί ως διαμεσολαβημένη μάθηση μέσω κινητής τεχνολογίας (Winters, 2006, 9). Η Laurillard (2007, 156-157) το ορίζει ως ψηφιακά διευκολυμένη μάθηση και θεωρεί ότι ενέχει ένα βαθμό εγγενούς κινητροδότησης, εξαιτίας του πλεονεκτήματος της κυριότητας επί του μέσου και της δυνατότητας ελέγχου που παρέχει. Η κινητικότητα του εκπαιδευόμενου- χρήστη, η απουσία τοπικού περιορισμού ή υποχρέωσης φυσικής παρουσίας αποτελούν επιπλέον πλεονεκτήματά του (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005).

Οι εφαρμογές του m-learning καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από αυτές που αφορούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την πανεπιστημιακή, την επιχειρησιακή επιμόρφωση, την τυπική ή την άτυπη μάθηση, την διά ζώσης ή εξ αποστάσεως έως τη μελέτη πεδίου.

Γενικά ο όρος αναφέρεται στη χρήση των κινητών ή ασύρματων συσκευών με σκοπό τη μάθηση χωρίς τον περιορισμό του χώρου. Οι συσκευές που αξιοποιούνται γι αυτό είναι συνήθως smartphones, tablets, laptops, μηχανές πολυμέσων (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005), των οποίων η φορητότητα και το μικρό μέγεθος συνιστά το ειδοποιό πλεονέκτημά τους.

Σήμερα η χρήση των κινητών τεχνολογιών στην εκπαίδευση κινείται ανάμεσα σε μικρής κλίμακας ή σύντομης διάρκειας εφαρμογές, σε πιλοτικές έρευνες ή σε πειραματικά πρότζεκτ μεικτής μάθησης (Traxler, 2007). Σε έρευνα του 2008 που διεξήχθη από το Joan Ganz Cooney Center σε συνεργασία με το Common Sense Media, συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν τα κινητά τηλέφωνα ως μέσα που λειτουργούν διασπαστικά της προσοχής, εξ ου και θεωρούν ότι δεν έχουν θέση στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι το «σύνδρομο του κινητού» (mobile complex), -δηλαδή ο μετασχηματισμός του κόσμου γύρω μας, σε ένα πεδίο ρευστότητας, προσωρινότητας και αστάθειας- έχει ελάχιστα γίνει αντιληπτό, αναφορικά τουλάχιστον με την εκπαιδευτική του δυναμική (Pachler, Bachmair & Cook, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι προσπάθειες περιορισμού της μάθησης σε συγκεκριμένους θεσμοθετημένους χώρους που διεκδικούν αποκλειστικότητα, αμφισβητούνται. (Bachmair, 2007). Το χάσμα μεταξύ της επίσημης εκπαίδευσης και της πραγματικότητας μπορεί να υπερκεραστεί σημαντικά από τη διαδικασία της οικειοποίησης (Pachler et al. 2010) των δυνατοτήτων των φορητών συσκευών από τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεφυρώνοντας τις πολιτισμικές πρακτικές της καθημερινότητας των χρηστών με τις εκπαιδευτικές. Οι Sharples et al. (2007) κάνουν λόγο για "διαλεκτική σχέση μεταξύ μάθησης και τεχνολογίας» (p. 231). Επιπλέον, η πανταχού παρουσία των κινητών σημαίνει υποχρεωτικά και την εξοικείωση μεγάλου ποσοστού ανθρώπων και δη νέων, με τη λειτουργία τους (Motlik, 2008), πράγμα που αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα για την εκπαίδευση.

Πλεονεκτήματα και περιορισμοί

Τα πλεονεκτήματα του M-Learning είναι διττά. Από τη μία πλευρά, τα κινητά μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης και διευκόλυνσης της πρόσβασης στη μάθηση, διατηρώντας παράλληλα το περιεχόμενο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, μπορούν να

προωθήσουν και να ενισχύσουν εναλλακτικές διαδικασίες μάθησης και διδακτικές μεθόδους, δημιουργώντας αυτό που αποκαλείται *νέα μάθηση*.

Το m-Learning κάνει την εκπαίδευση πιο προσιτή και επιτρέπει την κατάκτηση της γνώσης στον προσωπικό χρόνο και ρυθμό του καθενός, εξατομικεύοντας τη μάθηση. Η φορητότητα απαλλάσσει από την υποχρεωτικότητα των σταθερών ωραρίων και των καθορισμένων τόπων ως προϋποθέσεων μάθησης, ενώ μειώνει το κόστος της μετακίνησης και φυσικής παρουσίας, που μπορεί να αποτελεί κάποιες φορές ανυπέρβλητο εμπόδιο (Visser and West, 2005, 132). Πέρα από όλα τα παραπάνω η μάθηση μέσω κινητού, ως νέα μεθοδολογία, έχει το εγγενές πλεονέκτημα να είναι εξ ορισμού ελκυστική σε μεγάλο ποσοστό χρηστών.

Τα κινητά επομένως επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς η φύση της κινητής τεχνολογίας συγκλίνει προς και διευκολύνει τη νέα μάθηση, η οποία είναι προσωπική, μαθητοκεντρική, τοποθετημένη, συνεργατική, προσβάσιμη, και διά βίου (Sharples et al., 2007, 224).

Στους περιορισμούς της αναγνωρίζονται κάποια φυσικά χαρακτηριστικά των κινητών συσκευών, όπως το μικρό μέγεθος της οθόνης, το βάρος, η ανεπαρκής μνήμη και η μικρή διάρκεια ζωής της μπαταρίας, ορισμένοι περιορισμοί στην εγκατάσταση εφαρμογών και η πιθανή ασυμβατότητα, η ταχύτητα του δικτύου και η αξιοπιστία του και θέματα φυσικού περιβάλλοντος, όπως τα προβλήματα με τη χρήση της συσκευής σε εξωτερικούς χώρους λόγω ακατάλληλης φωτεινότητας (Kukulska-Hulme (2007).

GPS στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και εφαρμογές

Το gps (Global Positioning System), το Παγκόσμιο Σύστημα Στιγματοθέτησης, ή Θεσιθεσίας είναι ένα σύστημα εντοπισμού γεωγραφικής θέσης. Αυτό, μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών με ενσωματωμένο περιεχόμενο (content specific) (π.χ. google maps) εντοπίζοντας το στίγμα του χρήστη, μπορεί να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές σε σχέση με δρομολόγια, αξιοθέατα ή υπηρεσίες που εντοπίζονται στην περιοχή που δραστηριοποιείται ο χρήστης. Αν η παραπάνω δυνατότητα αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά, τότε η παραγόμενη μάθηση μετατρέπεται σε τοποθετημένη (situated learning) και αξιοποιεί φυσικά και κοινωνικά συμφραζόμενα, στα οποία ο μαθητής εντάσσεται ενεργά (Klopfer, 2008, 223).

Δραστηριότητες που ενσωματώνουν geographical information systems (GIS) και global positioning systems (GPS) αξιοποιούνται ποικιλοτρόπως.

Στο μάθημα της Γεωγραφίας, όπου και συναντώνται οι περισσότερες εκπαιδευτικές προτάσεις, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν διαδραστικούς χάρτες με πληροφορίες ή διαδρομές εντός ορισμένων περιοχών ή χωρών υπό μελέτη.

Το gps όμως, είναι μια τεχνολογία αιχμής ένα πολύ-εργαλείο με δυνατότητες διαθεματικής αξιοποίησης, που πέρα από τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα που αποφέρει, καλλιεργεί κυρίως υψηλής τάξης δεξιότητες και κριτική σκέψη (Kerski, 2009).

Πολλοί εκπαιδευτικοί που το έχουν εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία, διατείνονται ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά, με έμφαση στην επαφή των μαθητών με το φυσικό ή το δομημένο περιβάλλον γύρω τους και την κριτική του θέαση (Ash, 2010).

Στο μάθημα της Ιστορίας το GPS και οι google maps μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξερευνηθούν και να σχολιαστούν ιστορικά πεδία π.χ. μαχών, σύναψης συμφωνιών ή γενικότερα σημεία που διαδραματίστηκαν σημαντικά ιστορικά γεγονότα.

Στο μάθημα της Γεωλογίας οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε συγκεκριμένα μέρη με γεωλογικό ενδιαφέρον και να τα μελετήσουν, είτε στον περίγυρό τους δια ζώσης, είτε εικονικά με τη βοήθεια των χαρτών της google.

Στο μάθημα της Χημείας μπορεί ο δάσκαλος αφού μοιράσει διαφορετικές συντεταγμένες σε μαθητές, να τους παραπέμψει σε διαφορετικά παράκτια (παραλίμνια ή παραποτάμια) σημεία με σκοπό τη λήψη δείγματος νερού και την περαιτέρω ανάλυση και σύγκρισή τους.

Στο μάθημα της Οικονομίας ή της Κοινωνιολογίας, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν χάρτες με την κοινωνικο-οικονομική εικόνα της πόλης τους, μαρκάροντας σημεία με διάφορους τύπους επιχειρήσεων, με επιχειρήσεις που έχουν κλείσει, με ανοίκιαστα σπίτια, ή ακόμα προβληματικά σημεία που απαιτούν παρέμβαση και βελτίωση.

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν εικονικά λογοτεχνικά ταξίδια των ηρώων, ή των λογοτεχνών βάσει της βιογραφίας τους, ανασυνθέτοντας το περιβάλλον τους και την εποχή τους.

Μια επιπλέον αξιοποιήσιμη διδακτικά και ταυτόχρονα διασκεσδαστική πρόταση είναι το Geocaching. Πρόκειται για ένα κυνήγι θησαυρού σε εξωτερικούς χώρους που χρησιμοποιεί συσκευές με δέκτες gps. Οι συμμετέχοντες πλοηγούνται εντός συγκεκριμένων συντεταγμένων χώρου και προσπαθούν να εντοπίσουν σε αυτόν, τα κρυμμένα δοχεία geocache, που περιέχουν είτε περαιτέρω ενδείξεις είτε ευρήματα.

Το Geocaching, όταν δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές εντείνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και βελτιώνει την αφηγηματική και συνθετική τους ικανότητα, ενώ, όταν τους εμπλέκει ως συμμετέχοντες, ενισχύει την ικανότητά τους επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης.

Η αναγκαιότητα ανανέωσης της διδακτικής της ιστορίας

Οι περισσότεροι δάσκαλοι ιστορίας παραδέχονται ότι η απλή προφορική μετάδοση συναινετικών αφηγήσεων (Britt et al. 2000: 437) δεν οδηγεί στην ιστορική μάθηση και ότι η περιορισμένη εμβέλεια των πληροφοριών ή τα προκατασκευασμένα ερμηνευτικά σχήματα δεν επιτρέπουν στους μαθητές να νοηματοδοτούν τα γεγονότα (Matozzi, 2006: 138-9), ούτε να αποκτούν μεταγνωστική κριτική σκέψη. Αυτή δε, ενεργοποιείται μόνο μέσα από την ιστορική διερεύνηση (Baynham, 1995). Οι μαθητές συνήθως βαριούνται με τη σχολική ιστορία, τη βρίσκουν ανιαρή, αδιάφορη και προκατειλημμένη και δυσκολεύονται να εντοπίσουν σχέσεις ανάμεσα στην ιστορία και τον κόσμο γύρω τους (Osborne, 1986-87).

Στη φθίνουσα προσοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης (Gross, 1993) και στην χρεωκοπημένη ρητορεία πρέπει να αντιπαραθέσουμε εναλλακτικές προσεγγίσεις που να τον ενεργοποιούν και να ανταποκρίνονται στη δική του πραγματικότητα αλλά και στον τρόπο αντίληψης και νοηματοδότησης του κόσμου γύρω του (Moula, 2013). Για να μετακινηθούν από την αρνητική πρόσληψη της ιστορίας, χρειάζεται οι μαθητές να γίνουν ενεργοί συν-δημιουργοί της.

Η τοπική ιστορία (Ασδραχάς, 1995) είναι ένα ζωντανό, δυναμικό κομμάτι της γενικής ιστορίας, που μας παρέχει τη δυνατότητα να ανασυγκροτήσουμε το παρελθόν των προγόνων μας και τον τρόπο που αυτοί βίωναν την καθημερινότητά τους. Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη παγκοσμίως, σε αντίβαρο της τάσης ενοποίησης, επιβολής ομοιομορφίας και υποχώρησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός τόπου. Στη Δωδεκάνησο η Ιταλοκρατία αποτελεί μείζονα ιστορική περίοδο για τον τόπο, καθώς κορυφώθηκε στην ενσωμάτωση με την κυρίως Ελλάδα και την επιστροφή στην ομαλότητα της εθνικής ζωής μετά από πολλούς αιώνες. Εξ ου και η 7η Μαρτίου έχει καθιερωθεί ως τοπική εθνική επέτειος. Παρόλα αυτά, η ιστορία της Ιταλοκρατίας, αν και κομβικής σημασίας για το τόπο μας και όχι μόνο, αγνοείται από τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, γεγονός που έχει διαπιστωθεί μέσα από την πολύχρονη εκπαιδευτική μας εμπειρία σε σχολικές μονάδες του νομού. Η άγνοια της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου βέβαια, δεν αποτελεί παρά μια επιμέρους έκφανση του ευρύτερου φαινομένου απαξίωσης του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές και της παρουσίας του εφήμερου ως κυρίαρχης συνθήκης ύπαρξης.

Ανταποκρινόμενοι λοιπόν, στο καταγεγραμμένο γνωστικό κενό και στην ανάγκη κάλυψής του, δημιουργήσαμε το υπό εξέταση εκπαιδευτικό υλικό.

ΟΔΟΣ 7ης ΜΑΡΤΙΟΥ: Το υβριδικό- διαδραστικό μας εγχειρίδιο

Με δεδομένη από τη μία, τη θετική προδιάθεση και εξοικείωση της νέας γενιάς με τις τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφόρησης και από την άλλη, την αναγκαιότητα της προσαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, το τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων της Β/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου δημιούργησε ένα πρωτότυπο, υβριδικό, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό-εγχειρίδιο, προς χρήση των μαθητών του νομού και όχι μόνο. Οι ελεύθερης πρόσβασης εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν, είναι οι google maps ή εναλλακτικά το gps coordinator. Η υιοθέτηση και ενσωμάτωση τους στη διαδικασία αποτελεί μέρος της προσπάθειας να προκληθεί η δημιουργική περιέργεια και το αναγκαίο θετικό ερέθισμα στους χρήστες του υλικού, ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργός εμπλοκή τους.

Το εν λόγω εγχειρίδιο-εκπαιδευτικό υλικό απευθύνεται κυρίως σε μαθητές όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στον εκάστοτε πρόθυμο αναγνώστη. Με στόχο να γνωρίσει στους μαθητές και γενικότερα στους χρήστες του ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας της Δωδεκανήσου και συγκεκριμένα της περιόδου της Ιταλοκρατίας μέχρι την Ένωση της Δωδεκανήσου με την Ελλάδα, εστιάζει σε σημαντικές προσωπικότητες που έδρασαν αυτήν την περίοδο, των οποίων η σημασία της συμβολής αποδεικνύεται από την παρουσία των ονομάτων τους στους δρόμους της πόλης της Ρόδου. Οι δρόμοι της πόλης της Ρόδου έχουν εξάλλου, μια περιπετειώδη και ενδιαφέρουσα ιστορία, καθώς σ΄αυτούς αποτυπώθηκαν κατά καιρούς οι προτεραιότητες της εκάστοτε αρχής και εξουσίας τον τελευταίο τουλάχιστον αιώνα.

Εικόνα 1. *Το εξώφυλλο του εγχειριδίου*.

Το εγχειρίδιο δημιουργήθηκε χάρη στην ευγενή χορηγία του Ιδρύματος Λοχαγού Φανουράκη, φιλοτεχνήθηκε από τον εκπαιδευτικό και καλλιτέχνη Νίκο Γιαμαλλάκη και εγκρίθηκε ως εκπαιδευτικό υλικό από το ΙΕΠ.

Πρόκειται για μια πρωτότυπη προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, μέσα από μια φανταστική ημερολογιακή γραφή ενός επινοημένου προσώπου, που αναπτύσσεται σε μάκρος χρόνου και αποτελεί τη μυθοπλαστική πρόφαση για το ξετύλιγμα της ιστορικής περιόδου. Η αφηγηματικότητα στην προσέγγιση του ιστορικού υλικού λειτουργεί υποστηρικτικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και στη συγκράτηση της πληροφορίας (Bage, 2002). Οι ημερολογιακές καταγραφές στηρίχθηκαν σε πραγματικά γεγονότα, η επιλογή των οποίων έγινε με κριτήριο την ιστορική τους βαρύτητα, σε συνδυασμό με τις ανάγκες της αληθοφάνειας και της συντομίας της αφήγησης.

Υποχρεωτικά, εξαιτίας της εκπαιδευτικής φύσης του εγχειριδίου και του βασικού σκοπού του, να καταστήσει μέρος της τοπικής ιστορίας οικείο στον μέσο μαθητή και να αποτελέσει έναυσμα για αυτενέργεια και πιο εμπεριστατωμένη και συνειδητή εντρύφηση στην εποχή και τους πρωταγωνιστές της, πολλά σημαντικά γεγονότα παραλείφθηκαν και άλλα δεν αναλύθηκαν αρκούντως ή σε βάθος. Επιδιώκοντας την όσο το δυνατόν πιο αποστασιοποιημένη ματιά στα πράγματα αποφύγαμε να αναφερθούμε εκτεταμένα σε αμφιλεγόμενα ζητήματα, όπως π.χ. στις απόπειρες κήρυξης του Αυτοκέφαλου της Δωδεκανησιακής εκκλησίας ή ακόμα στην όχι και τόσο ηρωική κατάληξη πολλών από τους αγωνιστές που αναφέρονται.

Από την άλλη, προσπαθώντας να μείνουμε πιστοί στο ιστορικό κλίμα, φωτίσαμε και πτυχές της περιόδου λιγότερο ένδοξες, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι γενικεύσεις και οι υπερ-απλουστεύσεις, αλλά και – ει δυνατόν – να αποφευχθεί η αποδόμηση της ηρωικής αφήγησης.

Η πρωτοτυπία του ανά χείρας εκπαιδευτικού υλικού όμως, εντοπίζεται στην μεθοδολογία προσέγγισης του περιεχομένου του, που στηρίζεται στη θεωρία της ανακαλυπτικής και ταυτόχρονα παιγνιώδους μάθησης, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Σε πρώτο επίπεδο γίνεται αντιληπτό ότι αναζητούμε ονομασίες δρόμων της πόλης της Ρόδου. Στη ροή της ανάγνωσης συναντά ο αναγνώστης κάποια σύμβολα συνοδευόμενα από αριθμούς. Οι αριθμοί αυτοί αποτελούν γεωγραφικές συντεταγμένες πλάτους και μήκους. Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας μια απλή εφαρμογή, που μπορούν να εγκαταστήσουν δωρεάν στο κινητό τους, είτε την google maps, είτε την gps coordinates κατά προαίρεση, καλούνται να συμπληρώσουν στο αντίστοιχο πλαίσιο αναζήτησης τους αριθμούς αυτούς, για να τους αποκαλυφθεί το όνομα της οδού και κατ' επέκταση της ιστορικής προσωπικότητας που συμπληρώνει το κείμενο στο συγκεκριμένο σημείο.

Αν επιλεγεί η εφαρμογή google maps, τότε στο πλαίσιο της αναζήτησης πρέπει να πληκτρολογηθούν οι αριθμοί που δίνονται χωρίς κανένα μεταξύ τους κενό, ως εξής: 36.2232,28.1343 (δηλαδή μετά το 36 που παραπέμπει στο γεωγραφικό πλάτος και μετά το 28 που παραπέμπει στο γεωγραφικό μήκος χρειάζεται τελεία, ενώ ανάμεσά τους μπαίνει κόμμα). Αφού ενεργοποιηθεί το gps η εφαρρμογή οδηγεί στο σημείο του χάρτη που αντιστοιχεί στον συνδυασμό των αριθμών. Πατώντας με το δάχτυλο πάνω στην πινέζα που εμφανίζεται στον χάρτη, στο κάτω μέρος της οθόνης θα εμφανιστεί και το όνομα του δρόμου που ψάχνουμε.

Η εφαρμογή gps coordinates είναι σχετικά απλούστερη. Επιλέγοντας το converter, στο πλαίσιο που υποδεικνύει το πλάτος (latitude) γράφουμε τον πρώτο αριθμό και στο πλαίσιο που υποδεικνύει το μήκος (longitude) τον δεύτερο. Πατάμε: convert to address και εμφανίζεται το όνομα του δρόμου που ψάχνουμε.

2 Νοεμβρίου 1940

Και όσο εμείς στη Δωδεκάνησο προσπαθούμε να οργανωθούμε, κάποιοι άλλοι Δωδεκανήσιοι, ενταγμένοι στον ελληνικό στρατό, δίνουν ήδη το παρόν ή ακόμα και τη ζωή τους στον εθνικό αγώνα. Ο Χαλκίτης, 36.4485, 28.2202, απόφοιτος της Σχολής Ευελπίδων, που υπηρετούσε ως υπολοχαγός, ζήτησε από μόνος του να προωθηθεί με τη μονάδα του στην πρώτη γραμμή του μετώπου της Αλβανίας, υπό την επίβλεψη του συνταγματάρχη Κωνσταντίνου Δαβάκη. Εκεί έπεσε χθες, μαχόμενος ηρωικά, γράφοντας με το αίμα του την πρώτη απώλεια

Εικόνα 2. *Ενδεικτικό απόσπασμα.*

Μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση των στοιχείων, διαμορφώνονται συνθήκες δημιουργικής περιέργειας και ενδιαφέροντος, ευνοϊκές για στην περάτωση της ανάγνωσης και την αφομοίωση της γνώσης. Για κάθε περίπτωση όμως, οι απαντήσεις δίνονται στο τέλος της ημερολογιακής αφήγησης.

Διδακτική εφαρμογή

Για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του εγχειριδίου σε σχέση με τη σκοποθεσία του, δηλαδή τον βαθμό επίτευξης ενεργής και ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών στην πρόσκτηση της γνώσης, προβήκαμε σε μια πειραματική-ερευνητική εφαρμογή του, σχεδιασμένη και αναπλαισιωμένη παιδαγωγικά (Τζιμογιάννης, 2007) με σκοπό να καταγράψουμε την όποια προστιθέμενη αξία του. Η εφαρμογή έγινε σε ομάδα 30 μαθητών Γ΄ γυμνασίου του 4ου Γυμνασίου Ρόδου, που λειτουργούσε στο πλαίσιο προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων, σε διάστημα 6 δίωρων συναντήσεων. Τέλος, ακολούθησε έρευνα στην οποία επιχειρήθηκε η αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων της εφαρμογής.

Στα παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε ομάδες των 3, μοιράστηκε από ένα οκτασέλιδο του εγχειριδίου, προς επεξεργασία. Η συνεργατική διερεύνηση και διαπραγμάτευση της γνώσης ήταν εμπρόθετη επιλογή, στο πλαίσιο της εποικοδομηστικής και κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας μάθησης (Jonassen, 1994). Οι μαθητές κλήθηκαν να μελετήσουν και να συμπληρώσουν τα κενά της αφήγησης με τα ονόματα των πρωταγωνιστών, κάνοντας χρήση της εφαρμογής στο κινητό τους, στη συνέχεια να εισέλθουν σε έναν κοινόχρηστο χάρτη google. Η δημιουργός του εγχειριδίου, ως διαχειρίστρια του χάρτη, είχε προσκαλέσει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έναν μαθητή από κάθε ομάδα. Στο χάρτη οι μαθητές όφειλαν να σημάνουν με δείκτη τις οδούς που αντιστοιχούσαν σε κάθε όνομα που συναντούσαν στο κείμενο, και να κάνουν προσθήκη σχολίου, αντλώντας στοιχεία για την εκάστοτε προσωπικότητα, μέσα από το απόσπασμα της αφήγησης που είχαν στη διάθεσή τους ή και από επιπλέον διαδικτυακή αναζήτηση. Έτσι, στο τέλος διαμορφώθηκε ένας κοινόχρηστος χάρτης, με πληροφορίες για τις προσωπικότητες που έδρασαν στα χρόνια της Ιταλοκρατίας, στον οποίο όλες οι ομάδες είχαν αφήσει το αποτύπωμά τους.

Σε δεύτερη φάση, οι ομάδες τμηματικά και με σειρά αφηγηματικής ακολουθίας, παρουσίασαν περιληπτικά στην ολομέλεια το κείμενο που είχαν επεξεργαστεί, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα στο χάρτη τις δικές τους επισημάνσεις. Καθώς κάποια πρόσωπα εμφανίζονταν σε διαφορετικά σημεία της αφήγησης, ορισμένες ομάδες είχαν δημιουργήσει κοινά σχόλια, που εμπλούτιζαν η καθεμία με τις πληροφορίες που είχε διαθέσιμες.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της δράσης, απάντησαν σε ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικής φόρμας, στο οποίο έκριναν την αποτελεσματικότητα του εγχειριδίου ως προς την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, την πρωτοτυπία του, το βαθμό επίτευξης από μέρους τους των ζητούμενων στόχων της δράσης, το βαθμό εμπλοκής τους στη δραστηριότητα, το βαθμό ευχαρίστησης που άντλησαν από τη συμμετοχή τους, την επιτυχία της μεταξύ τους ομαδοσυνεργατικής προσπάθειας, και την αναγκαιότητα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των ψηφιακών τους δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα ήταν συντριπτικά θετικά.

Υπό μια ευρεία έννοια ο σκοπός του εγχειριδίου ήταν η κωδικοποίηση της πληροφορίας και η δημιουργία ενός «νέου πεδίου γνώσης», προσιτού στους χρήστες ως μια

νέα μορφή μάθησης μέσα από το παιχνίδι και τη διάδραση. Πρόκειται για ένα υβριδικό περιβάλλον διεπαφής που υποστηρίζει την επικοινωνία μεταξύ ψηφιακού και φυσικού χώρου (Strauss, Fleischmann, Denzinger, Wolf & Li, 2004: 291) και μέσα από αυτήν τη συνθήκη ανανεώνει τη μεθοδολογία της ιστορικής μάθησης.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που εμπλέκουν το φυσικό χώρο και η κριτική προσέγγιση αυτού δεν σχετίζεται απλά με την αναψυχή και τη διασκέδαση, αλλά βοηθάει στη βιωματική κατάκτηση της γνώσης και στην καλλιέργεια μιας κριτικής απόστασης και προοπτικής πάνω στη δέσμη των αξιών και των πεποιθήσεων, που το εν λόγω περιβάλλον υποστηρίζει (Martin, 1999: 465). Η συνειδητοποίηση του τρόπου διαμόρφωσης του δημόσιου χώρου και της ονοματοθεσίας των δρόμων σε σχέση με το ιστορικό παρελθόν, δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στην ιστορία και την καθημερινότητα - πραγματική εμπειρία των μαθητών, επιτρέποντάς τους την ενεργή τους ένταξη στο περιβάλλον τους. Επιπλέον, οξύνει την κριτική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης και ενισχύει τον στοχασμό πάνω σε καίρια θέματα ιστορίας, αντικειμενικότητας και ιδεολογικής κατασκευής, βιωμένης εμπειρίας και μνήμης. Θίγει ζητήματα όπως, η έννοια του ηρωισμού, η διάκριση μέσα από τη θυσία για την πατρίδα, η αποσιώπηση γεγονότων ή ο παραγκωνισμός προσωπικοτήτων για ιδεολογικούς λόγους, οι ιστορικές συγκυρίες και σκοπιμότητες κ.ά.

Από την άλλη, η ενσωμάτωση ψηφιακών εφαρμογών στη ροή της αφήγησης συντέλεσε στη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με την πραγματικότητα των μαθητών, ενισχύοντας τη σχέση τους με αυτήν και προσδίδοντάς της μια διάσταση περισσότερο οικεία και νοηματική. Οι δρόμοι της πόλης έπαψαν να είναι άψυχα ονόματα και ζωοποιήθηκαν μέσα από την ανάδειξη της συμβολής τους στο ιστορικό γίγνεσθαι. Η δε εκπόνηση από μέρους τους της απαιτούμενης επεξεργασίας του υλικού και η συνεργατική διαμόρφωση του ψηφιακού χάρτη οδήγησαν στην καλύτερη εμπέδωση της γνώσης με την ταυτόχρονη βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Ασφαλώς, το υλικό προσφέρεται για ποικίλους τρόπους εναλλακτικής αξιοποίησής του, σε συνθετικές- δημιουργικές εργασίες ή προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και σχολικές εορτές, χρησιμοποιούμενο ως αφόρμηση προβληματισμού ή ως αφετηρία περαιτέρω ανάπτυξης και διερεύνησης των ιστορικών πυρήνων που θίγονται σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Ασδραχάς, Σ. Ι. (1995).*Ιστορικά Απεικάσματα*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1995, σσ. 178-182

Ash, K. (2010). Educators are exploring how students can use GPS technologies to tackle real-world problems in science and other areas. GADGETS & GAMES, Vol. 04, Issue 01, Pages 18-19, October 2010

Astin, A. (1993). *What Matters in College?; Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Josey-Bass, p.38.

Bachmair, B. (2007). M-learning and media use in everyday life. In Pachler, N. (ed.), Mobile learning. Towards a research agenda London: Occasional Papers in Work-based Learning, WLE Centre, pp. 105-152.

Bage, G. (2002). *Narrative matters. Teaching and Learning History through Story*, London, New York: Falmer Press.

Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts,* London and New York: Longman.

Bonwell, C.C.& Eison J. A., (1991). "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom," ASHEERIC Higher Education Report No.1, Washington, DC: George Washington University.

Britt, A., Perfetti, C., Van Dyke, J. &Gabrys, G. (2000). The Sourcerer's Apprentice. In Stearns, P., Seixas, P. & S. Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press. pp. 437-75.

Brown, T. H. (2005). Towards a model for m-learning in Africa. *International Journal of E-Learning, 4*(3), pp. 299-315.

Gross, D. B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 99-146.

Karadeniz, S. (2009). Flexible design for the future of distance learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*, pp. 358-363.

Keegan, D. (2002). *The future of learning: From eLearning to mLearning*. Hagen: Fern Univ. Inst. for Research into Distance Education.

Kerski, J. (2009). *The implementation and effectiveness of GIS in secondary education*, Saarbrücken, Germany: Verlag Dr. Müller.

Klopfer, E. (2008). Augmented Learning Research and Design of Mobile Educational Games, Massaschusetts London: The MIT Press Cambridge, p. 223

Kress, G. & Pachler, N. (2007). 'Thinking about the 'm' in m-learning.' In Pachler, N.(ed.) *Mobile learning: Towards a research agenda*, London: Institute of Education, London. pp. 7-32.

Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile usability in educational context: What have we learnt? *International Review of Research in Open and Distance Learning, 8*(2), pp. 1-16.

Kukulska-Hulme, A., & Traxler J. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*, London: Routledge.

Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms of mobile learning: Framing research questions. In Pachler, N. (ed.) *Mobile learning: Towards a research agenda*. London: WLE Centre, Institute of Education, pp. 153-176.

Martin, P. (1999). Critical outdoor education and nature as friend. In J. C. Miles & S. Priest

(eds.), *Adventure programming,* State College, PA: Venture, pp. 463-471.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Motlik, S. (2008). Technical Evaluation Report 63. Mobile Learning in Developing Nations*, International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 9, Number 2, June - 2008.

Osborne, K. Archives in the. Classroom. *Archivaria,* 23, Winter 1986-87, pp. 16-40.

Moula, E. (2013). Momentous historical events as incentives to explore history making. In Goodman Greg (ed.), *Educational Psychology Reader. The art and science of how people learn*, N.Y.: Peter Lang Publishing, pp. 249-272.

Pachler, N., Bachmair, B. & Cook J. (2010). *Mobile Learning Structures, Agency, Practices*. N.Y.: Springer.

Pachler, N., Cook, J. and Bachmair, B. (2010). Appropriation of mobile cultural resources for learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2 (1). pp. 1-21.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Redish, E., Saul, J., & Steinberg, R. (1997). On the Effectiveness of Active-Engagement Microcomputer-Based Laboratories, *American Journal of Physics*, Vol. 65, No. 1, p. 45.

Salomon, G., Globerson, T., & Guterman, E. (1989). The computer as a zone of proximal development: Internalizing reading-related metacognitions from a reading partner, *Journal of Educational Psychology, 81*, pp. 620-627.

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. In Andrews R. & Haythornthwaite C. (eds.), *The Sage handbook of e-learning research*, Sage: London, pp. 221-247.

Strauss, W., Fleischmann M., Denzinger, J., Wolf, M. & Li Y. (2004). Knowledge Spaces: Cultural Education in the Media Age. In Ghaoui, C. *E-Education publications: Human Factors and Innovative Approaches,* Hershey PA: Information Science Publishing.

Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.) *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, 333-354, Ο.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα.

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*, New York: McGraw-Hill.

Traxler, J. (2007). Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having write. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 8*(2), pp. 1-12.

Visser, L., & West, P. (2005). The Promise of m-learning for Distance Education in South Africa and Other Developing Nations. In Visser, Y., Visser, L., Simonson, M. & Amirault, R. (eds.) Trends and Issues in Distance Education: International perspectives Greenwich, CT.: Information Age Publishing, pp. 117-129.

Winters, N. (2006). What is mobile learning? In M. Sharples (ed.), *Big issues in mobile learning: Report of a workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile learning initiative*, University of Nottingham.

Ο ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*Βίκυ Γεωργαντά**

Περίληψη

Η νέα ευρωπαϊκή πραγματικότητα και η ενοποίηση που επέφερε διαμόρωσσε νέες συνθήκες σε όλα τα επίπεδα. Ταυτόχρονα, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει έντονα τα τελευταία χρόνια τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίστοιχα, και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει το μαθητή του σήμερα ως Ευρωπαίο πολίτη. Η παραπάνω προβληματική αποτέλεσε την αφόρμηση για μια πρώτη απόπειρα προσέγγισης της έννοιας του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών σε αυτήν. Σταχολογώντας τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, διαπιστώθηκε πως στη χώρα μας έχουν ξεκινήσει προσπάθειες για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήδη από το 1997. Συγγραφή προγραμμάτων σπουδών, δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού, σχολικού δικτύου και πλατφόρμας για το ψηφιακό σχολείο, προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: *εξευρωπαϊσμός, Τ.Π.Ε., ψηφιακό σχολείο, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

1. Εισαγωγή

Η μορφή της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης, απόρροια μιας σειράς πολιτικών και οικονομικών επιλογών, απέκτησε στέρεα θεμέλια με την ίδρυση της ΕΟΚ. Η εκπαίδευση δεν συμπεριλαμβανόταν ανάμεσα στους βασικούς τομείς της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:11) και κατάφερε να αποκτήσει νομικά θεμέλια με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση μόλις το 1993 (Wallace, 1996:447). Η ένταξη της χώρας μας στην ΕΟΚ το 1981 επέφερε πολλαπλές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα διαμορφώνοντας μια νέα πραγματικότητα ακόμη και στον χώρο

* Δασκάλα, Δημοτικό Σχολείο Ανθούσας, M. Ed., M.A.

της εκπαίδευσης. Αν και η συγκεντρωτικότητα, η γραφειοκρατία και η ομοιομορφία αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Saitis, 1990:28), η ιδέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει εισχωρήσει στις πρακτικές της ελληνικής κρατικής μηχανής σύμφωνα με τον Featherstone (1998). Οι επιταγές της ΕΈ έχουν επηρεάσει όχι μόνο το ρυθμό των εσωτερικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, αλλά και τον προσανατολισμό αυτών (Κασσωτάκης, 2000:35).

Ασφαλώς, οι χώρες της ΕΕ έχουν την ευθύνη των συστημάτων που εφαρμόζουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σέβεται τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εθνικών κανόνων και προτεραιοτήτων και δεν έχει δικαίωμα να εναρμονίσει τους νόμους και τους κανονισμούς των κρατών μελών της ΕΕ στα συγκεκριμένα πεδία σύμφωνα με τα άρθρα 165 και 166 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης [1].Ωστόσο, βοηθά τις χώρες-μέλη τόσο στον καθορισμό κοινών στόχων όσο και στην ανταλλαγή ορθών πρακτικών διαδραματίζοντας έναν μοναδικό ρόλο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στην Ευρώπη ως συντονιστής, διαμεσολαβητής και σύμβουλος [2].

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η ΕΕ αναγνώρισε την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και απόκτησης προηγμένων γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού ΗΎαπό το σύνολο των πολιτών. Στη σύνοδο της Λισσαβόνας το 2000 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών έτσι ώστε ο Ευρωπαίος πολίτης να καταστεί ικανός να παράγει συνεχώς νέα γνώση. Οι σημαντικότερες δράσεις αφορούν την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης,2011:25). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αναρωτιόμαστε αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προετοιμασμένο να εφαρμόσει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες που γεννιούνται μέσα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η αναγκαιότητα της συστηματικής διερεύνησης μέσα από έγκυρες πηγές προέκυψε από τον προβληματισμό αν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει προσαρμοστεί στις αυξημένες απατήσεις της σύγχρονης εποχής, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές να αποκτήσουν εκείνες τις ψηφιακές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια τίθεται εύλογα το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εναρμονιστεί με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον εκσυγχρονισμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως προς ποιους άξονες αυτή έχει εναρμονιστεί και επιτευχθεί.

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχτηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πρόκειται για μια συλλογή από επιλεγμένες και δημοσιευμένες πηγές σχετικές με το αντικείμενο της μελέτης (Cohen & Manion,1994:283). Για τη σύνθεση και τη συγγραφή του συγκεκριμένου άρθρου έγινε εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επιστημονικών άρθρων και σχετικών συνθηκών, αποφάσεων και συμπερασμάτων, που σχετίζονται με την ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε.

2. Η έννοια του εξευρωπαϊσμού

Σύμφωνα με τον Μαραβέγια (2011) ο εξευρωπαϊσμός είναι μια έννοια εξαιρετικά ασαφής. Έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς συγγραφείς σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν κατά πόσο οι εθνικές πολιτικές, οι πρακτικές και οι συμπεριφορές επηρεάζονται λιγότερο ή περισσότερο από τη συμμετοχή των κρατών στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις, όπου η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης επιβάλλει την προσαρμογή των εθνικών πολιτικών στη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τη διαδικασία της κοινοτικής μεθόδου ή μέσω άλλων συμβατικών δεσμεύσεων (Μαραβέγιας, 2011:1). Σύμφωνα με την Ασδεράκη (2011) ένα μεγάλο μέρος των μελετητών του εξευρωπαϊσμού τονίζουν ιδιαίτερα την επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στο εσωτερικό των κρατών-μελών. Αυτή εστιάζεται στις θεσμικές δομές και στα ρυθμιστικά πλαίσια, στις δημόσιες πολιτικές αλλά και στις προτιμήσεις των δρώντων και των πολιτικών κομμάτων (Μαραβέγιας, 2011:199).

Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για τον εξευρωπαϊσμό θα επιλέξουμε αυτόν του Radaelli (2003), όπου εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία διαμόρφωσης, διάχυσης και θεσμοποίησης τυπικών και άτυπων κανόνων, μεθόδων, παραδειγμάτων πολιτικής, τρόπων δράσης, κοινών πεποιθήσεων και προτύπων, που αρχικά καθορίζονται και παγιώνονται στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών διαδικασιών πολιτικής και στη συνέχεια ενσωματώνονται στη λογική της δημόσιας συζήτησης, των πολιτικών δομών και των δημόσιων πολιτικών στο εθνικό επίπεδο. Η πιο σημαντική συνεισφορά του είναι οτι καλύπτει όχι μόνο τις κοινοτικές πολιτικές και οδηγίες, αλλά και πιο ευέλικτες και άτυπες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εθνικών και ευρωπαϊκών δρώντων (Μαραβέγιας,2011:299).

Δύο είναι οι βασικές κατηγορίες στις οποίες μπορεί να διακριθεί ο εξευρωπαϊσμός. Αυτός που προκύπτει από τις δεσμεύσεις του κράτους-μέλους έναντι της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, είναι συγκεκριμένος και μπορεί να θεωρηθεί «*αναγκαστικός*» ή «*άμεσος*», ενώ αυτός που προκύπτει χωρίς να υπάρχει καμία δέσμευση είναι περισσότερο διάχυτος και μπορεί να θεωρηθεί ως «*εθελοντικός*» ή «*έμμεσος*» (Μαραβέγιας, 2011:1-2). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Börzel (2001) αλλά και τους Bulmer & Burch (2001) η έννοια του εξευρωπαϊσμού συγκεντρώνει μια διττή διαδικασία. Από τη μια πλευρά τα κράτη-μέλη *ανεβάζουν* τις προτιμήσεις μέσω των εθνικών διαπραγματεύσεων και από την άλλη πλευρά τις *κατεβάζουν* ή τις μεταφέρουν από μια εθνική αρένα σε άλλη, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται και νέες δομές στο ευρωπαϊκό επίπεδο (Μαραβέγιας, 2011:300).

Ο εξευρωπαϊσμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια διαδικασία προσαρμογής των θεσμών, των δημόσιων πολιτικών και των συμπεριφορών μιας χώρας σε οτιδήποτε συμβαίνει στην ΕΕ. Αυτή, όμως, αποτελείται από πολλές χώρες, με διαφορετικούς θεσμούς, πολιτικές και συμπεριφορές και κατά συνέπεια δεν μπορεί να υπάρξει ένας και μοναδικός εξευρωπαϊσμός. Δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά είναι απόρροια μιας σειράς διαπραγματεύσεων και αναπροσαρμογών μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό περιβάλλον (Μαραβέγιας, 2011:299).

3. Η πρόκληση των Τ.Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η ταχύτατη ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα επιφέροντας πολλαπλές αλλαγές σε όλους τους τομείς μην αφήνοντας ανεπηρεάστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ανάγκες προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες επιτάσσουν την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικοό σύστημα (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011:32).

Μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες οι σημερινοί μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη να εκπαιδεύονται σωστά και μεθοδευμένα για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης συγκυρίας. Σύμφωνα με έρευνα της Eurydice σχετικά με την χρήση των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια, αυτές αποτελούν μέρος του προγράμματος σπουδών των μαθητών σχεδόν παντού στην Ευρώπη (Ζωγόπουλος, 2001:68). Σε άλλη έκθεσή της εξετάζεται η προώθηση των εγκάρσιων δεξιοτήτων, ο ρόλος των Τ.Π.Ε. προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στις χώρες για να εκπαιδεύσουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των Τ.Π.Ε. Η έκθεση παρέχει ένα σημαντικό σύνολο δεικτών και γνώσεων για την αξιολόγηση και ενίσχυση της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην προώθηση της καινοτομίας των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής ανάπτυξης των μαθητών και των ψηφιακών ικανοτήτων τους. Το τελευταίο, αποτελεί και έναν από τους τομείς προτεραιότητας της ΕΕ για την στρατηγική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020. Η μεγάλη πλειοψηφία των χωρών, συστήνει ή προτείνει διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπου οι μαθητές μαθαίνουν βάσει του δικού τους υπόβαθρου, εμπειριών και ενδιαφερόντων. Αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να ενισχυθούν αποτελεσματικά μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. με στόχο την αύξηση της δέσμευσης των μαθητών και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Στις περισσότερες χώρες, όπου οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις προτείνονται ή συστήνονται σε επίσημα έγγραφα, παρέχεται υποστήριξη τόσο στα σχολεία όσο και στους δασκάλους υπό μορφή συμβουλών, για να εφαρμόσουν αυτές τις νέες μεθόδους διδασκαλίας [3].

4. Στρατηγικές ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του ’80 και εξελίσσεται μέχρι σήμερα με τη διδασκαλία των μαθημάτων της Πληροφορικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το γενικό πλαίσιο στη χώρα μας επηρεάζεται τόσο από τις εθνικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσο και από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι στρατηγικές ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση προσεγγίζονται συνοπτικά με βάση τα ακόλουθα επίπεδα παρεμβάσεων:

- Σε μακρο-επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαμόρφωσε το θεσμικό πλαίσιο και τις οργανωτικές προϋποθέσεις ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.
- Σε μεσο-επίπεδο, οριοθετήθηκε και θεσμοθετήθηκε το πλαίσιο ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα

Σπουδών. Παράλληλα υλοποιήθηκαν δράσεις, προσαρμόστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια και επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

- Σε μικρο-επίπεδο, προσδιορίζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι διδακτικές μέθοδοι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες, που σχετίζονται με το μαθητή στο πλαίσιο των εποικοδομητικών, των μαθητοκεντρικών και των συνεργατικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011: 56).

4.1. Μακρο- επίπεδο παρεμβάσεων: Το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο εξευρωπαϊσμός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρας μας σχετικά με την ένταξη και χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να ειδωθεί σε άμεσο συσχετισμό με τις αποφάσεις, τα ψηφίσματα και τα συμπεράσματα που λαμβάνονται αντίστοιχα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Μετά τα συμπεράσματα του Συμβουλίου το 1997, που επικεντρώνονται στην παιδεία, και ειδικότερα στις Τ.Π.Ε και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το μέλλον, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής που αφορούσε την εισαγωγή και ένταξη των Τ.Π.Ε. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό η πρώτη επαφή των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες προτείνεται να αρχίζει στο Δημοτικό Σχολείο χωρίς, όμως, να προσδιορίζεται επακριβώς από ποια τάξη όσον αφορά τη χρήση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λισσαβόνας (2000), που αναγνώρισε τη σπουδαιότητα της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο προτείνεται για το Δημοτικό Σχολείο η διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα μέσω του ολιστικού προτύπου (Μελέτη επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα, 2006:2).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής, που τροποποίησε και διεύρυνε το προηγούμενο, προήλθε ως αποτέλεσμα συζήτησης με την εκπαιδευτική κοινότητα και εσωτερικής αξιολόγησης. Συντάχθηκε σύμφωνα με τις γενικές αρχές που είχε θέσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λαμβανομένων υπόψη της ελληνικής πραγματικότητας και αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μελέτη επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα, 2006:3). Προτείνεται η ένταξη και η εισαγωγή της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο κατά το πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής τίθεται ως σκοπός διδασκαλίας της Πληροφορικής «*Να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική, αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαβητισμού και αναγνώρισης των Τ.Π.Ε.» [4]*.

Κατά το σχολικό έτος 2002-2003 εισάγεται η «*Πληροφορική*», στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, που έχουν ιδρυθεί με το Νόμο 2525/1997, ενώ το επόμενο σχολικό έτος μετονομάζεται σε «*Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*». Μόλις το 2010 το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επικαιροποιείται και εισάγεται το μάθημα της Πλη-

ροφορικής στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με βάση το πραγματολογικό μοντέλο. Ο τίτλος του μαθήματος αλλάζει για μια ακόμη φορά και γίνεται «*Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*».

Η σπειροειδής ανάπτυξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ.Π., η προσπάθεια περιορισμού των γνώσεων στα ουσιαστικά, οι ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας σκοπεύει σε μια σφαιρική προσέγγιση από όλους τους μαθητές των διαφόρων χρήσεων των Τ.Π.Ε.

4.2. Μεσο-επίπεδο παρεμβάσεων: Η επίσημη θεσμοθέτηση της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερες δράσεις

4.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα

Στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος το περιεχόμενο και οι στόχοι είναι εντελώς «*διαφανείς*» για το μαθητή και υλοποιούνται με τη διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η μετάβαση από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου αποτελεί στην ουσία προσαρμογή στους στόχους που περιλαμβάνει η ευρωπαϊκή «*Σύσταση για τις Ικανότητες Κλειδιά*», μέσα στο πλαίσιο των αποφάσεων της Λισσαβόνας του 2006. Επιπρόσθετα, η μετάβαση αυτή σηματοδοτεί την επικέντρωση στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών συνδέονται άρρηκτα και με την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν, αλλά και με τις κατάλληλες προσαρμογές των εκπαιδευτικών υλικών μέσων (Καραλής, 2004:90).

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκίνησε με το έργο «*Οδύσσεια*», που αποτελούσε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στις νέες τεχνολογίες και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 15 δημοτικά σχολεία. Το «*Νησί των Φαιάκων*» έδωσε την ευκαιρία να αναπτυχθεί και να συσσωρευτεί χρήσιμη εμπειρία για την ευρύτερη αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα, 2006:12).

Το έργο «Πλειάδες» περιελάμβανε την ανάπτυξη επτά ολοκληρωμένων προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Μέσα στα πλαίσια αυτού του έργου αναπτύχθηκε ένας μεγάλος αριθμός αντιτύπων «*ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών πακέτων*». Στο πλαίσιο των ενοτήτων «Χρυσαλλίδες» και «Νηρηίδες» του έργου «Πλειάδες», προβλέπεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και εκπαιδευτικών σεναρίων για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Τα προγράμματα λογισμικού που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν σαν σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βελτιώνοντας την ποιότητα του διδακτικού υλικού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ως μέσα διδασκαλίας και ο μαθητής με τη σειρά του έχει τη δυνατότητα και την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσει ως μέσο αυτοδιδασκαλίας. Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση και την πρόσβαση στην πληροφορία και ενθαρρύνει τον πειραματισμό των μαθητών.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας «*Στο σχολείο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές να αξιοποιούν την τεχνολογία για να πειραματιστούν, να διερευνήσουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, να καταλάβουν πολύπλευρα βασικές έννοιες όλων των μαθημάτων, για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να καλλιεργήσουν τη συνεργασία μεταξύ τους... Η διερευνητική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης αποτελούν βασικές παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού*».

4.2.2. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι το 2000 το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκοντας την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, έθεσε σε λειτουργία ένα τεχνολογικά προηγμένο εκπαιδευτικό δίκτυο[9]. Στόχος του είναι να διασυνδέσει όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό δίκτυο και να δημιουργήσει μία νέα γενιά εκπαιδευτικών κοινοτήτων, που θα χρησιμοποιεί καθημερινά τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η λειτουργία του Π.Σ.Δ. είναι σύμφωνα με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μελέτη επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα, 2006:27-32).

4.2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και είχε ως αποτέλεσμα την επιμόρφωση 83.315 εκπαιδευτικών [5]. Η δεύτερη φάση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» υλοποιήθηκε με τη συγχρηματοδότηση της Ε.Ε. και του ελληνικού δημοσίου και είχε ως σκοπό την επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών των στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην τάξη [6]. Στην πράξη συνιστούσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, όπου επιμορφώθηκαν 27.500 εκπαιδευτικοί [7]. Μέσα στα πλαίσια της επιμόρφωσης περιλαμβανόταν η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η απόκτηση δεξιοτήτων για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των Web2.0 εργαλείων.

4.3. Μικρο-επίπεδο παρεμβάσεων: Άξονες υλοποίησης και μεθοδολογικές προσεγγίσεις ένταξης των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τέσσερις άξονες προτείνονται για την υλοποίηση του γενικού σκοπού του προγράμματος σπουδών, που ούτε είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν στην ολότητά τους ούτε είναι δεσμευτικοί για τους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΠΘ, 1998). Ο *υπολογιστής ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο*, συνιστά τον κύριο άξονα ένταξης των Τ.Π.Ε. στην

ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι νέες θεωρήσεις της γνωστικής ψυχολογίας καθώς και οι πρόσφατες εξελίξεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού, καθιστούν απαραίτητη τη χρήση ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Ο *υπολογιστής ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας* με βασικά γνωστικά αντικείμενα, συνιστά τον δεύτερο κύριο άξονα ένταξης. Η αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή εντάσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας μαθημάτων.Ο *υπολογιστής ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών* είναι ο τρίτος άξονας. Το πλαίσιο προγράμματος σπουδών συνιστά τη χρήση βάσεων δεδομένων για αναζήτηση στοιχείων, τη χρήση των δικτύων για επικοινωνία με άλλους μαθητές και για αναζήτηση πληροφοριών. Τέλος, ο *πληροφορικός αλφαβητισμός* αποτελεί τον τελευταίο άξονα ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αφορά κυρίως τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο πλαίσιο της «*Ευέλικτης Ζώνης*». Σε αυτό το στάδιο θεωρείται απαραίτητη η προσέγγιση των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, που εμπεριέχει από τη μια πλευρά τη διανοητική–γνωστική πτυχή και από την άλλη πλευρά την ηθική και πολιτισμική πτυχή (Μικρόπουλος, 2006:77).

4.4. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Από τα Ολοήμερα Σχολεία στα σημερινά του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Οι προσπάθειες ένταξης των τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο ξεκίνησαν στη χώρα μας το σχολικό έτος 1996-97, με την ενσωμάτωση της Πληροφορικής, μέσω του πιλοτικού προγράμματος των 28 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων [8]. Ωστόσο, θα χρειαστεί να περάσουν περισσότερα από δέκα χρόνια για να φτάσουμε το 2010 για να ενταχτούν οι Νέες Τεχνολογίες στο πρωινό πρόγραμμα σε 800 αρχικά δημοτικά σχολεία σε όλη την επικράτεια.

Το 2010 εκδίδεται υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 804/9-6-2010) στην οποία ορίζεται η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πρωινό ωράριο από εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και απευθύνεται αρχικά στους μαθητές των 800 12/θεσιων και 11/θεσιων Δημοτικών Σχολείων, που αντιπροσωπεύουν το 40% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης,2011).Κατά τη σχολική χρονιά, 2013-14 ο συνολικός αριθμός των Δημοτικών Σχολείων που επιλέχτηκαν και λειτουργούν στη χώρα μας με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) είναι 1.282 με προοπτική την καθολική εφαρμογή του προγράμματος στα πλαίσια του Νέου Σχολείου[9].

Το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα εισάγει νέα γνωστικά αντικείμενα και εμπλουτίζει τα ήδη υπάρχοντα. Ειδικότερα, εισάγεται το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών από την πρώτη τάξη του δημοτικού. Από το 2010 μέχρι και σήμερα καταγράφεται επιτυχής εξέλιξη του θεσμού, παρά τα προβλήματα υποδομής, τις αντιδράσεις στων συνδικαλιστικών παραγόντων, τις αγκυλώσεις και τις παραδοσιακές νοοτροπίες στις διδακτικές πρακτικές, το φόβο ως προς τις καινοτομίες και το «*άγνωστο*» [10]. Σύμφωνα με τις τελευταίες ανακοινώσεις του Υπουργού Παιδείας για την επόμενη σχολική χρονιά 2016-17 σχεδιάζεται να λειτουργήσει ένας κοινός τόπος δημοτικού σχολείου.

4.5.1. Το ψηφιακό σχολείο

Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις στρατηγικές της Λισσαβόνας, συνέταξε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που περιγράφεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013. Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θέτει ως στόχο την αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου και τη δημιουργία του Νέου Σχολείου, όπου προτεραιότητα θα έχει ο μαθητής. Σύμφωνα με το ενημερωτικό κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Σχολείο, οι δράσεις προς την κατεύθυνση του Ψηφιακού Σχολείου, οργανώνονται σε επτά βασικούς άξονες:

1) Ευρυζωνικότητα και εξοπλισμός,
2) Πύλη πληροφόρησης και ηλεκτρονικής διακυβέρνησης,
3) Ενίσχυση στον εκπαιδευτικό,
4) Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο,
5) Μετασχηματισμός του υπάρχοντος Προγράμματος Σπουδών και εισαγωγή νέων προγραμμάτων,
6) Ενίσχυση του ρόλου της ειδικής αγωγής,
7) Δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας.

Στα πλαίσια του Ψηφιακού Σχολείου, έχει δημιουργηθεί ηλεκτρονική πλατφόρμα, που περιέχει σε ψηφιακή μορφή το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό και εμπλουτίζεται με υποστηρικτικό υλικό (Τσιμπάνης, Κράλλη, Μαυρομμάτης, 2008:46). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών με σκοπό να αλλάξει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών και της σχολικής γνώσης, η διδασκαλία και η μάθηση, η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και η σχέση γονιών και σχολείου. Η δημιουργία του ψηφιακού σχολείου αποσκοπεί στο να γίνει το ελληνικό σχολείο ανταγωνιστικό στον ευρωπαϊκό χώρο και στοχεύει στην ουσιαστική ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αλλά και στην σχολική ζωή ευρύτερα [11].

Συνακόλουθα, το Ψηφιακό Σχολείο, έχοντας ως σκοπό την ψηφιακή αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αποτελεί μέρος της ευρύτερης στρατηγικής της ελληνικής κυβέρνησης. Αυτό μπορεί να αποτελέσει:

- Για τους εκπαιδευτικούς ένα μέσο υποστήριξης των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, ανταλλαγής καλών πρακτικών με τους συναδέλφους τους στο «*παγκόσμιο χωριό*», αλλά και δυνατοτήτων για διαρκή επιμόρφωση.
- Για τους μαθητές ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής τους ικανότητας.
- Για όλη τη σχολική κοινότητα ένα εργαλείο συνεργασίας των μελών της αλλά και επικοινωνίας με τον υπόλοιπο κόσμο μέσω της συγκρότησης πολλαπλών «*ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης*».

Ειδικότεροι στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής για τα σχολεία είναι:

- Καθιέρωση ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Διαμόρφωση συνθηκών ίσων ευκαιριών ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και πρόσβασης σε ψηφιακό περιεχόμενο για όλους, μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Δυνατότητα άμεσης ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πράξη τεχνολογικών νεωτερισμών και καινοτομίας.

- Δημιουργία υποδομών μόνιμου χαρακτήρα για τη δημιουργία ενός αποδοτικού και αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τα παραπάνω, είναι προφανές ότι η ψηφιακή στρατηγική για τα σχολεία είναι ξεκάθαρα αντίθετη προς τεχνο-κεντρικές αντιλήψεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μια καινοτομία ή ως μια τάση-μόδα της εποχής. Οι Τ.Π.Ε. θα πρέπει να θεωρούνται ένα δυναμικό εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης, το οποίο με την κατάλληλη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού θα συντελέσει στην ουσιαστική ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας [12].

Η δημιουργία του ψηφιακού σχολείου, στάθηκε απαραίτητη προκειμένου να μπορέσει το ελληνικό σχολείο να ανταγωνιστεί το ευρωπαϊκό. Το ψηφιακό σχολείο, υιοθετώντας την ολιστική προσέγγιση, υπαγορεύει την παράλληλη ανάπτυξη όλων των παραμέτρων αναδεικνύοντας ως κρίσιμες για την επιτυχή εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο. Στη βάση της παραπάνω προσέγγισης οι δράσεις του προγράμματος οργανώνονται σε πέντε βασικούς άξονες:

α) Ενίσχυση των υποδομών δικτύου και του ηλεκτρονικού εξοπλισμού των σχολείων με στόχο τη δημιουργία της ψηφιακής τάξης.

β) Πλούσιο, διαδραστικό σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα.

γ) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

4) Ολοκληρωμένο σύστημα ηλεκτρονικής διοίκησης της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών δεδομένων.

5) Οριζόντιες υποστηρικτικές δράσεις.

4.5.2. Το Φωτόδεντρο: Ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου

Το Φωτόδεντρο, ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου, αποτελεί την κεντρική ηλεκτρονική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, προωθεί τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων υλοποιώντας την εθνική στρατηγική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Συγκεντρώνει περιγραφές ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού από διάφορα Αποθετήρια και Παρόχους και τις ενοποιεί σημασιολογικά, επιτρέποντας έτσι ενιαία αναζήτηση στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και ομογενοποιημένη προβολή των στοιχείων του.

Το έργο αφορούσε στη σχεδίαση, ανάπτυξη και λειτουργία τριών κεντρικών διαδικτυακών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργείται ο ιστότοπος «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία», το ψηφιακό αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου «Φωτόδεντρο» καθώς και η ψηφιακή πλατφόρμα e-me. Επίσης, περιλαμβάνει:

- Την ανάπτυξη πάνω από 6.000 ψηφιακών ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων.
- Την επιλογή, την ανάρτηση, το μετασχολιασμό και τη δημοσίευση μαθησιακών αντικειμένων στα Αποθετήρια «Φωτόδεντρο».

- Την ψηφιακή διαμόρφωση και εμπλουτισμό των σχολικών βιβλίων με τα αντικείμενα αυτά.
- Τη δράση ανάδειξης και προβολής καλών πρακτικών αξιοποίησης εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω της Δράσης «Συμμετέχω».

5. Συμπεράσματα

Αναμφισβήτητα, η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα από το 1981 μέχρι και σήμερα έχει επιφέρει ριζικές ανακατατάξεις και αλλαγές σε όλους τομείς της σύγχρονης Ελλάδας. Η ιδέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει εισχωρήσει στη νοοτροπία της ελληνικής πολιτείας, ενώ ταυτόχρονα οι επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επηρεάσει όχι μόνο το ρυθμό των εσωτερικών μεταρρυθμίσεων αλλά και τον προσανατολισμό τους. Ο τομέας της εκπαίδευσης, μέσα σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται ταχύτητα, δε θα μπορούσε να παραμείνει στατικός και ανεπηρέαστος.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνώρισε την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και οι περισσότερες χώρες της έχουν ήδη εντάξει τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευσή τους ακολουθώντας τις αρχές της τεχνοκρατικής αντίληψης, ενώ παράλληλα γίνονται προσπάθειες για την υιοθέτηση της πραγματολογικής προσέγγισης. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της αρχιτεκτονικής των σχολικών μονάδων και η συνεργασία με τοπικούς φορείς αναδεικνύονται ιδιαιτέρα σημαντικοί παράγοντες στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στην «*οικολογία του σχολείου*» (Δρακόπουλος, 2014:74).

Στη σύνοδο της Λισσαβόνας το 2000 τέθηκαν οι στόχοι που όφειλε να πετύχει η Ευρωπαϊκή Ένωση μέχρι το 2010 και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Μια σειρά σημαντικότερων δράσεων επικεντρώνονται γύρω από την ένταξη τους στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, στην αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και στην ενθάρρυνση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» γίνεται φανερό πως η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί υψηλή προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και αυτό ενισχύεται με το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001), που σχετίζεται με την πρωτοβουλία για την «*ηλεκτρονική μάθηση*».

Στην Ελλάδα, από τα τέλη της δεκαετίας του ’90 μέχρι και σήμερα έχει παρατηρηθεί μια σειρά αλλαγών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε μια προσπάθεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στην πρόκληση του εξευρωπαϊσμού. Ειδικότερα, ο εξευρωπαϊσμός της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δε μπορεί να ειδωθεί αποσπασματικά αλλά μόνο σε άμεσο συσχετισμό με τις αποφάσεις, τα ψηφίσματα και τα συμπεράσματα σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ειδικότερα, οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο επέδρασαν διαφοροποιητικά στις δομές και στις λειτουργίες των παραδοσιακών θεσμών της ελληνικής κοινωνίας και απαιτούσαν μια διαφορετική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και του ρόλου του σχολείου. Παράλληλα, η Ελλάδα είχε την υπο-

χρέωση τόσο απέναντι στους πολίτες της όσο και στους κοινοτικούς της εταίρους να προβεί σε μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που στόχευαν στην ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών, του ρόλου του σχολείου και την αντιμετώπιση των προκλήσεων στη σύγχρονη ενιαία ευρωπαϊκή πραγματικότητα, αλλά και στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη ραχοκοκαλιά του κοινωνικού συστήματος, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας προέβη έγκυρα σε αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ενσωματώνοντας τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν με τρόπο κατάλληλο, να τη βελτιώσουν αλλά και να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις κατάρτισης.

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη χώρα μας επηρεάστηκε τόσο από τις εθνικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσο και από τις πρωτοβουλίες σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια ξεκίνησε με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών το 2001, ένα χρόνο μόλις μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λισσαβόνας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις στρατηγικές που χαράχτηκαν με την υπογραφή της παραπάνω συνθήκης, συνέταξε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*». Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θέτει ως στόχο την αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου και τη δημιουργία του Νέου Σχολείου. Η δημιουργία του Ψηφιακού Σχολείου, αποτελώντας βασικό κομμάτι του οράματος του Νέου Σχολείου, στάθηκε απαραίτητη προκειμένου να μπορέσει το ελληνικό σχολείο να ανταγωνιστεί το ευρωπαϊκό. Η βασική πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα είναι η ουσιαστική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αλλά και στη σχολική ζωή ευρύτερα. Ένας ακόμη σημαντικός σταθμός του εξευρωπαϊσμού του ελληνικού εκπαιδευτικού είναι το 2010, όπου οι Τ.Π.Ε. εισάγονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσηαπό εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του σχολείου.

Σαφέστατα, μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου άρθρου δε θα μπορούσε να εξαντληθεί το θέμα του εξευρωπαϊσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διεξοδικά. Ο εξευρωπαϊσμός όσον αφορά στην ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μόνο μια πτυχή στην προσπάθεια προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης στις εκσυγχρονιστικές τάσεις των ευρωπαϊκών δεδομένων.

Κλείνοντας θα ήταν παράλειψη να μην σημειώσουμε ότι το όραμα της Ενωμένης Ευρώπης με σεβασμό στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία των λαών, μπορεί να πραγματωθεί μόνο με τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στους πολίτες της. Με συστηματική προσπάθεια, επιστημονικές μεθόδους προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χώρας και στη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος, είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι πολίτες του αύριο που θα ζήσουν και θα δημιουργήσουν στα πλαίσια μιας ενωμένης Ευρώπης πολύμορφης.

Βιβλιογραφία

α) Ελληνική

Αδεράκη, Φ. (2008). Ευρώπη και Παιδεία, Αθήνα: Σιδέρης.

Γκόβαρης, Χρ.& Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf - ημερομηνία πρόσκτησης 12/12/2015

Cohen, L. & Manion, L.(1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ζωγόπουλος, Στ. (2001). Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Αθήνα : Κλειδάριθμος

Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού,* Αθήνα: Σείριος.

Καραλής. Θ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Διαθέσιμο στο: http: //www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/Th.Karalis1.pdf – ημερομηνία πρόσκτησης 10/12/2015.

Κασσωτάκης, Μ. (2000). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην Ελληνική Εκπαίδευση, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις,* Τιμητικός Τόμος Α. Καζαμία, Συγκριτική Παιδαγωγική 5, Αθήνα: Gutenberg.

Μαραβέγιας, Ν. (2011). Ο εξευρωπαϊσμός στο μεσογειακό χώρο, Αθήνα : Νομική Βιβλιοθήκη

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Α΄, Γενικό μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μελέτη επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα (2006). Διαθέσιμο στο https://www.epe.org.gr/index.php?id=65- ημερομηνία πρόσκτησης 5/12/2015.

Μικρόπουλος, Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Τσιμπάνης Κ., Κράλλη Δ., Μαυρομμάτης Α. (2008). Περιγραφή Πλατφόρμας Open eClass 2.1. Ομάδα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης GUnet. Διαθέσιμο στο: http://www.openeclass.org/downloads/files/docs/2.1/OpeneClass_ManT_el.pdf-ημερομηνία πρόσκτησης 05/01/2016.

β) Ξενόγλωσση

Featherstone, K. (1998). *Europeanization and the centre periphery: the case of Greece in the 1990s. South European Society and Politics,* 3 (1). pp. 23-39.

Wallace, H. (1996). Politics and Policy in the EY: The Challenge of Governance. In H. and W.Wallace (eds), Policy – making in the European Union (3rd ed.), Oxford: Oxford University Press

Saitis,C. (1990). Management in the public sector in Greece: the case of the Ministry of Education. Educational Management and Administration 18(3), 53-60.

γ) Ιστογραφία ενδιαφέροντος

http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/education_training_youth_and_sport_el.pdf - ημερομηνία πρόσκτησης 19/11/2015
http://europa.eu/pol/educ/index_el.htm - ημερομηνία πρόσκτησης 19/11/2015
Αριθμοί Κλειδιά στην Εκμάθηση και Καινοτομία μέσω των ΤΠΕ στα Σχολεία στην Ευρώπη έκδοση 2011. Διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/129EL_HI.pdf ημερομηνία πρόσκτησης 09/01/2016
http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ ημερομηνία πρόσκτησης 19/11/2015
http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html ημερομηνία πρόσκτησης 29/11/2015
http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/ja-social-for-joomla-2-5-x/91-articles-section/frontslideshow/222-about-project-bepipedo ημερομηνία πρόσκτησης 05/01/2016
http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-bepipedo-m-ημερομηνία πρόσκτησης 20/12/2015
http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/50-Oloimera-5-9-06.htm ημερομηνία πρόσκτησης 19/11/2015
http://www.chiourea.gr/2011/05/blog-post_7726.html- ημερομηνία πρόσκτησης 15/01/2016
www.fourtounis.gr/arthra/2013/12/17/ergasia_koumentos.pdf- ημερομηνία πρόσκτησης 15/01/2016
http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf ημερομηνία πρόσκτησης 02/02/2016
http://www.edulll.gr/?page_id=276 ημερομηνία πρόσκτησης 02/02/2016

UNESCO - EE

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2030: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ UNESCO

*Βαρβάρα Δηλάρη**

Περίληψη

Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτελούν την πρώτη παγκόσμια συμφωνία για την καταπολέμηση της φτώχιας, την επίτευξη της ειρήνης και την κοινωνική ευημερία, σε όφελος του πλανήτη. Προέκυψαν μέσα από διαπραγματεύσεις κατά τις οποίες εκφράστηκαν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Για την εφαρμογή τους το Σύστημα των Ηνωμένων Εθνών ενεργοποιεί όλους τους τομείς της παγκόσμιας διακυβέρνησης. Όσον αφορά το Στόχο για τη εκπαίδευση (SDG4), στη διαμόρφωση συμμετείχαν τα κράτη-μέλη της UNESCO, οργανώσεις εκπαίδευσης, η ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα, ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε εκπαιδευτικά θέματα και οργανώσεις νέων. Κατ' επέκταση η υλοποίηση των δεσμεύσεων για την «Εκπαίδευση 2030» πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης.

Το παρόν άρθρο διερευνά το ρόλο της UNESCO, η οποία είχε αναλάβει τη διεξαγωγή των διαβουλεύσεων μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών για τη μετά το 2015 ατζέντα όπως αυτός περιγράφεται στη Διακήρυξη του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση και στο Πλαίσιο Δράσης το οποίο υιοθετήθηκε από την 38η Γενική Συνέλευση του διεθνούς οργανισμού. Επίσης, εξετάζει σε ποιες ενέργειες προέβη προκειμένου ανταποκριθεί στο έργο που της ανατέθηκε, όπως η σύσταση μιας πολυμερούς Διοικούσας Επιτροπής (SDG4 Steering Committee) στην οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι των κρατών μελών, διεθνείς οργανώσεις εκπαίδευσης, ΜΚΟ και άλλοι διεθνείς και περιφερειακοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, η συμμετοχή στη Διοικούσα Επιτροπή διεθνών και περιφερειακών οργανισμών παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς το έργο της αφορά το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων και την παρακολούθηση της υλοποίησης του Στόχου 4, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημαντικότητα για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη και ιδιαίτερα τους δυνατούς δρώντες.

Για τις ανάγκες του άρθρου μελετήθηκαν επίσημα έγγραφα των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO, Διακηρύξεις Διασκέψεων, Εκθέσεις παρακολούθησης, έγγραφα

* MSc Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Έρευνα, Κατάρτιση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

πολιτικής και εκθέσεις διεθνών οργανισμών, από τα οποία προκύπτει η αποστολή και ο ρόλος της UNESCO στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών, ενώ αξιοποιήθηκαν επίσης κείμενα Διακηρύξεων τα οποία αποτελούν θεμέλιο λίθο για θέματα της Εκπαίδευσης για Όλους και της Εκπαίδευσης 2030. Από τις Εκθέσεις, αντλήθηκαν στοιχεία για το ρόλο της στην πορεία υλοποίησης των θεματολογίων για την Παγκόσμια Εκπαίδευση (MDG2, EFA και SDG4) καθώς συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία της UNESCO.

Λέξεις-κλειδιά: *UNESCO, αειφόρος ανάπτυξη, παγκόσμια διακυβέρνηση, εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Το 2015 υπήρξε σταθμός για την παγκόσμια κοινότητα καθώς, αφενός σηματοδότησε το τέλος των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας των Ηνωμένων Εθνών (MDGs) και αφετέρου, την υιοθέτηση του νέου πλαισίου, των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs), με χρονικό ορίζοντα εφαρμογής το 2030. Η δημιουργία ενός νέου πλαισίου, το οποίο θα είχε οικουμενικό χαρακτήρα, αποφασίστηκε το 2012, στην Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής Rio+20 για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι νέες προκλήσεις έχουν παγκόσμια διάσταση και αφορούν όλο τον πλανήτη (United Nations, 2012). Με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, τέθηκε το πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι κυβερνήσεις θα χαράξουν τις πολιτικές τις οποίες θα υλοποιήσουν σε συνεργασία με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη ενεργοποιώντας όλους τους τομείς της παγκόσμιας διακυβέρνησης.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, ο Στόχος 4 που εξειδικεύεται σε επτά υποστόχους και τρία μέσα υλοποίησης, συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση και τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Στη διαμόρφωση αυτού του στόχου, συνέβαλαν πολλοί δρώντες δεδομένου ότι, όπως αναφέρεται στο δικτυακό τόπο της UNESCO, προήλθε από εντατική διαδικασία διαβούλευσης. Τη διαδικασία αυτή, στην κινητοποίηση της οποίας συνέβαλε σημαντικά ο διεθνής οργανισμός, οδήγησαν τα κράτη-μέλη, με ευρεία συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών.

Το εν λόγω θέμα παρουσιάζει ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση καθώς τα κράτη-μέλη καλούνται να υλοποιήσουν, ως οι κύριοι δρώντες, τις συμφωνηθείσες δεσμεύσεις, που αποτέλεσαν προϊόν πολυμερών και πολυ-επίπεδων διαπραγματεύσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να προσεγγιστεί ο νέος ρόλος της UNESCO στην προώθηση της νέας ατζέντας για την εκπαίδευση, τι χαρακτήρα έχει, πώς διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ευρύτερης παγκόσμιας ατζέντας και ποιες νέες συνεργασίες έχουν προκύψει, δεδομένου ότι σε αντίθεση με τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης έχουν χαρακτήρα παγκόσμιο και αφορούν και τις ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η λειτουργία της UNESCO, ως ο μοναδικός εξειδικευμένος οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών που καλύπτει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος της ως οργανισμός θέσπισης νορμών (norm-setter), προτύπων (standard-setter) και δόμησης ικανοτήτων (capacity-building), υποστηρίζει το έργο των κρατών-μελών προκειμένου να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους στο εθνικό επίπεδο (UNESCO, 2017a).

Παγκόσμια Διακυβέρνηση

Η έννοια της παγκόσμιας διακυβέρνησης αναδύθηκε σχετικά πρόσφατα ως μία εναλλακτική προσέγγιση του κρατικο-κεντρικού τρόπου με τον οποίο κυβερνώνται τα παγκόσμια θέματα (Tikly 2016, σ. 39). Η παγκόσμια διακυβέρνηση αποτελεί διεθνές καθεστώς. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Krasner (αναφορά στην Ασδεράκη 2008, σ. 38) «τα διεθνή καθεστώτα ορίζονται ως δέσμες από άρρητες ή ρητές αρχές, νόρμες, κανόνες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γύρω από τις οποίες συγκλίνουν οι προσδοκίες των δρώντων σε μια δεδομένη περιοχή των Διεθνών Σχέσεων» (Krasner, 1983:2). Η παγκόσμια διακυβέρνηση είναι ένα ευρύ καθεστώς καθώς περιλαμβάνει διαδικασίες, πολλούς δρώντες, ανάμεσα στους οποίους και οι εθνικές κυβερνήσεις, ΜΚΟ, κινήματα των πολιτών. Η συνθήκη αυτή υφίσταται στην περίπτωση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μεταξύ τους διασυνδέσεις, εξειδικεύονται σε υποστόχους, έχουν διαμορφωθεί από πολλά ενδιαφερόμενα μέρη, η υλοποίησή τους βασίζεται στις εθνικές κυβερνήσεις αλλά απαιτεί συνεργασίες και με τα άλλα μέρη και η παρακολούθηση της εφαρμογής τους γίνεται μέσα από δείκτες. Καθώς όμως η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων μέσα από συνεργασίες, που είναι και το κέντρο της παγκόσμιας διακυβέρνησης, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών, τους καθιστά αυτομάτως και το κεντρικό στοιχείο στις διαδικασίες και τις ρυθμίσεις της παγκόσμιας διακυβέρνησης (Weiss και Kamran, 2009, στον Heywood A., 2013, p. 704). Η υλοποίηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης συντονίζεται μέσα από τους εξειδικευμένους οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών, όπως η UNESCO για τον τομέα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό των διεθνών οργανισμών αποτελούν οι κανόνες με τους οποίους διαχειρίζονται τις σχέσεις των μελών τους και οι οποίοι εφαρμόζονται μέσα από μια επίσημη δομή. Σύμφωνα με την Suzan Baker *«το Σύστημα των Ηνωμένων Εθνών προκειμένου να προωθήσει την αειφόρο ανάπτυξη εισέρχεται σε όλους τους τομείς της διεθνούς διακυβέρνησης»* (Baker 2006, η αναφορά στους Pisano, Endl, and Berger 2012). Ανάμεσα στους είκοσι οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών που συμμετέχουν στην παγκόσμια διακυβέρνηση της αειφόρου ανάπτυξης συγκαταλέγεται και η UNESCO (Rogers et. al., 2008, η αναφορά στους Pisano, Endl, and Berger, 2012).

Παγκόσμια Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης

Οι Διεθνείς Οργανισμοί έχουν εξελιχθεί σε σημαντικούς δρώντες σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση (Τσαούσης, 2007). Η UNESCO αποτελεί τον εξειδικευμένο Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος δημιουργήθηκε προκειμένου να συμβάλλει στην εδραίωση της παγκόσμιας ειρήνης και τη ασφάλειας μέσα από τη συνεργασία των κρατών-μελών, αρχικά στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των επιστημών. Ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό πυλώνα στο σχεδιασμό της πολιτικής και της υλοποίησης των προγραμμάτων του διεθνούς οργανισμού (UNESCO, 2016a).

Ο καταστατικός χάρτης της UNESCO αναθέτει στο οργανισμό «να καθιερώσει τη συνεργασία μεταξύ των εθνών για να προωθήσει το ιδανικό της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο ή οποιαδήποτε διάκριση οικο-

νομική ή κοινωνική (UNESCO, 2016a, Article I,2b). Προς το σκοπό αυτό, οι αρχές και τα πρότυπα για το δικαίωμα στην εκπαίδευση που καθορίζονται από τις διεθνείς πράξεις παρέχουν μια κανονιστική βάση για δράση. Το κανονιστικό πλαίσιο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται στη διεθνή νομοθεσία και ειδικότερα στη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Ανάλογες διατάξεις περιέχει και το διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (άρθρο 13).

Τα πλαίσια για την εκπαίδευση, όπως το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ της Εκπαίδευσης για Όλους, συνδέονται με όργανα των Ηνωμένων Εθών όπως η UNESCO και UNICEF αλλά και με τον ILO, τον ΟΟΣΑ και την Παγκόσμια Τράπεζα. Από το Ζομτιέν (UNESCO, 1990) έως το Ντακάρ και πρόσφατα το Ίντσεον, οι μεγάλες οι μεγάλες διασκέψεις της UNESCO αποτέλεσαν τα οχήματα για να θεσπιστούν περιφερειακά ή παγκόσμια πλαίσια.

Οι King and Palmer (2014) αναφέρονται στην παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Global Governance of Education and Training) την οποία θεωρούν ένα οργανωσιακό πλαίσιο για τη διεξαγωγή της συζήτησης αναφορικά με τον τρόπο που κρατικοί και μη κρατικοί δρώντες αποκτούν πολιτική εξουσία και κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην εκπαίδευση. Οι εν λόγω συγγραφείς προσεγγίζουν την παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης με τρεις τρόπους: τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) δηλαδή όλους τους παράγοντες που δραστηριοποιούνται σε αυτόν τον τομέα, μεταξύ των οποίων πολυμερείς οργανισμοί (multilaterals ή multilateral agencies) όπως η UNESCO, τη διαδικασία μέσα από την οποία μπορούν να καθορίζονται και να επιβάλλονται κανόνες και νόρμες –όπως μηχανισμοί που ασκούν δύναμη και επιρροή (στόχοι-υποστόχοι, νόμοι, συμβάσεις κ.λπ.)– και την επίδραση των μηχανισμών της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης στο εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (King and Palmer, 2014).

Για να μιλήσουμε για παγκόσμια διακυβέρνηση σε έναν τομέα, θα πρέπει να υπάρχει παγκόσμια αποδοχή κάποιων κανόνων ή στόχων, ένας κοινά αποδεκτός μηχανισμός παρακολούθησης και κάποιος τρόπος ώστε οι χώρες να είναι υπόλογοι σε περίπτωση που διαπιστωθεί έλλειψη προόδου στα συμφωνηθέντα (Fredriksen 2014, η αναφορά στους King and Palmer 2014. σελ.8). Ο Kuroda (Kuroda 2014, η αναφορά στους King and Palmer σελ.8) εστιάζει περισσότερο στην οικοδόμηση της συναίνεσης και τη διαμόρφωση πλαισίων για τις διεθνείς πολιτικές μέσα από διεθνείς διασκέψεις, τη διεθνή νομοθεσία (νόμους, συμβάσεις, χάρτες), την παρακολούθηση μέσα από δείκτες και πρότυπα και τη δημιουργία νέων εννοιών που θα έχουν διεθνή επιρροή.

Όπως υποστηρίζουν όμως οι King and Palmer υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην παγκόσμια διακυβέρνηση και την παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, έννοια η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα στις επίσημες συζητήσεις γύρω από την μετά το 2015 ατζέντα. Στις συζητήσεις αυτές η διακυβέρνηση θεωρήθηκε περισσότερο ως «καλή διακυβέρνηση», ως υπευθυνότητα (accountability) και ως διαφάνεια καθώς το ενδιαφέρον στράφηκε κυρίως σε εθνικό επίπεδο. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι πολλοί από όσους πήραν μέρος στη διαβούλευση που διεξήγαγαν η UNESCO και η UNICEF (2013) θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι εθνικό θέμα. Σύμφωνα με τις θέσεις που ανέπτυξε UNESCO (2014) για την υλοποίηση της νέας ατζέντας για την εκπαίδευση, θα χρειαστεί να υπάρξουν ενισχυμένοι μηχανισμοί συμμε-

τοχικής διακυβέρνησης και λογοδοσίας σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο καθώς επίσης και βελτιωμένο σύστημα παρακολούθησης.

Καθώς η διαμόρφωση του πλαισίου έχει προηγηθεί με την υιοθέτηση του Στόχου 4 η παγκόσμια διακυβέρνηση έρχεται να υλοποιήσει τις πολιτικές. Η διαδικασία για να οριστούν και να επιβληθούν κανόνες και νόρμες, διαμορφώνεται με τη δημιουργία επίσημων και ανεπίσημων μηχανισμών μέσα τους οποίους ασκείται επιρροή και επίδραση στα κράτη. Οι μηχανισμοί αυτοί μπορεί να είναι στόχοι και υποστόχοι όπως η Εκπαίδευση για Όλους και οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, συμβάσεις, χάρτες, συμφωνίες ή συνεργασίες. Αν και αυτοί οι μηχανισμοί μπορεί να μην έχουν δημιουργηθεί με στόχο να θεσπίσουν συγκεκριμένους κανόνες (King and Palmer, 2014) στην περίπτωση της εκπαίδευσης ασκούν κάποια επίδραση που ίσως τους μετατρέπει σε (de facto mechanisms) δεδομένους μηχανισμούς της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι καλές πρακτικές επίσης μπορούν να γίνουν νόρμες που μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών από τα κράτη-μέλη ταξιδεύουν και επηρεάζουν τις προτεραιότητες των εθνικών κυβερνήσεων. Επίσης, οι μηχανισμοί που προαναφέρθηκαν μπορούν να δημιουργήσουν νόρμες σε επίπεδο πολιτικής και προγραμμάτων. Στις συζητήσεις για την εκπαίδευση μετά το 2015 δεν γίνεται ξεκάθαρη αναφορά για την παγκόσμια διακυβέρνηση εν τούτοις, αποτελούν μία έκφραση της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Kuroda, η παγκόσμια διακυβέρνηση έχει τέσσερεις διαστάσεις (Kuroda, 2014b, η αναφορά στους King and Palmer, page 25). Η δεύτερη διάσταση που αναφέρεται στις έννοιες επιρροής (new internationally influential concepts) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τις ελκυστικές φράσεις (catch phrases[182]) Kuroda, 2014a:2, η αναφορά στους King and Palmer) «Εκπαίδευση για Όλους» «δεξιότητες του 21ουαι.», «education post-2015» που χαρακτηρίζουν και επηρεάζουν το σκεπτικό και σηματοδοτούν τις αιτιολογήσεις που αντιπροσωπεύουν τα πλαίσια ή τους μηχανισμούς. Οι νέες φράσεις «Ατζέντα 2030», «Εκπαίδευση 2030» αποδεικνύουν την άποψη του Kuroda. Επιπλέον, η τρίτη διάσταση, κατά Kureda, «Διεθνείς πολιτικές και πλαίσια» βρίσκεται πολύ κοντά στις διεθνείς τάσεις, τις έννοιες και αυτού του είδους τις ευέλικτες φράσεις.

Η λειτουργία της UNESCO

Η UNESCO, ως ο εξειδικευμένος Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση, από την ίδρυσή της συμβάλλει μέσω της εκπαίδευσης στη διατήρηση της ειρηνικής συμβίωσης των λαών. Το Καταστατικό της υιοθετήθηκε το Νοέμβριο του 1945 στο Λονδίνο και τέθηκε σε ισχύ το Νοέμβριο του 1946. Σύμφωνα με το άρθρο 1, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό όχημα για την υλοποίηση του κομβικού ρόλου που της ανετέθη. Ο σεβασμός προς τη δικαιοσύνη, τη νομιμότητα, τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες για όλους χωρίς διάκριση, θα βασιστούν κατά κύριο λόγο στη συνεργασία των χωρών με το σχεδιασμό ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων, τη διάχυση της

182. Αυτές οι φράσεις είναι εύκολο να απομνημονευθούν και να συνδεθούν με το περιεχόμενο του πλαισίου στο οποίο αναφέρονται.

γνώσης, την ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και ατόμων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, διατηρώντας συγχρόνως την ανεξαρτησία και ακεραιότητα των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (UNESCO, 2016a, σ. 6).

Ο καταστατικός χάρτης της UNESCO αναθέτει στο οργανισμό *«να καθιερώσει τη συνεργασία μεταξύ των εθνών για να προωθήσει το ιδανικό της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο ή οποιαδήποτε διάκριση οικονομική ή κοινωνική»* (UNESCO, 2016a). Προς το σκοπό αυτό, οι αρχές και τα πρότυπα για το δικαίωμα στην εκπαίδευση που καθορίζονται από τις διεθνείς πράξεις παρέχουν μια κανονιστική βάση για δράση. Το κανονιστικό πλαίσιο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται στη διεθνή νομοθεσία και ειδικότερα στη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Ανάλογες διατάξεις περιέχει και το διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (άρθρο 13).

Παρά το γεγονός ότι οι Συμβάσεις και οι διεθνείς Συνθήκες αποτελούν τη βάση του διεθνούς δικαίου, εργαλεία όπως διακηρύξεις, κατευθυντήριες γραμμές και αρχές που υιοθετούνται σε διεθνές επίπεδο, συμβάλλουν στην κατανόηση, την εφαρμογή και την ανάπτυξη τους. Επιπλέον, μολονότι οι συστάσεις και οι διακηρύξεις έχουν μόνον ηθική ισχύ, αντανακλούν τις πολιτικές δεσμεύσεις των Κρατών και οι κυβερνήσεις θα πρέπει να λάβουν μέτρα για να τους προσδώσουν αποτελεσματικό χαρακτήρα, μέσα από την εθνική νομοθεσία. Το αξιακό σύστημα που δημιουργείται, όπως οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, αποτελεί μια κοινή παγκόσμια συμφωνία για την πορεία του κόσμου έως το 2030. Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο για τη λειτουργία του οποίου δημιουργούνται μικρότερης κλίμακας πλαίσια, μέσα από τα οποία οι νόρμες θα μεταφερθούν στο εθνικό επίπεδο.

Το Φόρουμ του Ντακάρ σύμφωνα με τον Τσαούση (2007, σ. 30) είναι ένας παγκόσμιος μηχανισμός που ιδρύθηκε για την προώθηση και παρακολούθηση των σκοπών της Εκπαίδευσης για Όλους. Ο μηχανισμός αυτός υποστηρίχθηκε από εργαλεία όπως τα Περιφερειακά Πλαίσια Δράσης και την Έκθεση Global Monitoring Report. Στη συνέχεια, και εφόσον διαπιστώθηκε ότι οι σκοποί δεν είχαν επιτευχθεί η UNESCO προχώρησε σε ανασύσταση του μηχανισμού και των εργαλείων όπως με τη σύσταση της Διοικούσας Επιτροπής ή τις Παγκόσμιες Συναντήσεις (Global Education Meetings-GEM). Συνεπώς, η UNESCO γίνεται φορέας συνεχούς κινητοποίησης για την προώθηση της εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007, σ. 30).

Η πολιτική του Οργανισμού στην οποία στηρίζονται οι εργασίες, του καθορίζεται από τη Γενική Συνέλευση, το ανώτατο όργανο λήψης αποφάσεων. Τα προγράμματα μέσα από τα οποία θα υλοποιείται η πολιτική αποφασίζονται από το Εκτελεστικό Συμβούλιο (εκλεγμένο όργανο από τη Γενική Συνέλευση με τετραετή θητεία των μελών), στο οποίο ο εκάστοτε Γενικός Γραμματέας υποβάλλει Σχέδιο Προγράμματος των εργασιών του Οργανισμού, προϋπολογισμό ή εκθέσεις για κάθε τομεακό πρόγραμμα που υλοποιείται (UNESCO, 2016a, Καταστατικό, άρθρο 6).

Γενικότερα, η UNESCO με τη λειτουργία της διαμορφώνει ένα πλαίσιο συμπεριφορών και κανόνων γύρω από κάθε θέμα αρμοδιότητας της. Κάποιες αποφάσεις που υιοθετούνται στις Γενικές Συνελεύσεις του Οργανισμού, παίρνουν τη μορφή Συνθηκών ή Συμβάσεων οι οποίες έχουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο. Τα κείμενα αυτά επιδρούν στη διαμόρφωση της πολιτικής των κρατών-μελών, δεδομένου ότι, η πρακτική τους, σιγά-σιγά εδραιώνει ενός είδους «νομι-

μοποίηση» διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το πλαίσιο στο οποίο σχεδιάζεται η εθνική πολιτική των κρατών-μελών. Εδώ, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχει μια ιδιαιτερότητα, αυτή της αποκλειστικής αρμοδιότητας των κρατών-μελών. Όπως προαναφέρθηκε, στο άρθρο 1 του Καταστατικού της UNESCO αυτό καθίσταται σαφές. Το γεγονός ότι τα κράτη-μέλη συμμετέχουν στις αποφάσεις των οργάνων της, δεν συνεπάγεται ότι υποχρεούνται να μεταφέρουν αυτή την πολιτική σε εθνικό επίπεδο και στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους. Το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030, εγκρίθηκε από το Εκτελεστικό Συμβούλιο και υποβλήθηκε στην 38η Γενική Διάσκεψη της UNESCO κατά την οποία υιοθετήθηκε από τους Υπουργούς Παιδείας και αποτέλεσε μέρος των αποφάσεων.

Υπάρχουν διαδικασίες, με τις οποίες ελέγχεται αν η εθνική πολιτική καθορίζεται σε σχέση με το πλαίσιο νορμών της UNESCO, όπως για παράδειγμα, η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ένα από τα θεμελιώδη ατομικά δικαιώματα και η υπογραφή των Διεθνών Διακηρύξεων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Τσαούσης 2007, σσ. 24, 25). Αυτές περιλαμβάνουν τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τεχνικής βοήθειας σε διασκέψεις για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ κρατών και ειδικών, όπως το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση (2000) το οποίο διοργάνωσε η UNESCO, προερχόμενο από το Παγκόσμιο κίνημα της «Εκπαίδευσης για Όλους καθώς και διαδικασίες παρακολούθησης [Τσαούσης 2007, σ. 24]. Κατ' επέκταση, το ίδιο ισχύει και για το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2015 στο Ίντσεον της Κορέας.

Ο Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής του τομέα της Εκπαίδευσης της UNESCO, Dr. Qian Tang, αναφερόμενος στην αποστολή του διεθνούς οργανισμού, υποστηρίζει ότι καλύπτει όλες τις όψεις της εκπαίδευσης. Ο οργανισμός προσφέρει καθοδήγηση και εμπειρογνωμοσύνη (expertise) στους φορείς χάραξης πολιτικής και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Σύμφωνα με τον κ. Tang «η UNESCO ηγείται του Παγκόσμιου κινήματος της Εκπαίδευσης για Όλους και προωθεί ένα όραμα δια βίου μάθησης ολιστικό και συμπεριληπτικό, το οποίο περιλαμβάνει την φροντίδα και εκπαίδευση τω μικρών παιδιών, την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, τις δεξιότητες νέων και ενηλίκων, τον αλφαβητισμό των ενηλίκων, την ισότητα των φύλων και την ποιότητα στην εκπαίδευση» (UNESCO, 2011).

Τα προγράμματα που προωθεί ή υποστηρίζει η UNESCO για το δικαίωμα στην εκπαίδευση στηρίζονται σε τρία σημαντικά κείμενα πλαίσια που θεσπίζουν συγκεκριμένα πρότυπα Την Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1948 (άρθρο26), τη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση του 1960, τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1989 (άρθρα 28 και 29) [UNESCO, 2011]. Τα κείμενα αυτά αποτελούν επίσης βασικά στοιχεία του Στόχου 4 και των υποστόχων.

Γενικότερα, προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή της όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, ασκεί πέντε βασικές λειτουργίες: λειτουργεί ως εργαστήριο ιδεών και ως φορέας καθορισμού προτύπων αποτελεί εστιακό σημείο συγκέντρωσης και διανομής πληροφοριών συνδράμει με τεχνική βοήθεια στη δόμηση ικανοτήτων των κρατών μελών για την επίτευξη των στόχων στο εθνικό επίπεδο και τέλος λειτουργεί ως καταλύτης για τη διεθνή συνεργασία, μέσα από την ενίσχυση του διαλόγου σε φόρα, εργαστήρια, συνέδρια και διασκέψεις (UNESCO, 2017a). Ως οργα-

νισμός θέσπισης προτύπων θέτει προϋποθέσεις, νόρμες και κατευθυντήριες γραμμές σε σημαντικές θεματικές περιοχές της εκπαίδευσης και παρακολουθεί την εφαρμογή σχετικών νομικών και κανονιστικών εργαλείων καθώς και συμπεριφορών.

Συχνά, η εθνική πολιτική μπορεί να καθορίζεται σε σχέση με την πολιτική της UNESCO. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν αφενός διασκέψεις όπως το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση το 2000 (Τσαούσης, 2007) το οποίο διοργάνωσε η UNESCO, προερχόμενο από το Παγκόσμιο κίνημα της «Εκπαίδευσης για Όλους» και αφετέρου το Πλαίσιο Δράσης της «Εκπαίδευσης 2030». Η UNESCO προσφέρει καθοδήγηση και εξειδίκευση (expertise) στους φορείς χάραξης πολιτικής και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Σύμφωνα με τον Αναπληρωτή Διευθυντή του τομέα της εκπαίδευσης κ. Tang *«ηγείται του Παγκόσμιου κινήματος της Εκπαίδευσης για Όλους και προωθεί ένα όραμα δια βίου μάθησης ολιστικό και συμπεριληπτικό»*. Ως οργανισμός θέσπισης προτύπων θέτει προϋποθέσεις, νόρμες και κατευθυντήριες γραμμές σε σημαντικές θεματικές περιοχές της εκπαίδευσης και παρακολουθεί την εφαρμογή σχετικών νομικών και κανονιστικών εργαλείων (UNESCO, 2011a).

Για να διερευνήσουμε το ρόλο της UNESCO στη νέα ατζέντα θα δούμε πως είχε διαμορφωθεί έως το 2015. Το 2000, σε συνέχεια της Διάσκεψης του Ζομτιέν το 1990, η UNESCO διοργανώνει με άλλους εταίρους (convening agencies) το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση μετατρέποντας το Παγκόσμιο κίνημα της Εκπαίδευσης για Όλους σε μια θεσμοθετημένη διαδικασία. Στο Πλαίσιο Δράσης το οποίο υιοθετείται, επισημαίνεται ότι ο ρόλος της UNESCO ως ηγετικού φορέα για θέματα εκπαίδευσης συνεχίζεται και συνίσταται στο να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους εταίρους σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο (UNESCO 2000). Επιπλέον, της ανατίθεται ο ρόλος της Γραμματείας, η οποία θα συνεργάζεται και με άλλους οργανισμούς.

Το 2011 η Γενική Διευθύντρια της UNESCO παρουσιάζει Έκθεση για το ρόλο του διεθνούς οργανισμού ως Παγκόσμιου Συντονιστή και Ηγέτη για την Εκπαίδευση για Όλους, στην οποία αναφέρεται στη νέα αρχιτεκτονική του διεθνούς οργανισμού που αφορά στον παγκόσμιο συντονιστικό μηχανισμό της Εκπαίδευσης για Όλους (UNESCO, 2001b). Τέσσερα χρόνια πριν τη λήξη των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας και των έξι στόχων του Ντακάρ, διαπιστώνεται ότι παρόλη την εντυπωσιακή πρόοδο που έχει γίνει σε αρκετές χώρες δεν διαφαίνεται επίτευξη των στόχων. Ως εκ τούτου ο συντονιστικός μηχανισμός αναθεωρήθηκε και η UNESCO συνέστησε μία νέα πολυμερή συντονιστική ομάδα με τίτλο "Education for All Steering Committee".

Το 2014 διοργανώνει το Global Education Meeting for All στο οποίο υιοθετείται η Συμφωνία του Μουσκάτ. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό κείμενο, δεδομένου ότι προετοιμάζει το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση που θα πραγματοποιηθεί το 2015 στην Κορέα, στο οποίο προτείνεται ο νέος στόχος για την εκπαίδευση μετά το 2015. Σε αυτό εκφράζεται η υποστήριξη στον ηγετικό και συντονιστικό ρόλο της προκειμένου να διευκολύνει τη διαμόρφωση της νέας ατζέντας UNESCO. Το Φεβρουάριο του 2014 η UNESCO δημοσιοποιεί τις θέσεις της για την μετά το 2015 ατζέντα (UNESCO, 2014). Στο κείμενο αυτό αναλύεται το πλαίσιο και η πρόταση για την εκπαίδευση, ενώ περιγράφονται τα επόμενα βήματα και ο συντονιστικός ρόλος της.

Το 2015 λαμβάνει χώρα το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Ίντσεον της Κορέας, που πραγματοποιείται δεκαπέντε χρόνια μετά το Ντακάρ. Στη συνάντηση αυτή θα έπρεπε να αποφασιστεί με ποιο τρόπο η παγκόσμια κοινότητα θα πορευτεί προκειμένου να συνεχίσει να προωθεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση και το δικαίωμα την ανάπτυξη με ορίζοντα το 2030. Τα αποτελέσματα του Παγκόσμιου Φόρουμ θα τροφοδοτήσουν τις συζητήσεις στη Συνάντησης Κορυφής του Σεπτεμβρίου 2015.

Η Διακήρυξη του Ίντσεον αποτελεί το σημαντικότερο των συμφωνηθέντων κειμένων για την εκπαίδευση έως το 2030. Στο κείμενο της Διακήρυξης ανατίθεται, για μία ακόμη φορά, στην UNESCO ο ηγετικός ρόλος, για την ανάπτυξη του κατάλληλου παγκόσμιου συντονιστικού μηχανισμού με στόχο την υλοποίηση της ατζέντας 2030 για την εκπαίδευση. Επιπλέον, ο ηγετικός και συντονιστικός ρόλος της UNESCO εγκρίθηκε και υποστηρίχτηκε από την Επιτροπή για την Εκπαίδευση, της 38ης Γενικής Συνέλευσης της UNESCO η οποία επιπλέον προσθέτει τη λειτουργία της UNESCO ως εστιακού σημείου για την εκπαίδευση στην ευρύτερη συντονιστική δομή για την Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η νέα Ατζέντα 2030 έχει ημερομηνία έναρξης 1 Ιανουαρίου 2016. Ο διεθνής οργανισμός, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα του καθήκοντα προσάρμοσε τη δομή του Τομέα της Εκπαίδευσης, πραγματοποιώντας εσωτερικές αλλαγές σε Διευθύνσεις και Τμήματα. Η Γενική Διευθύντρια, κα Bokova, στην πρώτη Συνάντηση του Εκτελεστικού Συμβουλίου το Φεβρουάριο 2016 δίνει το στίγμα του σχεδιασμού που έχει εκπονήσει η Γραμματεία της UNESCO. Στη συνέχεια αναφέρεται στο Πλαίσιο Δράσης της Εκπαίδευσης 2030 το οποίο υιοθετήθηκε το 2015 κατά την 38η Γενική Συνέλευση της UNESCO σε ειδική υπουργική συνεδρία.

Το Πλαίσιο Δράσης και η Διακήρυξη του Ίντσεον έχουν εκδοθεί από την UNESCO σε κοινή έντυπη μορφή και αποτελούν εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τις κυβερνήσεις στη διαδικασία υλοποίησης της νέας ατζέντας για την εκπαίδευση (UNESCO, 2015a). Το πρώτο περιέχει τις βάσεις πάνω στις οποίες χτίστηκε το δεύτερο. Ως εργαλείο λοιπόν που έχει αναπτυχθεί και παρέχεται υπό το συντονισμό της UNESCO, θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές, προτείνει στρατηγικές προσεγγίσεις, εξειδικευμένος προσεγγίσεις ανά υποστόχο, εν ολίγοις προτείνει τρόπους υλοποίησης, συντονισμού, χρηματοδότησης και ελέγχου. Αυτό που προτείνεται μέσα από το Πλαίσιο Δράσης είναι πώς να εφαρμοστεί στην πράξη η δέσμευση της Διακήρυξης του Ίντσεον σε επίπεδο χωρών αλλά και σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η αναθεώρηση του προγράμματος και των τομέων της UNESCO συμβαδίζει με την αναθεώρηση, αναγκαίας κατά την UNESCO, του τρόπο που βλέπουμε την εκπαίδευση σήμερα. Οι προβληματισμοί αποτυπώνονται στο “Rethinking Education”, μια σημαντική έκδοση στην οποία προέβη η UNESCO και αποτέλεσε τη βάση πολλών συζητήσεων εντός και εκτός του διεθνούς οργανισμού (UNESCO, 2015b).

Η UNESCO υποστηρίζει το ρόλο της ως «πνευματικό» οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών καθώς επιχειρεί να συμβάλλει σε έναν νέο προσδιορισμό της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη και τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, με απώτερο στόχο την ειρηνική συνύπαρξη όλων των λαών. Παράλληλα, αναπτύσσει τον παγκόσμιο συντονιστικό μηχανισμό (global coordination mechanism), ο οποίος αναφέρεται τη Διακήρυξη του Ίντσεον, εφαρμόζοντα έτσι την παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης.

Βασική δομή αυτού αποτελεί η ίδρυση μιας επιτροπής με τον τίτλο *"SDG-Education 2030 Steering Committee*" (UNESCO 2016d).

Προκειμένου να διασφαλισθεί ο παγκόσμιος χαρακτήρας του συντονιστικού μηχανισμού, στην Επιτροπή αυτή θα συμμετέχουν εκπρόσωποι ενός ευρέως φάσματος ενδιαφερομένων μερών. Το έργο που της έχει ανατεθεί είναι κομβικό. Θα παρέχει στρατηγική καθοδήγηση προς τα κράτη-μέλη και προς την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και θα διασφαλίσει τη σύνδεση μεταξύ της Επιτροπής, των ενδιαφερομένων μερών για την εκπαίδευση και των φορέων που εμπλέκονται στην ευρύτερη αρχιτεκτονική των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Την Προεδρία της Επιτροπής μοιράζεται ένας εκπρόσωπος από κράτος-μέλος και ο Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής για την Εκπαίδευση της UNESCO. Αυτό υπογραμμίζει αφενός τη σημασία και τη δύναμη που αποδίδεται στα κράτη-μέλη και αφετέρου την ηχηρή παρουσία της UNESCO στο συντονιστικό όργανο.

Επιπλέον, στη Διακήρυξη του Ίντσεον προτείνεται να συνεχιστεί η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης για την Εκπαίδευση για όλους ως μια ανεξάρτητη Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (Global Education Monitoring Report/GEM REPORT), η οποία θα συνεχίσει να φιλοξενείται και να εκδίδεται από την UNESCO.

Παράλληλα, η UNESCO διοργανώνει Περιφερειακές Διασκέψεις Διαβούλευσης, στις οποίες συμμετέχουν εκπρόσωποι υπουργείων παιδείας, οργανισμών των Ηνωμένων Εθνών, ακαδημαϊκοί, οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, οργανώσεων εκπαιδευτικών και συμπράξεων ανάπτυξης. Οι συζητήσεις σε θεματικές περιοχές που παρουσιάζουν κοινό ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις από την μέχρι τότε εφαρμογή του στόχου, αποδεικνύεται ιδιαιτέρως χρήσιμη καθώς συμβάλλει στην ανταλλαγή απόψεων. Οι συζητήσεις μεταξύ των χωρών είναι σημαντικές γιατί όπως επισημαίνεται το κέντρο για την υλοποίηση του Στόχου 4- Εκπαίδευση 2030 τοποθετείται σε εθνικό επίπεδο και η δράση που κατευθύνεται από τη χώρα (country-led action) μπορεί να επιφέρει τις προσδοκώμενες αλλαγές (UNESCO, 2016b).

Για διευκόλυνση των κρατών-μελών στην υλοποίηση του Στόχου 4 –Εκπαίδευση 2030, η UNESCO προχωράει στην έκδοση υποστηρικτικού υλικού. Μεταξύ αυτών είναι η έκδοση Unpacking Sustainable Development Goal 4- Education 2030 (UNESCO, 2016c). Πρόκειται για έναν Οδηγό ο οποίος έχει οργανωθεί με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων. Μελετώντας το περιεχόμενο του μπορεί να εμβαθύνει ο ενδιαφερόμενος στον Στόχο 4 στο πλαίσιο της ευρύτερης ατζέντας 2030. Η έκδοση Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives έχει σχεδιαστεί ως Οδηγός για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης που αξιοποιούν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σχετικά με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (UNESCO 2017b).

Συμπεράσματα

Η UNESCO αποτελεί τον εκπαιδευτικό βραχίονα των Ηνωμένων Εθνών. Εργάζεται για τη διατήρηση της ειρήνης μέσα από την εκπαίδευση καθώς ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό πυλώνα στο σχεδιασμό της πολιτικής και της υλοποίησης των προγραμμάτων του διεθνούς οργανισμού. Για την προώθηση της πολιτικής της για την εκπαίδευση βασίζεται στη συνεργασία των χωρών, υπάρχουν όμως διαδικα-

σίες με τις οποίες η εθνική πολιτική μπορεί να καθορίζεται σε σχέση με την πολιτική της UNESCO.

Αποτελεί έναν οργανισμό θέσπισης προτύπων ο οποίος για την υλοποίηση του έργου του θέτει προϋποθέσεις, νόρμες και κατευθυντήριες γραμμές σε σημαντικές θεματικές περιοχές της εκπαίδευσης και παρακολουθεί την εφαρμογή σχετικών νομικών και κανονιστικών εργαλείων μέσα από την παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος της UNESCO ως ηγετικού φορέα για θέματα εκπαίδευσης που επισημοποιήθηκε στο Ζομτιέν, συνεχίστηκε στο Ντακάρ και επαναπροσδιορίστηκε στο Ίντσεον, συνίσταται στο να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους εταίρους σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο για την επίτευξη των στόχων της Εκπαίδευσης για Όλους. Στη Συμφωνία του Μουσκάτ πριν τη λήξη των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας και οδεύοντας προς την τελική διαμόρφωση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, η UNESCO και τα συμβαλλόμενα μέρη διατυπώνουν το περιεχόμενο της νέας εκπαιδευτικής ατζέντας.

Η διοργάνωση του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Ίντσεον σηματοδοτεί την ανανέωση του οράματος της Εκπαίδευσης για Όλους η οποία μετουσιώνεται στην Εκπαίδευση 2030 και το Πλαίσιο Δράσης. Τόσο στη Διακήρυξη του Ίντσεον όσο και στο Πλαίσιο Δράσης της Εκπαίδευσης 2030 διαφαίνεται καθαρά ότι διατηρεί και επεκτείνει το συντονιστικό της ρόλο. Για να ανταποκριθεί στο ρόλο της αναδιοργανώνει τον εκπαιδευτικό της τομέα ενώ παράλληλα αναπτύσσει το συντονιστικό μηχανισμό με τη δημιουργία της Διοικούσας Επιτροπής 2030 στην οποία κατέχει τη θέση του συν-προέδρου κάνοντας έτσι ηχηρή την παρουσία της. Διοργανώνει περιφερειακές συναντήσεις με στόχο την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών και τη λήψη κοινών αποφάσεων ή την ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης σε επίπεδο περιφέρειας. Για την παρακολούθηση της υλοποίησης των δεσμεύσεων ενεργοποιεί την Έκθεση εργαλείο Global Education Monitoring Report και το Ινστιτούτο Στατιστικής ενώ εκδίδει υποστηρικτικό υλικό είτε για την εμβάθυνση στο Στόχο 4 είτε για την εξειδίκευση σε τομείς όπως η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Με τη Διακήρυξη του Ίντσεον και το Πλαίσιο Δράσης της Εκπαίδευσης 2030 στην UNESCO ανατέθηκε η συνέχιση του συντονιστικού της ρόλου. Με τις ενέργειες στις οποίες προέβη έδειξε ότι αναλαμβάνει το ρόλο αυτό και επιθυμεί να τον συνεχίσει αποτελεσματικά. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην αποτελεσματικότητα των ενεργειών αυτών, την επιτυχία του συντονισμού και την παγκόσμια διακυβέρνηση ως τον ενδεδειγμένο τρόπο υλοποίησης του Στόχου 4 ή αλλιώς «Εκπαίδευση 2030».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), Δελτίο Τύπου, *Το νέο θεματολόγιο 2030 των Ηνωμένων Εθνών* διατίθεται σε: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-5708_el.htm, (προσπελάστηκε 16.09.2017).

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007), *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Heywood A. (2013), *Διεθνείς σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή*, μετάφραση και επιμέλεια, Χρήστος Φραγκονικολόπουλος και Φίλιππος Προέδρου. Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσσες

Baker, S., (2006), Sustainable Development. London & New York: Routledge.

King, K., Palmer, R, (2014), *Post-2015 and the Global Governance of Education and Training,* NORRAG's Working Paper Series.

Krasner D. S. (ed), (1983), *International Regimes*, Ithaka: Cornell University Press.

OECD (2016a), *Better policies for 2030: An OECD Action Plan on* SDG's.

Διατίθεται σε: https://www.oecd.org/dac/Better%20Policies%20for%202030.pdf (ανασύρθηκε 10.06.2017).

Pisano, U., Endl, A. and Berger G. (2012), *The Rio+20 Conference 2012: Objectives, processes and outcomes*. ESDN Quarterly Report 25, June 2-12, ESDN Office: Vienna.

Tikly, L. (2016), "Education for All as a Global Regime of Educational Governance: Issues and Tensions" In Post-Education-Forall and Sustainable Development Paradigm: Structural Changes with Diversifying Actors and Norms. Published online: 37-65. Διατίθεται σε: https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000029013 (ανασύρθηκε 18.07.2017)

UNESCO (2017a), UNESCO and Education, Paris, UNESCO.

UNESCO (2017b), Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives. UNESCO, Paris.

UNESCO (2016a) Basic Texts. UNESCO, Paris.

UNESCO (2016b), Regional Meeting on SDG4-Education 2030 for Europe and North America Region. Διατίθεται σε: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246305E.pdf, (ανασύρθηκε 11.06. 2017).

UNESCO (2016c), Unpacking Sustainable Development Goal 4-Education 2030, Guide. Διατίθεται σε: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf (ανασύρθηκε 11.06.2017).

UNESCO (2016d), SDG-Education 2030 Steering Committee, Terms of Reference, διατίθεται σε: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002496/249634E.pdf, (ανασύρθηκε15.06.2017)

UNESCO (2015a), Education 2030. Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all and Education 2030 Framework for Action. UNESCO, Paris.

UNESCO (2015b), *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO, Paris.

UNESCO (2014a), "Position Paper on Education Post-2015", διατίθεται σε: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf (ανασύρθηκε 21.07.2017)

UNESCO (2014b), GEMR, Sustainable Development Begins with Education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris, UNESCO.

UNESCO (2014c), *The Muscat Agreement*, διατίθεται σε: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf, (ανασύρθηκε 17.04.2017

UNESCO-UNICEF (2013), Report of the Global Thematic Global Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda, διατίθεται σε: http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf, (ανασύρθηκε 19.05.2017)

UNESCO (2011a), UNESCO and EDUCATION-Everyone has the right to education. UNESCO, Paris.

UNESCO (2011b), "Report on the role of UNESCO as Global Coordinator and Leader of Education for All/187 EX/8, Part I: Διατίθεται σε: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf, (ανασύρθηκε 21.06.2017).

UNESCO (2000a), The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. UNESCO, Paris.

UNESCO (1990), World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. UNESCO, for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All. First Printing: New York April 1990.

United Nations (2015a), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1), διατίθεται σε: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, (ανασύρθηκε 15.06. 2017).

United Nations (2015b), The Millennium Development Goals Report. New York N.Y., U.S.A., 2015.

United Nations (2012), Conference Rio+20, "The Future We Want", διατίθεται σε: http://rio20.net/wp-content/uploads/2012/06/N1238164.pdf, (ανασύρθηκε 10.05. 2017)

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΒΙΑΙΟ ΕΞΤΡΕΜΙΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ UNESCO

*Γεωργία Σμυρλή**

Εισαγωγή

Παρά την έντονη ενασχόληση με την δημιουργία των Διεθνών Οργανισμών (Δ.Ο.), η επιστήμη δεν έχει καταλήξει σε ένα αποδεκτό ορισμό τους. Στην πλειοψηφία των ορισμών αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό η δημιουργία των Δ.Ο. από κράτη, καθώς προκύπτουν ως αποτέλεσμα της βούλησης των κρατών να συνεργαστούν για την επίτευξη κάποιου σκοπού[183]. Οι Δ.Ο. μπορούν να καταταγούν σε πολλές κατηγορίες, ωστόσο η πιο συνήθης είναι η κατάταξή τους με βάση τη δομή τους. Έτσι υπάρχουν Παγκόσμιοι (κλειστοί ή ανοικτοί) οργανισμοί, Διακυβερνητικοί και Υπερεθνικοί ή Γενικοί και Ειδικοί.

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και οι Ειδικευμένες Οργανώσεις αποτελούν τον μοναδικό Παγκόσμιο Οργανισμό καθώς διαθέτουν τον μεγαλύτερο αριθμό κρατών μελών. Οι Ειδικευμένες Οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών είναι παγκόσμιες διακυβερνητικές Οργανώσεις των οποίων η δραστηριότητα είναι περιορισμένη σε ένα καθορισμένο πεδίο. Η Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (ΟΥΝΕΣΚΟ) αποτελεί μια τέτοιου είδους Οργάνωση. Η UNESCO συνεργάζεται με τον ΟΗΕ αλλά και με άλλους διεθνείς οργανισμούς, ενώ η έδρα της βρίσκεται στο Παρίσι, όπου βρίσκεται η Κεντρική Διοίκηση. Από τον Μάρτιο του 2002 συμμετέχουν 188 Κράτη Μέλη καθώς και πέντε συνεργαζόμενα Μέλη.

Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τις δραστηριότητες και τα προγράμματα της UNESCO όσον αφορά την εκπαίδευση, ενώ επικεντρώνεται στην πρόταση και τις προσπάθειες του οργανισμού για την αντιμετώπιση του βίαιου εξτρεμισμού μέσω της εκπαίδευσης. Αρχικά, παρουσιάζονται οι αρχές, οι κανόνες του οργανισμού και οι τρόποι λήψης αποφάσεων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς το φαινόμενο του εξτρεμισμού προκειμένου να

---

* Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και την Έρευνα.

183. Βλ. Νάσκου-Περράκη, Π., Αντωνόπουλος, Κ., Σαρηγιαννίδης, Μ. (2015), Διεθνείς Οργανισμοί, σελ. 53-55.

διαπιστωθεί κατά πόσο συγκλίνουν τα δυο αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια, της ΕΕ και της UNESCO.

1. UNESCO και Εκπαίδευση

Η UNESCO ιδρύθηκε ως Ειδικευμένη Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών το 1945 στο Λονδίνο, ενώ το Καταστατικό της τέθηκε σε ισχύ το 1946. Ο σκοπός της είναι να συμβάλει στη διατήρηση της ειρήνης και ασφάλειας με τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εθνών μέσω της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού ώστε να εξασφαλίζεται ο σεβασμός της δικαιοσύνης, των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του[184]. Οι τομείς δραστηριότητας της UNESCO είναι στην ουσία τρεις: η Εκπαίδευση, ο Πολιτισμός και η Επιστήμη, ενώ έχουν προστεθεί η επικοινωνία και η πληροφόρηση[185]. Πρόκειται δηλαδή για μια οργάνωση κοινωνικού, 3 μορφωτικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα.

Η UNESCO αποτελείται από τρία κύρια όργανα, μεταξύ των οποίων, η Γενική Διάσκεψη, η οποία χαράσσει την πολιτική της Οργάνωσης, αποφασίζει για προτάσεις και προγράμματα που υποβάλλονται από το Εκτελεστικό Γραφείο και συμβουλεύει τα ΗΕ για θέματα σχετικά με την εκπαίδευση, τον πολιτισμό ή την επιστήμη. Το Εκτελεστικό Συμβούλιο επιβλέπει την εκτέλεση προγραμμάτων που εγκρίνει η Γενική Διάσκεψη, ενώ η Γραμματεία αποτελείται από τον/την Γενικό Διευθυντή και εξουσιοδοτημένο προσωπικό για να ετοιμάζει σχέδια και προγράμματα εργασίας. Η Γενική Διάσκεψη και το Εκτελεστικό Συμβούλιο μπορούν να συστήσουν Επιτροπές οι οποίες συμμετέχουν στην ανάλυση θεμάτων της ημερήσιας διάταξης των κύριων οργάνων. Το Καταστατικό προβλέπει και δημιουργία Εθνικών Επιτροπών που βοηθούν το έργο της εθνικής αντιπροσωπείας στη Γενική Διάσκεψη.

Για την επίτευξη των στόχων της UNESCO ενθαρρύνεται η δημιουργία Ομίλων στα κράτη με σκοπό την συμμετοχή των λαών στις δραστηριότητές της. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργούνται οι Ομοσπονδίες UNESCO και ένα δίκτυο συνεργαζομένων σχολείων. Η Παγκόσμια Ομοσπονδία UNESCO (W.F.U.CA.) ιδρύθηκε το 1981 και εδρεύει στο Παρίσι. Κάθε κράτος μπορεί να έχει μια Εθνική Ομοσπονδία UNESCO, η οποία αναγνωρίζεται από την Παγκόσμια Ομοσπονδία[186].

Για την υποστήριξη και ανάπτυξη των ιδανικών της UNESCO έχουν εκπονηθεί και προωθούνται διάφορα προγράμματα που αφορούν στον άνθρωπο, στην εκπαίδευση, στο περιβάλλον. Όσον αφορά την εκπαίδευση η UNESCO έχει εκπονήσει προγράμματα εκπαίδευσης για την ειρήνη, τη διεθνή κατανόηση, τις γυναίκες αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, ένα από τα προγράμματα της Οργάνωσης αποτελεί η Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Μέσω της δήλωσης του Incheon ανατέθηκε στην Unesco να συντονίσει την επίτευξη των στόχων που έθεσε η Ατζέντα της Εκπαί-

184. Βλ. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Article I, 2 διαθέσιμο στο: https://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000003-1311.pdf.
185. Βλ. Νάσκου-Περράκη, Π., Αντωνόπουλος, Κ., Σαρηγιαννίδης, Μ. (2015), Διεθνείς Οργανισμοί, σελ. 232.
186. http://unescofed.gr/organotiki_domi/ (ανάκτηση 05.07.2017).

δευσης 2030, η οποία αποτελεί μέρος ενός παγκόσμιου κινήματος για την εξάλειψη της φτώχειας μέσω 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης. Η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος για την επίτευξη των στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, ο τέταρτος στόχος, είναι η διασφάλιση της ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και η προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους[187]. Η Ατζέντα 2030 παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση αυτού του φιλόδοξου στόχου.

1.2. Η συνεργασία UNESCO και Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) – Το πλαίσιο της Ένωσης για τον εξτρεμισμό

Η έναρξη της συνεργασίας μεταξύ UNESCO και ΕΕ γίνεται το 1964, ενώ από το 1996 εντατικοποιείται στους τομείς του Πολιτισμού και της Εκπαίδευσης. Το 2012 υπογράφεται ένα μνημόνιο συνεργασίας μεταξύ των δυο, στο οποίο αποτυπώνεται η πρόθεση τους για ενίσχυση της συνεργασίας και του διαλόγου στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, των μέσων επικοινωνίας, της επιστήμης και τεχνολογίας καθώς και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων[188]. Μεταξύ 2015-2016 έχουν συνεργαστεί σε διαφόρων ειδών προγράμματα ένα εκ των οποίων είναι το ΄΄Ολοκαύτωμα στα Σύγχρονα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών και τα Εγχειρίδια και η σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών"[189]. Η ΕΕ αποτελεί έναν από τους βασικούς χρηματοδότες της UNESCO.

Η ΕΕ αναφέρεται, ήδη από την χάραξη στρατηγικής της για την τρομοκρατία[190] το 2005, στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία της με διεθνείς οργανισμούς και ειδικά με τα Ηνωμένα Έθνη στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Στόχος της σε συνεργασία με τα ΗΕ είναι η διαμόρφωση διεθνούς συναίνεσης και η προώθηση διεθνών προτύπων για την καταπολέμηση της τρομοκρατίας[191]. Η στρατηγική βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες: την πρόληψη, την προστασία, την αντιμετώπιση και την απάντηση. Στα πλαίσια της πρόληψης γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα να προωθηθεί, μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση[192].

Η Διακήρυξη του Παρισιού (2015) αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση της βίαιης ριζοσπαστικοποίησης, προωθώντας την ένταξη και την υιοθέτηση των θεμελιωδών αξιών της Ευρώπης[193] ώστε τα παιδιά και οι νέοι να γίνουν μέλη της κοινωνίας της διαφορετικότητας. Η Διακήρυξη απευθύνει έκκληση για κινητοποίηση του εκπαιδευτικού τομέα σε ευρωπαϊκό, εθνικό, τοπικό και περι-

187. Βλ. Education 2030, Incheon Declaration and SDG4 - Framework for Action, p. 7.
188. Βλ. Memorandum of understanting, p.2, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BSP/pdf/UNESCO-EU_MoU_8_October_2012.pdf (ανάκτηση 5.7.2017).
189. http://en.unesco.org/UNESCO-EU-Partnership (ανάκτηση 5.7.2017).
190. Council of the European Union, The European Union Counter-Terrorism Strategy, 30 November 2005, Brussels, p. 14 (ανάκτηση 30.6.2017).
191. ibid, p. 7.
192. ibid, p. 9.
193. Βλ. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, Informal Meeting of European Union Education Ministers, 17 March 2015, Paris, p. 1.

φερειακό επίπεδο για την επίτευξη τεσσάρων στόχων 1) την εξασφάλιση απόκτησης κοινωνικών, διαπολιτισμικών ικανοτήτων από τους νέους μέσω της προώθησης των δημοκρατικών αξιών, των θεμελιωδών δικαιωμάτων, της ενεργού συμμετοχής στα κοινά 2) την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και του εγγραμματισμού όσον αφορά την χρήση του Ίντερνετ 3) την προώθηση της εκπαίδευσης των μειονεκτούντων παιδιών και νέων 4) την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω όλων των μορφών μάθησης σε συνεργασία με όλους τους υπεύθυνους φορείς[194]. Η Επιτροπή έχει δηλώσει την πρόθεσή της να συνεργαστεί τόσο με το Συμβούλιο της Ευρώπης όσο και με την UNESCO για την πιο αποτελεσματική εφαρμογή των εργαλείων που σχεδιάστηκαν για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών[195].

Στα σχέδια δράσης για τον εξτρεμισμό η ΕΕ αξιοποιεί το πρόγραμμα Erasmus με στόχο την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και των νέων, τις ανταλλαγές και τον εθελοντισμό ενώ δίνει σημασία στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας για στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης[196]. Το 2016 πραγματοποιείται Συνέδριο με θέμα την πρόληψη του εξτρεμισμού με την προώθηση της ένταξης και των θεμελιωδών αξιών μέσω της εκπαίδευσης. Η έκθεση αναφέρεται στην σπουδαιότητα της ένταξης, στην εμπλοκή των νέων σε τοπικό επίπεδο και στην προώθηση της κριτικής σκέψης, καθώς και του εγγραμματισμού των μέσων ενημέρωσης. Υπογραμμίζεται η σημασία της άτυπης μάθησης ως μέσο ομαλής ένταξης των νέων χωρίς διακρίσεις, ενώ η διαμόρφωση κριτικής σκέψης ως προς την χρήση του διαδικτύου αναδεικνύεται ως βιώσιμη μακροπρόθεσμη στρατηγική για την πρόληψη του εξτρεμισμού[197].

1.3. Η πρόταση της UNESCO για την αντιμετώπιση του βίαιου εξτρεμισμού

Τα ΗΕ από το 2015 ανέπτυξαν Σχέδιο Δράσης για την πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού, δίνοντας προτεραιότητα σε τομείς άμεσης συνάφειας με το έργο της UNESCO i) την εκπαίδευση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ii) την ενδυνάμωση της νεολαίας iii) στρατηγικές επικοινωνίας, διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης iv) την ισότητα των φύλων, την ενδυνάμωση των γυναικών. Ο Γενικός Γραμματέας ζητά μια σφαιρική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των συνθηκών που οδηγούν τα άτομα να ενταχθούν σε βίαιες εξτρεμιστικές οργανώσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται προτεραιότητα στην ανάγκη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί με διδασκαλία

194. ibid, p. 3.
195. Βλ. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism, 4.6.2016, Brussels, COM (2016) 379 final, 1 p.11.
196. Βλ. Communication from the Commission to the European Parliament, the Counsil, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, The European Agenda on Security, 28.4.2015, Strasbourg, COM(2015), 185 final, p. 15.
197. Βλ. European commission Report, Colloquium on Promoting inclusion and fundamental values through education, A way to prevent violent extremism, 26 May 2016, Brussels.

του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας, προώθηση της κριτικής σκέψης, προώθηση ψηφιακής παιδείας καθώς και ανάπτυξη κάθε δεξιότητας που μπορεί να συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη[198].

Σε αυτό το πλαίσιο, το Εκτελεστικό Συμβούλιο της Οργάνωσης εξέδωσε απόφαση σχετικά με τον ‘‘Ρόλο της UNESCO στην προώθηση της εκπαίδευσης ως εργαλείο πρόληψης του βίαιου εξτρεμισμού’’, στην οποία αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των νέων[199]. Ο ηγετικός ρόλος της Unesco όσον αφορά την προώθηση της εκπαίδευσης ως βασικού εργαλείου για την πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού εδράζεται στις δράσεις της για την προώθηση της Εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Ιθαγένεια[200] (Global Citizenship Education). Σε αυτό το πλαίσιο, παρέχεται στήριξη στα κράτη μέλη προκειμένου να αναπτύξουν εταιρικές σχέσεις ενόψει της δημιουργίας ενός παγκόσμιου δικτύου υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής που περιλαμβάνει εμπειρογνώμονες, ερευνητικά ιδρύματα, μέσα μαζικής ενημέρωσης, τον ιδιωτικό τομέα και άλλους φορείς για να κάνουν χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών για την πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού. Η UNESCO βοηθά τις χώρες να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών στο βίαιο εξτρεμισμό.

Το 2016 εκδίδεται ένας οδηγός ο οποίος απευθύνεται προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί σε όλες της μορφές μάθησης, τυπικής και άτυπης. Ο οδηγός παρέχει πρακτικές συμβουλές για το πότε και το πως πρέπει να συζητηθεί το θέμα του βίαιου εξτρεμισμού με τους μαθητές, ενώ επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν στην τάξη το κατάλληλο κλίμα για ανοιχτό διάλογο[201]. Πρόκειται στην ουσία για ένα αναλυτικό διδακτικό πλάνο στο οποίο τίθενται οι στόχοι, η διαδικασία της προετοιμασίας, το πλάνο για την κυρίως συζήτηση καθώς και ο απολογισμός της όλης διαδικασίας.

Η πιο πρόσφατη έκδοση της UNESCO για τον εξτρεμισμό δημοσιεύτηκε το 2017 και αποτελεί έναν οδηγό προς τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, το προσωπικό των σχολείων και γενικά τους εκπαιδευτές. Παρέχει πρακτικές συμβουλές για το τι μπορεί να γίνει με το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να πραγματοποιηθούν μέτρα πρόληψης του φαινομένου[202]. Ο οδηγός παρουσιάζει τις κύριες περιοχές ενδιαφέροντος και δίνει λεπτομέρειες ως προς την εφαρμογή των προτάσεων. Οι κύριοι τομείς με τους οποίους ασχολείται είναι οι πολιτικές για την ένταξη, οι παιδαγωγικές μέθοδοι για την ανθεκτικότητα μαθητών και καθηγητών, η δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, οι μετρήσεις για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο καθώς και η επίτευξη συνεργασίας των φορέων.

---

198. Βλ. United Nations, Plan of Action to Prevent Violent Extremism, Report of the Secretary-General, 24 December 2015, p. 19.
199. Βλ. Decision 197 EX/ Decision 46, ‘‘UNESCO’ S role in promoting education as a tool to prevent violent extremism’’, 23 November 2015, Paris, p. 75.
200. ibid, p.76.
201. Βλ. A Teacher’ s Guide on the Prevention of Violent Extremism, UNESCO, 2016, p. 9.
202. Βλ. Preventing violent extremism through education, A guide for policy-makers, UNESCO, 2017, p. 12.

Στις 26 Ιουνίου 2017 πραγματοποιήθηκε workshop στο οποίο συμμετείχαν οι εθνικές αντιπροσωπείες, δάσκαλοι, ΜΚΟ, ειδικοί ερευνητές προκειμένου να συζητήσουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσων, όπως τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τα διδακτικά εργαλεία, στην πρόληψη του εξτρεμισμού. Σε αυτό πλαίσιο, έγινε ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των υπεύθυνων φορέων[203]. Στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί δράση η οποία απευθύνεται, μεταξύ άλλων στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά την πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης και του εξτρεμισμού[204].

2. Συμπεράσματα

Η UNESCO στο πλαίσιο της στρατηγικής των ΗΕ για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση του εξτρεμισμού, έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο σχετικά με την προώθηση της εκπαίδευσης ως βασικού εργαλείου πρόληψης του φαινομένου. Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών πλαισίων UNESCO και ΕΕ όσον αφορά τον ρόλο της εκπαίδευσης στον βίαιο εξτρεμισμό, αναδεικνύει την ταύτιση μεταξύ των δυο. Η UNESCO ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια την ενασχόλησή της με το θέμα του εξτρεμισμού, το οποίο εντάσσεται στην εκπαίδευση για την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη (Global Citizenship Education).

Εκτός των Συνεδρίων που πραγματοποιεί εκδίδει οδηγούς με πρακτικές οδηγίες και συμβουλές που απευθύνονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στις προσπάθειες του Οργανισμού εντάσσεται η ενίσχυση της ικανότητας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης να διαμορφώσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά τις εθνικές προσπάθειες πρόληψης. Προς το παρόν στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίδραση όσον αφορά τις δράσεις της UNESCO για το συγκεκριμένο πλαίσιο. Παρ'όλα αυτά τα εργαλεία που προσφέρει ο οργανισμός σε διδακτικό επίπεδο μπορούν εύκολα να αξιοποιηθούν σύμφωνα με τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Νάσκου-Περράκη, Π., Αντωνόπουλος, Κ., Σαρηγιαννίδης, Μ. (2015), Διεθνείς Οργανισμοί, Σάκκουλα, Αθήνα- Θεσσαλονίκη.

Νάσκου-Περράκη, Π. (2005), Το Δίκαιο των Διεθνών Οργανισμών, Η Θεσική Διάσταση, Σάκκουλα, Αθήνα - Θεσσαλονίκη.

A Teacher' s Guide on the Prevention of Violent Extremism, UNESCO, 2016. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Article I.

Counsil of the European Union, The European Union Counter-Terrorism Strategy, 30 November 2005, Brussels.

Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and nondiscrimination through education, Informal Meeting of European Union Education Ministers, 17 March 2015, Paris.

203. Βλ. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news (ανάκτηση 5.7.2017).
204. Βλ. http://counter-radicalisation.gr/el/η-δραση/στόχοι (ανάκτηση 5.7.2017).

Decision 197 EX/ Decision 46, ‘‘UNESCO’ S role in promoting education as a tool to prevent violent extremism”, 23 November 2015, Paris.
Education 2030, Incheon Declaration and SDG4 - Framework for Action. United Nations, Plan of Action to Prevent Violent Extremism, Report of the Secretary-General, 24 December 2015.
Preventing violent extremism through education, A guide for policy-makers, UNESCO, 2017.

Διαδυκτιακές Πηγές

http://unescofed.gr/organotiki_domi/
http://en.unesco.org/UNESCO-EU-Partnership
http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news
http://counter-radicalisation.gr/el/%CE%B7-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ TEACHERS4EUROPE, ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

*Αθηνά Πριμικίρη**

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό διαμεσολαβητικό θεσμό για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής συνείδησης και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, για την εδραίωση των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ενστερνισμός τους από τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση, κλάδος εξ αντικειμένου σχετικός με τη γνώση, είναι επίσης άμεσα συνδεδεμένος με τον θεσμό της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση ως αντισταθμιστικός παράγοντας κάλυψης των κενών της ελλιπούς βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την πληροφόρηση για τη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη χρησιμότητα της ευρωπαϊκής μας προοπτικής, προβάλλεται σήμερα ως αναγκαιότητα, η υλοποίηση της οποίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, στην προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχτεί η χρησιμότητα και αναγκαιότητα της Δράσης Teachers4Europe (T4E) στην εκπαιδευτική κοινότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *επιμόρφωση, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματική ανάπτυξη, ρόλος εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*.

1. Εισαγωγή

Να μάθουμε να μιλάμε θετικά για την Ευρώπη
Φρανκ-Βάλτερ Σταϊνμάγερ,
Πρόεδρος της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας

* Δασκάλα. Πτυχίο Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Μεταπτυχιακό στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση & Έρευνα, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Η ταχύτητα με την οποία η γνώση παράγεται, εξελίσσεται, διαχέεται, απαξιώνεται, συμπληρώνεται και αντικαθίσταται από άλλη, αλλά και η ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας στην αγορά προϊόντων και στην αγορά εργασίας, καθιστούν σήμερα την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου και στοιχείο δυναμικό και απαραίτητο για την ανάπτυξη του κάθε ατόμου, του κάθε κλάδου οικονομικής δραστηριότητας και της κάθε κοινωνίας (ΟΕΠΕΚ, 2007:5). Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στις μέρες μας επηρεάζουν αναπόφευκτα και την εκπαίδευση. Απαιτούν δε την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή» και «μεταρρυθμιστή» (Hargreaves, 1994:10; Καλαϊτζοπούλου, 2001:16-17; Τριλιανός, 1997:147; Γκρίτζιος, 2006:152,153; Παπαοικονόμου, 2015:48). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι ο βασικός υπεύθυνος για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη βελτίωση και την εξέλιξη του σχολείου, καθώς και για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Sanders & Rivers, 1996; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Ντούρου, 2014:80).

Μέσα λοιπόν από τη σύνθετη αυτή κατάσταση ξεπροβάλλουν ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τα οποία συνθέτουν την επαγγελματική οντότητα αυτού και προσδιορίζουν την επαγγελματική του υπόσταση. Ο επαγγελματισμός εκφράζει τον τρόπο που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Πρόκειται για μία έννοια πολύπλοκη, που παρεμβαίνουν ποικίλες δυναμικές και συσχετίσεις και είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η επαγγελματική ταυτότητα επικεντρώνεται στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό, ως εκπαιδευτικού. Η διαμόρφωση της αντίληψης αυτής θεμελιώνεται στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως κοινωνιολογικών, προσωπικών, ψυχολογικών κ.ά. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, η οποία εντοπίζεται στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και στη δυνατότητα ευελιξίας και ορθού χειρισμού στις τρέχουσες απαιτήσεις και αλλαγές (Φωτοπούλου, 2013:28,29). Όλα τα γνωρίσματα της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης αποδίδονται από τον Thomas Guskey (2000:17) με το κείμενο: *«... Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που γίνεται σκόπιμα και εκ προθέσεως. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση. Δεν είναι αυτό που αρκετοί θεωρούν ότι δηλαδή αποτελεί ένα σύνολο τυχαίων και ασυνάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων που δεν έχουν σαφή στόχο ή σκοπό. Η πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους»* (Φωτοπούλου, 2013:264).

Ακαδημαϊκοί και ερευνητές έχουν εκφράσει την ισχυρή τους πεποίθηση πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι βασικός παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 1995; Lieberman, 1996; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Ντούρου, 2014:80). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες/παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Δούκας, κ.ά., 2008:358,359). Το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη στο επάγγελμα και επιμόρφωση» δεν θεωρείται πλέον αποτελεσματικό και γι' αυτό

η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της «επιμόρφωσης». Παρά το ότι ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από ποικίλες θεσμικές προδιαγραφές, από την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το «παραπρόγραμμα», από τις δεσμεύσεις των πολιτισμικών κωδίκων, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα «των αξιών της αγοράς» και από τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, αυτό που τελικά θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού. Επομένως, η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:9).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999) η επιμόρφωση μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και προσαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (ΟΕΠΕΚ, 2007:7,8). Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μία εκπαίδευση ποιότητας (Χατζηπαναγιώτου, Π., 2001:27 ΟΕΠΕΚ, 2007:7,8).

Η διαπίστωση ότι η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της σχολικής μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης (Δούκας, κ.ά., 2008:357).

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ολόκληρο τον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), αφού αναγνωρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετο και η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται «κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της ΕΕ να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:2,3). Η ΕΕ χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής (Perron, 1991, ΟΕΠΕΚ, 2007:7,8). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το εκπαιδευτικό επάγγελμα διέπεται από τέσσερις κοινές ευρωπαϊκές αρχές: είναι «επάγγελμα υψηλών προσόντων», «επάγγελμα δια βίου μάθησης», «επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα» και «επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη». Σύμφωνα με αυτές τις αρχές η Επιτροπή πιστεύει ότι προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ΕΕ θα μπορούσαν να εξεταστούν οι ακόλουθες πολιτικές ενέργειες: η δια βίου μάθηση, οι απαραίτητες δεξιότητες, οι αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα, τα προσόντα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία στην κοινωνία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:12-16). Η Πρά-

σινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (ΕΔΕ) (1993) θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα, που αναφέρεται στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης. Ορίζει ως ειδικούς στόχους της ευρωπαϊκής διάστασης τη συμβολή στη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας, την παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Προτείνει επίσης μορφές σύμπραξης μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα κράτη μέλη, τις οποίες ταξινομεί σε: συνεργασία μέσω της κινητικότητας και των ανταλλαγών, κατάρτιση του προσωπικού, ανάπτυξη της διδασκαλίας των γλωσσών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας στη διδασκαλία, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και εμπειρία των ευρωπαϊκών σχολείων. Δίνει έμφαση στην κατάρτιση των δασκάλων, η οποία θα πρέπει να είναι στην πρώτη γραμμή της δράσης για την προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας αλλά και για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές τους είναι οι κυριότεροι παράγοντες για να εντάξουν την ευρωπαϊκή διάσταση στο περιεχόμενο και την πρακτική της εκπαίδευσης (Commission of the European Communities, 1993). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πρώτοι αυτοί να καλύψουν με τις προσπάθειές τους την αναγκαιότητα διάχυσης της εκπαίδευσης των μαθητών για τα Ευρωπαϊκά τεκταινόμενα. «Όλα αρχίζουν στο σχολείο. Εκεί είναι που έχει τις ρίζες της η κοινωνία της γνώσης» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995:32).

1.1. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων

α. εάν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μας μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών τους, από το 2011-2016, προσφέρουν στους φοιτητές μαθήματα, που σχετίζονται με ευρωπαϊκά θέματα.
β. εάν υπάρχει θέληση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας.
γ. εάν η εκπαιδευτική δράση Τ4Ε συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2. Δομή της εργασίας

Στην Εισαγωγή επισημάνθηκε η έννοια, ο στόχος και η σημασία της επιμόρφωσης ως αναπόσπαστου μέρους της επαγγελματικής διαδρομής και ανάπτυξης του σύγχρονου ανθρώπου και δη του εκπαιδευτικού. Κατόπιν παρουσιάζεται η ευρωπαϊκή δράση Τ4Ε, η πορεία εξέλιξής της, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθούν τα Συμπεράσματα.

2. Η Εκπαιδευτική Δράση Teachers4Europe

Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη Δράσεων όπως η Τ4Ε, αναφερόμαστε στη Μελέτη Learning Europe at school, (2013) απ' όπου προκύπτουν συμπεράσματα όπως: «Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που καλύπτει τη διδασκαλία για την ΕΕ στις περισσότερες χώρες, κράτη-μέλη, είναι αποσπασματικό. Οι πληροφορίες που υπάρχουν για τη διδασκαλία της ΕΕ δεν είναι ιεραρχικά δομημένες ούτως ώστε να οδηγούν τους μαθητές στη σταδιακή προσέγγιση της γνώσης από τα εύκολα στα πιο

σύνθετα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με ευρωπαϊκά θέματα και υπάρχει μικρή σχετική αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη και αυτοί που έχουν τα κίνητρα για να διδάξουν, δεν είναι ενήμεροι για τις τρέχουσες εξελίξεις της ΕΕ. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες να προσδιορίσουν τι είναι κατάλληλο να χρησιμοποιήσουν με τις ηλικίες που εργάζονται, λαμβάνοντας υπόψη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Αν και όλοι αναγνωρίζουν την αξία των διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως το παιχνίδι ρόλων, quizzes, projects, συζητήσεις με εξειδικευμένα άτομα-γνώστες του αντικειμένου– σπάνια τις εφαρμόζουν. Όπως και για τα άλλα μαθήματα, οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να βρουν τον χρόνο και τις πηγές για να ενσωματώσουν αυτές τις μεθόδους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά τους μαθητές, έρευνες έχουν δείξει ότι αυτοί αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της ΕΕ καθόσον ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για αυτήν (Dunne, et al., 2013).

Η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα αντιλαμβανόμενη την αύξηση του ευρωσκεπτικισμού[205] στην ελληνική κοινωνία λόγω της σοβαρής οικονομικής κρίσης, η οποία επηρεάζει άμεσα και περισσότερο τους νέους, αλλά και το έλλειμμα πληροφόρησης αυτών για τα ευρωπαϊκά θέματα και του τρόπου λειτουργίας της ευρωπαϊκής κοινότητας, της οποίας συνιστούν αναπόσπαστο μέλος, ξεκίνησε το 2011[206] την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης Teachers4Europe[207]. Εκτιμώντας ότι η εκπαίδευση ανοίγει διάπλατα το παράθυρο ελπίδας, που οδηγεί σε ένα λαμπρότερο μέλλον εξασφαλίζοντας ένα πιο ευοίωνο αύριο στις νεότερες γενιές, απευθύνθηκε με ανοιχτή πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης[208]. Στα κριτήρια επιλογής των ενδιαφερομένων πρωτεύοντα ρόλο κατέχει ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός τους, η διδακτική εμπειρία και επάρκεια, η επαγγελματική κατάρτιση και επιμορφωτική δράση, οι δημοσιεύσεις και η κοινωνική δράση[209]. Η ύπαρξη επιμορφω-

205. Η κρίση αύξησε τον ευρωσκεπτικισμό της ελληνικής κοινωνίας 10.2.2016 http://www.dianeosis.org/
206. Την ίδια εποχή το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποδίδοντας το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των νέων στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου του 2009 στο χαμηλό επίπεδο γνώσεων για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις πολιτικές και τα θεσμικά όργανά της, δημοσιεύει πρόσκληση υποβολής προτάσεων για το πρόγραμμα Jean Monnet-Κύρια Δράση 1 Δράσεις πληροφόρησης και έρευνας στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «Μαθαίνοντας για την ΕΕ στο σχολείο».
207. Η Δράση πραγματοποιείται σε συνεργασία με το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα και με εταιρική σχέση με το Υπουργείο Παιδείας.
208. Οι αφετηριακές ιδέες που διαπερνούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι: (α) ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης απευθύνεται σε ενήλικες και αυτό δημιουργεί την ανάγκη διαφοροποίησης από τις κλασσικές μορφές εκπαίδευσης και χρησιμοποίησης μορφών που αντιστοιχούν στην ψυχολογία και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων. (β) ότι το πρόγραμμα δεν αποτελεί μια γενική μαθησιακή διαδικασία αλλά συνιστά επαγγελματική επιμόρφωση σε συγκεκριμένο αντικείμενο και αυτό δημιουργεί την ανάγκη η όλη διαδικασία να συνδέεται με την προοπτική της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού ρόλου των εκπαιδευομένων. (γ) οι εκπαιδευτικοί να συμβάλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών και στα σχολεία που εργάζονται και στην ευρύτερη κοινωνία.
209. Ο Ευρωπαϊκός προσανατολισμός των Τ4Ε αποτέλεσε σημείο τριβής από συνδικαλιστικές οργανώσεις.

μένων και καλύτερα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών εγγυάται την ευρύτερη διάχυση των αξιών της ΕΕ. Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη προάγεται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο μέσω της διαδικασίας μεταλαμπάδευσης βασικών γνώσεων στα σχολεία από καταρτισμένους δασκάλους σε θέματα που βελτιώνουν τις δεξιότητες των μαθητών εφαρμόζοντας καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, που αξιοποιούν στο έπακρο τις νέες τεχνολογίες, την πληροφορική και την επικοινωνία. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης προβάλλει ως καθοριστικός προκειμένου να αρθούν τα σημερινά αδιέξοδα και να αναπληρωθεί επαρκώς το αναφυόμενο πληροφοριακό κενό.

Ο στόχος της εκπαιδευτικής δράσης Τ4Ε είναι διττός. *Πρώτον, να συμβάλει στην καλύτερη ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων. Επιπρόσθετα, να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας με αξιοποίηση και των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας*[210]. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσω της παρακολούθησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών, που θα αποκομίσουν, μέσα στα σχολεία αλλά και σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα την κοινωνία.

Με τη Δράση Τ4Ε δημιουργήθηκε ένα δίκτυο εκπαιδευτικών ικανό να μεταλαμπαδεύσει, με τον κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο στους μαθητές με σκοπό τη μάθηση, «καθαρή», πραγματική πληροφόρηση (όχι ιδεολογική) για ευρωπαϊκά ζητήματα, που αφορούν:

- τη διεξοδική επεξήγηση και διαύγαση των αρχών και αξιών που διέπουν την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- την εμπεριστατωμένη περιδιάβαση στην ιστορία των ευρωπαϊκών δομών και των θεσμικών οργάνων
- την εμβριθή ανάλυση της οικονομικής και πολιτικής λογικής, που βρίσκεται πίσω από την πορεία διάρθρωσης της ευρωπαϊκής οντότητας
- τη συνολική αναφορά στα συγκριτικά πλεονεκτήματα και οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά από την εμπειρία τους στην πρωτοβάθμια και προσχολική εκπαίδευση και την εξοικείωσή τους με τα ευρωπαϊκά δρώμενα.

Στα πλαίσια της ενδο-σχολικής ενασχόλησης, σε ετήσια βάση, οι διδάσκοντες επιδιώκουν την εφαρμογή και υλοποίηση μιας εργασίας προσανατολισμένης στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι σε αγαστή συνεργασία με τους μαθητές. Η διεξαγωγή της πραγματοποιείται με τρόπο που να προσελκύει το αμέριστο ενδιαφέρον των παιδιών και χρησιμεύει ως κινητήριος μοχλός για την ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων, την προαγωγή κλίματος επικοινωνιακής συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκομένους. Όλες οι εργασίες των Τ4Ε, από την αρχή της Δράσης, είναι ανηρτημένες στην ιστοσελίδα[211], προσβάσιμες σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εργασίες των εκπαιδευτικών είναι παραδείγματα καλών πρακτικών με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Με το πέρας της παιδαγωγικής διαδικασίας οργανώνεται από την Αντιπροσωπεία επίσκεψη στις Βρυξέλλες με ξενάγηση στους βασικούς

210. Όπως εκφράστηκε από τον κ. Πάνο Καρβούνη (2011), Επικεφαλή της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα.

211. teachers4europe.gr

πυλώνες λήψεως των αποφάσεων, που σημαδεύουν ανεξίτηλα το μέλλον της Ευρωπαϊκής μας πορείας.

Το έτος 2013 συντελέστηκε το δεύτερο βήμα, που εγκαινίασε την υιοθέτηση μιας πιο καινοτόμου προσέγγισης. Αυτή έγκειτο στην αθρόα σύσταση «Πρεσβευτών για την Ευρώπη» (Teachers4Europe Ambassadors, A4E) διαμορφώνοντας έτσι ένα πολυμερές δίκτυο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εφοδιασμένων με Ευρωπαϊκή κατάρτιση –σε σωρεία θεματικών ενοτήτων συνυφασμένων με την Ευρωπαϊκή ιδέα– για αξιοποίησή τους στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κεντρική στόχευση της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας αναδείχθηκε η απλόχερη προικοδότηση των Ambassadors με συσσωρευμένη γνώση, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχημένη απόκτηση από αυτούς της κατάλληλης τεχνογνωσίας. Με τον τρόπο αυτό οι A4E μετατράπηκαν σε εν δυνάμει πολλαπλασιαστές διαπαιδαγώγησης προκειμένου να τελεσφορήσουν οι προσπάθειες επίτευξης των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων στη διάδοση Ευρωκεντρικών αντιλήψεων. Σε πρώτιστη φιλοδοξία του εν λόγω προγράμματος προβλήθηκε η αλματώδης αύξηση του αριθμού των εκπαιδευομένων από 80 που ήταν ο τότε μέσος όρος σε 300. Η επιλογή των A4E βασίστηκε σε κριτήρια που εξαρτιόνταν από την προηγούμενη αποδεδειγμένη εμπειρία τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και σε θέματα που συνάπτονταν με την ανάληψη από εκείνους ανώτερων διοικητικών αρμοδιοτήτων. Η πρόσκληση για συμμετοχή στη σχετική δραστηριότητα απευθύνθηκε σε Διευθυντές Σχολείων, Προϊσταμένους Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης, Σχολικούς Συμβούλους, ακόμα και σε άτομα επίσημα πιστοποιημένα ως Ευρωπαϊκοί εκπαιδευτές με λαμπρή και αξιοσημείωτη προϊστορία στον κλάδο διδασκαλίας ενηλίκων. Ρόλος των A4E είναι να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν εθελοντικά μία σειρά επιμορφώσεων/εργασιών των νέων T4E σε τοπικό επίπεδο με στόχο να εμφυσήσουν στους συμμετέχοντες υποψήφιους T4E το ενδιαφέρον για την κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η δομή της επιμόρφωσης των T4E πραγματοποιείται μέσω μιας πλειάδας διαμορφωτικών και αλληλο-καθοριζόμενων στοιχείων όπως:

- η άρτια προετοιμασία με μεθόδους e-learning, που αποβλέπουν στην άμεση διασύνδεση των χρηστών με την πλατφόρμα (forum).
- η δια ζώσης υλοποίηση θεωρητικών μαθημάτων με στόχο την ενδελεχή πραγμάτευση εννοιολογικών ενοτήτων, που εμβαθύνουν σε ενδιαφέρουσες πτυχές της Ευρωπαϊκής πραγματικότητας.
- η ενδυνάμωση μιας βιωματικού τύπου μάθησης με φυσική παρουσία, που συναρτά άρρηκτα την εκμάθηση της θεωρίας με την πρακτική ενάσκηση, αξιοποιώντας στο έπακρο τον πλούτο των παρελθουσών εμπειριών εκπαιδευτών AT4E και εκπαιδευομένων T4E.
- η ολοκλήρωση μιας εργασίας στην τάξη.

Ο ρόλος των T4E δεν σταματά με την παράδοση της τυπικής εργασίας εντός των περιορισμένων χρονικών ορίων, αλλά θα πρέπει να συνεχίζεται αξιοποιώντας κάθε ευκαιρία που του/της δίνεται. Συμπερασματικά, οι T4E επιτελούν διττή αποστολή, δηλαδή εκπληρώνουν τους παιδαγωγικούς/διδακτικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, προετοιμάζοντας ταυτόχρονα και ενεργούς Ευρωπαίους πολίτες (Πριμικίρη, 2014:3).

Από το σχολικό έτος 2015-16 η Δράση T4E έκανε το τρίτο βήμα με τη συμμετοχή σ' αυτήν των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε). Η Αντιπρο-

σωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC) του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά, σε εταιρική σχέση με το Τμήμα Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης του Υπ. Πολιτισμού και της υποστήριξης του Γραφείου Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, προσκάλεσε και τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. να συμμετάσχουν στη Δράση. Εκτιμάται ότι η συνεργασία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα με το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πειραιά θα αποδώσει, καθόσον το Πανεπιστήμιο κατέχει την τεχνογνωσία στον εν λόγω τομέα, διέπεται από διοικητική αυτοτέλεια και οικονομική ευελιξία, όπως επισημαίνεται στην πρώτη αξιολόγηση της Δράσης (ίδε 2.1).

Τα βήματα συνεχίζονται. Πρόθεση της Δράσης είναι:

- η εκτεταμένη προβολή της στα πλαίσια του Erasmus+ με αντικείμενο τη συνέχιση της επιτυχημένης εδραίωσης του δικτύου στην Πρωτοβάθμια παράλληλα με τη διάνοιξη νέων προοπτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Η καθολική αναγνώριση, επιβράβευση και αναγόρευση σε "Schools4Europe" Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διαθέτουν πάνω από 3 Teachers4Europe.
- Η επιδίωξη όσο το δυνατό μεγαλύτερης επιρροής στην τοπική κοινωνία με μεθόδους αποκεντρωμένης διαχείρισης. Το έργο αυτό έχουν επωμιστεί οι Ambassador 4E (A4E) σε συνεργασία με το Europe Direct Information Center, για τη διοργάνωση εκδηλώσεων ανά περιοχή κατοικίας.
- Η αλληλεπίδραση του Δικτύου T4E με άλλα παρόμοια της Ευρώπης (SV., FR).

Συνοδευτικά: Πίνακας (1), Γραφήματα (3).

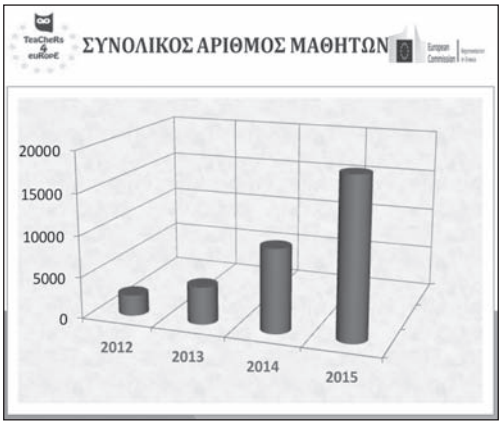
Πίνακας 1. *Ετήσια αύξηση του δυναμικού των T4E & A4E από το 2011-2017 και ετήσια αύξηση των συμμετεχόντων μαθητών από το 2012-2015.*

2015-2016:
284 Νέοι T4E Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε) +735 εκπαιδευμένοι από 80 A4E
130 T4E Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε)

2016-2017:
156 Νέοι Τ4Ε (Π.Ε) + 1019, εκπαιδευμένοι από 82 Α4Ε (Π.Ε)
76 Τ4Ε (Δ.Ε) + 130, εκπαιδευμένοι από 27 Α4Ε (Δ.Ε)
Πηγή: *Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2016) και (2017).*

Συμπερασματικά, σε διάρκεια έξι ετών από το 2011-2017 επιμορφώθηκαν 1175 Τ4Ε (Π.Ε) και 206 Τ4Ε (Δ.Ε). Συνολικά στη διάρκεια των έξι ετών επιμορφώθηκαν 1.381 εκπαιδευτικοί.

Γράφημα 1. *Αύξηση του αριθμού των μαθητών στη Δράση από το 2012-2015.*



Πηγή: *Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2016).*

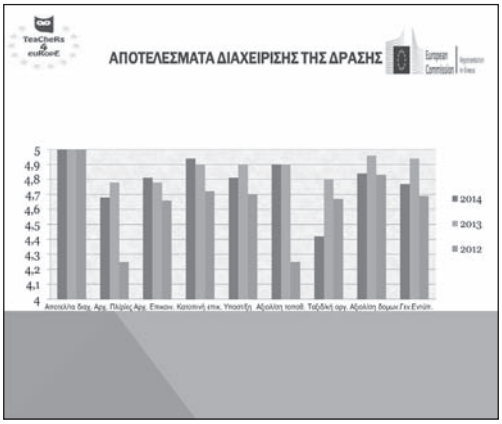
Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στη Δράση Τ4Ε αυξήθηκε αλματωδώς παρουσιάζοντας αξιοσημείωτη πρόοδο, αγγίζοντας το 2015 το όριο των 19.000.

Γράφημα 2. *Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.*

Πηγή: *Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2016).*

Όσον αφορά την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος παρατηρούμε ότι παρουσιάζει μια σημαντική βελτίωση συν τω χρόνο. Τόσο η θεματική ποιότητα όσο και η πληρότητα και συνοχή της αναβαθμίζονται σημαντικά. Η ακρίβεια του διδακτικού περιεχομένου σημειώνει ραγδαία ανύψωση και η γνωστική του χρησιμότητα εμπλουτίζεται διαρκώς εκτοξεύοντας την ικανοποίηση από τη χρήση της διαδικτυακής πύλης σε υψηλά ποσοστά.

Γράφημα 3. *Αποτελέσματα Διαχείρισης της Δράσης.*



Πηγή: *Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2016).*

Τα συμπεράσματα που κομίζονται από την εκτίμηση της Διαχείρισης της Δράσης συνοψίζονται περιεκτικά στο παραπάνω γράφημα. Προκύπτει αβίαστα πως το κενό πληροφόρησης που υφίστατο πριν την έναρξη της Δράσης καλύφθηκε επάξια μέσω του προγράμματος.

2.1. Πρώτη Αξιολόγηση της Δράσης Teachers4Europe

Η Δράση Teachers4Europe από την αρχή είχε ενταχθεί στο Πρόγραμμα Διαχειριστικής Σύμπραξης (European Management Partenership Program) μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Ελλάδας για τα έτη 2009-2012. Στην Έκθεση Αξιολόγησης ο Λυμούρης (2012) σημειώνει: «πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια για όσο το δυνατόν πιο ενδελεχή και λεπτομερή εξέταση του όλου πλαισίου λειτουργίας της διαμορφωθείσης εταιρικής σχέσης». «Μεθοδολογικά, η αξιολόγηση έλαβε υπόψη της τα αποτελέσματα των δράσεων και δραστηριοτήτων τόσο σε ότι αφορά τους πολίτες στο σύνολό τους όσο και ειδικότερα ως προς το επιδιωκόμενο κοινό». Κατά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή «οι πολίτες θα κινητοποιηθούν για την Ευρωπαϊκή Ένωση μόνο εάν λάβουν ισχυρό πολιτικό μήνυμα για τους στόχους που αυτή θέτει και ακόμη, πέραν αυτού, για την επιβεβαίωση ενός μεγαλεπίβολου συνολικού σχεδίου– αποδεικνύοντας έτσι ότι στηρίζεται σε αξίες» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004:7).

Στην παράγραφο «Επικοινωνιακές Επιμορφωτικές Δράσεις» ο αξιολογητής αναφέρει: «Στα πλαίσια αυτού του εξαιρετικά επιτυχημένου καινοτόμου και διαδραστικού επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί πρωτοβουλία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, σε συνεργασία[212] με το Υπουργείο Παιδείας...». Ως προς την αποδοτικότητα της Δράσης Διαχειριστικής Σύμπραξης καταγράφει: «Γίνεται, αντιληπτό, πως – προκειμένου να επιτευχθεί η κεντρική αυτή στόχευση – κρίνεται απαραίτητη η οργάνωση αυτών των δράσεων από φορείς οι οποίοι να κατέχουν πρωτίστως μια τεχνογνωσία στον εν λόγω τομέα, αλλά και να διέπονται από μια όσο το δυνατό μεγαλύτερη διοικητική αυτοτέλεια, καθώς και από οικονομική ευελιξία». Ως προς την αποτελεσματικότητα της Δράσης Διαχειριστικής Σύμπραξης ο αξιολογητής τονίζει: «Θα πρέπει, όμως, να αναγνωριστεί το γεγονός ότι από τα τέλη του 2010, παρατηρήθηκε στην ελληνική κοινωνία μια εξαιρετικά αρνητική πολιτικά συγκυρία, η οποία αναμφίβολα επηρέασε και την υλοποίηση των σχεδιαζόμενων δράσεων της Εταιρικής Σχέσης».

2.2. Αντιδράσεις ομάδων πίεσης για τη Δράση Τ4Ε

Αντιδράσεις για το «Πρόγραμμα Τ4Ε» κλιμακώθηκαν από Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης[213] κατά το τέλος Ιανουαρίου 2013 αρχάς Φεβρουαρίου 2014. Στο ίδιο ακριβώς πνεύμα κινήθηκε και η Ο.Λ.Μ.Ε.[214]. Η ΔΟΕ δεν έλαβε επίσημα θέση. Τα Δ.Σ των Συλλόγων καλούσαν τους συναδέλφους τους «*κανείς να μην αναλάβει το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα "Δάσκαλοι για την Ευρώπη" (Teachers4Europe), να μην δεχθούν οι δάσκαλοι να γίνουν προπαγανδιστές των σάπιων αξιών της Ε.Ε.)» «να γυρίσουν την πλάτη τους τόσο σε αυτό το πρόγραμμα, όσο και στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά προγράμματα, που κατακλύζουν το "νέο σχολείο". Κανείς να μη δεχτεί να παίξει το παιχνίδι τους. Να μη δεχτούν οι δάσκαλοι να γίνουν "παπαγαλάκια" της ΕΕ. Έχουμε υποχρέωση να διδάξουμε την αλήθεια, να πούμε τα πράγματα με το όνομά τους για τα "έργα και τις ημέρες" της Ε.Ε. κι όχι να μπολιάζουμε τους μαθητές μας με τις σάπιες αξίες της»* και τους καλούσε *«σε παράσταση διαμαρτυρίας την Τετάρτη 19 Φεβρουαρίου 2014 στις 2:00 μ.μ. στα Γραφεία της Ε.Ε.»,* όπερ και εγένετο. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τα ψηφίσματα στον επικεφαλή του τμήματος Επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ο εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τούς πληροφόρησε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα που στόχο έχει να ενημερώσει για την ΕΕ και τη λειτουργία της και δήλωσε ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους ότι θα συνεχίσουν τον αγώνα ενάντια στην πολιτική της ΕΕ[215]. Στην παράσταση διαμαρτυρίας παρούσα ήταν και η Παγκόσμια Οργάνωση Εκπαιδευτικών FISE (Federation Internationale Syndicale de l' Enseignement)[216].

---

212. Εκτιμάται από εμάς ότι διαφεύγει του αξιολογητή και σημειώνει τη λέξη «σε συνεργασία» αντί του «εταιρική σχέση», (COM (2004) 196:11 παρ. 2.1.2.), όρος που χρησιμοποιείται από την Αντιπροσωπεία.
213. http://www.sepeilioupolis.gr/?p=3572
214. http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2014/02/teach100214.pdf
215. http://gseferisedu.blogspot.gr/2014/02/teachers4europe.html
216. http://wftufise.org/fise-with-the-greeks-teachers-against-the-program-teachers4europe/

Επίκαιρη Ερώτηση[217] προς τον Υπ. Παιδείας για το πρόγραμμα Τ4Ε και την παρέμβαση της ΕΕ σε παιδιά Δημοτικού[218], κατέθεσε ο βουλευτής του ΚΚΕ, Γιάννης Γκιόκας. Η γνώμη του βουλευτή για το πρόγραμμα είναι ότι *«πρόκειται περί απροκάλυπτης προπαγάνδας και εξωραϊσμού της ΕΕ, που εγκαινιάζεται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στοχεύει τις συνειδήσεις και τα μυαλά μικρών παιδιών».* Ο Υπουργός ανταπαντώντας δήλωσε *«το Πρόγραμμα αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διαμορφώσουν ενεργούς πολίτες»* «*με βιωματικό τρόπο*» τονίζοντας «*άλλο καλύτερη Ευρώπη και άλλο έξω από την Ευρώπη*» και ότι «*το Σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους πολίτες του αύριο αφού τους εφοδιάσει με την απαραίτητη γνώση».*

3. Ερευνητικό Μέρος

για να πετύχει η Ευρωπαϊκή Ιδέα, πρέπει να αρχίσει να αναπτύσσεται μέσα στις αίθουσες των σχολείων, Quebenet, Γάλλος Ακαδημαϊκός

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας είναι οι καταλληλότεροι και αμεσότεροι φορείς στο στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες δομές ώστε οι εκπαιδευτικοί να δύνανται να προσεγγίζουν διδακτικά θέματα που άπτονται των ευρωπαϊκών ζητημάτων, πολιτικών και αξιών, για να είναι μετέπειτα σε θέση να μεταφέρουν την ευρωπαϊκή ιδέα και ταυτότητα στο επίπεδο της σχολικής τάξης. «*Ο καίριος χώρος για τη συνειδητοποίηση της ουσίας της Ενωμένης Ευρώπης και για μία ποιοτική βίωση αυτής της ουσίας, είναι –μη το ξεχνάμε– ο χώρος της Παιδείας. Οι ιδέες, οι αρχές και οι αξίες περνούν μέσα από την Εκπαίδευση, τη σχολική και την ανώτατη. Εκεί φύονται καλλιεργούνται, συνειδητοποιούνται, αποκτούν βάθος, ουσία και συνέχεια. Η ευρωπαϊκή διάσταση της Παιδείας πρέπει να αρχίσει από τα Πανεπιστήμια, στην κατάρτιση των αυριανών εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης, για να περάσει σωστά, ουσιαστικά και διαθεματικά στη μόρφωση και διαμόρφωση των αυριανών πολιτών της Ενωμένης Ευρώπης»* (Μπαμπινιώτης, 2004). Διερευνήθηκε, εάν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας για το διάστημα από το 2011-2016 προσφέρουν μαθήματα που να σχετίζονται με την ΕΕ. Διαπιστώθηκε ότι η ΕΔΕ δεν εμφανίζεται ικανοποιητικά ως γνωστικό αντικείμενο στα προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων από το 2011-2016, καθόσον 4 από τα 9 Πανεπιστήμια στο διάστημα αυτό παρείχαν σχετικό μάθημα και 1 Πανεπιστήμιο παρείχε 1 μάθημα τη χρονιά 2011-2012. Αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να μην είναι εξοικειωμένοι με ευρωπαϊκά θέματα (Πριμικίρη, 2016:47-49).

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσε προγενέστερη έρευνα του 1991 των Βάμβουκα & Κανάκη, οι οποίοι, σε ανακοίνωσή τους σε Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας σχετικά με τις γνώσεις και τις γνώμες μελλοντικών Ελλήνων εκπαιδευτικών για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Ε.Κ), διαπίστωσαν ότι «οι

217. http://www.902.gr/eidisi/voyli/34862/epikairi-erotisi-toy-kke-gia-programma-teachers 4europe
218. https://www.youtube.com/watch?v=MWlclx40HM0

φοιτητές δεν κατέχουν επαρκείς πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με την ιστορία και τα όργανα λειτουργίας της Ε.Κ. Οι γνώμες τους για την Ε.Κ. και οι στάσεις τους απέναντι στους λαούς της δείχνουν την ύπαρξη προσχηματισμένων ιδεών και στερεοτύπων, που παρεμποδίζουν την προσέγγιση των λαών, δυσχεραίνουν την αλληλοκατανόησή τους και αναστέλλουν την ευρωπαϊκή συνεργασία και ενοποίηση» (Βάμβουκας & Κανάκης 1996, Παντίδης & Πασιάς, 2004:357). Συμπερασματικά, ελλείψει επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΕΔΕ, η Δράση Τ4Ε ήρθε να καλύψει το επιμορφωτικό κενό από το 2011 και μετά.

Διερευνήθηκε επίσης (ερώτημα β΄) η θέληση των εκπαιδευτικών Π.Ε. να επιμορφωθούν μέσα από προγράμματα κινητικότητας

- στο πλαίσιο i. της ευρωπαϊκής δράσης «Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση Εκπ/κών του προγράμματος δια βίου μάθησης», για το διάστημα από 2008-2013 και
- στο πλαίσιο ii. της Βασικής Δράσης 1 (ΚΑ1)-Σχολική Εκπαίδευση, Erasmus+, για το διάστημα 2014-2015.

Από στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από το ΙΚΥ[219] (2016), προέκυψε:

- για το πλαίσιο i. ότι 1019 εκπαιδευτικοί της Π.Ε υπέβαλαν αίτηση συμμετοχής εκ των οποίων οι 467 αιτήσεις εγκρίθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν και
- για το πλαίσιο ii. για το έτος 2014, καταμετρήθηκαν 20 εγκεκριμένα Σχέδια κινητικότητας και για το έτος 2015, 30 εγκεκριμένα σχέδια. Συνολικά για τα έτη 2014 και 2015 δηλώθηκαν 168 σχέδια κινητικότητας (ΙΚΥ, Erasmus +).

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι υπάρχει θέληση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε προγράμματα κινητικότητας δια μέσου των οποίων ενισχύεται η ευρωπαϊκή διάσταση στην Π.Ε. (Πριμικίρη, 2016:51).

Σχετικά με το ερώτημα (γ΄) προκύπτει: από την αρχική ήδη αξιολόγηση της Δράσης Teachers4Europe τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά καθόσον η γνώμη του αξιολογητή έχει βαρύνουσα σημασία. Η φράση που την χαρακτηρίζει «ως εξαιρετικά επιτυχημένο, καινοτόμο, διαδραστικό, επιμορφωτικό πρόγραμμα» φανερώνει την αξιοσύνη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών που το υλοποιούν σε μια εποχή που «όλοι γνωρίζουμε ότι στη χώρα μας η κουλτούρα άρνησης κάθε μορφής αξιολόγησης είναι γεγονός» (Σαλτερής, 2011:70). Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια επιμόρφωση μη τυπική και μη υποχρεωτική υποδεικνύει το ενδιαφέρον και τη θέλησή τους να καλύψουν την έλλειψη γνώσεων σε ευρωπαϊκά θέματα, που οφείλονται σε ελλείψεις των προγραμμάτων Σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή και σε έλλειψη προσφοράς άλλης επιμόρφωσης, που κατά τον Thomas Guskey, επειδή αυτή η συμμετοχή γίνεται «σκόπιμα και εκ προθέσεως», υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη. Κατά την επιμόρφωση στη Δράση ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να διδάσκει με μεθόδους και σε αντικείμενα διδασκαλίας, που ενδεχομένως δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος, όπως οι έννοιες: ενεργός πολίτης, αλληλεγγύη, συνεργασία, διαφορετικότητα, πολυμορφία πολιτότητα, πολυπολιτισμικότητα, ευρωπαϊκή ιδέα κλπ, για να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες μαθησιακές απαιτήσεις και προσεγγίσεις. Αυτό φανερώνει ότι ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για τον επαγγελματισμό

219. Το ΙΚΥ είναι η Εθνική Μονάδα Συντονισμού και Διαχείρισης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης καθώς και του διαδόχου αυτού ERASMUS+.

του, καθόσον επιδιώκει τη διαρκή και δια βίου κατάρτισή του και δεν επαναπαύεται στην αρχική του κατάρτιση. Εφόσον επιλέξει να γίνει μέλος της ομάδας Τ4Ε επιδέχεται αλλαγές και αναπροσαρμογές, γεγονός που σημαίνει ότι επιδιώκει την καλυτέρευση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Επιπρόσθετα, «η υλοποίηση ευρωπαϊκών ή άλλων προγραμμάτων αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης και αναβάθμισης του σχολείου» (ΟΕΠΕΚ, 2007:87).

4. Συμπεράσματα

Τα προγράμματα κινητικότητας, πρώτιστη επιδίωξη της σύγχρονης ευρωπαϊκής πολιτικής, εκφραστές και ενισχυτές της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, αναδεικνύονται ως σημαντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες άμεσα συναρτώμενες με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, καθότι βασίζονται στην εθελούσια συμμετοχή τους. Όπως διαφαίνεται, υπάρχει θέληση και ενδιαφέρον για συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας. Από τη διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, για το διάστημα από το 2011-2016, προκύπτει ότι η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά θέματα για τη διάχυση των αξιών της ΕΕ στους μαθητές και την «προώθηση της καλλιέργειας της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη», προκύπτει να είναι ελλιπής με αποτέλεσμα να μην έχουν την απαραίτητη εξοικείωση για τη διδασκαλία τους.

Η εκπαιδευτική Δράση Teachers4Europe εστιασμένη στην κάλυψη της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ΕΕ αλλά και στις επιμορφωτικές αυτών ανάγκες, ήρθε να αναπληρώσει το υφιστάμενο κενό. Η σταδιακή αύξηση συμμετοχής στη Δράση του αριθμού των εκπαιδευτικών, από το 2011 μέχρι σήμερα, επιβεβαιώνει τη θέληση αυτών να επιμορφωθούν σε Ευρωπαϊκά θέματα. Το γεγονός αυτό επιτείνεται και από την έλλειψη προσφοράς παρόμοιων επιμορφώσεων από άλλους κρατικούς φορείς. Παρά τις αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν από συνδικαλιστικούς συλλόγους, η μη τυπική αυτή μορφή επιμόρφωσης συμβάλλει αφενός στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, προετοιμάζοντας μέσω των εκπαιδευτικών συνειδητούς ευρωπαίους πολίτες αφού οι τελικοί αποδέκτες είναι οι μαθητές και η ευρύτερη κοινωνία, και αφ' ετέρου στην επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσής τους, που εν κατακλείδι προσδιορίζει την επαγγελματική υπόσταση αυτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2016), Στατιστικά στοιχεία. ¾. (2017), Στατιστικά στοιχεία.

Δούκας Χ., κ.ά. (2008), *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995), *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την κοινωνία της Γνώσης.* Βρυξέλλες, COM (95) 590.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004), *Για την εφαρμογή της στρατηγικής πληροφόρησης και επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.* Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Βρυξέλλες, COM (2004) 196.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών,* Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Βρυξέλλες, COM (2007) 392 τελικό.

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), (2016), Στατιστικά ερευνητικά στοιχεία.

Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Λυμούρης Ν. (2012), *Αξιολόγηση Προγράμματος Διαχειριστικής Σύμπραξης (European Management Partnership Program),* μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Ελλάδας για τα έτη 2009-2015.

Μπαμπινιώτης Γ. (2004), *Για μια ποιοτική βίωση της Ενωμένης Ευρώπης*, ΤΟ ΒΗΜΑ (Κυριακή 1.2.2004).

Ντούρου Ε. (2014), *Επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης*, εκπ@ιδευτικός κύκλος, τεύχος 3.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), (2007), EURICON ΕΠΕ, Μελέτη: Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2004), *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί,* Τόμος Α΄, Αθήνα, Gutenberg.

Παπαοικονόμου, Α. (2015), *Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση,* εκπ@ιδευτικός κύκλος, τεύχος 1.

Πριμικίρη, Α. *(2014), Έκθεση Προόδου AT4E (τελική), τελευταία ανάκτηση 20.7.2017 από*http://www.teachers4europe.gr/files/projects/2014/athinaprim@yahoo.com/ergasia.pdf

— (2016), *Ευρωπαϊκή Διάσταση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της Δράσης Teachers4Europe,* εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Φωτοπούλου Β. (2013), *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Commission of the European Communities, (1993), *Green Paper on the European Dimension of Education,* Brussels, COM (93) 457 final.

Dunne, A., Ulicna, D. & Oberheidt, S., (2013), *Learning Europe at School*, Final Report-DGEAC., ICF GHK.

Links

https://service.eudoxus.gr/public/departments#20 Πρόγραμμα Σπουδών, Λίστα Ιδρυμάτων και Τμημάτων, τελευταία ανάκτηση 20.7.2017
teachers4europe.gr

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΕ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ARTIT

*Μαρία Λιανού**
*Κυριακή Λιανού***

Περίληψη

Στο προτεινόμενο διά ζώσης Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων 63 ωρών με την καιτονόμα μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», με τίτλο: «Εισαγωγή στην ΕΕ: Θεσμικά όργανα και πολιτικές», το οποίο ενδεχομένως θα υλοποιηθεί από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ, αξιοποιούμε την τεχνολογία. Σκοπός του προγράμματος είναι η κάλυψη της ανάγκης των εκπαιδευομένων δημοσίων υπαλλήλων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να γνωρίσουν από κοντά τη δομή και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο πυρήνας της οποίας μοιάζει -αλλά δεν είναι- μακριά από τη χώρα μας. Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ορίζονται σε τρία επίπεδα: (α) Σε επίπεδο γνώσεων: Οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν τα όργανα και τους μηχανισμούς λειτουργίας της Ένωσης. Να εξηγούν τις βασικές πολιτικές της ΕΕ. Να περιγράφουν τις οικονομικές επιπτώσεις της Ένωσης. Να διακρίνουν τα κράτη μέλη της ΕΕ. Να προσδιορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ευρωπαίου πολίτη. (β) Σε επίπεδο δεξιοτήτων: Οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης μέσω της ομαδικής εργασίας. Να συγκρίνουν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών. (γ) Σε επίπεδο στάσεων: Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Να προάγουν τη συνεργασία των ευρωπαίων πολιτών. Να αναπτύσσουν στοιχεία αλληλεγγύης. Να υπερασπίζονται το δικαίωμα του δημοκρατικού διαλόγου. Το πρόγραμμα δομείται σε εννέα συνολικά 7ωρες διά ζώσης συναντήσεις που χρησιμοποιούν την τεχνολογία και διάφορες μορφές τέχνης προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και

---

* Διοικητική υπάλληλος ΑΣΕΠ, Υποψήφια διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου - Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΕΑΠ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στο ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ και σε ΚΔΒΜ, ΜΔΕ στις Ευρωπαϊκές και Διεθνείς Σπουδές ΕΚΠΑ, ΜΔΕ στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο ΕΚΠΑ, ΜΔΕ στη Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων ΕΑΠ.

** Δασκάλα 10ο Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ, ΜΔΕ στη Ναυτιλία του Πανεπιστημίου Πειραιά.

να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή τους. Με τον τρόπο αυτό, αναμένεται το πρόγραμμα να μπορέσει να εκπληρώσει αποτελεσματικά το σκοπό του. Η αξιολόγηση του προγράμματος θα διεξαχθεί τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους κατά την τελευταία διά ζώσης συνάντηση.

Λέξεις-κλειδιά: *Εκπαίδευση Ενηλίκων, ARTiT, πρόγραμμα εκπαίδευσης δημοσίων υπαλλήλων, Ευρωπαϊκή Ένωση.*

1. Εισαγωγή

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης αποτελεί ενδεχομένως το φορέα υλοποίησης του προτεινόμενου από τις συγγράφουσες διά ζώσης προγράμματος εκπαίδευσης δημοσίων υπαλλήλων με τίτλο «Εισαγωγή στην ΕΕ: Θεσμικά όργανα και πολιτικές». Στο δωρεάν αυτό πρόγραμμα, με την καιτονόμα μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», θα συμμετέχουν ως εκπαιδευόμενοι 100 δημόσιοι υπάλληλοι, άνδρες και γυναίκες ανεξαρτήτου ηλικίας και βαθμίδας εκπαίδευσης. Η χρονική του διάρκεια ορίζεται σε 63 ώρες διά ζώσης εκπαίδευσης. Σε κάθε τμήμα μάθησης οι συμμετέχοντες ανέρχονται σε 25. Σκοπός του προγράμματος είναι η ομάδα στόχου να γνωρίσει από κοντά τη δομή και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και συνακόλουθα να αποκτήσει ή/και να επεκτείνει την επιστημονική της γνώση σε ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η δομή του προτεινόμενου προγράμματος εναρμονίζεται με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του, ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης κατά τη λήξη του προγράμματος θα αποκαλύψει το κατά πόσο τελικά αυτό μπόρεσε να πετύχει τους στόχους του.

2. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του διά ζώσης 63 ωρών προγράμματος είναι οι εκπαιδευόμενοι δημόσιοι υπάλληλοι όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να γνωρίσουν από κοντά τη δομή και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι επιμέρους εννέα στόχοι του προγράμματος, που εμπεριέχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, τη συνθήκη εμφάνισης και τα κριτήρια επίτευξης (Γιαννακοπούλου, 2003, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005) είναι οι εξής:

(1) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Γνωρίζοντας την ΕΕ (λόγοι δημιουργίας, σημαντικοί σταθμοί και αποστολή της) μέσα από φωτογραφίες», οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τους λόγους δημιουργίας της Ένωσης, τους σημαντικούς σταθμούς της πορείας της και την αποστολή της (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(2) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Διεύρυνση της Ένωσης και πολιτική γειτονίας μέσα από βίντεο», οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να διακρίνουν τις διάφορες διευρύνσεις της Ένωσης και να γνωρίζουν τις βασικές αρχές της πολιτικής γειτονίας που η Ένωση εφαρμόζει (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και

να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(3) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Η λειτουργία της ΕΕ (θεσμικό τρίγωνο) μέσα από φωτογραφίες», οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να περιγράφουν τη λειτουργία της Ένωσης και να κατανοούν το διακριτό ρόλο του Συμβουλίου, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(4) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Οι πολιτικές της ΕΕ (πολιτικές καινοτομίας, αλληλεγγύης, προϋπολογισμός) μέσα από τη ζωγραφική», οι εκπαιδευόμενοι θα δύνανται να αναγνωρίζουν τις πολιτικές καινοτομίας και αλληλεγγύης που εφαρμόζει η Ένωση και να γνωρίζουν από πού αντλεί έσοδα ο προϋπολογισμός της Ένωσης και πώς τα διαθέτει (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(5) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Η ενιαία αγορά και το ευρώ μέσα από τη μουσική», οι εκπαιδευόμενοι θα γνωρίζουν τη λειτουργία της ενιαίας αγοράς και του κοινού νομίσματος (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), και θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(6) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη μέσα από τον κινηματογράφο», οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να αντιλαμβάνονται την έννοια του πολίτη της Ένωσης (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(7) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Χώρος δικαιοσύνης, ασφάλειας και ελευθερίας μέσα από την ποίηση», οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να κατανοούν τις αρχές της Ένωσης για την προώθηση της δικαιοσύνης, της ασφάλειας και της ελευθερίας του ατόμου (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(8) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Η Ένωση στη διεθνή σκηνή μέσα από το θέατρο», οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να περιγράφουν τη θέση της Ένωσης στο παγκόσμιο σκηνικό (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

(9) Μετά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Το μέλλον της Ένωσης μέσα από βίντεο», οι εκπαιδευόμενοι θα δύνανται να κατανοούν τα μελλοντικά σχέ-

δια της Ένωσης (επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο χώρο εργασίας τους (συνθήκη εμφάνισης) και να τις προωθούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του φορέα εργασίας τους καθώς και στις σχέσεις τους με τους πολίτες (κριτήρια επίτευξης).

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς ότι οι επιμέρους στρατηγικοί στόχοι του προγράμματος ανάγονται σε τρία επίπεδα (γνώσεων-δεξιοτήτων-στάσεων), προσδιορίζουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και ακολουθούν τις προδιαγραφές του μοντέλου SMART, είναι δηλαδή σαφείς, μετρήσιμοι, εφικτοί, συναφείς προς το σκοπό και χρονικά οριοθετημένοι (Καραλής, 2012. Καραλής, 2005. Γιαννακοπούλου, 2010).

Σε επίπεδο γνώσεων: Οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν τα όργανα και τους μηχανισμούς λειτουργίας της Ένωσης. Να εξηγούν τις βασικές πολιτικές της ΕΕ. Να περιγράφουν τις οικονομικές επιπτώσεις της Ένωσης. Να διακρίνουν τα κράτη μέλη της ΕΕ. Να προσδιορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ευρωπαίου πολίτη.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων: Οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης μέσω της ομαδικής εργασίας. Να συγκρίνουν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών.

Σε επίπεδο στάσεων: Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Να προάγουν τη συνεργασία των ευρωπαίων πολιτών. Να αναπτύσσουν στοιχεία αλληλεγγύης. Να υπερασπίζονται το δικαίωμα του δημοκρατικού διαλόγου.

Σημειώνεται ωστόσο ότι η επίτευξη (ή μη) των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης και διενεργείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και από τους εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια αλλά κυρίως στη λήξη του (Τσιμπουκλή & Φίλιππς, 2010. Bramley, 2003. Thorne & Mackey, 2003. Tight, 1996, όπως αναφέρεται στο Κουτούζης, 2013).

3. Δομή του προγράμματος

Το πρόγραμμα δομείται σε εννέα (9) συνολικά 7ωρες διά ζώσης συναντήσεις ισάριθμων θεματικών ενοτήτων ως εξής:

1η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Γνωρίζοντας την ΕΕ (λόγοι δημιουργίας, σημαντικοί σταθμοί και αποστολή της) μέσα από φωτογραφίες.

Λόγοι δημιουργίας της Ένωσης (Fontaine, 2014. Henig, 2002. Λάβδας, 2002, Nugent, 2004, Χατζηβασιλείου, 2004, Χριστοδουλίδης, 2004: ● Να μπει ένα τέλος στους πολέμους και στην αντιπαλότητα των ευρωπαϊκών κρατών ● Να εδραιωθεί η ειρήνη ανάμεσα στα ευρωπαϊκά κράτη	*Η πτώση του τείχους του Βερολίνου* Πηγή: *Fontaine, 2014*

Αποστολή της Ένωσης (Fontaine, 2014, Henig, 2002. Λάβδας, 2002, Nugent, 2004, Χατζηβασιλείου, 2004, Χριστοδουλίδης, 2004): ● Να διατηρήσει την ειρήνη ανάμεσα στα κράτη μέλη της ● Να προωθήσει τη συνεργασία των κρατών μελών της ● Να διασφαλίσει την ασφαλή διαβίωση των πολιτών της ● Να προωθήσει την οικονομική και κοινωνική αλληλεγγύη ● Να διαδώσει τις κοινές αξίες των Ευρωπαίων	*Ενωμένοι στην πολυμορφία* Πηγή: *Fontaine, 2014*
Σημαντικοί σταθμοί της Ένωσης (Χριστοδουλίδης, 2004. Henig, 2002. Μαραβέγιας & Τσινισιζέλης, 2004. Χατζηβασιλείου, 2004. Ρουμελιώτης, 2005. Λάβδας, 2002. Στεφάνου et al, 2001. Ιωακειμίδης, 2001. Κωνσταντινίδης & Σακελλαρόπουλος, 2004. Μούσης, 2006. Ιωακειμίδης, 2007. Ιωακειμίδης, 2008): ● 1951: Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα από 6 χώρες (Βέλγιο, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία) ● 1958: Ίδρυση της ΕΟΚ και της Ευρατόμ (Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας) ● 1992: Ενιαία αγορά ● 1993: Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ● 2002: Κυκλοφορία του ευρώ ● 2003: Συνθήκη της Νίκαιας ● 2005: Αποτυχημένη προσπάθεια Ευρωπαϊκού Συντάγματος (καταψήφιση από Γαλλία και Ολλανδία) ● 2009: Συνθήκη της Λισαβόνας	*Ο Γάλλος υπουργός εξωτερικών Robert Schuman προβάλλει δημοσίως για πρώτη φορά στις 9/5/1950 τις ιδέες που οδήγησαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση* Πηγή: *Fontaine, 2014*

2η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Διεύρυνση της Ένωσης και πολιτική γειτονίας μέσα από βίντεο.

Διεύρυνση της Ένωσης (Fontaine, 2014. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003. Hammond, 2006. Tlapa, 2009. Communication from the Commission to the Council, 2006, Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, 2006. Qerimi, 2002. Kitarovic Grabar, 2007. Asmus, 2008. Warleigh-Lack, 2007. Triatafyllou, 2003. Topolánek, 2009. Keisala, 2004): ● 1973: Διεύρυνση της Κοινότητας (9 κράτη μέλη: Δανία, Ιρλανδία, Αγγλία) ● 1981: Διεύρυνση της Κοινότητας (10 κράτη μέλη: Ελλάδα) ● 1986: Διεύρυνση της Κοινότητας (12 κράτη μέλη: Ισπανία, Πορτογαλία) ● 1995: Διεύρυνση της Ένωσης (15 κράτη μέλη: Αυστρία, Φινλανδία, Σουηδία) ● 2004: Διεύρυνση της Ένωσης (25 κράτη μέλη: Τσεχία, Ουγγαρία, Πολωνία, Σλοβακία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Σλοβενία, Κύπρος, Μάλτα) ● 2007: Διεύρυνση της Ένωσης (27 κράτη μέλη: Βουλγαρία, Ρουμανία) ● 2013: Διεύρυνση της Ένωσης (28 κράτη μέλη: Κροατία) Η Ένωση είναι ανοικτή προς κάθε ευρωπαϊκή χώρα που πληροί τα δημοκρατικά, πολιτικά και οικονομικά κριτήρια ένταξης (Κριτήρια Κοπεγχάγης) Υποψήφιες προς ένταξη χώρες: Αλβανία, ΠΓΔΜ, Μαυροβούνιο, Σερβία, Τουρκία Εν δυνάμει υποψήφια χώρα: Βοσνία-Ερζεγοβίνη (και Κόσσοβο) Για να γίνει δεκτό ως μέλος ένα νέο κράτος απαιτείται ομόφωνη έγκριση όλων των κρατών μελών. Η διεύρυνση της Ένωσης εδραίωσε τη δημοκρατία στην Ευρώπη και αύξησε τις προοπτικές της για εμπορική και οικονομική ανάπτυξη.	*Growing together–EU Enlargement Ads* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=9E2B_yI8jrI*
Πολιτική γειτονίας (Fontaine, 2014. Bartczak & Jongberg, 2017. Μούσης, χχ. Βουράνη, 2008): Διέπει τις σχέσεις της Ένωσης με τους γείτονές της στα ανατολικά (Αζερμπαϊτζάν, Αρμενία, Γεωργία, Λευκορωσία, Μολδαβία, Ουκρανία) και στο νότο (Αίγυπτος, Αλγερία, Ιορδανία, Ισραήλ, Λίβανος, Λιβύη, Μαρόκο, κατεχόμενα Παλαιστινιακά Εδάφη, Συρία, Τυνησία). Έχουν συναφθεί συμφωνίες σύνδεσης των χωρών αυτών με την Ένωση, με τις οποίες δεσμεύονται να προασπίζουν κοινές αξίες (δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα, κράτος δικαίου), να προάγουν την οικονομία της αγοράς, τη βιώσιμη ανάπτυξη και να μειώνουν τη φτώχεια. Η Ένωση τους χορηγεί χρηματοοικονομική βοήθεια για να συμβάλει στην οικοδόμηση της οικονομίας τους και τους παρέχει ευκολότερη βίζα.	*5 years of the European Neighbourhood Policy–(short version)* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=mnxWt1WyghU*

3η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Η λειτουργία της ΕΕ (θεσμικό τρίγωνο) μέσα από φωτογραφίες.

Το θεσμικό τρίγωνο της Ένωσης (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007. Henig, 2002. Λάβδας, 2002, Nugent, 2004): ● Συμβούλιο: Αποτελείται από υπουργούς των κρατών μελών. Λαμβάνει πολιτικές αποφάσεις και εκδίδει τους νόμους της Ένωσης. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: Αποτελείται από τους αρχηγούς των κρατών μελών ή κυβερνήσεων. Ορίζει τους στόχους της Ένωσης και τη γενική κατεύθυνση για την επίτευξή τους). ● Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Εκπροσωπεί τους πολίτες. Ασκεί από κοινού με το Συμβούλιο τη νομοθετική και δημοσιονομική εξουσία. ● Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Εκπροσωπεί το κοινό συμφέρον της Ένωσης. Είναι το κύριο εκτελεστικό όργανο. Υποβάλλει προτάσεις νομοθετικών πράξεων και διασφαλίζει την ορθή εφαρμογή των πολιτικών της Ένωσης.	*Συμβούλιο Υπουργών Ανάπτυξης και Κλιματικής Αλλαγής, 5/5/2017, Βρυξέλλες* Πηγή: *http://www.consilium.europa.eu/en/meetings/international-ministerial-meetings/2017/05/04-05/* *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Μέλη* Πηγή: *http://www.europarl.europa.eu/meps/en/about-meps.html* *Οι ευρωπαϊκές σημαίες μεσίστιες στις 17 και 18/8/2017 ως φόρος τιμής στα θύματα των τρομοκρατικών επιθέσεων στη Βαρκελώνη και στο Καμπρίλς* Πηγή: *http://ec.europa.eu/avservices/photo/photoDetails.cfm?sitelang=en&ref=035090#0*

4η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Οι πολιτικές της ΕΕ (πολιτικές καινοτομίας, αλληλεγγύης, προϋπολογισμός) μέσα από τη ζωγραφική.

Πολιτικές καινοτομίας (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014α. Gouardères, 2017. European Commission, 2016. European Commission, 2015): Αξιοποιούν τις πιο προηγμένες τεχνολογίες σε τομείς όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η έρευνα και η ανάπτυξη, και η ενέργεια.	*Claude Monet (1872), Εντύπωση-Ανατολή* Πηγή: *Gombrich, 1998*
Πολιτικές αλληλεγγύης (πολιτικές συνοχής) (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ Γιώτη-Παπαδάκη, 2010. Λαδακάκος, 2011. Γιώτη-Παπαδάκη, χχ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β): Εφαρμόζονται σε περιφερειακά, γεωργικά και κοινωνικά θέματα, για να βοηθηθούν οι περιοχές με τη μικρότερη ανάπτυξη.	*Vincent Van Gogh (1888), Σπορέας στη δύση* Πηγή: *Gombrich, 1998*
Προϋπολογισμός (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014γ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010. Κριτσιώτης, 2004): Χρηματοδοτεί τις ανωτέρω πολιτικές. Αντιστοιχεί στο 1,06% του συνολικού ακαθάριστου εθνικού εισοδήματος των κρατών μελών. Χρηματοδοτείται από ιδίους πόρους.	*Wasily Kandinsky (1909), Καλοκαιρινό τοπίο με σπίτι* Πηγή: *Gombrich, 1998*

5η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Η ενιαία αγορά και το ευρώ μέσα από τη μουσική.

Ενιαία αγορά (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014δ. Τσιώδρας, 2016. Πριλίγκου, 2014): Περιλαμβάνεται στα σημαντικότερα επιτεύγματα της Ένωσης. Άρση των περιορισμών των κρατών μελών αναφορικά με το εμπόριο και τον ελεύθερο ανταγωνισμό. Κατάργηση των συνοριακών ελέγχων των εμπορευμάτων και των τελωνειακών ελέγχων των ατόμων στο εσωτερικό της Ένωσης.	*Χαρούλης Γιάννης-Έλα πάρε με* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=Qry10GGBNH4*
Ευρώ (Fontaine, 2014. Meunier, 2005. Μούσης, χχ. Γεωργακόπουλος & Τσακαλώτος, 1996. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015): Το 2002 τέθηκαν σε κυκλοφορία τα χαρτονομίσματα και τα κέρματα του ευρώ. Αποτελεί το ενιαίο νόμισμα 19 κρατών μελών. Τα νέα κράτη μέλη της Ένωσης αναμένεται να υιοθετήσουν το ευρώ όταν ικανοποιήσουν τα απαιτούμενα κριτήρια σύγκλισης (σταθερότητα τιμών, επιτόκια, έλλειμμα, δημόσιο χρέος, σταθερότητα της συναλλαγματικής ισοτιμίας). Το ευρώ παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα στους καταναλωτές. Οι ταξιδιώτες δεν χρειάζεται να επωμίζονται κόστος και ταλαιπωρία για αλλαγή νομισμάτων. Οι καταστηματάρχες μπορούν να συγκρίνουν τις τιμές στις διάφορες χώρες.	*Κραουνάκης Σταμάτης–Τα λεφτά* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=JXldavxmXaw*

6η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη μέσα από τον κινηματογράφο.

Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη (Fontaine, 2014. Bux, 2017. Μούσης, χχ. Σταρρά, 2014. Wallstrom, 2009. Baratta & Γιαννούλη, 1997): Οι πολίτες των κρατών μελών της Ένωσης μπορούν να ταξιδεύουν, να ζουν και να εργάζονται σε οποιαδήποτε χώρα της Ένωσης. Οι πολίτες αναγνωρίζουν σύμβολα κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, όπως το ενιαίο νόμισμα και η σημαία της Ευρώπης. Οι πολίτες ψηφίζουν κάθε πέντε (5) χρόνια για την ανάδειξη των μελών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Με τη συγκέντρωση ενός εκατομμυρίου υπογραφών από έναν σημαντικό αριθμό χωρών της Ένωσης, οι πολίτες μπορούν να υποβάλουν αίτηση στην Επιτροπή για να προωθήσει μια νομοθετική πρόταση.	*Βλαχοπούλου Ρένα–Η Παριζιάνα* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=F0KmlmVdfCo*

7η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Χώρος δικαιοσύνης, ασφάλειας και ελευθερίας μέσα από την ποίηση.

Η ελευθερία της εσωτερικής διακίνησης με το άνοιγμα των εσωτερικών συνόρων ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ένωσης επιτρέπει στα άτομα να ταξιδεύουν ελεύθερα, δίχως να υποβάλλονται σε συνοριακούς ελέγχους. Για να καταπολεμηθεί όμως αποτελεσματικά το οργανωμένο έγκλημα, η εμπορία ανθρώπων και ναρκωτικών, και η παράτυπη μετανάστευση, τα κράτη μέλη της Ένωσης συνεργάζονται για την προστασία των εξωτερικών συνόρων στους τομείς της αστυνόμευσης και της δικαιοσύνης στη βάση μιας ασφαλέστερης Ευρώπης (Fontaine, 2014. Μούσης, χχ. Sy, 2017. Ανδρέου, χχ, Παπαγιάννης, 2001, Ανάγνου, 2014. Φραγκάκης, χχ).	*Καβάφης Κωνσταντίνος-Θερμοπύλες* *Τιμή σ' εκείνους όπου στη ζωή των ώρισαν και φυλάγουν Θερμοπύλες.* *Ποτέ από το χρέος μη κινούντες δίκαιοι κ' ίσιοι σ' όλες των τις πράξεις, αλλά με λύση κιόλας κ' ευσπλαχνία γενναίοι οσάκις είναι πλούσιοι, κι όταν είναι πτωχοί, πάλ' εις μικρόν γενναίοι, πάλι συντρέχοντες όσο μπορούνε πάντοτε την αλήθεια ομιλούντες, πλην χωρίς μίσος για τους ψευδομένους.* *Και περισσότερη τιμή τους πρέπει όταν προβλέπουν (και πολλοί προβλέπουν)* *πως ο Εφιάλτης θα φανεί στο τέλος, κ' οι Μήδοι επί τέλους θα διαβούνε.* Πηγή: *Καβάφης, 1984*

8η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Η Ένωση στη διεθνή σκηνή μέσα από το θέατρο.

Η Ένωση εκφράζεται με μία δυνατή φωνή στη διεθνή σκηνή για διεθνή θέματα, όπως οι εμπορικές διαπραγματεύσεις. Για το σκοπό αυτό, ήδη από το 2009 ορίστηκε Ύπατη Εκπρόσωπος της Ένωσης για θέματα εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφάλειας, ενώ και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο απέκτησε έναν μόνιμο πρόεδρο. Τα κράτη μέλη της ΕΕ διατηρούν την κυριαρχία τους στον τομέα της άμυνας, όμως αναπτύσσουν στρατιωτική συνεργασία για ειρηνευτικές αποστολές. Η Ένωση, ως ο μεγαλύτερος εμπορικός εταίρος στον κόσμο, επιχειρεί στο πλαίσιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου να διασφαλίσει ένα σύστημα ανοικτών αγορών και συναλλαγών εδραζόμενο σε κανόνες. Η Ένωση δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, εφαρμόζοντας πολιτικές αναπτυξιακής βοήθειας, εμπορικών προτιμήσεων, επισιτιστικής βοήθειας και προστασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Fontaine, 2014, Kahler, 1983, Carbone, 2007. Bomberg et al, 2008. Meunier, 2005. Bretherton & Vogler, 1999. Meunier & Nicolaidis, 2006).	*Lion King* Πηγή: https://www.youtube.com/watch?v=KTUoFKw7GTg

9η συνάντηση. Θεματική Ενότητα: Το μέλλον της Ένωσης μέσα από βίντεο.

Στην περίφημη διακήρυξή του της 9ης Μαΐου 1950, ο Robert Schuman δήλωνε: «Η Ευρώπη δεν θα δημιουργηθεί ως διά μαγείας ούτε με βάση ένα γενικό σχέδιο. Θα οικοδομείται με συγκεκριμένα επιτεύγματα που πρώτα θα δημιουργήσουν μια πραγματική αλληλεγγύη» (Fontaine, 2014: 37). Η αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών μελών της Ένωσης οφείλει να προσαρμόζεται διαρκώς για να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις του μεταβαλλόμενου κόσμου (π.χ. οικονομική κρίση, παγκοσμιοποίηση και νέες αναπτυσσόμενες οικονομικές δυνάμεις όπως η Βραζιλία, η Κίνα, η Ινδία). Οι νέες προκλήσεις μπορούν και πρέπει να γίνουν η ευκαιρία για «περισσότερη Ευρώπη». Τα κράτη μέλη της Ένωσης οφείλουν να εξομαλύνουν τις εσωτερικές τους διαφορές, να αναπτύξουν μια κοινή ταυτότητα και να επικεντρώσουν την προσοχή τους στην κοινή δράση. Η υπερχείλιση (spill-over) των εφαρμοζόμενων πολιτικών είναι καιρός να φέρει την πολιτική και οικονομική ενοποίηση. Η οικοδόμηση μιας Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας, οι Ενωμένες Πολιτείες της Ευρώπης, αποτελεί τη φυσική κατάληξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Prodi, 2001. Τσούκαλης et al, 2010. Σημίτης, 2015. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017. Ιωακειμίδης, χχ. Henig, 2002. Βέρχοφσταντ, 2006. Καζάκος, 2003. Μούσης, 2006. Κανελλόπουλος, 2007. Τσούκαλης, 2004. Γούναρης, 2008).	*Juncker Jean-Claude, White Paper on the Future of Europe* Πηγή: *https://www.youtube.com/watch?v=bATmxSXySKg* *Verhofstadt Guy, MEP-Belgium, The Future of Europe: Europe "is undergoing an existential crisis"* Πηγή: *https://www.europarltv.europa.eu/programme/eu-affairs/the-future-of-europe-europe-is-undergoing-an-existential-crisis-guy-verhofstadt*

4. Επίλογος

Μελετήσαμε το προτεινόμενο από τις συγγράφουσες διά ζώσης Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την καιτονόμα μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», με τίτλο: «Εισαγωγή στην ΕΕ: Θεσμικά όργανα και πολιτικές», το οποίο απευθύνεται σε δημοσίους υπαλλήλους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και ενδεχομένως θα υλοποιηθεί από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Επικεντρώσαμε στο σκοπό, τους στόχους και τη δομή του προγράμματος. Διατυπώσαμε με σαφήνεια το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος και διαπιστώσαμε ότι οι επιμέρους θεματικές του ενότητες χαρακτηρίζονται από συνέπεια και πληρότητα, ενώ η ύλη του παρουσιάζει αλληλουχία (Rogers, 1999). Απορρέει από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου, που ωστόσο δεν αποτελεί

αντικείμενο της παρούσης εργασίας και εναρμονίζεται με το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος (Καραλής, 2012α. Καραλής, 2005).

Η επιτυχία όμως του προγράμματος θα διαφανεί μέσα από την αξιολόγηση, η οποία θα διενεργηθεί τόσο από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές κατά την τελευταία διά ζώσης συνάντηση με τη συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όσο και από τον οριζόμενο για το σκοπό αυτό ανεξάρτητο αξιολογητή/εμπειρογνώμονα, ο οποίος, μη έχοντας οιαδήποτε εργασιακή σχέση με το φορέα υλοποίησης, θα είναι σε θέση να διατυπώσει ελεύθερα την κρίση του (Caffarella, 2002. Λευθεριώτου, 2014. Βεργίδης, 2010. Καραλής, 2012β. Καραλής, 1999).

Βιβλιογραφία

Ανάγνου Μ.(2014), *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης(1999-2013),* Παπαζήσης: Αθήνα

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της 8/11/2006 «Στρατηγική διεύρυνσης και κυριότερες προκλήσεις για το διάστημα 2006-2007. COM(2006) 619, http://europa.eu/scadplus/leg/el/lvb/e50025.htm

Ανδρέου Γ.(χχ), «Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενότητα 10η: Ο Χώρος Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης (ΧΕΑΔ)», Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα,ΑΠΘ

Asmus R.(2008), "Europe's Eastern Promise, Rethinking NATO and EU Enlargement", *Foreign Affairs*, Vol.87(1)

Baratta A. & Γιαννούλη Χ.(1997), «Από το δίκαιο της Ευρώπης στην Ευρώπη των δικαιωμάτων (Ι)», *Θέσεις*,Τεύχος 60

Bartczak K. & Jongberg K.(2017), «Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας», http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_6.5.4.html

Βεργίδης Δ.(2010), «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας"». Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α.(επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές,* Μεταίχμιο: Αθήνα

Βέρχοφσταντ Γ.(2006), *Οι Ενωμένες Πολιτείες της Ευρώπης. Μανιφέστο για μια Νέα Ευρώπη,* Παπαζήσης: Αθήνα

Bomberg E.(2008), Peterson J., Stubb A., *The European Union:How does it work?*, Oxford University Press

Βουράνη Α.(2008), «Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, ΠΜΣ στις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Σπουδές

Bramley, P.(2003), *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, CIPD: London

Bretherton C. & Vogler J.(1999), *The European Union as a Global Actor*, Routledge

Bux U.(2017), «Οι πολίτες της Ένωσης και τα δικαιώματά τους», http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_2.1.1.html

Caffarella R.(2002), *Planning Programs for Adult Learners*, Jossey-Bass:San Francisco

Carbone M.(2007), *The European Union and International Development: The Politics of Foreign Aid*, Routledge

Γεωργακόπουλος Θ. & Τσακαλώτος Ε. (1996), *Οικονομικές Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Σταμούλης: Αθήνα

Γιαννακοπούλου, Ε.(2010), «Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον έλεγχο και τη διασφάλιση της ποιότητάς τους». Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο: Αθήνα

Γιώτη-Παπαδάκη Ό.(2010), *Ευρωπαϊκή Πολιτική Ολοκλήρωση και Πολιτικές Αλληλεγγύης*, Κριτική: Αθήνα

Γιώτη-Παπαδάκη Ό.(χχ), «Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνοχής: Η επιλογή υιοθέτησης στρατηγικών οικονομικού μετασχηματισμού και έξυπνης εξειδίκευσης», http://grsa.prd.uth.gr/conf2013/29_gioti_papadaki_ersagr13.pdf

Communication from the Commission to the Council of 3/5/2006-Enlargement, Two Years After-An Economic Success. COM(2006) 200 final, http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/e50026.htm

Γούναρης Γ.(2008), *Ευρωπαϊκή Ουτοπία. Σκέψεις για την Ενωμένη Ευρώπη του 21ου αιώνα,* Κασταλία:Αθήνα

Παπαγιάννης Δ.(2001), Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης, Σάκκουλας: Αθήνα

European Commission(2016), *Better regulations for innovation-driven investment at EU level,* Publications Office of the EU: Luxembourg, http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovrefit_staff_working_document.pdf#view=fit&pagemode=none

European Commission(2015), *State of the Innovation Union 2015*, Publications Office of the EU, http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/state-of-the-union/2015/state_of_the_innovation_union_report_2015.pdf#view=fit&pagemode=none

Ευρωπαϊκή Ένωση(2007), *Πώς λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο οδηγός σας στα θεσμικά όργανα της ΕΕ,* Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των ΕΚ:Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2017), *Λευκή Βίβλος για το Μέλλον της Ευρώπης*, COM(2017) 2015 final, Βρυξέλλες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2015), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Η οικονομική και νομισματική ένωση και το ευρώ*, Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ:Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2014α), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Έρευνα και Καινοτομία*, Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ: Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2014β), *Μια εισαγωγή στην πολιτική συνοχής της ΕΕ 2014-2020*, http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/basic/basic_2014_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2014γ), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Προϋπολογισμός*, Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ: Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2014δ), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Εσωτερική αγορά*, Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ: Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2010), *Ο προϋπολογισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης με μια ματιά*, Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ: Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2003), *Η Ευρώπη σε εξέλιξη, Περισσότερη ποικιλότητα, μεγαλύτερη ενότητα, Η μεγαλύτερη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*

Fontaine P.(2014), *Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας: Βρυξέλλες

Gombrich E.H.(1998), *Το Χρονικό της Τέχνης*, ΜΙΕΤ: Αθήνα

Gouardères F.(2017), «Πολιτική για την καινοτομία», http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.9.7.html

Hammond Andrew(2006), "Balkanism in Political Context: From the Ottoman Empire to the EU", *Westminster Papers in Communication and Culture (University of Westminster, London)*, Vol. 3(3),6-26

Henig S.(2002), *Η ενοποίηση της Ευρώπης. Από τη διχόνοια στην ομόνοια*, ΕΑΠ:Πάτρα

Ιωακειμίδης Π.Κ.(2008), *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας*, Θεμέλιο: Αθήνα

Ιωακειμίδης Παναγιώτης Κ.(2007), *Θα επιβιώσει η Ευρωπαϊκή Ένωση;*, Παπαζήσης: Αθήνα

Ιωακειμίδης Π.Κ.(2001), *Η Συνθήκη της Νίκαιας και το Μέλλον της Ευρώπης*, Θεμέλιο: Αθήνα

Ιωακειμίδης Π.Κ.(χχ), *Το Μέλλον της Ευρώπης. Η Προοπτική της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας και η Ελλάδα*, Σιδέρης: Αθήνα

Καβάφης Κ.Π.(1984), Θερμοπύλες, από τα *Ποιήματα 1897-1933*, Ίκαρος

Καζάκος Π.(2003), *Το Αβέβαιο Μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η Τουρκία*, Παπαζήσης: Αθήνα

Kahler M.(1983), «Europe and its "Privileged Partners" in Africa and the Middle East». Στο *The European Community: Past, Present and Future*, Loukas Tsoukalis (editor), Basil Blackwell: Oxford

Κανελλόπουλος Π. (2007), «Πενήντα Χρόνια Ευρωπαϊκής Ενοποιητικής Προσπάθειας», *Βήμα Διεθνών Σχέσεων*, Τεύχος 16, Παπαζήσης: Αθήνα

Καραλής, Θ. (2012), «Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων». Στο Θ. Καραλής & Η. Παπαγεωργίου, *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Αθήνα

Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Β΄, ΕΑΠ: Πάτρα

Keisala K. (2004), *The European Union as an International Actor: Strengths of the European Civilian Power*, Academic Dissertation, Faculty of Social Sciences of the University of Tampere

Kitarovic Grabar K. (2007), «The Stabilization and Association Process: The EU's Soft Power at Its Best», *European Foreign Affairs Review*, Vol.12, 121-125

Καραλής, Θ. (2012α), «Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων». Στο Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η., *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Αθήνα

Καραλής, Θ. (2012β), «Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Στο Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η., *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Αθήνα

Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Β΄, ΕΑΠ: Πάτρα

Καραλής, Θ. (1999), «Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης». Στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, ΕΑΠ: Πάτρα

Κουτούζης, Μ.(επιμ.) (2013), *Διαρροή από τις Δομές της Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ: Αθήνα

Κριτσιώτης Αθανάσιος (2004), «Ο Προϋπολογισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Τελική Εργασία, ΕΣΔΔ, Τμήμα Γενικής Διοίκησης

Κωνσταντινίδης & Σακελλαρόπουλος(2004), Κείμενα για εναλλακτικό διδακτικό υλικό ΕΠΟ33 (EDY EPO33_2 Faseis KPS.pdf), κατατέθηκαν για τη δημιουργία Ε.Δ.Υ., υπό έκδοση

Λάβδας Κ. (2002), *Δημιουργία και Εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, Τόμος Β΄, ΕΑΠ: Πάτρα

Λαδακάκος Θ. (2011), «Πολιτική Συνοχής και Αλληλεγγύη στην Ευρώπη: Μια κριτική ματιά», Τελική Εργασία, ΕΣΔΔ, Τμήμα Περιφερειακής Διοίκησης

Λευθεριώτου Π. (2014), *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ: Πάτρα

Μαραβέγιας Ν. & Τσινισιζέλης Μ. (επιμ.) (2004), *Η ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεσμικές, πολιτικές και οικονομικές πτυχές*, Θεμέλιο: Αθήνα

Meunier S.(2005),*Trading Voices: The European Union in International Commercial Negotiations*, Princeton University Press

Meunier S. & Nicolaidis K. (2006), «The European Union as a conflicted trade power», *Journal of European Public Policy*, Vol.13, No. 6

Μούσης Νίκος (2006), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με ή χωρίς Σύνταγμα: απαντήσεις στα ερωτήματα των πολιτών*, Παπαζήσης: Αθήνα

Μούσης Νίκος (χχ), *Ευρωπαϊκή Ένωση: δίκαιο, οικονομία, πολιτικές*, http://www.europedia.moussis.eu/books/Book_2/

Nugent N. (2004), *Πολιτική και Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Σαββάλας: Αθήνα

Πριλίγκου Ε. (2014), «Η Ελευθερία Μετακίνησης των Εργαζομένων στην Εσωτερική Αγορά, Το Ισχύον Νομοθετικό Πλαίσιο», *Ένθα*

Prodi R. (2001), «Foreward». Στο *Europe in the new century: visions of an emerging superpower*, Robert J. Guttman(ed.), Lynne Rienner Publishers

Qerimi Qerim (2002), "South-east Europe's EU integration: Dreams and realities", *South-East Europe Review*, 4/2002, 43-56

Rogers A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο: Αθήνα

Ρουμελιώτης Π. (2005), *Ευρωπαϊκή Οικονομική Διακυβέρνηση*, Λιβάνης: Αθήνα

Σημίτης Κ. (2015), «Οι προοπτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σήμερα. Μια νέα ευρωπαϊκή πολιτική είναι αναγκαία»,https://www.constitutionalism.gr/simitis-europunion/

Σταρρά Ε.Σ. (2014), «Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια-Δικαιώματα και Υποχρεώσεις των Ευρωπαίων Πολιτών-Οφέλη που απορρέουν από την Διαμόρφωση Ενιαίας Ευρωπαϊκής Ταυτότητας», http://europedirect.acci.gr/

Στεφάνου Κ., Φατούρος Αρ., Χριστοδουλίδης Θ. (επιμ.) (2001), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές, Ιστορία-Θεσμοί, Δίκαιο*, Τόμος Α΄, Σιδέρης: Αθήνα

Sy S.(2017), «Χώρος ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης: γενικές πτυχές», Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση-2017*,http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_5.12.1.pdf

Thorne, K. & Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, Kogan Page: London

Tlapa M. (2009), Deputy Minister, Ministry of Industry and Trade of the Czech Republic, Ομιλία στο συνέδριο με τίτλο EU Enlargement-5 Years After, EU Internal Market Workshop: Prague

Topolánek M. (2009), Prime Minister of the Czech Republic, Ομιλία με θέμα «Five Years of Success», στο συνέδριο με τίτλο EU Enlargement Five Years on-a Balance Sheet and What Next, European Policy Centre Breakfast, Brussels

Triantafyllou D. (2003), «The Balkans between stabilization and membership», in *Partners and neighbours:a CFSP for a wider Europe*, Chaillot Papers, Institute for Security Studies, EU, Paris, No. 64

Τσιμπουκλή, Ά. & Φίλλιπς, Ν. (2010), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση διάρκειας 100 ωρών, 4η Διδακτική Ενότητα, Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, ΓΓΔΒΜ, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τσιώδρας Γ. (2016), «Η εσωτερική αγορά των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Πτυχιακή Εργασία, ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής

Τσούκαλης Λ., Cramme O., Liddle R. (2010), *Μια Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να ανταποκριθεί στην παγκόσμια εποχή. Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση;*, Κείμενο Πολιτικής, ΕΛΙΑΜΕΠ, PP 13

Τσούκαλης Λ. (2004), *Ποια Ευρώπη;*, Ποταμός: Αθήνα

Wallstrom M. (2009), «Ευρωπαίοι πολίτες, κάντε τη φωνή σας να ακουστεί», *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 11/11/2009

Warleigh-Lack (2007), «Conclusion: The Future of the European Union», in *European Union Politics*, Michelle Cini, Oxford University Press

Φραγκάκης Ν. (χχ), «Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως Κράτος Δικαίου και ο Χώρος Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης». Στο *Ελευθερία, Υπευθυνότητα, Κράτος Δικαίου*, Λ. Κότσαλης (επιμ.), Ποινικά 82, Σάκκουλας: Αθήνα

Χατζηβασιλείου Ε. (2004), *Εισαγωγή στην ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου*, Πατάκης: Αθήνα

Χριστοδουλίδης Θ. (2004), *Από την Ευρωπαϊκή Ιδέα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Σιδέρης: Αθήνα

Διαδικτυακές Πηγές

Βλαχοπούλου Ρένα – Η Παριζιάνα, Finos Films (1969), https://www.youtube.com/watch?v=F0KmlmVdfCo

Ευρωπαϊκή Ένωση (2012), Growing together – EU Enlargement Ads, https://www.youtube.com/watch?v=9E2B_yI8jrI

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Audiovisual Services (2017), Οι ευρωπαϊκές σημαίες μεσίστιες στις 17 και 18/8/2017 ως φόρος τιμής στα θύματα των τρομοκρατικών επιθέσεων σε Βαρκελώνη και Καμπρίλς, http://ec.europa.eu/avservices/photo/photoDetails.cfm?sitelang=en&ref=035090#0

Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας (χχ), 5 years of the European Neighbourhood Policy–(short version), https://www.youtube.com/watch?v=mnxWt1WyghU

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Μέλη (2017), http://www.europarl.europa.eu/meps/en/about-meps.html

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμβούλιο Υπουργών Ανάπτυξης και Κλιματικής Αλλαγής, 5/5/2017, Βρυξέλλες, http://www.consilium.europa.eu/en/meetings/international-ministerial-meetings/2017/05/04-05/

Juncker Jean-Claude, White Paper on the Future of Europe, https://www.youtube.com/watch?v=bATmxSXySKg

Κραουνάκης Σταμάτης-Τα λεφτά, Στίχοι: Λίνα Νικολακοπούλου, Μουσική: Σταμάτης Κραουνάκης,https://www.youtube.com/watch?v=JXldavxmXaw

Lion King, Lyceum Theater, London, https://www.youtube.com/watch?v= KTUoFK-w7GTg

Verhofstadt Guy, MEP-Belgium, The Future of Europe: Europe “is undergoing an existential crisis”,https://www.europarltv.europa.eu/programme/eu-affairs/the-future-of-europe-europe-is-undergoing-an-existential-crisis-guy-verhofstadt

Χαρούλης Γιάννης-Έλα πάρε με, Στίχοι: Μιχάλης Κουμπιός, Μουσική: Μιχάλης Νικολούδης, https://www.youtube.com/watch?v=QryI0GGBNH4

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ «ΣΠΙΤΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ» ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ

*Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη**
*Κωνσταντίνος Μανωλάκης***

Περίληψη

Το προτεινόμενο εργαστήριο αποσκοπεί στην εμπλοκή των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες οπτικοακουστικής κατανόησης, έκφρασης και παραγωγής, ώστε να εξοικειωθούν με την ανάλυση και την επεξεργασία εικονικών αναπαραστάσεων με κριτικό και δυναμικό τρόπο. Το εργαστήριο περιλαμβάνει δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί (σε ζευγάρια και ομάδες 4 ατόμων) εξοικειώνονται με την εφαρμογή της τεχνικής της «οπτικής σκέψης» (visible thinking) (Ritchhart & Perkins, 2008) στην προσέγγιση δέκα (10) εικόνων για τη δόμηση νοημάτων με βάση τις παρατηρήσεις και την προσωπική τους εμπειρία. Οι δέκα (10) εικονικές αναπαραστάσεις που θα χρησιμοποιηθούν προέρχονται από τη μόνιμη έκθεση του μουσείου «Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας» του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις Βρυξέλλες που εγκαινιάστηκε στις 6 Μαΐου 2017. Το δεύτερο μέρος στοχεύει στην παραγωγή από τους συμμετέχοντες έντυπων ή/και ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων ως απόκριση στα οπτικά ερεθίσματα που έλαβαν στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές (εργασία σε ομάδες, εμπλοκή των Τεχνών) που υιοθετούνται για την επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, προέρχονται από την εκπαίδευση ενηλίκων και αποσκοπούν στην κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Απώτερος σκοπός του εργαστηρίου είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσειακών εκθεμάτων (ακόμα και από απόσταση μέσα από την εικονική αναπαράστασή τους), ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους, όχι μόνο να απολαμβάνουν τα έργα Τέχνης, αλλά και να τα προσεγγίζουν ως ιστορικά ντοκουμέντα, να τα ερμηνεύουν και να στέκονται κριτικά και δημιουργικά απέναντί τους.

---

* Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 50ης Περιφέρειας, Ambassador T4E.

** Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Ιδιωτικού Δ.Σ. Εκπαιδευτηρίων Μαυροματάκη, Ambassador T4E.

Λέξεις-κλειδιά: *Οπτικές αναπαραστάσεις, οπτικός γραμματισμός, Σπίτι Ευρωπαϊκής Ιστορίας, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.*

Το Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας (ΣΕΙ)

Το Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας εγκαινιάστηκε στην ευρωπαϊκή συνοικία των Βρυξελλών στις 6 Μαΐου 2017. Δέκα χρόνια νωρίτερα, το 2007, ο Hans-Gert Pöttering, στην εναρκτήρια ομιλία του ως νέος πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (23ος: 2007-9), εξέφρασε την ιδέα δημιουργίας ενός μουσείου ευρωπαϊκής ιστορίας, μια ιδέα συνακόλουθη της γερμανικής ιστοριογραφικής σχολής του ιδεαλισμού[220] (Sīmansone, 2017).

Το 2008 συστάθηκε επιτροπή εμπειρογνωμόνων, η οποία διατυπώνει τη βασική ιδέα του νεοσύστατου μουσείου (Committee of Experts, 2008) και το 2009 προκηρύσσεται αρχιτεκτονικός διαγωνισμός για την ανακαίνιση και την επέκταση του κτιρίου Eastman (πάρκο Léopold). Το 2011 ξεκινά να εργάζεται η ακαδημαϊκή ομάδα του έργου (ειδικοί ιστορικοί και μουσειολόγοι από 17 ευρωπαϊκές χώρες) και να συνεργάζεται με την ανάδοχο αρχιτεκτονική ομάδα. Το 2013 επιλέγεται από την κατασκευάστρια εταιρεία ο σχεδιαστής της μόνιμης έκθεσης κι έναν χρόνο μετά εγκρίνεται η πρότασή του από τη διοίκηση του ΣΕΙ και το σχετικό γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Το Σεπτέμβριο του 2014 ξεκινά η παραγωγή με χρονικό ορίζοντα την άνοιξη του 2016 και προϋπολογισμό που ξεπερνά τα 56 εκατομμύρια ευρώ. Με καθυστέρηση ενός χρόνου έγιναν τα εγκαίνια το Μάιο του 2017.

Το επταώροφο μουσείο προσφέρει την ευκαιρία στον επισκέπτη να διατρέξει μια πανοραμική και πολυεπίπεδη άποψη για την ευρωπαϊκή ιστορία σε 4.000 τ.μ. για τη μόνιμη έκθεση και άλλα 800 τ.μ. για την περιοδική. Χρονικά επεκτείνεται από την αρχαιότητα έως σήμερα με περίπου 1.000 εκθέματα (αντικείμενα και μαρτυρίες) από περισσότερα από 250 μουσεία (ευρωπαϊκά και άλλων ηπείρων), πρωτότυπες και εντυπωσιακές μουσειογραφικές εγκαταστάσεις, πολυμεσικές και διαδραστικές εφαρμογές, καλλιτεχνικές παρεμβάσεις και απουσία υπομνηματισμού ή επεξηγηματικών πινακίδων. Η μουσειακή εμπειρία ενισχύεται με τη χρήση τάμπλετ συσκευών (ή έντυπου οδηγού), ώστε η έκθεση να είναι αυτο-αναγνώσιμη. Οι πληροφορίες προσφέρονται σε όλες τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ (και τις 24), μια έμπρακτη απόδειξη στον σεβασμό στη γλωσσική διαφορετικότητα, κατοχυρωμένο δικαίωμα στην ΕΕ, εφόσον η γλώσσα είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της ταυτότητας και η πιο άμεση έκφραση της κουλτούρας.

Στο ψηφιακό τοπίο προσφέρεται μια εικονική επέκταση του μουσείου, περιεχόμενο προσβάσιμο σε όλους, ένα περιβάλλον δημόσιου διαλόγου, σύνδεση ιδρυμάτων, ευέλικτο και καινοτόμο, σε σύνδεση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Αυτό πετυχαί-

220. Αντίστοιχα το Σπίτι της Γερμανικής Ιστορίας ιδρύθηκε από τον Helmut Kohl το 1982, τη στιγμή που το γερμανικό έθνος εξακολουθούσε να είναι διαιρεμένο. Δέκα χρόνια αργότερα, ολοκληρώθηκε στην ενωμένη Γερμανία και παρείχε μια μεθοδολογία για τη δημιουργία τέτοιων μουσείων. Την ίδια φόρμουλα ακολούθησε ο ιδρυτής του ΣΕΙ, ο χριστιανοδημοκράτης Hans-Gert Pöttering.

νεται με τον ιστότοπο[221], ειδικές εκστρατείες, κοινωνικά δίκτυα[222], διαμερισμός βίντεο, ψηφιακά μαθήματα, διαδικτυακή παρουσίαση και στις σελίδες άλλων ιδρυμάτων ή άλλες δημόσιες πλατφόρμες, εφαρμογές για κινητά και άλλες συσκευές, ενημερωτικά δελτία.

Το ΣΕΙ ως μουσείο ξεκίνησε από μια ιδέα κι όχι από μια προϋπάρχουσα συλλογή αντικειμένων. Η υπόστασή του δε βασίζεται στη διερεύνηση της αλήθειας με εμπειρικό τρόπο αλλά στην ανακάλυψη της αλήθειας με τη λογική (Sīmansone, 2017). Συνιστά επομένως πρόκληση η δημιουργία του, αφού έπρεπε να δομηθεί πρώτα ένα αφήγημα και μετά τα βρεθούν τα κατάλληλα εκθέματα από άλλα ιδρύματα εντός κι εκτός Ευρώπης. Επιπλέον, για να είναι πρωτότυπο το μουσείο, θα πρέπει το αφήγημά του να μην είναι βαρετό, αλλά να εμπλέκει και να συγκινεί τον επισκέπτη με την κατάλληλη ατμόσφαιρα γύρω από τα εκθέματα. Η σχετικότητα των επιλογών, αφού οποιοδήποτε έκθεμα είναι πλασματικό και προϊόν διαπραγμάτευσης με την πραγματικότητα (Cannizzo, 1991), υπαγορεύει ότι η αντιπαράθεση με διαφορετικές ερμηνείες της ιστορίας θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να επικοινωνήσει ο επισκέπτης με πολύπλευρες απόψεις της ευρωπαϊκής ιστορίας. Ωστόσο, θεωρήθηκε (Vovk van Gaal & Dupont 2012) πολύ απλουστευτική και στατική η χρήση της έννοιας της ταυτότητας ως βάση για τη δημιουργία του ΣΕΙ και η οποιαδήποτε από πάνω προς τα κάτω επιβεβλημένη πρόταση του μουσείου θα εμπόδιζε αντί να ενθάρρυνε τον επιδιωκόμενο διάλογο με τους επισκέπτες. Για αυτό επιλέχθηκε η πιο ρευστή έννοια της συλλογικής μνήμης ως εργαλείο υποστήριξης του αφηγήματος της μόνιμης έκθεσης και των σχετικών προγραμμάτων.

Το ΣΕΙ αντιπαρέρχεται τις εθνικές ιστορίες και τονίζει την *ευρωπαϊκή διάσταση* των επιλεγμένων εκθεμάτων. Η ευρωπαϊκή διάσταση κάθε επιλεγμένης διαδικασίας, γεγονότος ή ανάπτυξης περιλαμβάνει: (α) Την ευρωπαϊκή αφετηρία (γεωγραφικά προσδιορισμένη), (β) την εξάπλωση σε ολόκληρη την ήπειρο για σημαντικό χρονικό διάστημα και (γ) τη σχέση με το σήμερα. Βασίζεται επίσης σε τρεις θεμελιώδεις αρχές (Mork, 2013): α) Η πεποίθηση ότι οι μνήμες και διαιρούν και ενοποιούν. Επομένως ξεκινώντας από την κοινή μνήμη κάθε μαθησιακή διαδικασία συνιστά την εκ νέου σύνδεση των διαφορετικών εμπειριών και των ποικίλων ερμηνειών. β) Το ΣΕΙ συνιστά μια δημόσια σφαίρα διαλόγου για την ευρωπαϊκή ταυτότητα, προσφέροντας όχι έτοιμες απαντήσεις αλλά ιστορικές ερμηνείες που ανταγωνίζονται για αποδοχή. γ) Σε εθνικό επίπεδο οι επινοημένες παραδόσεις (Hobsbawm & Ranger, 1983) προσπαθούσαν να δημιουργήσουν δεσμούς συνοχής των κοινωνιών και των ατόμων. Ωστόσο, η κατασκευή μιας υπερεθνικής πανευρωπαϊκής μνήμης θα πρέπει να στηριχθεί στην επικοινωνία και τη δημόσια συζήτηση.

Το ΣΕΙ αποτελεί ένα σύγχρονο μουσείο με αποστολή την κατανόηση του κοινού παρελθόντος και των διαφορετικών εμπειριών των Ευρωπαίων και τη διαφύλαξη της ευρωπαϊκής μνήμης. Προσδοκά οι επισκέπτες του να ανακαλύψουν νέες οπτικές και να αντιληφθούν την κοινή βάση της ευρωπαϊκής ιστορίας. Το ΣΕΙ φιλοδοξεί επίσης να λειτουργεί ως σημείο συνάντησης όλων των γενεών, ανεξαρτήτως εθνι-

221. https://historia-europa.ep.eu/en
222. https://www.facebook.com/HistoriaEuropa/?fref=ts

κής προέλευσης και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Τα πρώτα μουσειοπαιδαγωγικά του προγράμματα έχουν ετοιμαστεί (όχι ακόμα σε όλες τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ) και απευθύνονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνιστούν εκπαιδευτικούς φακέλους με καρτέλες δραστηριοτήτων και φύλλα εργασίας, τα οποία προτρέπουν τους μαθητές να ανακαλύψουν, να αναλύσουν και να συζητήσουν για τα εκθέματα της μόνιμης του μουσείου (House of European History, 2007a), να μάθουν για την ΕΕ ακολουθώντας 12 χρονολογίες-ορόσημα της ιστορίας της (House of European History, 2007b) και να διαδράσουν με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοδικής έκθεσης (House of European History, 2007c).

Η διαφύλαξη της ιστορικής μνήμης (που επιχειρεί το ΣΕΙ) σημαίνει ότι το μουσείο θα αποτελεί μία βάση για την εξέλιξη μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης (ταυτότητας). Αυτό εξυπηρετεί και η καθορισμένη (προτεινόμενη) διαδρομή στη μόνιμη έκθεσή του. Δυνητικά παρέχει πολλαπλές οπτικές, κριτικές αναλύσεις ανάμεσα σε πεποιθήσεις και τον σκεπτικισμό, εμπειρίες και ερμηνείες, ώστε να βοηθήσει τον επισκέπτη να ευαισθητοποιηθεί για τη σχετικότητα της μνήμης και να αντιληφθεί τη σχέση της με τη λήθη. Το ΣΕΙ είναι ένα σύγχρονο μουσείο ιστορίας, που φιλοδοξεί ως φόρουμ να ενισχύσει τον ευρωπαϊκό δημόσιο χώρο, γεγονός που το διαφοροποιεί ουσιαστικά από το Parlamentarium[223] (τυπικό κέντρο επισκεπτών, που εξηγεί τη λειτουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ως νομοθετικού οργάνου).

Οπτικές αναπαραστάσεις

Οι εξωτερικές αναπαραστάσεις/αναπαραστατικά συστήματα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, τις περιγραφικές ή προτασιακές ή γραμματικές από τη μια μεριά και τις εικονικές ή γραφικές από την άλλη (Schnotz, 2002). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λεκτικά κείμενα και σχετίζονται με τα αντικείμενα, στα οποία αναφέρονται με βάση κάποιες συμβάσεις, ενώ στη δεύτερη ανήκουν τα οπτικά (εικονιστικά και γραφιστικά) γενικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με το περιεχόμενο που αναπαριστούν μέσω κοινών δομικών στοιχείων, όπως η ομοιότητα σε συγκεκριμένο ή αφηρημένο επίπεδο (Schnotz, 2002:103). Με άλλα λόγια, με τον όρο οπτικές αναπαραστάσεις εννοούμε οποιαδήποτε αναπαράσταση πληροφοριών (εικόνες, πίνακες ζωγραφικής, αφίσες). Παρόλα αυτά, η γλώσσα και οι εικόνες έχουν πολλά κοινά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, και οι δύο μορφές αναπαράστασης, λεκτική και εικονική, εμπεριέχουν το σημασιολογικό και το συντακτικό στοιχείο/τομέα. Σε μια εικονική αναπαράσταση στοιχεία, όπως το χρώμα, το σχήμα, η υφή, οι γραμμές, η φόρμα και η μεταξύ τους σύνδεση, χρησιμοποιούνται, στη βάση μιας πολιτισμικά προσδιοριζόμενης, *οπτικής γραμματικής*, για να συνταχθεί από τον δημιουργό της το μήνυμα που θέλει να επικοινωνήσει (O' Neil, 2011). Κάτι ανάλογο συμβαίνει στη γλώσσα με τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις, παρότι η γλώσσα (στη γραπτή μορφή της) με την εικόνα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τη σειρά παρουσίασης και προσέγγισής τους στον χώρο (Yoos, 1994). Είναι αναμφισβήτητη η ηγεμονική θέση που κατέχουν στη ζωή μας οι οπτικές αναπαραστάσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία, και

223. http://www.europarl.europa.eu/visiting/en/brussels/station-europe

εκπαιδευτικό ζητούμενο πλέον, την καλλιέργεια και του *οπτικού γραμματισμού* στο σύγχρονο σχολείο. Και αυτό, γιατί, ενώ οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται αρκετό χρόνο με τα λεκτικά κείμενα μάλλον δεν ισχύει το ίδιο με τις εικόνες.

Με τη φράση οπτικός γραμματισμός η Διεθνής Εταιρία Οπτικού Γραμματισμού (National Visual Literacy Association[224]) υποδηλώνει μια ομάδα οπτικών δεξιοτήτων που το άτομο μπορεί να αναπτύξει μέσω της όρασης, ενσωματώνοντας συγχρόνως και άλλες αισθητικές εμπειρίες. Στο ίδιο μήκος κύματος, στη Wikipedia αναφέρεται ότι οι Kress & Van Leeuwen (2001) ορίζουν τον Οπτικό Γραμματισμό *ως την ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης (χρήσης) οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία, αλλά και κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων* (Wikipedia[225]). Επιπλέον, οπτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα τού να είναι το άτομο ενημερωμένο και ικανό να κρίνει με ηθική, ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία ποικίλες οπτικές πληροφορίες. Αξίζει, μάλιστα, να σημειώσουμε ότι η οπτική γλώσσα είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη στον άνθρωπο πριν από την ανάπτυξη της λεκτικής του δραστηριότητας (Hitchens, 1981).

Διδακτική πρόταση/εργαστήριο για εκπαιδευτικούς

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να ενεργοποιηθεί η διαδικασία αποκωδικοποίησης των εκθεμάτων σε εικονική αναπαράσταση, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρατηρήσουν, να περιγράψουν και να αποκρυπτογραφήσουν τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού τους. Κατόπιν, να σκεφτούν πάνω σε αυτά να τα κρίνουν, να τα συγκρίνουν και να τα ερμηνεύουν, ώστε, στο τέλος, να καταφέρουν με αφορμή αυτά, να φαντάζονται και να δημιουργούν. Κι αυτό γιατί, εδώ και αρκετά χρόνια έχει συνειδητοποιηθεί η ανάγκη να δοθεί προσοχή, όχι μόνο στην αναγνώριση και την αποδοχή του κόσμου από το παιδί, αλλά στην ευαισθησία και την απελευθέρωση της φαντασίας που θα αμφισβητήσει τον κόσμο και θα τον ξαναδημιουργήσει.

Τα δείγματα των εικονικών αναπαραστάσεων

Για την υλοποίηση του εργαστηρίου επιλέξαμε τις παρακάτω δέκα (10) εικονικές αναπαραστάσεις από τα εκθέματα της μόνιμης έκθεσης του Σπιτιού της Ευρωπαϊκής Ιστορίας με έμφαση στη μεταπολεμική Ευρώπη. Τα κριτήρια επιλογής είναι τα ακόλουθα: (α) Τα εκθέματα είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο (εκτίθενται στη δημόσια σφαίρα), (β) αντιπροσωπεύουν όλα τα επίπεδα/ορόφους της μόνιμης έκθεσης, άρα έχουν και μουσειολογική σημασία, αφού ακολουθούν τη δομή της, (γ) είναι «σημεία» πολυτροπικά συνδυάζοντας εικόνα και κείμενο, οπότε επιδέχονται αρκετές ερμηνείες και, (δ) τονίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση, δεν αφορούν μόνο το κράτος προέλευσης.

Αναλυτικά, τα δείγματα που επιλέχθηκαν είναι:

---

224. http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/
225. https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82

Εικόνα 1: «Η κρίση μέσης ηλικίας της Ευρώπης»[226]. Επιλέχθηκε γιατί δίνει μια ευρωπαϊκή/ υπερεθνική διάσταση του μύθου της Ευρώπης. Πέρα από τα εθνικά χαρακτηριστικά (ελληνική μυθολογία), πιο πρόσφατες ερμηνείες του μύθου τον αντιμετωπίζουν ως σύμβολο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και χρησιμοποιείται για να εικονογραφήσει πολιτικά θέματα, όπως στην προκειμένη περίπτωση την κρίση του ευρώ. Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου θα χρησιμοποιηθεί μια επιπλέον εικόνα που αναπαριστά τον μύθο της Ευρώπης στη γνωστή κλασική του εκδοχή (εθνική ελληνική όψη του νομίσματος των δύο ευρώ).

Εικόνα 2: «Στην Κίνα, το γλυκό των βασιλιάδων και των αυτοκρατόρων»[227]. Η ευρωπαϊκή αποικιοκρατία κορυφώνεται στα τέλη του 19ου αιώνα. Κοινωνικές και εθνικές εντάσεις όπως και οι διεθνείς ανταγωνισμοί φουντώνουν και καταλήγουν σε μια εκρηκτική σύγκρουση στις αρχές του 20ού αιώνα. Η επιλεγμένη εικόνα προσφέρει επίσης μία άποψη της Ευρώπης απ' έξω, ως παγκόσμιος παράγοντας.

Εικόνα 3: «Πίνακας με σήματα των κρατουμένων στο στρατόπεδο συγκέντρωσης Νταχάου»[228]. Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα η Ευρώπη βυθίζεται στη δίνη δύο καταστροφικών πολέμων. Φιλειρηνικές δημοκρατικές φωνές υποστηρίζουν την ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης, αλλά ηττώνται από τον αυξανόμενο εθνικισμό και την επιθετικότητα του ολοκληρωτισμού. Η μεθοδευμένη βία ως κρατική εξουσία εκφράστηκε απόλυτα από το ναζιστικό καθεστώς. Επειδή οι νοσταλγοί του αναζωπυρώνουν τη ρητορική μίσους στις μέρες μας, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη εικόνα ως αφορμή προβληματισμού.

Εικόνα 4: «Η Ευρώπη στον Ψυχρό Πόλεμο»[229]. Στη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου η Ευρώπη νιώθει να συνθλίβεται ανάμεσα στις δύο υπερδυνάμεις. Οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες για να αντιμετωπίσουν την απειλή αρχίζουν να συνεργάζονται σε υπερεθνικό επίπεδο. Πιστεύουν επίσης ότι έτσι θα δαμάσουν τον

---

226. "Europe's mid-life crisis", The Economist, London, United Kingdom, 31 May 1997, Satoshi Kambayashi, House of European History, Brussels, Belgium, (Permanent Exhibition, 1st Level, Shaping Europe, The Myth of Europa, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shaping-europe).
227. Europe and Japan carve up China, Le Petit Journal, Paris, France, 1899, Henri Meyer (1844-1899), Cartoon, House of European History, Brussels, Belgium (Permanent Exhibition, 2nd Level, Europe: A Global Power, Imperialism https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/europe-global-power).
228. Chart of prisoner markings Dachau concentration camp, German Empire, ca. 1938-1942, Reproduction
KZ-Gedenkstätte Dachau, Dachau, Germany Bundesarchiv, Bild 146-1993-051-07 / CC-BY-S.A 3.0, Koblenz, Germany (Permanent Exhibition, 3rd Level, Europe in ruins, Totalitarianism versus democracy, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/europe-ruins).
229. Europe in the Cold War, France, around 1948, Poster, Reproduction Centre international de recherche sur l'imagerie politique, Paris, France (Permanent Exhibition, 4th Level, Rebuilding a divided continent, Milestones for European Integration I, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/rebuilding-divided-continent).

εθνικισμό και θα εξαλείψουν τον κίνδυνο πολέμου. Ερωτήματα που οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή είναι: Ποια είναι η θέση της Ευρώπης στο παγκόσμιο σύστημα διεθνών σχέσεων; Έχει καταφέρει να βρει μια υπόσταση ή εξακολουθεί να συνθλίβεται;

Εικόνα 5: «Αντιπυρηνικές κονκάρδες»[230]. Από τα τέλη της δεκαετίας του ’60 νέα κοινωνικά κινήματα εμφανίζονται στη δυτική Ευρώπη. Συχνές είναι διαδηλώσεις υπέρ της γυναικείας ισότητας, τα δικαιώματα των ομοφυλοφίλων, περιβαλλοντικά θέματα και φιλειρηνικές εκστρατείες. Αυτές οι φωνές ακούγονται μέχρι τις μέρες μας με πιο επιτακτικό το αίτημα για τη λήψη μέτρων κατά της κλιματικής αλλαγής. Θέτουν επίσης σοβαρά το ερώτημα πώς η κοινοβουλευτική δημοκρατία μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες των πολιτών της.

Εικόνα 6: «Φυλλάδιο για τις πρώτες ευρωεκλογές»[231]. Το 1979 αποτελεί χρονιά ορόσημο στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, καθώς πραγματοποιούνται οι πρώτες άμεσες εκλογές για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ιστορικά είναι το πρώτο υπερεθνικό πολιτικό σώμα εκλεγμένο απευθείας από τους πολίτες. Η επιλογή δίνει λαβή για διερεύνηση της πορείας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, τα κράτη-μέλη που αυξάνονται στη συνέχεια, τους υπερεθνικούς και διακυβερνητικούς θεσμούς.

Εικόνα 7: «Παιδικό παπούτσι προστατευμένο απ΄το νερό»[232]. Η Ευρώπη έχει μετατραπεί από μια ήπειρο που οι κάτοικοί της έφευγαν μετανάστες σε μια ήπειρο που δέχεται μετανάστες και πρόσφυγες. Η Μεσόγειος συχνά ξεβράζει στις ακτές της τις τραγικές ιστορίες ανθρώπων που προσπαθούν να τη διασχίσουν αναζητώντας καταφύγιο. Το μεταναστευτικό θεωρείται σήμερα πολύ κρίσιμο θέμα στην ατζέντα της ΕΕ.

Εικόνα 8: «Σημαία με το ΟΧΙ κατά το ελληνικό δημοψήφισμα για τα μέτρα διάσωσης»[233]. Τα διαδοχικά οικονομικά μέτρα διάσωσης, η διαρκής λιτότητα που επιβάλλεται στα κράτη-μέλη, η αυξημένη φορολογία, δοκιμάζουν τη συνοχή της ΕΕ. Ο ευρωσκεπτικισμός και τα αντιευρωπαϊκά αισθήματα έχουν αυξηθεί. Ενδιαφέρον επίσης έχει στη συγκεκριμένη επιλογή ο τρόπος που το κατε-

---

230. Anti-nuclear badges, Europe, 1970-1985, Amsab-Institute of Social History, Ghent, Belgium (Permanent Exhibition, 5th Level, Shattering certainties, Democratization in Western Europe, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shattering-certainties).
231. Leaflet for the European elections, United Kingdom, 1979, Reproduction, Personal collection, Brussels, Belgium (Permanent Exhibition, 5th Level, Shattering certainties, Milestones for European Integration II, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shattering-certainties).
232. Baby shoe protected from water, Zarzis, Tunisia, Collected by Lihidheb Mohsen, © European Union 2016 / House of European History, Brussels, Belgium (Permanent Exhibition, 5th Level, Shattering certainties, Milestones III, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shattering-certainties).
233. Flag “No” for the Greek bailout referendum, Greece, 5 July 2015, House of European History, Brussels, Belgium (Permanent Exhibition, 5th Level, Shattering certainties, Milestones III, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shattering-certainties).

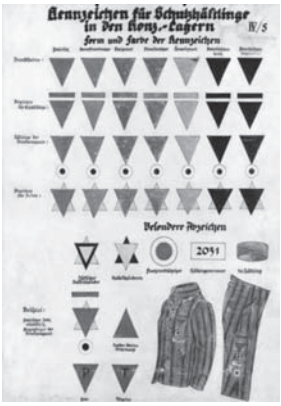
ξοχήν εθνικό σύμβολο μιας χώρας, αποκτά υπερεθνικές διαστάσεις, ως σύμβολο διαμαρτυρίας.

Εικόνα 9: «Ευρώπη: 1957 εναντίον 2007»[234]. Στα 60 χρόνια της η ΕΕ έχει διευρύνει τον αριθμό των μελών της. Το δίλημμα που τίθεται με τη συγκεκριμένη επιλογή είναι περισσότερη διεύρυνση ή εμβάθυνση και με ποιους όρους; Ειδικά μετά την εκκίνηση της διαδικασίας αποχώρησης του Ηνωμένου Βασιλείου τα σχετικά ερωτήματα έχουν γίνει πιο επιτακτικά. Επίσης η επιλογή αφορά και την πολυγλωσσία με συνακόλουθες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Εικόνα 10: «Εργασία σε εξέλιξη»[235]. Η συγκεκριμένη εικαστική αποτύπωση εγείρει ερωτήματα και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες. Ποιο θα είναι το μέλλον της Ευρώπης στους αβέβαιους καιρούς που βιώνουμε; Θα αντιμετωπιστούν με επιτυχία τα προβλήματα τόσο στο εσωτερικό της ΕΕ όσο και στα σύνορά της; Τα κράτη-μέλη θα παραμείνουν ενωμένα, εκχωρώντας κι άλλη από την εθνική τους κυριαρχία προς όφελος του συνόλου ή θα προσπαθήσουν να αποκαταστήσουν τη χαμένη τους δύναμη; Όλα αυτά αποτελούν μια εργασία σε εξέλιξη και όλοι επηρεαζόμαστε από τα αποτελέσματά της.

Εικόνα 1.

Εικόνα 2.



Εικόνα 3.

234. Europe: 1957 versus 2007, Brussels, Belgium, 2007, Pierre Kroll, Cartoon, Reproduction, Pierre Kroll collection, Liège, Belgium, (Permanent Exhibition, 5th Level, Shattering certainties, Milestones III, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/shattering-certainties).

235. "Work in Progress", Cologne, Germany, 1995, Jörg Frank, Acrylic paint on newspaper, © European Union 2016 / House of European History, Brussels, Belgium (Permanent Exhibition, 6th Level, Accolades and criticism / Appraisal and criticism, https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/accolades-and-criticism).

Εικόνα 4.

Εικόνα 5.

Εικόνα 6.

Εικόνα 7.

Εικόνα 8.

Εικόνα 9.

Εικόνα 10.

Περιγραφή εργαστηρίου

Εισαγωγική δραστηριότητα: (Διάρκεια: 30 λεπτά) Οι τρεις πόλοι της εκπαιδευτικής κατάστασης που επιχειρούμε είναι ο εμψυχωτής, που συντονίζει και εκπαιδεύει, οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που συνιστά το αντικείμενο μάθησης. Η πρώτη γνωριμία των τριών πόλων (καθησυχασμός φόβων, έκφραση προσδοκιών, παρουσίαση του θέματος) είναι σημαντική για την επιτυχή έκβαση του εργαστηρίου. Ο εμψυχωτής για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου επιδιώκει να εξερευνήσει μαζί του ό,τι συνδέει το αντικείμενο της εκπαίδευσης με τις περιπτώσεις που τον αφορούν (Noyé & Piveteau, 1998:27-33).

Εμπνεόμενοι από το διαδραστικό ψηφιακό έκθεμα *Tracking my Europe*[236] της περιοδικής έκθεσης *Interactions*[237] στο ΣΕΙ, οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν σε ένα παιχνίδι γνωριμίας τον εαυτό τους, ανακοινώνοντας τι τους συνδέει με διάφορα μέρη της ευρωπαϊκής ηπείρου (για παράδειγμα τόπος γέννησης, διαμονής, καταγωγής, γνωριμίας συντρόφου, αγαπημένου ταξιδιού, γευστικής απόλαυσης, αθλητικής ή μουσικής προτίμησης). Πάνω σε έναν μεγεθυμένο χάρτη της Ευρώπης (με έμφαση στα περιγράμματα), που είναι απλωμένος στο κέντρο του κύκλου της ολομέλειας, αποτυπώνονται τα ίχνη που συνδέουν τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων με πολύχρωμες γραμμές ή νήματα. Τα ίχνη των συνδέσεων του ενός εμπλέκονται με του άλλου με τρόπο μοναδικό κι η αλληλεπίδραση αυτή έχει ως παραγόμενο προϊόν την πρώτη οπτική αναπαράσταση που σημειολογικά αποδίδει τη ομαδοσυνεργατική αποτύπωση της Ευρώπης.

Μέρος 1ο: (Διάρκεια: 30 λεπτά) Οι δέκα (10) εικόνες σε μεγέθυνση εκτίθενται στον χώρο στη λογική μιας «μουσειακής» έκθεσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (20 άτομα) περιδιαβαίνουν αργά υπό τους ήχους μουσικής και παρατηρούν τις εικόνες. Στη συνέχεια χωρίζονται τυχαία, ανάλογα με την προτίμησή τους, σε δέκα ζευγάρια και κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει να παρατηρήσει από μια εικόνα και να εφαρμόσει τις ακόλουθες οδηγίες:

Οδηγία 1: «Κοιτάξτε την εικόνα που διαλέξατε προσεκτικά. Ξεκινήστε από το τμήμα της εικόνας που θεωρείτε βασικό (ό,τι σας φαίνεται μεγαλύτερο ή πιο σημαντικό). Συνεχίστε να παρατηρείτε όλα τα μέρη της εικόνας, μέχρι να δείτε όλα τα στοιχεία (λεπτομέρειες) που υπάρχουν μέσα σε αυτή. Συζητήστε στην ομάδα σας τις παρατηρήσεις σας σχετικά με την εικόνα». Προτρέπουμε, δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν την εικόνα τους και να περιγράψουν αυτό που βλέπουν κυριολεκτικά (επιφάνεια της εικόνας), όπως πρόσωπα, αντικείμενα, χρώματα, σε πρώτο πλάνο, στο φόντο, πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά. Έπειτα, τους ενθαρρύνουμε να προχωρήσουν από την απλή περιγραφή σε διεξοδικότερη ανάλυση της εικόνας με βάση τις εμπειρίες τους και να *σκεφτούν* πάνω σε αυτά που είδαν.

Οδηγία 2: Στην περίπτωση που στην εικόνα εμφανίζονται ένα ή περισσότερα πρόσωπα, τότε ρωτάμε: «Ποιο μπορεί να είναι το κάθε εικονιζόμενο πρόσωπο; Πώς το λένε; Πού βρίσκεται και γιατί;» Αν στην εικόνα υπάρχουν μόνο αντι-

236. http://www.myinteractions.eu/apps/heh-web-portal/
237. https://historia-europa.ep.eu/en/interactions

κείμενα, ρωτάμε: «Γιατί νομίζετε ότι όσα υπάρχουν στην εικόνα τοποθετήθηκαν στη θέση που βρίσκονται; Ποια είναι τα πράγματα (οι ενδείξεις) της εικόνας που σας κάνουν να σκεφτείτε έτσι;»

Οδηγία 3: Τέλος, τους προτρέπουμε να *αναρωτηθούν* για κάτι που μπορεί να συμβαίνει και δε φαίνεται στις εικόνες. «Αναρωτηθείτε τι μπορεί να είχε γίνει πριν ή μετά από αυτό που δείχνει η εικόνα».

Οι πιο πάνω οδηγίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη Στρατηγικών Οπτικής Σκέψης (Visual Thinking Strategies, VTS[238]) και προωθούν την εκτεταμένη, σχολαστική και σε βάθος παρατήρηση των εικόνων (Ritchhart & Perkins, 2008). Επίσης, επιτρέπουν την ενεργό εμπλοκή των ατόμων στην όλη διαδικασία, η οποία είναι ανοικτή και επιτρέπει πολλές απαντήσεις.

Στη συνέχεια κάθε ζευγάρι παρουσιάζει την εικόνα του στην ολομέλεια σύμφωνα με τις προηγούμενες οδηγίες. Μετά την παρουσίαση κάθε ζευγάρι επιλέγει να ενωθεί σε τετράδα με ένα άλλο ζευγάρι που θεωρεί ότι η εικόνα του σχετίζεται με τη δική του. Κάθε τετράδα συζητά τον δεσμό που την ένωσε, τη σχέση δηλαδή των δύο εικόνων και προσπαθεί να καταλήξει σ' ένα απόφθεγμα, μια πρόταση ή φράση που δηλώνει αυτή τη σχέση και την καταγράφει σε μια λωρίδα από χαρτόνι (μήκους 70 εκ.) που της έχει δοθεί.

Μέρος 2ο: (Διάρκεια: 30 λεπτά) Κάθε τετραμελής ομάδα καλείται να καταπιαστεί με μία από τις παρακάτω δραστηριότητες, που ο εμψυχωτής τις αναθέτει στους εκπαιδευόμενους ανάλογα με τις εικόνες που έχουν στα χέρια τους.

Ομάδα 1η: Θεωρούμε ότι 1η είναι η ομάδα που επεξεργάζεται την εικόνα 1. Σε αυτή την ομάδα επίσης δίνεται και η εικόνα του μύθου της Ευρώπης στην κλασική του απεικόνιση (νόμισμα δύο ευρώ). Προτείνεται να συγκριθούν οι τρεις εικόνες μεταξύ τους, να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και να καταγραφούν σε κατάλληλο γραφικό οργανωτή (Venn διάγραμμα[239]). Με τις ομοιότητες που εντοπίστηκαν τα μέλη της ομάδας καλούνται να καταγράψουν ένα ποιητικό κείμενο που θα το τιτλοφορήσουν όπως επιθυμούν.

Ομάδα 2η: Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να μελετήσουν τις συνθέσεις των εικόνων και τη διάταξη των ατόμων/αντικειμένων σε αυτές, προκειμένου μέσα από τη συζήτηση να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους χαρακτήρες και τη χρήση των αντικειμένων. Τα συμπεράσματα, αφού καταγραφούν ως διάλογοι, θα παρουσιαστούν ως θεατρικό δρώμενο.

Ομάδα 3η: Η ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα εικονογραφημένο πολυτροπικό μήνυμα/σύνθημα (π.χ. μια αφίσα) με αφορμή τις εικόνες της.

Ομάδα 4η: Προτείνεται στην ομάδα να δημιουργήσει μια σελίδα με την τεχνική του comic, με όσα καρέ αποφασίσουν τα μέλη της. Θα πρέπει η ομάδα να δημιουργήσει έναν πρωταγωνιστικό ήρωα με πηγή έμπνευσης τις εικόνες που έχει στη διάθεσή της. Στο comic θ' αποτυπώνεται μια μικρή περιπέτεια του

238. https://vtshome.org/

239. Για ψηφιακή δημιουργία Venn διαγραμμάτων διαθέσιμα είνα ενδεικτικά τα https://www.meta-chart.com/venn και https://www.gliffy.com/uses/venn-diagram-software-template/

ήρωα (πιθανώς πώς προέκυψε από τις αρχικές εικόνες), τα συναισθήματα και οι σκέψεις του. Στο τέλος η ομάδα τιτλοφορεί το comic της.

Ομάδα 5η: Προτείνουμε στην ομάδα να δημιουργήσει με συνδυασμό εικόνων και λεκτικού κειμένου στον κατάλληλο γραφικό οργανωτή (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2015), μια αλυσίδα εναλλασσόμενων αιτίων και αποτελεσμάτων. Παίρνοντας στοιχεία (συμβολικά σημεία) από τις δύο εικόνες που επεξεργάζεται η ομάδα και προσθέτοντας τα δικά της λεκτικά ή εικονικά σημεία δημιουργεί μία σειρά αιτίων-αποτελεσμάτων.

Κλείσιμο εργαστηρίου: (Διάρκεια: 30 λεπτά) Το εργαστήριο θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση των δημιουργιών όλων των ομάδων στην ολομέλεια. Οι αρχικές εικόνες μαζί με τα παραγόμενα προϊόντα σταδιακά επανεκτίθενται δημιουργώντας μια νέα εμπλουτισμένη «μουσειακή» έκθεση. Ο εμψυχωτής κάθε φορά που προσκαλεί μία ομάδα να παρουσιάσει τη δουλειά της, την προλογίζει διαβάζοντας το απόφθεγμα που είχε καταγράψει στην αρχή του 2ου μέρους του εργαστηρίου. Με τα χαρτόνια συνθέτει μία κατασκευή που θυμίζει το εντυπωσιακό γλυπτό του Todomuta Studio στο αίθριο του κλιμακοστάσιου του ΣΕΙ, που τα γραφήματά του υποδηλώνουν την ένωση στην πολυμορφία. Γίνεται μία παρουσίαση του γλυπτού των 25 μ., ένα υποβλητικό πλέγμα από ατσαλένια ελάσματα, διάτρητα από στοιχεία γραμματοσειρών, που στροβιλίζονται και απλώνονται σε όλα τα επίπεδα της μόνιμης έκθεσης. Το έργο συνοδεύει συνεχώς τον επισκέπτη κατά την περιήγησή του στη μόνιμη έκθεση και συσχετίζει τη δύναμη του λόγου στην κοινή πορεία ολοκλήρωσης της Ευρώπης με τα σοφά λόγια (αποφθέγματα) κορυφαίων Ευρωπαίων διανοητών και πολιτικών.

Θα ακολουθήσει ανατροφοδότηση των ομάδων μεταξύ τους και με τον εμψυχωτή, καθώς και μεταγνωστική δραστηριότητα με κύρια ερωτήματα «τι μας δυσκόλεψε», «τι θα αλλάζαμε σε μια επόμενη εφαρμογή των δραστηριοτήτων», «τι κρατήσαμε από την όλη διαδικασία». Επίσης γνωρίζοντας ότι η μουσειολογική πρόταση του ΣΕΙ βασίζεται στον διάλογο ανάμεσα στην ιστορική μνήμη και τη λήθη, ζητάμε από τον κάθε εκπαιδευόμενο να καταγράψει σε μικρότερες λωρίδες χαρτιού τα σημεία από την ιστορία της Ευρώπης (και της ΕΕ) που νομίζει ότι τονίστηκαν κι αυτά που αποσιωπήθηκαν και να συμπληρώσει μ' αυτές τη χαρτονένια κατασκευή που άρχισε να στήνεται στο κέντρο της νέας εμπλουτισμένης «μουσειακής» έκθεσης της ολομέλειας. Το γλυπτό παίρνει την τελική του μορφή και αποτελεί μια αξιολογητική παρουσίαση των πεπραγμένων.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι το οπτικά εγγράμματο άτομο, κάτι το οποίο αποτελεί το βασικό σκοπό του προτεινόμενου εργαστηρίου, είναι ικανό να αποκωδικοποιεί, να αναλύει, να σκέφτεται κριτικά και να ερμηνεύει τα οπτικά μηνύματα στα οποία εκτίθεται, να επικοινωνεί μέσω αυτών με το περιβάλλον του και, τέλος, να παράγει ο ίδιος «οπτικό λόγο» με νόημα (Γκόρια, 2011). Τα άτομα ρέπει να εξασκηθούν στο να παρατηρούν προσεκτικά τις εικόνες, να εντοπίζουν λεπτομέρειες και να εξάγουν συμπεράσματα με βάση τις παρατηρήσεις τους με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι.

Με το συγκεκριμένο δίωρο εργαστήριο οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία ν' αντιληφθούν το βασικό προβληματισμό που απασχολεί και το ΣΕΙ από την αρχή

της δημιουργίας του. Το αφήγημα που υπαγορεύεται από τα εκθέματα και τον τρόπο που εκτίθενται θα πρέπει να αφήνει ανοιχτό τον διάλογο, τις πολλαπλές ερμηνευτικές οπτικές, τις κριτικές αναλύσεις, τις συνειδητές επιλογές και αποφάσεις, στοιχεία που εναρμονίζονται με την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας «από κάτω» (Scalice, 2015). Αυτό το καταφέρνουμε όταν οι αρχικές (μας) επιλογές των εικόνων λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια που προσφέρονται προς μελέτη και διερεύνηση. Ανεξάρτητα από τους λόγους της αρχικής επιλογής που δεν κοινοποιούνται στους εκπαιδευόμενους, αλλά κατατίθενται στο παρόν άρθρο για μελλοντική σύγκριση, δημιουργείται ένα νέο συλλογικό πολυτροπικό αφήγημα που κάθε φορά θα αντικατοπτρίζει την ευαισθητοποίηση των μελών της στη σχετικότητα μνήμης-λήθης και τις ερμηνείες που θα αναδεικνύονται και θα υπερισχύουν από τη διαβούλευση της ομάδας.

Ευελπιστούμε επίσης με το εργαστήριο αυτό να συνεισφέρουμε στην επικοινωνία του μουσείου ΣΕΙ και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου κατ' επέκταση με την προσέγγιση απομακρυσμένων ομάδων κοινού (outreach programme). Αποτελεί έναν τρόπο που η απομακρυσμένη περιφέρεια προσπαθεί να βρει συνδετικούς δεσμούς με το κέντρο της ΕΕ, την ιδιόμορφη όπως αποτυπώνεται στο ΣΕΙ πρωτεύουσα των Βρυξελλών[240]. Προγράμματα όπως το Teachers4Europe[241] και οι Σχολικοί Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου[242] σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς φορείς[243] αποτελούν σημαντικές προσπάθειες, ώστε οι περιφερειακές φωνές να μη γίνουν «περιθωριακές φωνές» ούτε ακόμα ένας «αποκλεισμός» από τις κεντρικές πολιτικές ευρωπαϊκές αρχές (Settele, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cannizzo, J. (1991). Negotiated Realities. Toward an Ethnography of Museums, In Pocius G.L. (ed). *Living in a Material World. Canadian and American Approaches to Material Culture*, St. John's, Newfoundland: Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland, 19-28

Committee of Experts (2008). *Conceptual Basis for a House of European History*, Brussels: European Parliament, http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/ 745/745721/745721_en.pdf

Γκόρια, Σ. (2011). *Οπτικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο*, http://www.literacy.gr/sites/default/ files/optikos%20grammatismos%20sto%20nhpiagwgeio_0.pdf

Hitchens, H. (1981). Discussion of Visual Literacy, *Educational Media International*, 18(1), 6-9

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (eds). (1983). *The Invention of Tradition*, Cambridge: University Press

240. Brussels: A changing capital (https://historia-europa.ep.eu/en/permanent-exhibition/accolades-and-criticism).
241. http://www.teachers4europe.gr/
242. http://www.europarl.europa.eu/greece/el/news-events/news/2016/feb2016/feb20162.html
243. https://erdic.unipi.gr/el/

House of European History (2007a). *Find, Analyse & Discuss*, Secondary school activity sheets, Permanent Exhibition, Luxembourg: Publications Office of the European Union

House of European History (2007b). *Learn about the EU in 12 steps*, Secondary school activity sheets, Permanent Exhibition, Luxembourg: Publications Office of the European Union

House of European History (2007c). *Interact!* Secondary school activity sheets, Temporary Exhibition, Luxembourg: Publications Office of the European Union

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (επιμ.) (2015). *Τα πληροφοριακά κείμενα και η διδακτική τους προσέγγιση στα πρώιμα σχολικά χρόνια*, Χανιά: Πυξίδα της Πόλης

Mork, A. (2012). Presentation of the House of European History, *European Network Remembrance and Solidarity*, Gdańsk: 'European Remembrance' Symposium, http://enrs.eu/en/articles/908-presentation-of-the-house-of-european-history

Noyé, D. & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο

O' Neil, K. (2011). Reading pictures: developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible, *Educational Leadership*, *Teaching Students to Think*, 65:5, 57-61, http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files /06_AdditionalResources/makingthinkingvisibleEL.pdf

Scalise, G. (2015). The Narrative Construction of European Identity. Meanings of Europe 'from below', *European Societies*, 17:4, 593-614, DOI:10.1080/14616696.2015.1072227

Schnotz, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual Displays, *Educational Psychology Review*, 14(1), 101-120

Settele, V. (2015). Including Exclusion in European Memory? Politics of Remembrance at the House of European History, *Journal of Contemporary European Studies*, 23:3, 405-416, DOI: 10.1080/14782804.2015.1018877

Sīmansone, I.Z. (2017). Strengthening European public space. Conversation with Raivis Sīmansons, Assistant Curator at the House of European History, *Creative Museum*, http://www.creativemuseum.lv/en/news/anglu-valodas-nosaukums-seit-jaievada/strengthening-the-european-public-space-conversation-with-raivis-simansons-assistant-curator-at-the-house-of-european-history

Vovk van Gaal, T. & Dupont, C. (2012). The House of European History, In Axelsson, B., Dupont C. & Kesteloot, C. (eds). *Entering the Minefields: the Creation of New History Museums in Europe,* Conference proceedings from EuNaMus, European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen, Brussels 25 January 2012. EuNAMus Report No. 9, Brussels: Linköping University Electronic Press, 43-53

Yoos, G. (1994). How pictures lie, *Rhetoric Society Quarterly*, 24(1-2), 107-119 http://dx.doi.org/10.1080/02773949409391009

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΓΙΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΘΕΜΑΤΑ (ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ Τ4Ε) ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΟ ΝΕΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΟΥ ΑΡΗ ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΟΥ- INFOWAR «THIS IS NOT A COUP, JUST ANOTHER DAY IN EU»

*Δρ Ιωάννα Καμπούρμαλη**

Περίληψη

Με αφορμή ένα ντοκιμαντέρ... Παρακολουθούμε αποσπάσματα από ένα ντοκιμαντέρ, συζητούμε, μοιραζόμαστε σκέψεις και συναισθήματα, δουλεύοντας ομαδικά. Επιχειρούμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας με όχημά μας την τέχνη και ειδικότερα την τέχνη του κινηματογράφου, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική σκέψη, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη καθώς επίσης και δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *τέχνη του κινηματογράφου, οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, ομαδική δημιουργία, φαντασία, κριτική σκέψη, βιωματική εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Στην εποχή των πολλών και ποικίλων οπτικοακουστικών προκλήσεων και των εφαρμογών των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και έκφρασης, όπως ο κινηματογράφος, το ντοκιμαντέρ, οι βιντεοπροβολές, τα διάφορα πολυμέσα και η χρήση του διαδικτύου, αυτά αποκτούν και έναν επιπρόσθετο ρόλο και μια διευρυμένη διάσταση, την εκπαιδευτική, μέσα από την οποία, προσφέρονται πολλές δυνατότητες παιδαγωγικής προσέγγισης όσον αφορά και άλλους τομείς, όπως η προώθηση της κοινωνικής μάθησης και η αισθητική καλλιέργεια, με την προτροπή της σωστής και εμπεριστατωμένης εμπλοκής των «διαχειριστών» τους, μέσω παιδαγωγικών θεωριών μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς επίσης και χρήσης αυτών ως παιδαγωγικών εργαλείων. Έρευνες καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία έχουν δείξει ότι η ενασχόληση με την κινημα-

* Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχ. Σύμβουλος 44ης Περ. Δημοτ. Εκπ. Αττικής, Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α., Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α, Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου.

τογραφική παιδεία, εμπλέκει τους επιμορφούμενους στην καθημερινή πραγματικότητα μέσω σύγχρονων ρεαλιστικών και ελκυστικών ψηφιακών μέσων, εστιάζοντας σε ενδιαφέρουσες παραμέτρους και μπορεί να συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας και των εμπειριών και γνώσεων του εξω-κινηματογραφικού κόσμου.

Στόχοι των επιμορφωτικών δράσεων είναι να εμπλακούν οι υποψήφιοι Τ4Ε, εκπαιδευτικοί, σε ότι αφορά διάφορα Ευρωπαϊκά θέματα και αυτά να αποτελέσουν αφόρμηση, ώστε να είναι σε θέση να συνδιαμορφώσουν σχετικές δράσεις και δραστηριότητες οι οποίες θα αφορούν τη μεταφορά αντίστοιχων ή όχι δραστηριοτήτων στις τάξεις με τους μαθητές/τριες τους. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στους επιμορφούμενους να αποκτήσουν μια κριτική ματιά απέναντι στον καταιγισμό εικόνων που δέχονται καθημερινά. Στη σημερινή εποχή είναι απαραίτητο ο θεατής να πάψει να είναι ένας παθητικός δέκτης ερεθισμάτων και να αναπτύξει μια πιο ενεργό συμμετοχή μέσα από την κριτική σκέψη και αξιολόγηση των ερεθισμάτων που δέχεται, αναλύοντας τα διάφορα επίπεδα που αναπτύσσονται σε μια κινηματογραφική ταινία ή σε ένα ντοκιμαντέρ ή άλλο πολυμέσο. *«Η ιδιαιτερότητα στη μαθησιακή διαδικασία των ενήλικων ανθρώπων αφορά την τάση για «ενηλικιότητα», που σχετίζεται με την «ενεργητική συμμετοχή» των εκπαιδευόμενων και την «ενθάρρυνση του αυτοκαθορισμού» τους (Κόκκος, 2008: 23)»*, τα οποία αποτελούν σημαντικές επισημάνσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το ντοκιμαντέρ this is not a coup, (Παραγωγή: Infowar, Σενάριο: Άρης Χατζηστεφάνου, Συντελεστές: Λεωνίδας Βατικιώτης, Άρης Τριανταφύλλου, Θάνος Τσάντας, ΕρμήςΓεωργιάδης), ασχολείται με τη χρήση του Ευρώ από την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και την Κομισιόν ως οικονομικού αντικειμένου που θα προωθούσε την πολιτική κυρίως ενοποίησης της Ευρώπης. Αναφέρει τα τεκτενόμενα στην Ιταλία, την Ιρλανδία, την Ελλάδα, την Κύπρο την τελευταία εξαετία. Αναφέρονται διεξοδικά έννοιες που δεν είχαν αναφερθεί πριν την επιβολή του Ευρώ, όπως Π.Χ. Spread, ELA, CDS, Goldman Sachs, οίκοι πιστοληπτικής αξιολόγησης, ΕΚΤ και Κεντρικές Τράπεζες των κρατών-μελών της Ε.Ε.

Η εμπειρία από την εφαρμογή του κινηματογράφου διεθνώς σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, έχει δείξει ότι έχει μεγαλύτερη και αποτελεσματικότερη απήχηση στα παιδιά, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάλογη παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια και καθοδήγηση όσον αφορά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, επομένως και την κινηματογραφική παιδεία και εμπλέκονται με κριτικό και παιγνιώδη μεθοδολογικά τρόπο οι μαθητές/τριες. Τα παιδιά έλκονται, συμμετέχουν και εμπλέκονται δημιουργικά και αποτελεσματικά στην όλη διαδικασία.

Ανάλογα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τάξη, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό -οικονομικό -πολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής του σχολείου και τον μαθητικό πληθυσμό και τις διαφορετικές ανάγκες κάθε ομάδας τάξης, αναπροσαρμόζονται οι διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η χρήση και η κατανόηση της πολυτροπικότητας των κειμένων τόσο των σχολικών εγχειριδίων, όσο και των κινηματογραφικών ταινιών συμβάλλει στην καλλίτερη αποκωδικοποίηση φαινομένων της κοινωνικής ζωής και γεφυρώνει με σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας τη ροή των μηνυμάτων.

Ο κάθε εκπαιδευτικός λοιπόν έχει την ελευθερία να αναπροσαρμόζει, διαφοροποιεί και να επεκτείνει δραστηριότητες, όπως εκείνος κρίνει και όπως η τάξη του και οι ανάγκες της τον οδηγούν. Στη σημερινή εποχή είναι απαραίτητο ο θεατής να πάψει

να είναι ένας παθητικός δέκτης ερεθισμάτων και να αναπτύξει μια πιο ενεργό συμμετοχή μέσα από την κριτική σκέψη και αξιολόγηση των ερεθισμάτων που δέχεται, αναλύοντας τα διάφορα επίπεδα που αναπτύσσονται σε μια κινηματογραφική ταινία.

Η στρατηγική την οποία ακολουθούμε στο παράδειγμά μας είναι η ενεργητική-βιωματική προσέγγιση και σε αυτήν ακριβώς υπακούουν οι τεχνικές που ακολουθούμε (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, ατομική εργασία αναστοχασμού). Η ελκυστικότητα του μέσου του κινηματογράφου φιλοδοξούμε ότι θα προκαλέσει την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής όλων των εκπαιδευόμενων και θα τους παρωθήσει να εμπλακούν ενεργά και να συνεργαστούν αρμονικά ώστε να φτάσουν σε ικανοποιητικές και αποτελεσματικές προσεγγίσεις. Η αξιοποίηση κάθε μορφής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο που προβλέπει στοχευμένες δραστηριότητες, επιτυγχάνει με τον καλύτερο κατά τη γνώμη μας τρόπο τόσο τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όσο και την ανάπτυξη ορθολογικών διεργασιών και κριτικής σκέψης.

Βιωματική Μάθηση

Η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και γραπτού λόγου αποτελούν πολυσύνθετες και πολύπλοκες διαδικασίες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να μυηθούν μέσα από αποτελεσματικές αλλά και διδάξιμες δημιουργικές και καινοτόμους τεχνικές και μεθόδους, με βασικό σκοπό την καλλιέργεια της μεταγνώσης, καθώς επίσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επικοινωνιακής λειτουργίας, της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών με τη χρήση καινοτόμων και κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000*), η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που παρέχει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων». Επομένως, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά.*

Η βιωματική μάθηση συνοδεύεται από τον αναστοχασμό, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος αυτής και κατευθύνει στην υιοθέτηση ενδιαφερουσών και καινοτόμων δράσεων και δραστηριοτήτων. Όσον αφορά θέματα επιμόρφωσης σε Ευρωπαϊκά θέματα στην παρούσα φάση, επιλέγεται ως διδακτική μεθοδολογία η ενεργητική συμμετοχή και ακρόαση, η εργασία σε ομάδες και η συνεχής εμπλοκή σε καινοτόμους δράστηριότητες.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι Graves (1994) και Σπαντιδάκης (1998α& 2004) τονίζουν την έμφαση που πρέπει να δίδεται στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ευχέρεια του εκπαιδευόμενου στη χρήση και στον αποτελεσματικό χειρισμό του γραπτού λόγου είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διακρίνει την επικοινωνιακή λειτουργία των κειμένων μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις και να έχει τη δυνατότητα και την ευχέρεια να προβαίνει σε μετασχηματισμό των παραδοχών εμπλέκοντας την εμπειρία με την καθημερινή πράξη και το προσωπικό βίωμα.

Ο εκπαιδευόμενος αναγνώστης, θεατής,παράγει τη νέα γνώση μέσα από την αξιολόγηση της εικόνας και της αποτύπωσης. Το πολυτροπικό κείμενο συνθέτει κείμενο με αισθήσεις και παράγει νέα γνώση. Μέσα από τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό παράγεται νέα γνώση και εμπειρία και αξιοποιούνται προγενέστερες γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, προσδοκίες, κίνητρα και στόχοι του επιμορφούμενου.

Τέχνη και εκπαίδευση-Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η πραγματικότητα, την οποία βιώνουμε καθημερινά, αποτελεί σύνθεση και σύνδεση εικόνων οι οποίες κατακλύζουν μεγαλύτερες ποσοτικά θέσεις σε σχέση με το λόγο Επικοινωνούμε μέσα από αυτές, ανταλλάσσουμε απόψεις και αποκτούμε συνείδηση του εγώ μας και του κόσμου μας, εμπλουτίζοντας και αναπτύσσοντας άλλους κώδικες επικοινωνίας μέσω της γλώσσας των εικόνων. Η γλώσσα των εικόνων σηματοδοτεί και μεταδίδει ιδέες, απόψεις και αποδίδει νοήματα. Η συμβολή του κινηματογράφου είναι πολύ σημαντική τόσο ως επικοινωνιακού μέσου όσο και ως πολιτισμικού προϊόντος. Η Διακήρυξη της UNESCO για την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ το 2001 αντιπροτείνει να συμμεριστούμε τη σημαντικότητα της δυναμικής ανάπτυξης των ΜΜΕ και να εκτιμήσουμε τη συνεισφορά τους ως στοιχείου πολιτισμού του σύγχρονου κόσμου παρά να αμφισβητήσουμε τη δύναμή τους.

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αξιοποιείται ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, μέσω της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσεται η αισθητική απόλαυση μέσω της βιωματικής προσέγγισης, και τοιουτοτρόπως αναπτύσσονται πολυποίκιλες ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες των επιμορφούμενων ώστε να εμπλακούν σε έναν κριτικό αναστοχασμό μέσω της προσωπικής τους αντίληψης που αφορά την πραγματικότητα και την καθημερινότητα μέσα από τη διερευνητική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Τα πορίσματα άλλωστε παιδαγωγικών και διδακτικών ερευνών και της βιβλιογραφίας, συντείνουν στο ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την εμπλοκή τους στη διαδικασία, την ανάπτυξη των κριτικών τους ερωτημάτων και την αξιοποίηση εναλλακτικών καινοτόμων τρόπων αναπαράστασης και παρουσίασης της σχολικής γνώσης, ώστε να λάβουν ώθηση για αυτονομία και αυτορρύθμιση στην κατανόηση της ύλης, να σκέφτονται, να δρουν και να συμπεριφέρονται ως ενεργοί πολίτες.

Οι μαθητές, καθώς επεξεργάζονται την κινηματογραφική ταινία, αναπτύσσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και συνδιαλέγονται με αυτές για να δημιουργήσουν προσωπική ανταπόκριση, με στόχο την κριτική αξιολόγηση των μηνυμάτων. Οι επιμορφούμενοι μετασχηματίζονται από παθητικούς δέκτες μηνυμάτων σε ενεργητικούς μετέχοντες και εμπλεκόμενους στη διαμόρφωση προσωπικών συσχετίσεων και ερμηνειών, καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες και αναπτύσσοντας δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Ο κινηματογράφος, σε μια εποχή πολλαπλών και περίπλοκων μορφών επικοινωνίας και ανάγκης καλλιέργειας πολύμορφων γραμματισμών, αποκτά ρόλο παγκόσμιου κώδικα επικοινωνίας σύγχρονου και καινοτόμου μέσου με απήχηση σε όλες τις ηλικίες και τους πολιτισμούς, διαμορφώνοντας αντιλήψεις και παραδοχές για τον κόσμομε σθεναρό τρόπο.

Οι επιμορφούμενοι εμπλεκόμενοι ψυχαγωγούνται, πληροφορούνται, μαγεύονται και συμβιώνουν με την κινούμενη εικόνα. Η εκπαίδευση διεθνώς μέσω της κριτικής επεξεργασίας τόσο της κινηματογραφικής ταινίας, όσο και του βίντεο και των άλλων πολυμέσων, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του γραμματισμού.

Μέσω των στοιχείων της κινηματογραφικής γλώσσας, όπως ο φωτισμός, η σκηνοθεσία, το καντράρισμα, ο ήχος, η θέση της κάμερας σχηματίζεται και οικοδομείται μια νέα δυναμική του νοήματος.

Η ενεργητική και συμμετοχική εμπλοκή των επιμορφούμενων μαθητών/τριών με τα πολυποίκιλα οπτικοακουστικά μέσα τους παρωθούν να ανακαλύψουν νέους τρόπους διαχείρισης και επεξεργασίας των μηνυμάτων με εποικοδομητικά και άμεσα θετικά αποτελέσματα. Η πολυμορφία των αναπαραστάσεων μέσω της τέχνης, συντείνει στην ανάπτυξη πολυτροπικών συζεύξεων και αποτελεσματικών συμπεριφορών.

Η τέχνη του κινηματογράφου στην εκπαίδευση

Η εμπλοκή της τέχνης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να αποτελέσει δυναμικό μέσο με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψη του μαθητή/τριας, εμπλέκοντάς το σε καινοτόμες, δημιουργικές και ευφάνταστες δράσεις.

Η εισαγωγή της γλώσσας του κινηματογράφου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, μέσω της χρήσης των πολυμέσων συνδέεται με τον πολυγραμματισμό.

«*Πρόκειται για την άσκηση των μαθητών στη χρήση διαφορετικών τρόπων και συμβόλων με στόχο την αναδόμηση και τη μεταγραφή τους σε περισσότερο κατανοητές μορφές σε σχέση με τις πρωτογενείς με τη δική τους παρέμβαση* (Cope & Kalatzis, 2000: 187-188· Kress, 2000: 337-340)».

Η στρατηγική την οποία ακολουθούμε στο παράδειγμά μας είναι η ενεργητική-βιωματική προσέγγιση και σε αυτήν ακριβώς υπακούουν οι τεχνικές που ακολουθούμε (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, ατομική εργασία αναστοχασμού). Η ελκυστικότητα του μέσου του κινηματογράφου προβλέπεται ότι θα προκαλέσει και θα κινητοποιήσει το θετικό ενδιαφέρον και την αμέριστη προσοχή των εκπαιδευόμενων και θα τους παρακινήσει να συμμετάσχουν ενεργά και να συνεργαστούν αρμονικά ώστε να φτάσουν στο αποτέλεσμα που αναμένουμε. Η αξιοποίηση κάθε μορφής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο που προβλέπει στοχευμένες δραστηριότητες, επιτυγχάνει με τον καλύτερο κατά τη γνώμη μας τρόπο τόσο τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όσο και την ανάπτυξη ορθολογικών διεργασιών και κριτικής σκέψης.

Η επιλογή του συγκεκριμένου ντοκιμαντέρ δεν είναι διόλου τυχαία καθώς πρόκειται για μια πρόσφατη μικρού μήκους ταινία, η αισθητική και η διάρκεια της οποίας πληρούν στο ακέραιο τα κριτήριά μας για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κριτήρια επιλογής μιας ταινίας για να επιτελέσει αυτόν τον σκοπό αποτελούν η γλωσσική της καινοτομία και ο αντισυμβατικός της χαρακτήρας, η εκφραστική οικονομία και αρτιότητα, οι πολλαπλές ερμηνείες που μπορεί να επιδέχεται, η ουσιαστική διερεύνηση των συνθηκών και των εμπειριών της ανθρώπινης ύπαρξης και φυσικά η δυνατότητά της να κινητοποιήσει και να εμπλέξει τους επιμορφούμενους σε ένα δημιουργικό παιχνίδι μέσα από το οποίο θα εξάρουν την κριτική τους σκέψη και θα

επιχειρήσουν να μετασχηματίσουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις και στερεότυπα ή να ανταλλάξουν απόψεις (Αλ. Κόκκος, 2011, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Περιγραφή σχεδίου μαθήματος

Η διάρκεια του προτεινόμενου σχεδίου είναι 2-4 διδακτικές ώρες. Τα μέσα που απαιτούνται είναι ένας υπολογιστής, ένας βιντεοπροβολέας, ένας πίνακας με χαρτί του μέτρου για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων από τον εκπαιδευτή, χαρτιά για τις σημειώσεις. Έχει προηγηθεί η ενημέρωση για τη λειτουργία των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε.

Σκοπός: η αξιοποίηση της κινηματογραφικής τέχνης και ειδικά του πρόσφατου ντοκιμαντέρ "this is not a coup" σε μια ενσυναισθητική προσέγγιση.

Στόχοι: Ο εκπαιδευόμενος, υποψήφιος Τ4Ε: Να αναπτύξει την ενσυναίσθηση διατυπώνοντας θέσεις από τη σκοπιά του άλλου, να αναδείξει κομμάτια από το περιεχόμενο της ταινίας και να εκφράσει το μήνυμά τους, να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολα με τα οποία εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα ασκώντας την κριτική του ικανότητα, να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και το ρόλο των δρώντων προσώπων, να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που βιώνει μέσα από τις καταστάσεις στις οποίες τον μεταφέρει το ντοκιμαντέρ, να συνεργάζεται ανταλλάσσοντας απόψεις για το μήνυμα της ταινίας, να διατυπώνει τις σκέψεις του με μια λογική αλληλουχία, να δραστηριοποιεί τη φαντασία του, να δικαιολογήσει με επιχειρήματα τις επιλογές του σκηνοθέτη, να αναστοχαστεί πάνω σε θέματα που πραγματεύεται η ταινία.

Δραστηριότητες

Καθώς ένα από τα κύρια θέματα που πραγματεύεται η ταινία είναι ο ρόλος της Ε.Κ.Τ., μπορούμε να αρχίσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού των ιδεών, με έναν προβληματισμό πάνω στο θέμα: *«ποια είναι τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. και ειδικά για το ρόλο της Ε.Κ.Τ.»*. Το θέμα αυτό έχει αναπτυχθεί σε προηγούμενη συνάντηση. Οι σκέψεις τους καταγράφονται ώστε να επανέρθουμε σε αυτές στο τέλος της διαδικασίας.

Στη συνέχεια αφού κάνουμε μια εισαγωγή για το τι πρόκειται να παρακολουθήσουμε, προβάλλουμε αποσπάσματα (διάρκεια 37.30 λ)μ από το ντοκιμαντέρ (για την οικονομία του χρόνου) ή αν είναι εφικτό ολόκληρη την ταινία. (διάρκεια 80.00 λ).

Μετά το τέλος της προβολής, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης πάνω σε θέματα, σκέψεις και συναισθήματα που αναδύθηκαν από την ταινία καθώς και σε κάποια μορφολογικά στοιχεία που τα υποστηρίζουν. Όταν και εφόσον χρειαστεί προβάλλουμε ξανά κάποιες από τις σκηνές για να τις εξετάσουμε καλύτερα. Καταγράφουμε τις απαντήσεις και αναρτούμε αυτές τις καταγραφές σε εμφανή σημεία ώστε να μπορούν να τα συμβουλευτούν όταν και αν τα χρειαστούν αργότερα. Προτείνουμε η συζήτηση να ακολουθήσει την εξής πορεία: (αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις):

Ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που σας γεννήθηκε μετά την προβολή; Τι εντυπώσεις σας προξένησε η ταινία; Με ποιο θέμα ασχολείται; Μπορείτε με μια λέξη να πείτε τι πραγματεύεται η ταινία; Τι απορίες έχετε; Γιατί ο σκηνοθέτης επέλεξε αυτή την πορεία;; Πως νομίζετε ότι αισθάνονται αρχικά οι πρωταγωνιστές της ταινίας; Υπάρχει κατανόηση

και επικοινωνία μεταξύ τους; Τι μπορεί να σας έχει θυμώσει; Τι γνώμη έχετε για αυτά; Η ταινία γυρίστηκε (πού;) (πότε;) το 2016. Τι στοιχεία μας δίνει η ταινία για την πρόσφατη κατάσταση; Πού συμφωνείτε, πού διαφωνείτε; Τι νομίζετε ότι θα γίνει στη συνέχεια; Τι θα θέλατε να συμβεί; (Σχετικά με τα Μορφολογικά στοιχεία): Τι παρατηρήσατε σε σχέση με τα χρώματα της ταινίας; Υπάρχουν διάλογοι; Γιατί ο σκηνοθέτης λέτε να έκανε αυτήν την επιλογή; Πού γυρίστηκε η ταινία; Ποιοι ήχοι ακούγονται στην ταινία; Πότε γίνονται πιο έντονοι; Τι ρόλο έπαιξε η μουσική υπόκρουση της ταινίας; Σε ποιες σκηνές η μουσική είναι πιο έντονη; Πώς σας φάνηκε το φως στην ταινία; Από πού έρχεται;

Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες ακολουθώντας της αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να γράψει ένα κείμενο με αναφορές στο ντοκιμαντέρ. Οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται, καταγράφουν τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας και συνθέτουν ένα ομαδικό κείμενο το οποίο και παρουσιάζουν στο τέλος αυτής της διαδικασίας στην ολομέλεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της εργασίας των ομάδων είναι καθοδηγητικός και εμψυχωτικός.

Σε αυτήν τη φάση, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να καταθέσει σκέψεις και συναισθήματα, υπεράσπιση των απόψεών τους και κατάθεση των συναισθημάτων τους. Με την ανάγνωση των κειμένων στην ολομέλεια η οποία και ακολουθεί, ακούγονται όλες οι 'φωνές' των ηρώων, ακούγεται η 'φωνή' του Άλλου, διαφαίνονται οι διαφορετικές οπτικές και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν και κάποιες πτυχές της πραγματικότητας τις οποίες ούτε καν είχαν σκεφτεί πρωτύτερα.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε η κάθε ομάδα να αναλάβει να παίξει ένα παιχνίδι ρόλων ώστε να έχει πρώτα προσεγγίσει βιωματικά την αντίληψη της θέσης του άλλου και στη συνέχεια να καταγράψει σκέψεις και συναισθήματα. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ταυτόχρονα την παραγωγή προφορικού λόγου ωστόσο απαιτεί περισσότερο χρόνο για προετοιμασία και υλοποίηση και εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει πως θα το χειριστεί ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Άλλη πρόταση είναι να δοθούν φύλλα εργασιών σε τέσσερις ομάδες ως εξής: Η καθεμιά από τις τρείς πρώτες ομάδες μπαίνει στη θέση ενός από τους πρωταγωνιστές της ταινίας και μέσα από την οπτική του κάθε ρόλου αναλαμβάνει να συνθέσει ένα κείμενο, σε πρώτο πρόσωπο, στο οποίο καταθέτει *σκέψεις και συναισθήματα για το ρόλο του και τη σχέση του με την Ε.Ε.*. Η 4η ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει ένα κείμενο μέσα από την οπτική των θεατών με θέμα: *«Τι νομίζετε ότι θα γίνει στη συνέχεια σε σχέση με την εξέλιξη της Ε.Ε. και της Ε.Κ.Τ.»; Τι θα επιθυμούσατε εσείς να συμβεί;»*

Αφού τελειώσουν οι μαθητές την εργασία τους, η κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενό της στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πώς οι μαθητές βλέπουν τη θέση του Άλλου και πώς αισθάνονται μετά από αυτό.

Ανατροφοδότηση

Ως αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης προτείνουμε οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν πάνω σε ένα θέμα της καθημερινότητας το οποίο γίνεται συχνά αντικείμενο αντιπαραθέσεων και πηγή δυσάρεστων συναισθημάτων. Αφού ξαναγυρίσουμε στις πρώτες σκέψεις που κατέθεσαν με τον καταιγισμό ιδεών σχετικά με το θέμα μας και συζητήσουμε αν θα πρόσθεταν ή θα άλλαζαν κάτι σε αυτές, ζητούμε, σε ατομικό επίπεδο αυτή τη φορά, να καταγράψουν τις σκέψεις τους προβληματιζόμενοι πάνω στο ίδιο θέμα:

Σημαντικό είναι στο τέλος της όλης διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να καταθέσουν σκέψεις και συναισθήματα από αυτήν την εμπειρία. Είναι σημαντικό τόσο για τους ίδιους επειδή τους δίνεται η δυνατότητα αναστοχαζόμενοι να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και για τον εκπαιδευτικό επειδή αυτή η κατάθεση σκέψεων και συναισθημάτων αποτελεί για τον ίδιο όχι μόνο ανατροφοδότηση αλλά και μια μορφή αξιολόγησης για το όλο εγχείρημα.

Βιβλιογραφία

Αγγέλη, Α. (2011). *Η προβολή κινηματογραφικής ταινίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η γνώμη διδασκόντων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.* Στο *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης*, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.σ. 242-255). Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2017, από http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/70.

Chansel, D. (2001). *Europe on-screen. Cinema and the teaching of history.* Germany: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing

Cope, B. and Kalantzis, M. (2000), Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, London and New York: Routledge.

Fleming D., 1993, Media teaching, Blackwell Publishers, Great Britain

Θεοδοσίου, Ν. (2013). *Μαύρος πίνακας - λευκή οθόνη. Κινηματογράφος και εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2017, από http://www.olympiafestival.gr/paideia/paideia.theoritika.htm.

Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 19, 9-13.

Jarvie I. C., 1970, Towards a Sociology of the Cinema, ed. Routledge and Kegan Paul, London

Καμαρινού, Δ. (1998). Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο. Αθήνα: Paper graph.

Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολοβός Ν., 1993, Δοκίμια θεωρίας και κριτικής του κινηματογράφου, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2002), Reading Images: the Grammar of Graphic Design, London: Routledge

Λυδάκη, Α. (2009). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης. Τόμος Β΄: Ειδικό Μέρος. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Μάιος 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πασχαλίδης Γ., (2000). *Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: Όροι και προοπτικές τηςδιδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση 30.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσαφταρίδης, Ν. (Συντονιστής) (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Γ΄. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ "TEACHERS4EUROPE" ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ ΣΤΗΝ Π.Ε.

*Πασχάλης Δήμου**
*Μάγδα Βίτσου***

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνηθεί η επίδραση των προγραμμάτων Teachers 4 Europe σε εκπαιδευτικούς και μαθητές απέναντι στην προσφυγική κρίση στο νομό Μαγνησίας. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που μας προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτική πλειοψηφία αποδέχονται ότι έχουν δεχτεί σημαντική επίδραση μετά την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του προγράμματος. Κάτι άλλωστε που διαφαίνεται από τη μεγάλη επιτυχία σε πανελλήνιο επίπεδο που είχε ο νομός Μαγνησίας σε δράσεις, υποδοχή και ένταξη των προσφυγοπαίδων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *προσφυγικό ζήτημα, εκπαίδευση, Teachers4Europe.*

Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση ανέδειξε με πολλαπλούς τρόπους τις ανθρώπινες αξίες που πρέπει να μας χαρακτηρίζουν ως άτομα και ως κοινωνίες αλλά και τα αντανακλαστικά μας ως Ενωμένη Ευρώπη σε αντίστοιχες ανθρωπιστικές κρίσεις. Στην Ελλάδα οι αρχές αυτές υπαγορεύονται από τα νομικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρά τις μεμονωμένες αποκλίσεις μερικών εταίρων. Σε αυτό το πλαίσιο για τη χώρα μας το πρόγραμμα "Teachers 4 Europe" που υλοποιείται τα τελευταία έξι χρόνια παρέχει τα εργαλεία με τα οποία προάγεται ο ανθρωπισμός, η αλληλεγγύη και η ελπίδα για ένα ανθρώπινο μέλλον στους διωγμένους από τον πόλεμο προσφυγόπαιδες.

---

* Δάσκαλος, Νηπιαγωγός, Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, Med Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό στην Κοινωνική Ανθρωπολογία Ambassador Teacher 4 Europe Μαγνησίας.

** Νηπιαγωγός, Phd «Παιδαγωγική του Θεάτρου», Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων T4E Μαγνησίας.

Μέσα σ' αυτό το διαρκώς μετασχηματιζόμενο περιβάλλον, το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε τον Μάρτιο 2016, την πρωτοβουλία να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν με βάση τις Υπουργικές Αποφάσεις 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία, σε επτά από τις δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες. Στις μονάδες αυτές φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Τα μεγέθη αυτά διαφοροποιούνται ελαφρά τον Απρίλιο 2017 (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα προγράμματα Τ4Ε διακρίνονται από την ευαισθησία τους τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό γίγνεσθαι της πατρίδας μας. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική δράση Τ4Ε 2016-17 μας δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας παλιών και νέων συνεργατών του Προγράμματος αλλά ατομικών και ομαδικών δράσεων. Η Μαγνησία άλλωστε μέσα από τους Πολλαπλασιαστές αλλά και τους υποψήφιους κάθε φορά καινοτομεί κι ανοίγει νέους χώρους εφαρμογής.

Υπήρξε η ευτυχής συγκυρία να επιλεχθεί, ως συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων στη Μαγνησία η κ. Βίτσου, Τ4Ε 2013-14, ενώ διευκόλυνε την πρόσβασή μας στο συγκεκριμένο πεδίο η πρόσληψη, ως αναπληρώτριας εκπαιδευτικού μίας ακόμη Τ4Ε, της κ. Μπαρμπουδάκη. Η εμπλοκή επίσης του κ. Δήμου ΑΜΒ Τ4Ε κι η ενασχόληση με το θέμα της Προσφυγικής Κρίσης κι η επιλογή του, ως εκπρόσωπου της Διεύθυνσης ΠΕ Μαγνησίας σε σχετικές δράσεις που υλοποιήθηκαν την άνοιξη του 2016 συνετέλεσαν αθροιστικά να υλοποιηθούν μια σειρά προγραμμάτων Teacher4Europe στη Μαγνησία κατά τη διάρκεια του Σχ. Έτους 2016-17.

1. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και προσφυγικό ζήτημα

Το «προσφυγικό ζήτημα» εισήλθε σε μία κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015-Μαρτίου 2016. Οι προσφυγικές ροές στη Μεσόγειο, προς Ελλάδα και Ιταλία, καταγράφηκαν ιδιαίτερα αυξημένες από το καλοκαίρι του 2015. Εκείνη την περίοδο ο κύριος όγκος των προσφύγων κατευθύνθηκε από την Τουρκία στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της UNHCR, το 2015-2016 διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο 817.175 άνθρωποι, ενώ 410 πνίγηκαν και 176 αγνοούνται. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, υπολογίζεται στο 1 εκ. άνθρωποι. Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα με στόχο τη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-FYROM και το πέρασμα της Ειδομένης. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα (UNHCR, 2016).

Έως τον Μάρτιο του 2016 προκρίθηκε η τεχνική της όσο πιο ανώδυνης διέλευσης του μεγάλου πλήθους προσφύγων από τη χώρα. Μετά το κλείσιμο των συνόρων και τον εγκλωβισμό στην Ελλάδα χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι πίεζαν να φύγουν στη Βόρεια Ευρώπη, άρχισε να διαμορφώνεται η στρατηγική διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης του πληθυσμού αυτού σε μόνιμες δομές. Εν τέλει, μετά τη συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας, ο αριθμός σταθεροποιήθηκε στις περίπου 60.000 και, βάσει των επί-

σημων στοιχείων, παρέμεινε σ' αυτό το επίπεδο μέχρι τον Φεβρουάριο του 2017 και έκτοτε –παρά τους μικρούς αριθμούς αφίξεων στα νησιά– μειώνεται λόγω της εντατικοποίησης των ρυθμών οικογενειακής επανένωσης και μετεγκατάστασης σε άλλες χώρες. Παράλληλα βέβαια, η απροθυμία των ευρωπαϊκών χωρών να υλοποιήσουν το σκέλος της συμφωνίας το οποίο αφορούσε τη μετεγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ελλάδα και την Ιταλία επιδείνωσε δραματικά το αίσθημα εγκλωβισμού (ΥΠΕΣ, 2017).

Συνολικά, η ΕΕ διέθεσε περισσότερα από 10 δισεκατομμύρια ευρώ από τον προϋπολογισμό της για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης τα έτη 2015 και 2016. Τα περισσότερα άτομα που φτάνουν στην ΕΕ έχουν βασικές ανάγκες, όπως καθαρό νερό, τροφή και στέγη. Η ΕΕ χρηματοδοτεί έργα για να αντιμετωπιστούν οι πιο επείγουσες ανθρωπιστικές ανάγκες των 50.000 προσφύγων και μεταναστών που φιλοξενούνται στην Ελλάδα από τον Μάιο του 2016 (ΕΕ, 2016).

Επίσης, η ΕΕ παρέχει ανθρωπιστική βοήθεια στους πρόσφυγες και τους μετανάστες σε χώρες εκτός της ΕΕ, όπως η Τουρκία, ο Λίβανος, η Ιορδανία και το Ιράκ. Η Τουρκία φιλοξενεί μακράν τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων, συνολικά περίπου 3 εκατομμύρια, εκ των οποίων 2,5 εκατομμύρια είναι Σύριοι. Για την υποστήριξη των προσφύγων στην Τουρκία, η ΕΕ και τα κράτη μέλη της παρέχουν 6 δισεκατομμύρια ευρώ μέσω ειδικού μηχανισμού, για την περίοδο 2016-2018 (UNHCR, 2016).

Με βάση πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα κράτη μέλη συμφώνησαν, για πρώτη φορά, τη μετεγκατάσταση 160 000 αιτούντων άσυλο από την Ελλάδα και την Ιταλία σε άλλες χώρες της ΕΕ ως τον Σεπτέμβριο του 2017. Ωστόσο, ως τον Ιούλιο του 2016 είχαν μετεγκατασταθεί μόλις 3 000 αιτούντες άσυλο. Οι εθνικές κυβερνήσεις πρέπει να εντείνουν τον ρυθμό του προγράμματος αυτού για να βοηθήσουν όσους έχουν ανάγκη προστασίας (ΕΕ, 2016).

Η ΕΕ επιθυμεί επίσης τη δημιουργία ασφαλών και νόμιμων οδών εισόδου στην ΕΕ για τους αιτούντες άσυλο, ώστε να μην πρέπει να διακινδυνεύουν τη ζωή τους καταφεύγοντας σε παράνομα κυκλώματα λαθρεμπορίας και εμπορίας ανθρώπων. Το εθελοντικό πρόγραμμα επανεγκατάστασης που συμφωνήθηκε από τα κράτη μέλη της ΕΕ προβλέπει τη μεταφορά 22 500 ατόμων από χώρες εκτός ΕΕ σε κράτος μέλος της ΕΕ.

Η ΕΕ αύξησε το ποσοστό επιστροφών στις χώρες καταγωγής τους των παράτυπων μεταναστών που δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στην ΕΕ. Τα κράτη μέλη έχουν συμφωνήσει να εφαρμόζουν πιο ενεργητικά τους κανόνες σχετικά με την επιστροφή και ο ευρωπαϊκός οργανισμός ελέγχου των συνόρων θα συνδράμει συντονίζοντας τις πτήσεις επιστροφής.

Παρόλο που η ΕΕ άρχισε να αναπτύσσει μια κοινή πολιτική ασύλου το 1999, οι κανόνες δεν είναι σχεδιασμένοι για να αντιμετωπιστεί μια μαζική έλευση ανθρώπων σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Η Επιτροπή υπέβαλε πλέον νέες προτάσεις για την αναθεώρηση της υφιστάμενης νομοθεσίας, σύμφωνα με τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες. Η βασική αρχή παραμένει η ίδια –τα άτομα πρέπει να υποβάλουν αίτημα ασύλου στο πρώτο κράτος μέλος εισόδου στην ΕΕ, εκτός αν έχουν οικογένεια αλλού– αλλά κάθε φορά που ένα κράτος μέλος αδυνατεί να αντεπεξέλθει, πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη και δίκαιη κατανομή ευθυνών στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ, 2016).

1.1. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η εκπαίδευση των προσφύγων

Η φετινή έκδοση της Έκθεσης Παρακολούθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δείχνει σημαντική πρόοδο στην επίτευξη των στόχων της ΕΕ·επισημαίνει, όμως, ότι τα κράτη μέλη πρέπει να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη καταλληλότητα και χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ιδίως όσον αφορά την ένταξη των νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών (ΕΕ, 2016).

Η Ευρώπη στηρίζεται σε αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να αποκτήσουν οι νέοι τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαμορφώσουν τη ζωή τους ως πολίτες και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν τα θεμέλια της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της καινοτομίας και της κοινωνικής συνοχής. Στην Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το 2016 που δημοσιεύτηκε σήμερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναλύει την εικόνα που παρουσιάζουν η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα εθνικά συστήματα, και δείχνει ότι τα κράτη μέλη αντιμετωπίζουν τη διττή υποχρέωση να εξασφαλίζουν επαρκείς οικονομικές επενδύσεις και να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στους νέους από όλα τα κοινωνικά στρώματα, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων και των μεταναστών (ΕΕ, 2016).

Η ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής είναι ένα από τα πιο δύσκολα κομμάτια στο παζλ της διαχείρισης του προσφυγικού ζητήματος (ΥΠΕΠΘ, 2017). Την ώρα που στην Ελλάδα διαπιστώνονται καθημερινά «αγκάθια» ως προς την ένταξη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης η κατάσταση δείχνει να είναι πιο ομαλή: Αφενός έχουν να διαχειρισθούν -ακόμη και αναλογικά- μικρότερο αριθμό παιδιών και εφήβων, αφετέρου έχουν υπάρξει παραδοσιακά χώρες υποδοχής μεταναστών με αποτέλεσμα να έχουν εμπειρία στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών που η μητρική τους γλώσσα είναι άλλη από την εθνική γλώσσα (Trines, 2017).

Στη Γερμανία περίπου 325.000 προσφυγόπουλα θα πάνε στο σχολείο μέχρι το τέλος του έτους, σύμφωνα με τη φετινή έκθεση του γερμανικού υπουργείου Παιδείας που τιτλοφορείται «Η Εκπαίδευση στη Γερμανία» (OECD, 2016). Ο αριθμός φαίνεται μεγάλος, αλλά αποτελεί μόλις το 3% του συνόλου των μαθητών. Αν διαιρεθεί μάλιστα με τον αριθμό των 16 κρατιδίων, αντιστοιχούν 20.000 μαθητές κατά μέσο όρο ανά κρατίδιο, σε μια χώρα με πληθυσμό ογδόντα περίπου εκατομμυρίων κατοίκων. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, η οποία συντάχθηκε από το Γερμανικό Ινστιτούτου Διεθνούς Παιδαγωγικής Έρευνας (DIPF), το 30% περίπου των προσφυγόπουλων είναι κάτω των 18 ετών, επομένως πρέπει να πάνε υποχρεωτικά στο σχολείο. Το 25% είναι μεταξύ 18 και 24 ετών και θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθήσουν μαθήματα γερμανικών για να εκπαιδευτούν επαγγελματικά (Dryden-Peterson, Adelman, and Nieswandt, 2016).

Στη Γαλλία οι « Αλλόφωνοι» είναι η επίσημη ορολογία που χρησιμοποιεί το γαλλικό υπουργείο παιδείας για τους μαθητές, που δεν γνωρίζουν τη γαλλική γλώσσα. Για να ξεχωρίσουν μάλιστα τα προσφυγόπουλα που έχουν φθάσει τελευταία από Συρία, Ιράν, Αφγανιστάν από τα παιδιά των μεταναστών κυρίως από τις πρώην

αποικίες, χρησιμοποιούν τον όρο « Μαθητές Αλλόφωνοι Νεοαφιχθέντες » ("Elèves Allophones Nouvellement Arrivés" (EANA).Για την υποδοχή τους δημιούργησαν μάλιστα πριν από μια τετραετία (Οκτώβριο 2012) μια ειδική υποδομή, το «Ακαδημαϊκό Κέντρο για την Εκπαίδευση Νεοαφιχθέντων Αλλόφωνων παιδιών» με το ακρωνύμιο CAZNAV. Το Κέντρο αυτό αναλαμβάνει την υποδοχή των παιδιών, από 11 έως 18 ετών, καθώς και την αξιολόγησή τους γύρω από τις γνώσεις και την προηγούμενη μάθησή τους. Η σχετική εξέταση γίνεται για τα μαθηματικά στη γλώσσα τους, στα δε γαλλικά για το επίπεδο κατανόησης. Στόχος είναι να καθορισθεί το επίπεδο και η κατηγορία της τάξης στην οποία θα οδηγηθούν με απώτερο μέλημα, την ένταξή τους σε κανονική τάξη με παιδιά της ηλικίας τους (Eduscol, 2017). Από τα έως τώρα στοιχεία του υπουργείου πάντως, εννέα στα δέκα «αλλόφωνα» παιδιά έχουν ανάγκη υποστήριξης στη γαλλική γλώσσα, εξ' ου και η δημιουργία ειδικών τμημάτων. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015 υπολογίζονται στις 52.500 οι 'αλλόφωνοι' μαθητές με ειδικές ανάγκες, τόσο για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας όσο για σχολική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών (71%), έφθασε στη Γαλλία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και κατανεμήθηκαν σε 9.200 σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία στην ευρεία περιφέρεια των Παρισίων (Ile de France) απορροφούν το σημαντικό ποσοστό 32% (Dryden-Peterson, 2016).

2. Το πρόγραμμα Teachers4Europe και οι στόχοι του σε σχέση με την προσφυγική κρίση

Ο στόχος της εκπαιδευτικής δράσης "Teachers 4 Europe" είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών. Η Δράση η οποία έχει διττό χαρακτήρα στοχεύει στην την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αποτελέσουν ένα είδος κοινωνών των βασικών αξόνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να εμπλουτισθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών, σχετικά με τις γενικότερες εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και τους τομείς του κοινωνικού και ατομικού πεδίου που αυτές επηρεάζουν. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται δηλαδή στην ανάγκη να γίνουν γνωστές και κατανοητές οι συνθήκες της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι τρόποι αντιμετώπισής της καθώς και η προσαρμογή των πολιτών και ειδικότερα των νέων στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον (T4E).

Σε αυτό το πλαίσιο, μέσω της παρακολούθησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών που θα αποκομίσουν, μέσα στα σχολεία που εργάζονται αλλά και μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα στην κοινωνία.

Συγκεκριμένα, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης είναι:

- να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ευρωπαϊκής οικοδόμησης προκειμένου να γίνουν οι ίδιοι κοινωνοί της ευρωπαϊκής ιδέας

- να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών της Ε' & ΣΤ' τάξης Δημοτικού (ηλικία 10-12 ετών) σχετικά με το νέο οικονομικό περιβάλλον, τις ευκαιρίες που παρουσιάζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη βελτίωση της συμμετοχής τους ως ενεργοί πολίτες μέσα σε αυτό, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο
- να εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα
- να αποτελέσουν μέλη μίας Παν-Ευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους
- να συμμετέχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (T4E)

3. Παρουσίαση της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν τα προγράμματα Teachers4Europe που εφαρμόστηκαν στην περιοχή της Μαγνησίας, στην ΠΕ, τα οποία σχετίζονται με το ζήτημα της Προσφυγικής Κρίσης, της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφυγοπαίδων και η επίδραση των προγραμμάτων αυτών στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων που εφαρμόστηκαν.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι με πρωτοβουλίες του κ. Δήμου προκλήθηκαν δύο μεγάλες ανοιχτές εκδηλώσεις με τη συνεργασία πολλών τοπικών αλλά κι κεντρικών φορέων για την Ημέρα του Μετανάστη αλλά και την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας με στόχο να αντιμετωπιστούν οι όποιες αντιδράσεις εμφανίστηκαν σχετικά με την απογευματινή φοίτηση των προσφυγοπαίδων σε σχολείο του Βόλου.

Έδρα του Προγράμματος το 30ό δ. σχ. Βόλου κι από εκεί μετά την υλοποίηση της δράσης ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών «Κι αν ήσουν εσύ» από το Θέατρο στην Εκπαίδευση δόθηκε το έναυσμα συνεργασιών αλλά και δράσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών T4E όσο και φορέων, όπως η Εκκλησία, το Πανεπιστήμιο αλλά κι ενεργοποίησης κι άλλων σχολικών δομών στα πλαίσια συνεκπαίδευσης.

Δύο εφαρμογές υπήρξαν σε τμήματα του 30ού, όπου οι μαθητές των Γ' και Στ' τάξεων γνώρισαν τον Άλλον, μίλησαν για τις ανάγκες του και κατέληξαν για το πώς θα ήθελαν κι οι ίδιοι να τους φέρονταν αν ήταν στη θέση του Άλλου. Συνοδοιπόρος και μέντορας σε αυτό το ταξίδι ο Επίκουρος Καθηγητής του ΠΘ κ. Μάγος Κωνσταντίνος.

Μία σημαντική στιγμή υπήρξε η εφαρμογή του Προγράμματος στα πλαίσια εργασίας στη ΔΥΕΠ του 9ου Δ. Σχ. Ν. Ιωνίας από την κ. Μπαρμπουδάκη. Η εργασία της « Λέξεις για το ταξίδι, λέξεις στο ταξίδι» είχε ως στόχο οι μαθητές-προσφυγόπαιδες να «προετοιμαστούν» για το ταξίδι τους στην Ευρώπη, διατηρώντας την ταυτότητά τους, σε ένα ταξίδι ανταλλαγής λέξεων, ήχων, αναμνήσεων.

Πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη ήταν η δράση της κ. Βίτσου. Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαγνησίας, T4E, διδάσκουσα Θεατρικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής του ΠΘ αξιοποιώντας αυτούς τους ρόλους φρόντισε για τη διάχυση των αρχών του Προγράμματος T4E μέσα από την εμπλοκή φοιτητών/τριών σε εκπαιδευτικές δράσεις αλλά και γενι-

κότερων δράσεων μελών ΔΕΠ και στη Δομή φιλοξενίας αλλά και στο χώρο εφαρμογής της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα μέσα από τεχνικές Δραματικής Τέχνης οι προσφυγόπαιδες γνώρισαν τα γεωγραφικά σύνορα των χωρών της Ευρώπης, τις σημαίες των κρατών αλλά και χαιρετισμούς σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες.

Οι δράσεις διάχυσης και οι δημοσιεύσεις από το 30ό Δ. Σχ Βόλου έφεραν κι άλλα σχολεία του Βόλου αλλά και της Περιφέρειας κοντά στη Δομή για γνωριμία και στη διερεύνηση στήριξης και βοήθειας.

Και φτάνουμε στη στιγμή όπου δημοτικό σε κεντρικό σημείο της πόλης ζητάει τη συνεκπαίδευση όταν δυστυχώς σε πολλές πλευρές της χώρας μας, Μάρτιο μήνα, δεν είχαν εξασφαλίσει πρόσβαση στην εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά Οι μαθητές των 16ου και 30ού φτιάχνουν κοινή χορωδία με προσφυγόπαιδες και παρουσιάζουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο.

Κορύφωση όλων των παραπάνω είναι η σύμπραξη τεσσάρων Τ4Ε για την ηχογράφηση ενός τραγουδιού, τραγουδισμένο από τους προσφυγόπαιδες με τίτλο «Το αστέρι της Ευρώπης», σε στίχους Πασχάλη Δήμου ΑΜΒ Τ4Ε, μουσική Ζωής (Νταίζης) Φωτοπούλου Τ4Ε, διδασκαλία Ελένης Μπαρμπουδάκη Τ4Ε και οργάνωσης-συνεργασίας Μάγδας Βίτσου Τ4Ε. Το συγκεκριμένο τραγούδι πρωτοπαρουσιάστηκε στην Περιφερειακή συνάντηση Τ4Ε στη Λάρισα, 11 Μαίου 2017.

4. Αποτελέσματα

Τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων όσο και μετά παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως προς την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης αλλά και της παροχής εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών στους προσφυγόπαιδες. Συμμετείχαν σε εθελοντικές ομάδες υποστήριξης προσφύγων και οργάνωσαν τη συγκέντρωση αγαθών που απευθύνονταν προς της κοντινή δομή φιλοξενίας. Οι ίδιοι διατίθενται να συνεχίσουν και να διευρύνουν τα προγράμματα την επόμενη σχολική χρονιά. Από την πλευρά των μαθητών που συμμετείχαν παρατηρήθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης μέσα από συμμετοχή σε κοινές δράσεις, εικαστικές αναπαραστάσεις, παραγωγή γραπτού λόγου (ποιήματα, κείμενα). Η επαφή των παιδιών με τους «άλλους» τους πρόσφυγες σε «πραγματικό» και όχι «φαντασιακό» επίπεδο, ήρε τις όποιες προκαταλήψεις, αρνητικά στερεότυπα και οι ίδιοι οι μαθητές έγιναν πολλαπλασιαστές αυτή της πραγματικότητας στις οικογένειές τους και στην τοπική κοινωνία. Ήδη έχουν γίνει πολλές κοινές δράσεις σύνεκπαίδευσης και πολλά σχολεία εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να συνεργαστούν μελλοντικά.

5. Συμπεράσματα

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Ο κ. Tibor Navracsics, επίτροπος της ΕΕ αρμόδιος για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη νεολαία και τον αθλητισμό, δήλωσε τα εξής: *«Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο υποστη-*

ρίζοντας τις προσπάθειές μας να διαχειριστούμε σοβαρά προβλήματα, όπως η επίμονη ανεργία των νέων και οι αργοί ρυθμοί οικονομικής μεγέθυνσης, καθώς και νέες προκλήσεις όπως η προσφυγική κρίση. Όμως, για να μπορέσει η εκπαίδευση να εκπληρώσει τον ρόλο της, θα πρέπει να επιτύχει καλά αποτελέσματα. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι η εκπαίδευση επιτρέπει στους νέους να γίνουν ενεργοί, ανεξάρτητοι πολίτες και να βρουν μια ικανοποιητική απασχόληση. Δεν είναι απλώς θέμα βιώσιμης ανάπτυξης και καινοτομίας. Είναι θέμα δικαιοσύνης.».

Συνεπώς είναι αναγκαία η πραγματοποίηση προγραμμάτων ενδυνάμωσης αυτής της ιδέας από τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στην κοινότητα των εκπαιδευτικών Τ4Ε με στόχο η χώρα μας να είναι στο κέντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων της Ευρωπαικής Ένωσης και όχι ουραγός ώστε όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινωνία, μαθητές, από κοινού να προβάλουν την αρχή μιας Ευρώπης αλληλεγγύης, σεβασμού και στήριξης του «αδύνατου».

Βιβλιογραφία

Ελληνική Κυβέρνηση, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (ΓΓΕΕ), (2016) «Refugeecrisis - Factsheet».

Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Nieswandt, M., (2016). Inside Syrian refugee schools: Syrian children in Germany, Ανακτήθηκε online, https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/23/inside-syrian-refugee-schools-syrian-children-in-germany/

Dryden-Peterson, S. (2016) The Educational experiences of refugee children in countries of first asylum, file:///C:/Users/User/Downloads/FCD_Dryen-Peterson-FINALWEB%20(1).pdf

OECD, (2016). Germany Policy Brief, https://www.oecd.org/germany/germany-integrating-refugees-and-other-migrants-into-education-and-training.pdf

Trines, S., (2017). Lessons From Germany's Refugee Crisis: Integration, Costs, and Benefits, http://wenr.wes.org/2017/05/lessons-germanys-refugee-crisis-integration-costs-benefits

UNHCR, (2016), "Breakdown of Men-Women-Children among sea arrivals in Greece for the period June 2015-February 2016", Φεβρουάριος 2016.

ΥΠΠΕΘ. 2017, 'Εργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων-Επιστημονική Επιτροπή http://www.teachers4europe.gr/
http://eduscol.education.fr/cid115754/non-french-speaking-students.html

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ (INCLUSION) ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Δημήτρης Αίσωπος**
*Ευτυχία Πλακαρού***

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της ισότιμης συνεκπαίδευσης (inclusion) και παράδειγμα εφαρμογής της στα πλαίσια της ελληνικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση έγινε με στοχευμένες πολυεπίπεδες δράσεις συνεκπαίδευσης τριετούς διάρκειας των δυο τμημάτων Γενικής και Ειδικής Αγωγής του ν. Μαγνησίας, στα πλαίσια του προγράμματος Teachers4Europe, μέσω της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Το πρόγραμμα «Πάμε μαζί, τι λες; Ευρωπαίχνιδα», σε συνεργασία με Τ4Ε από πολλά μέρη της Ελλάδας, όπου μέσω των διαπολιτισμικών στοιχείων, της ομοιότητας των λαών, υπογραμμίζοντας τις αρχές και τις αξίες της ΕΕ, γνωρίσαμε έθιμα της Λιθουανίας.
- Το πρόγραμμα ψηφιακού εγγραμματισμού και ασφάλειας στο Διαδίκτυο, ως προτεραιότητα της ΕΕ στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, ενεργού γήρανσης και διαγενεακής αλληλεγγύης στην Ελλάδα του σήμερα, ενταγμένη στην ψηφιακή εποχή, με το πρόγραμμα «Εκπαιδεύοντας τη γιαγιά στο Διαδίκτυο».
- Με βιωματικά παιχνίδια και καλλιέργειας και προαγωγής δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποδοχής της διαφορετικότητας και εξοικείωσης με τις έννοιες της ασφάλειας, της ισονομίας και των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά από το βιβλίο με θέμα: «Παιχνίδια για κωφά και βαρήκοα παιδιά» διασκευασμένα για όλα τα παιδιά Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Η προσπάθεια αυτή είχε σκοπό, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών, μελλοντικών ενεργών ευρωπαίων πολιτών, σε δράσεις γνωριμίας με τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της κοινωνικής διάστασης της Ευρώπης μέσω της εκπαιδευτικής της πολιτικής –ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion).Οι δράσεις στην κατεύθυνση της ελληνικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είχαν στόχο την κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

* Εκπαιδευτικός ΠΕ 71 - Teacher4Europe
** Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 - Ambassador4Europe

Λέξεις-κλειδιά: *Τ4Ε, Ισότιμη Συνεκπαίδευση (Inclusion), Ελληνική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοοικονομικές κρίσεις στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες προκάλεσαν μεγάλους κλυδωνισμούς στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσιάζοντας τη λευκή βίβλο για το μέλλον της Ευρώπης (1 Μαρτίου 2017) υπογράμμισε την ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής διάστασης της Ένωσης με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως παράγοντα συνοχής και εμπιστοσύνης στα επιτεύγματα της Ένωσης.

Οι ηγέτες της ΕΕ στη διακήρυξη της Ρώμης (25 Μαρτίου 2017) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Σε αυτή την εποχή αλλαγών και έχοντας επίγνωση των ανησυχιών των πολιτών μας, δεσμευόμαστε ως προς το θεματολόγιο της Ρώμης και δηλώνουμε ότι θα καταβάλουμε προσπάθειες για να υλοποιήσουμε (…) μια κοινωνική Ευρώπη: μια Ένωση που θα εδράζεται στη βιώσιμη ανάπτυξη, θα προωθεί την οικονομική και κοινωνική πρόοδο αλλά και τη συνοχή και τη σύγκλιση, ενώ θα προστατεύει παράλληλα την ακεραιότητα της εσωτερικής αγοράς· μια Ένωση που θα λαμβάνει υπόψη της την ποικιλομορφία των εθνικών συστημάτων και τον βασικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί εταίροι· μια Ένωση που θα προάγει την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών καθώς και τα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους· μια Ένωση που θα μάχεται την ανεργία, τις διακρίσεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια· μια Ένωση όπου οι νέοι θα λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και κατάρτιση και θα μπορούν να σπουδάζουν και να αναζητούν εργασία σε όλη την ήπειρο· μια Ένωση που θα διατηρεί την πολιτιστική μας κληρονομιά και θα προωθεί την πολιτιστική πολυμορφία.»

Βασική παράμετρος των προτεραιοτήτων της ΕΕ στην κατεύθυνση της κοινωνικής πολιτικής αποτελεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική της πολιτική. Αναφορά γίνεται και στο έγγραφο προβληματισμού για την κοινωνική διάσταση της Ευρώπης- Ευρωπαϊκή Επιτροπή COM(2017) 206 της 26ης Απριλίου 2017) «Στους παράγοντες που θα καθορίζουν ολοένα και περισσότερο το μέλλον των κοινωνιών και των οικονομιών μας συγκαταλέγονται η εκπαίδευση και η απόκτηση δεξιοτήτων». Ακόμη, όπως αναφέρει ο Αντώνης Παπαϊκονόμου (Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής, 2016) «Καθώς η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι προσανατολισμένη στην ιδιότητα του πολίτη, στα κοινωνικά δικαιώματα, στις ίσες ευκαιρίες που θα οδηγήσουν στην κοινωνική συναίνεση, ο ρόλος της είναι καθοριστικός στην δημιουργία ευρωπαϊκής ταυτότητας και κατ επέκταση στην ευρωπαϊκή κοινωνική συνοχή.»

Στην κατεύθυνση μιας Ευρωπαϊκής Ένωσης των αρχών και αξιών σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίαρχη κατέχει η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) παιδιών Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Όπως αναφέρει ο Αριστείδης Χαρούπιας, (Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion), «...Η Έκθεση Warnock σε συνδυασμό με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) θεωρούνται, μαζί με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών, από τα σημαντικότερα κείμενα για το παιδί και τον άνθρωπο που διατυπώθηκαν στον 20ο αιώνα και έγιναν αποδε-

κτά και ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία της πλειοψηφίας των πολιτισμένων κρατών της γης. Στις τρεις αυτές ιστορικές κινήσεις για την κοινωνική ένταξη και ειδικότερα για την εκπαίδευση των αναπήρων βασίζεται και η φιλοσοφία της έννοιας 'inclusion'. Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) των παιδιών και νέων με και χωρίς αναπηρία αποτελεί φιλοσοφική παραδοχή, η οποία στηρίζεται σε βασικές αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Είναι δικαίωμα κάθε προσώπου να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με τα κατά το δυνατό λιγότερα εμπόδια στην αυτοέκφραση, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμμετοχή. Θεωρούμε ότι η πορεία προς την ισότιμη συνεκπαίδευση είναι μια πορεία απαιτητική και χρονοβόρα και απαιτεί, εκτός των 3 ιδιαιτέρων υλικών μέσων και του εξειδικευμένου εξοπλισμού, επιστημονική γνώση όλων των συνεργαζομένων προσώπων και πάνω απ' όλα δέσμευση στην επίτευξη των ιδανικών της. Η ισότιμη συνεκπαίδευση θεωρούμε ότι είναι στην ουσία η κατάληξη μιας χρονοβόρας και επίπονης διαδικασίας που ξεκινά από την τοποθέτηση του παιδιού στη σχολική κοινότητα και ολοκληρώνεται με την απόδοσή του στην κοινωνία ως ενεργού πολίτη, με όρους που να είναι συμβατοί με το σεβασμό στο δικαίωμα στη διαφορά».

Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Inclusion)

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως ένταξη ή ενσωμάτωση) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003). Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή και όχι απλώς «τυπικές» εκπαιδευτικές παροχές. Απαιτεί, επίσης, πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και του συνεργαζόμενου υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (βοηθών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κλπ) (European Commission, 2000). Σημαντική συμβολή στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευσή / επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων επαγγελματιών (European Commission, 2000. Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή, 2003).

Ελληνική πραγματικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο Οδυσσέας Ευαγγέλου και η Ελένη Μουλά στην εργασία τους για τη Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (2016) αναφέρουν: «Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) είναι ένας περίπλο-

κος όρος που αναφέρεται τόσο στην τοποθέτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο, όσο και στην ενεργητική συμμετοχή του στις διδακτικές διαδικασίες, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Μιχαηλίδης, 2009). Ωστόσο, οι ορισμοί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν επικεντρώνονται όλοι αποκλειστικά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία αλλαγής του συνόλου των διαδικασιών του σημερινού σχολείου, που περιλαμβάνει μεταρρυθμιστικές μεταβολές για το σύνολο των μαθητών. Στη σημερινή της μορφή η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στη συμπερίληψη όλων των παιδιών, χωρίς να υπάρχει κάποιος διαχωριστικός παράγοντας (Στασινός, 2013).»

Σύμφωνα με την *Clare Ryan, (2016*) στο άρθρο της με θέμα Συμπερίληψη και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση –Η Επιταγή της Αμφισβήτησης:«Η συμπερίληψη υπερβαίνει την πράξη της διδασκαλίας. Η συμπερίληψη είναι τρόπος σκέψης, κουλτούρα, χάρισμα που, όταν ενσωματωθεί ως αδιαπραγμάτευτη πρακτική στο σχολικό περιβάλλον, εξασφαλίζει εκπληκτικά αποτελέσματα. Συνεπάγεται την πρόσβαση όλων στη μάθηση μέσω της διαφοροποίησης, τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών, τον σεβασμό στο περιβάλλον και τον πολιτισμό, τη σφυρηλάτηση σχέσεων με τις οικογένειες και τη διαρκή αμφισβήτηση των πρακτικών ώστε να διασφαλίζονται οφέλη για όλους.!»

Οι βασικές αρχές που διέπουν την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία: (α) αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της γενικής εκπαίδευσης, (β) αξίζουν σεβασμό στο σύνολο της προσωπικότητάς τους και μια θετική προσέγγιση που θα αυξήσει την συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα και θα μειώσει την απομόνωσή τους και (γ) είναι σημαντικό να διδάσκονται εξατομικευμένα, κάτι που οδηγεί στην υποχρέωση του σχολείου να προετοιμαστεί κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011).

Μια καλή εκπαιδευτική πρακτική που κρίνεται επιτυχημένη είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας βοηθάει στη διάδοση αλλά και στη διασπορά των επιτυχημένων πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Η συνεργασία αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, όσο και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες και δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο εντός του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται και με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία μπορούν να συνεργαστούν από κοινού, συνοικοδομώντας τη γνώση και να επιτύχουν βέλτιστες πρακτικές ή μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για τον τρόπο επίλυσης κάποιου προβλήματος. Για την υποστήριξη αυτών των δικτύων συνεργασίας σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και των εργαλείων της, ώστε να πραγματοποιείται ανταλλαγή εκπαιδευτικών προϊόντων (Αρβανίτη, 2013). *Η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, μεταξύ τους, αλλά και με την ηγεσία του σχολείου, αποτελούν επίσης, βασικό θεμέλιο επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης*. Η συνεργασία αυτή οφείλει όμως, να αναπτύσσεται σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας. Η υιοθέτηση της συνεργασίας στη σχολική κουλτούρα βοηθάει στην αλλαγή παγιωμένων τακτικών αποκλεισμού, καθώς οι λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν αποτελούν πρόκληση για συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση (Φουκαρέλη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013). (Οδυσσέας Ευαγγέλου, Ελένη Μουλά, 2016).

Η συμβολή του προγράμματος των Teachers4Europe

Η δράση των Teachers4Europe (http://www.teachers4europe.gr) άρχισε στην Ελλάδα το 2011με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και συνεχίζει να επεκτείνεται μέχρι σήμερα, σχηματίζοντας ένα ευρύ δίκτυο εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης και το τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς (http://edutrip.eu/el/), το οποίο έχει και την επιστημονική καθοδήγηση του προγράμματος.

Βασικός στόχος του δικτύου είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση με την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας προς όφελος των μαθητών και μαθητριών για τη δημιουργία των ενεργών ευρωπαίων πολιτών.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο του ΟΟΠΕΚ «Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα» (2007) «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα, όπως θα γίνει φανερό και από τη διερεύνηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών ευρωπαϊκών χωρών, ως μέρος ενός συνεχούς που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών... Ανάμεσα στις σημαντικές τάσεις που παρατηρούνται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και υποστηρίζονται συστηματικά από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνουμε, καταρχάς, την προσπάθεια ένταξης της επιμόρφωσης σε ένα ευρύτερο σχήμα διά βίου μάθησης.»

Η Αθηνά Πριμικίρη στην εργασία της με θέμα Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία και Αθλητισμό (2016) σελ.37 αναφέρει: «Η δομή της επιμόρφωσης των Teachers4Europe πραγματοποιείται μέσω μιας πλειάδας διαμορφωτικών και αλληλο-καθοριζόμενων στοιχείων όπως : η άρτια προετοιμασία με μεθόδους e-learning, που αποβλέπουν στην άμεση διασύνδεση των χρηστών με την πλατφόρμα (forum). Η δια ζώσης υλοποίηση θεωρητικών μαθημάτων με στόχο την ενδελεχή πραγμάτευση εννοιολογικών ενοτήτων, που εμβαθύνουν σε ενδιαφέρουσες πτυχές της Ευρωπαϊκής πραγματικότητας, η ενδυνάμωση μιας βιωματικού τύπου μάθησης με φυσική παρουσία, που συναρτά άρρηκτα την εκμάθηση της θεωρίας με την πρακτική ενάσκηση, αξιοποιώντας στο έπακρο τον πλούτο των παρελθουσών εμπειριών εκπαιδευτών Αt4E και εκπαιδευομένων T4E η ολοκλήρωση της εργασίας στην τάξη».

Καθώς η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης μαζί με τ' ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί σήμερα βασικό πυλώνα της κοινωνικής διάστασης της Ευρώπης, το δίκτυο τωνT4E με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης πολλών εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων και τα εξαιρετικά αποτελέσματα εργασιών των μαθητών σε όλη την επικράτεια, καθώς και την διάχυση στις τοπικές κοινωνίες, αποτελεί την ουσιαστική απόδειξη της επιτυχίας της πολιτικής αυτής στην Ελλάδα.

Παραδείγματα εφαρμογής συνεκπαίδευσης τμημάτων Ειδικής-Γενικής Αγωγής στα πλαίσια του προγράμματος Teachers4Europe

Βασικό ερώτημα της παρούσης εργασίας είναι κατά πόσο η δράση των Τ4Ε ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους στον τομέα της ελληνικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε να προχωρήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία πέραν των στερεοτύπων, εκμεταλλευόμενοι τις καλές πρακτικές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της συνεκπαίδευσης.

Οι εργασίες που θα παρουσιαστούν αφορούν την τριετή συντονισμένη και προσεκτικά στοχευμένη προσπάθεια των δύο εκπαιδευτικών Τ4Ε, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Η παρουσίασή τους θα είναι συνοπτική, για την οικονομία του χώρου. Δίνεται ευκαιρία περισσότερης διερεύνησης μέσω συνδέσμων.

1η εργασία: «Τι λέτε; Πάμε μαζί; Ευρωπαίχνιδα»
http://www.teachers4 europe.gr/files/t4ekits/Europaixnidia_print.pdf

Το βίντεο της εργασίας:
https://www.youtube.com/watch?v=3vbpYyh0ZVw

Εικόνα 1, 2. Εργασία «Ευρωπαίχνιδα –Τι λέτε; Πάμε μαζί;»

Εισαγωγικά

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του 2ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Βόλου και της Ε1 τάξης του 27ου Δημοτικού σχολείου Βόλου συνεργάστηκαν με αφορμή το πρόγραμμα των Teachers4Europe στην αναπαράσταση, με τη μορφή παιχνιδιού, ενός εθίμου της μακρινής Λιθουανίας, κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσέγγισαν την Ε.Ε και της έστειλαν τα μηνύματά τους. Η εργασία τους έγινε στα πλαίσια μιας ευρύτερης συνεργασίας εκπαιδευτικών Τ4Ε από διάφορα μέρη της Ελλάδας με τον τίτλο «Ευρωπαίχνιδα». Η συνεργασία αυτή έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα ν' ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της ελληνικής νοηματικής γλώσσας.

Η βιωματική προσέγγιση και η παιγνιώδης διάσταση των δράσεων μέσα στο φυσικό περιβάλλον, οδήγησαν σε μια αβίαστη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων πάνω στις θεμελιώδεις ανάγκες κάθε παιδιού για ασφάλεια, υγεία, φιλία, αγάπη και εναρμόνιση με τη φύση. Το «Πάρκο της Ευρώπης», ένα υπέροχο μουσείο της φύσης στη Λιθουανία και η αντιστοίχισή του με πάρκο της πόλης του Βόλου, ήταν ο καμβάς που φιλοξένησε τις δραστηριότητες, οι οποίες συνεχίστηκαν στις σχολικές τάξεις με ποικίλες βιωματικές και αισθητηριακού τύπου δράσεις.

Τα παιδιά λειτούργησαν αβίαστα με καθοδήγηση χωρίς διδακτισμό και εκφράστηκαν για τα δικαιώματα κάθε παιδιού που έρχεται στον κόσμο με συγκλονιστικούς συμβολισμούς. Αυτό μας οδήγησε στην προάσπιση του βασικού δικαιώματός τους να λένε τη γνώμη τους και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Η Συνεργασία τμημάτων Γενικής και Ειδικής αγωγής

Η πρόταση για συνεργασία δύο εκπαιδευτικών του ν. Μαγνησίας σε κοινό project στα πλαίσια του προγράμματος των Τ4Ε είχε από μόνη της ενδιαφέρον, πολύ περισσότερο όταν ο ένας εκπαιδευτικός εργάζεται σε ειδικό σχολείο και ο άλλος σε γενικό. Η προοπτική ακόμη της συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών των δύο σχολείων σε κοινές δράσεις, ήταν μια πρόκληση την οποία αποδέχτηκαν και οι δύο εκπαιδευτικοί με ενθουσιασμό.

Σύμφωνα με τους Friend & Cook (1991) «η συνεργασία μεταξύ προσώπων είναι ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός σκοπού. Στα χαρακτηριστικά της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων συγκαταλέγονται στα ακόλουθα :Είναι εθελοντική, βασίζεται την ιδέα της ισότητας, απαιτεί κοινό σκοπό, περιλαμβάνει κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα, αναπτύσσει αρετές.

Η παρούσα συνεργασία δεν είχε τα χαρακτηριστικά της άμεσης συνεργασίας όπου ορίζεται η συνδιδασκαλία σε σχολική τάξη. Ήταν μια αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και των δύο εκπαιδευτικών με όλα τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μάθαινε την ελληνική νοηματική γλώσσα στα παιδιά της γενικής αγωγής και η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής κέρδισε την εμπιστοσύνη και ετοίμασε διδακτικό υλικό για τα παιδιά της ειδικής αγωγής. Η πρωτοπόρα, καινοτόμος και ουσιαστική εμπλοκή των αντικειμένων των εκπαιδευτικών βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους ίδιους που αυτοαξιολογούμενοι προσπάθησαν να βελτιώσουν τις διδακτικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Οι Aston & Hyle (1997), στην εργασία τους περί των κοινωνικών εκπαιδευτικών δικτύων, τόνισαν τη σημασία αυτών τόσο στη δόμηση της προσωπικής θεωρίας από τον κάθε δάσκαλο όσο και στις εκπαιδευτικές αλλαγές γενικότερα. Οι ερευνητές προσδιόρισαν πέντε τομείς στους οποίους τα κοινωνικά αυτά δίκτυα προσδιορίζουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών: α) Στην αυτοεικόνα που έχει ο κάθε δάσκαλος και στον αυτοπροσδιορισμό του ρόλου και των ευθυνών του μέσα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα, β) στο γενικότερο παιδαγωγικό προσανατολισμό του δασκάλου, ο οποίος απηχεί τη φιλοσοφία, τις στρατηγικές, το ρόλο και το σκοπό του σχολείου στην κοινωνία, γ) στον τομέα της ειδικής διδακτικής που περι-

λαμβάνει τις απόψεις περί της σημασίας καθενός από τα διδασκόμενα μαθήματα και τις ενδεδειγμένες κατά τον εκπαιδευτικό μεθόδους διδασκαλίας τους, δ) στην πεποίθηση του δασκάλου σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, και ε) στο πώς ο κάθε εκπαιδευτικός βλέπει το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, την κουλτούρα, το κλίμα, τη φυσιογνωμία και την αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο εργάζεται. Η έρευνά τους καταδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δηλαδή της συνεύρεσης, της δημιουργίας ισχυρών δεσμών (strong ties) και της ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων ή της τροποποίησης των παραδοσιακών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους προαναφερθέντες τομείς.

Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ήταν η αβίαστη συνεργασία των παιδιών που παρακολουθώντας τους δασκάλους τους μάθαιναν από το ζωντανό τους παράδειγμα.

Είναι γνωστό πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές, καθώς αυτοί επωφελούνται από τη διδασκαλία που σχεδιάζεται από δύο εκπαιδευτικούς. Η συνδυασμένη προσπάθεια από δύο δασκάλους είναι πιο ισχυρή από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν (Goddard et al, 2010). Επιπλέον, είτε εκδηλώνεται με τη μορφή της κοινής διδασκαλίας είτε με τη συμμετοχή των δασκάλων σε διάφορες σχολικές ομάδες εργασίας, αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009) Κατά συνέπεια, οι μαθητές αποκτούν άλλη οπτική για τη μάθηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Cohen & Hill, 2001) και καλύτερη κατανόηση σχετικά με τους μαθητές που έχουν ανάγκη από εξειδικευμένη βοήθεια. Η αυξημένη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής μειώνει την αίσθηση της περιχαράκωσης και βελτιώνει την κατανόησή τους για τα προγράμματα σπουδών (Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996). Περιορίζει το στιγματισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η συνεργασία συχνά σχετίζεται με διδακτικές πρακτικές εντός των κανονικών τάξεων (Murawski, & Dieker, 2004).

Στην όλη προσπάθεια, όπως περιγράφεται πιο κάτω, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών, με στόχο να λειτουργήσουν ως σύνολο, και τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις που εξασφάλιζαν την ομαλή, ευχάριστη και αποδοτική ενασχόληση των παιδιών.

α) *το αναλυτικό πρόγραμμα*: τι υπάρχει πραγματικά ανάγκη να μάθουν οι μαθητές;
β) *τους μαθητές*: ποιες είναι οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα που οι μαθητές διαθέτουν; Τι επηρεάζει τη διαμόρφωσή τους;
γ) *τη σύνθεση των δύο πλευρών για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος*
δ) *την ενημέρωση των άλλων σχετικά με την πορεία του προγράμματος*: αναφορές, βίντεο κ.ά. (Hall 1992).

Η προσέγγιση

Τα παιδιά της γενικής αγωγής ήρθαν σε επαφή με το πρόγραμμα μέσω μιας ταινίας, που δημιούργησαν τα παιδιά της ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό τους, «Ο μικρός

ταξιδευτής της Ευρώπης» https://www.youtube.com/watch?v=CQA8UB3MQEc, στα πλαίσια των εργασιών του προγράμματος T4E 2015. Εστίασαν στη δημιουργική ικανότητα των παιδιών που θα συναντούσαν, στην επιτυχημένη εργασία τους και όχι στη δυσκολία επικοινωνίας και δομήθηκε η αναγκαία θετική προδιάθεση ισότιμης συνεργασίας. *Το θέμα επιλέχτηκε με προσοχή ώστε να υπάρχει η δυνατότητα κατανόησης, αναπαράστασης, παιχνιδιού και ενδιαφέροντος από όλα τα παιδιά, γενικής και ειδικής αγωγής.* Το έθιμο που ικανοποιούσε τις ανάγκες μας και εξασφάλιζε τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις ήταν το έθιμο του πελαργού. Το εθνικό πτηνό της Λιθουανίας, Ο λευκός πελαργός (gandras),[244] κατά την εθιμική παράδοση του τόπου, φέρνει αρμονία στα σπίτια που χτίζει φωλιά και μεταφέρει τα μωρά που γεννιούνται στα σπίτια τους, κατ' αναλογία με τη δική μας παράδοση. Γιορτάζεται με διάφορες αρχαϊκές τελετουργίες στις 25 Μαρτίου: Οι φίλοι και οι συγγενείς φέρνουν δώρα για τα παιδιά, φρούτα, σοκολάτες, μολύβια κλπ και τα κρεμούν με χρωματιστές κορδέλες στα κλαδιά των δέντρων και στις περιφράξεις των σπιτιών. Γιορτάζουν με αυτό τον τρόπο την έλευση της νέας ζωής.

Τα παιδιά ένιωσαν οικεία με το έθιμο καθώς υπάρχει ανάλογο και στη χώρα μας και αποφάσισαν να το αναπαραστήσουν. Ακόμη δημιουργήθηκε ο αναγκαίος κοινός τόπος που οι δύο χώρες (Ελλάδα και Λιθουανία), και οι λαοί τους, μπορούσαν αν επικοινωνήσουν, εστιάζοντας περισσότερο στις ομοιότητες από τις διαφορές. Ο κρίκος της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούσε να κατανοηθεί μόνο από μερικά παιδιά και όχι από το σύνολό τους. Επιλέχτηκε τότε η συνειρμική σύνδεση της έννοιας με διαισθητικού τύπου δράσεις, όπως περιγράφονται πιο κάτω.

Μέσω του παραμυθιού και του παιχνιδιού δημιουργήθηκε η επιθυμία να γνωρίσουν τη μακρινή Λιθουανία που τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα. Προβλήθηκαν εικόνες από χάρτη της Ευρώπης, αναζητήθηκε η γεωγραφική θέση της Λιθουανίας, και συζητήθηκαν οι κλιματολογικές της συνθήκες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη χλωρίδα της. Η προβολή βίντεο με θέμα τη Λιθουανία https://www.youtube.com/watch?v=OStISjdmmSI ενέπνευσε μια ομάδα μαθητών της γενικής αγωγής και επέλεξε να δημιουργήσει μικρή ταινία με το πρόγραμμα movie maker με τις φωτογραφίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας, την οποία παρουσίασαν και στις δύο τάξεις. Από τη «γωνιά του παιδιού» http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm πήραν με ευχάριστο τρόπο αρκετές χρήσιμες πληροφορίες για τη Λιθουανία και άλλες χώρες της ΕΕ. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στο φημισμένο «Πάρκο της Ευρώπης»[245], που αποτέλεσε την αιτία για την κινηματογράφιση της δράσης σε πάρκο της πόλης του Βόλου.

---

244. Η Λιθουανία είναι ένας σημαντικός βιότοπος για τα πουλιά αυτά: έχει την υψηλότερη ωοτοκία στον κόσμο.

245. Το Πάρκο της Ευρώπης ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του Λιθουανού γλύπτη Gintaras Karosas. Ο στόχος του μουσείου είναι η οπτικοποίηση μέσα από τη γλώσσα της τέχνης. Η δημιουργία του μουσείου στηρίχτηκε σε φυσικές και πολιτιστικές πηγές. Αποφασίστηκε να καθοριστεί ένα μουσείο δάσος της σύγχρονης τέχνης που δεν απέχει πολύ από το Βίλνιους.

Εικόνα 3. *Το «Πάρκο της Ευρώπης» στη Λιθουανία.*

Η δράση

Ο χώρος είχε οριστεί και τα παιδιά αποφάσισαν να υποδεχτούν τη νέα ζωή, το παιδί που γεννήθηκε, σύμφωνα με το έθιμο, με δώρα και τελετές σε πάρκο της πόλης μας. Ετοίμασαν με προσοχή τα δώρα τους. Κάθε ένα είχε και ιδιαίτερη σημασία καθώς την αρχική χαρά ακολούθησε η αβίαστη συζήτηση για το τι χρειάζεται κάθε παιδί, στην Ελλάδα, στη Λιθουανία ή σε κάποιο άλλο μέρος του κόσμου για να είναι ευτυχισμένο. Έγινε σύνδεση, χωρίς διδακτισμό, με τα δικαιώματα του παιδιού, του κάθε παιδιού που έρχεται στον κόσμο.

Εικόνα 4. *Από το έντυπο «Υπαίθριες δραστηριότητες και βιωματική μάθηση στην ΕΕ», (2015)* http://dasarxeio.com/2015/10/12/1915-2/

Τα παιδιά όταν έφτασαν στο πάρκο γνωρίστηκαν καλύτερα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής που έκανε τις απαραίτητες συστάσεις στη νοηματική γλώσσα. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες που, με δική τους πρωτοβουλία, διάλεξαν να είναι μικτές με παιδιά και από τα δύο σχολεία, γενικής και ειδικής αγωγής, ένας σημαντικός δείκτης αποδοχής και συνεργασίας. Υλοποίησαν το παιχνίδι που αναφερόταν στο έθιμο της Λιθουανίας. Συναγωνίζονταν στην προσφορά με αυξημένη ενσυναίσθηση. Όλοι οι διάλογοι ήταν στη νοηματική γλώσσα και στη γλώσσα των παιδιών που αυθόρμητα εκφράζεται με το παιχνίδι.

- Εσένα τι σε κάνει χαρούμενη; -Να είμαι ασφαλής.

Δόθηκε η έννοια του «ανήκειν» μέσα σε μια οικογένεια η οποία παρέχει τη δυνατότητα να καλύπτονται τις ανάγκες τους. Σ' αυτή την οικογένεια, αποδεχόμενοι τους κανόνες της, μπορούν να στηρίζονται και να επενδύουν. Η οικογένεια αυτή είναι η Ευρώπη και οι κανόνες που τη διέπουν ορίζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Για την αναπαράσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιλέχτηκε η βιωματική μέθοδος της σωματικής έκφραση. Τα παιδιά σε κύκλο, στην κορυφή του λόφου ένωσαν τα χέρια τους. Κάθε παιδί ήταν μια χώρα της ΕΕ. Οι εκπαιδευτικοί ονόμαζαν κάθε παιδί με το όνομα κάθε χώρας. Με τον τρόπο αυτό αναπαράστησαν την Ευρωπαϊκή Ένωση των λαών. Άφησαν τα γεμισμένα με ήλιο μπαλόνια με το σήμα της ΕΕ -τα 12 κίτρινα αστέρια σε μπλε φόντο- να φύγουν στον αέρα μαζί με το μπαλόνι της Λιθουανίας και της Ελλάδας. Τα χαιρέτησαν και έστειλαν τα όνειρα και τις ευχές τους ψηλά για ένα πιο δίκαιο κόσμο και μια Ευρωπαϊκή Ένωση που θα είναι περήφανα γι αυτήν όταν μεγαλώσουν. Κατόπιν στον κύκλο των λαών της ΕΕ, ελευθέρωσαν το λευκό περιστέρι της ειρήνης και της αλληλεγγύης των λαών για να πετάξει ψηλά. Το παρακολουθούσαν να πετά και να χάνεται με τη βεβαιότητα ότι το μήνυμα της ειρήνης των λαών της Ευρώπης θα πάει στον προορισμό του.

Κάθε δράση συνοδευόταν από παιχνίδι και φιλική διάθεση από όλα τα παιδιά. Όλες οι εκφράσεις των παιδιών οδηγούσαν στα δικαιώματα του παιδιού, κάθε παιδιού που γεννιέται στον κόσμο, για ασφάλεια, ειρήνη, αγάπη, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ίσα δικαιώματα για ζωή και δημιουργία.

Εικόνα 5. *Μαθητές και μαθήτριες του 2ου Εδικού Δ.Σ. Βόλου και 27ου Δ.Σ. Βόλου σε δράση…*

2η Εργασία: «Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική(Inclusion) - Ψηφιακός εγγραμματισμός παιδιών και ενηλίκων, Εκπαιδεύοντας τη γιαγιά στο Διαδίκτυο»

https://www.youtube.com/watch?v=tehu1JftWs0&feature=youtu.be

Εισαγωγικά

Το πρόγραμμα αφορούσε τον ψηφιακό εγγραμματισμό και ασφάλεια στο Διαδίκτυο, ως προτεραιότητα της ΕΕ στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, ενεργού γήρανσης και

διαγενεακής αλληλεγγύης στην Ελλάδα του σήμερα, ενταγμένη στην ψηφιακή εποχή. Η παραγωγή βίντεο με θέμα «Εκπαιδεύοντας τη γιαγιά στο Διαδίκτυο» αποτέλεσε το σημείο σύγκλισης των παιδιών Ειδικής-Γενικής Αγωγής. Οι μαθητές και μαθήτριες πήραν μέρος στο βίντεο της εργασίας και συμμετείχαν σε πανελλήνιο διαγωνισμό του Safer internet με ανάλογο θέμα.

Στόχοι του προγράμματος:

- Γνωριμία με την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της συνεκπαίδευσης (inclusion)
- Καλλιέργεια στάσεων ισονομίας και ισοπολιτείας στην ιδιότητα του Ευρωπαίου ενεργού πολίτη μέσω του ενεργού μαθητή στον κοινωνικό του χώρο. (πρεσβευτής του Safer internet)
- Ψηφιακός εγγραμματισμός των μαθητών και μαθητριών των δυο τμημάτων
- Συνέχεια της επιτυχούς συνεκπαίδευσης
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε ότι αφορά το διαδίκτυο
- Διαγενεακή σύγκληση και επικοινωνία
- Υιοθέτηση στάσεων δια βίου μάθησης

Περιγραφή

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 με μεγάλη επιτυχία καθώς είχε προηγηθεί επιτυχής συνεκπαίδευση των δύο τμημάτων. Η επικοινωνία έγινε μέσω της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής. Το ψηφιακό περιβάλλον και το διαδίκτυο ήταν οικεία στους μαθητές και των δύο τμημάτων καθώς στην καθημερινή σχολική τους πρακτική αξιοποιούσαν τις δυνατότητες των ΤΠΕ, γεγονός που αποτελούσε ένα σημαντικό στοιχείο σύγκλησης των δύο τμημάτων στα πλαίσια της συνεργασίας τους. Όπως αναφέρει ο Α. Τσικολάτας (2011) «Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η χρήση του Η/Υ συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης παρέχοντας πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ωστόσο, το διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να εμπλουτιστεί και να εκσυγχρονιστεί με προηγμένα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα καθώς και με μαθησιακά και ψυχαγωγικά χαρακτηριστικά. Ο Η/Υ και τα περιφερειακά του, δίνουν πολλές ευκαιρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες, γιατί οι μαθητές παίρνουν στα χέρια τους τη μάθηση και εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς.»

Έχοντας κατακτήσει ένα ικανοποιητικό βαθμό εξοικείωσης με την χρήση των τεχνολογικών μέσων στην καθημερινή διδακτική πρακτική και τα δύο τμήματα σχολείων, η υιοθέτηση των καλών πρακτικών ασφαλούς χρήση του διαδικτύου ήταν το συνακόλουθο βήμα. Ο διαγωνισμός βίντεο με θέμα «Εκπαιδεύοντας τον παππού στο διαδίκτυο» αποτέλεσε την αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο. Οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους δημιούργησαν ένα βίντεο βάζοντας την τρίτη ηλικία σε διαδικτυακές περιπέτειες, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο το θέμα του ψηφιακού αναλφαβητισμού των ενηλίκων. Αποφάσισαν να εκπαιδεύσουν *τη γιαγιά στο Διαδίκτυο*, αποφεύγοντας το στερεότυπο του φύλου.

Είναι γνωστό πως η Ελλάδα – σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας 2015 (digital4europe) – έχει συνολική βαθμολογία 0,36 και κατατάσσεται

στην 26η θέση μεταξύ των 28 κρατών μελών της ΕΕ. Ο ψηφιακός αναλφαβητισμός του 37% των πολιτών στην Ελλάδα οδηγεί αναπόφευκτα σε κοινωνικό αποκλεισμό αφενός και αφετέρου η έλλειψη δεξιοτήτων στο διαδίκτυο των γονέων και των γιαγιάδων/παππούδων τους στερεί την δυνατότητα να ασκήσουν επαρκώς την επιμέλεια των παιδιών στο νέο περιβάλλον που αναπτύσσονται, επικοινωνούν και διασκεδάζουν.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συστήσουν στους ενήλικες, τη γιαγιά τους στην ταινία, και το κοντινό τους περιβάλλον κατ' επέκταση, το μαγικό κόσμο του διαδικτύου. Πρωταγωνιστικό ρόλο στην ταινία είχε μαθήτρια της ειδικής αγωγής. Αυτό προέκυψε ως αποτέλεσμα της σταδιακής καλλιέργειας σχέσεων αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά των δύο τμημάτων και στους εκπαιδευτικούς τους. Με την διαδικασία του διαγωνισμού τα παιδιά βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τις γιαγιάδες και τους παππούδες και υιοθέτησαν το ρόλο του πρεσβευτή της ασφάλειας του διαδικτύου, γεγονός που συνάδει με την ιδιότητα του *ενεργού ευρωπαίου πολίτη*.

Η ταινία κατέκτησε τη δεύτερη θέση στον πανελλήνιο διαγωνισμό του Safer internet Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων δημόσιων και ιδιωτικών της χώρας μας και χαροποίησε ιδιαίτερα τόσο τα παιδιά που συμμετείχαν όσο και την τοπική κοινωνία. Ακολούθησαν δράσεις επέκτασης με αφιερώματα στον τοπικό τύπο, ραδιοφωνικές συνεντεύξεις και παρουσιάσεις της ταινίας και των εργασιών των δύο σχολείων τόσο σε εκδηλώσεις του νομού όσο και σε πανελλήνιο επίπεδο.

https://magnesianews.gr/volos/simantiki-diimerida-ston-volo-gia-to-asfales-diadiktyo-2.html
http://www.taxydromos.gr/m/m_article.php?id=249396

3η Εργασία: «Παιχνίδια για κωφά και βαρήκοα παιδιά διασκευασμένα για παιδιά γενικής και ειδικής Αγωγής» σε βιωματικό εργαστήριο και συμμετοχή με τη συνεκπαίδευση στο φεστιβάλ βιβλίου της πόλης του Βόλου

Εικόνες 6, 7. *Αφίσα του φεστιβάλ, το βιβλίο των Δ. Αίσωπου-Γ. Κούγιαλη.*

https://www.vakxikon.gr/2%CE%BF-%CF%86%CE%B5%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB-
http://www.ert.gr/perifereiakoi-stathmoi/volos/volos-pragmatikotita-2o-festival-pedikou-ke-efivikou-vivliou/

Στόχοι του προγράμματος

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποδοχής της διαφορετικότητας μέσω του ενεργού μαθητή στον κοινωνικό του χώρο
- Συνέχεια και επέκταση της επιτυχούς συνεκπαίδευσης
- Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών
- Απόλαυση της συνεργασίας μέσω του παιχνιδιού
- Προώθηση της δράσης στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο των παιδιών
- Γνωστοποίηση της δράσης της συνεκπαίδευσης

Περιγραφή

Η συνεκπαίδευση των παιδιών των δύο σχολείων συνεχίστηκε με βιωματικά παιχνίδια καλλιέργειας και προαγωγής δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποδοχής της διαφορετικότητας και εξοικείωσης με τις έννοιες της ασφάλειας, της ισονομίας και των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά, από το βιβλίο με θέμα : «Παιχνίδια για κωφά και βαρήκοα παιδιά», των Δημήτρη Αίσωπου, εκπαιδευτικού- συγγραφέα (Τ4Ε) και της Γιώτας Κούγιαλη, συγγραφέα, διασκευασμένα για όλα τα παιδιά Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Το βιβλίο έχει γραφεί για να αξιοποιηθεί στην τάξη αλλά και σε κάθε χώρο εκπαίδευσης παιδιών με προβλήματα ακοής. Βασικός στόχος του είναι να αναπτύξει τις ειδικές δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών για την ομαλή προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον μέσω της χαράς του παιχνιδιού. Περιλαμβάνει ψυχοκινητικές δραστηριότητες και λαϊκά-παραδοσιακά παιχνίδια διασκευασμένα για παιδιά με προβλήματα ακοής.

Καθώς είχε προηγηθεί η επιτυχής συνεκπαίδευση των προηγούμενων ετών τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής μπορούσαν πια να λειτουργήσουν αβίαστα με τους φίλους και συμμαθητές της Γενικής Αγωγής και να τους προσκαλέσουν στο πιο οικείο θέμα για όλα τα παιδιά, το παιχνίδι. Τα βιωματικά εργαστήρια στο φεστιβάλ βιβλίου της πόλης έδωσαν την ευκαιρία συμμετοχής στα παιδιά που χάρηκαν τις δράσεις. Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου που στέφτηκε από επιτυχία ενθουσίασαν όσους την παρακολούθησαν.

Εικόνα 8. *Παιδιά ειδικής και γενικής αγωγής παίζουν μαζί!*

Συμπεράσματα

Η συνεχής και στοχευμένη ενασχόληση με ποικίλες δραστηριότητες συνεκπαίδευσης, είχε πολλαπλά οφέλη και για τα δυο τμήματα. Τα παιδιά της ειδικής αγωγής από τη διεκδίκηση της αποδοχής τους προχώρησαν σταδιακά στη συμμετοχή και έφτασαν στην πρωτοβουλία και τη δημιουργία. Τα παιδιά της γενικής αγωγής ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και ικανότητες επικοινωνίας, πολύτιμα εφόδια για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία.

Οι στόχοι των προγραμμάτων καλύφθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ήταν ιδιαίτερα εμφανή σε όσους τα παρακολούθησαν και έτυχαν θετικών σχολίων από εκπαιδευτικούς αλλά και το ευρύτερο κοινό της πόλης του Βόλου.

Απαντώντας στο πρωταρχικό ερώτημα αν μπορεί να λειτουργήσει το ελληνικό σχολείο στα πλαίσια της συμπεριληπτικής μάθησης, τα αποτελέσματα των εργασιών των δύο σχολείων μας δίνουν μια αισιόδοξη προοπτική.

Το πρόγραμμα των Τ4Ε με τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά θέματα, την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσω του δικτύου, την ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση, ενισχύει τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εργαστούν αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της ελληνικής συμπεριληπτικής μάθησης και της ευρωπαϊκής ισότιμης συνεκπαίδευσης(inclusion).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Δήλωση των ηγετών των 27 κρατών μελών και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Η Διακήρυξη της Ρώμης, (25 Μαρτίου 2017)»

Ευρωπαϊκή Επιτροπή COM(2017) 2025 της 1ης Μαρτίου 2017, «Λευκή βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης- προβληματισμοί και σενάρια για την ΕΕ των 27 έως το 2025»

Ευρωπαϊκή Επιτροπή COM, «έγγραφο προβληματισμού για την κοινωνική διάσταση της Ευρώπης (2017)»

Οδυσσέας Ευαγγέλου, Ελένη Μουλά, «Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης 2016»

Clare Ryan, «Συμπερίληψη και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση –η επιταγή της Αμφισβήτησης 2016»

Αντώνης Παπαϊκονόμου, «Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής, 2016»

Αθηνά Πριμικίρη, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα, Υπεύθυνη καθ. Φωτεινή Ασδεράκη, (2016) «Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία και Αθλητισμό- Ευρωπαϊκή διάσταση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της Δράση των teachers4Europe»

(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (2012)

Α. Τσικολάτας. «Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. 2011»
ΟΟΠΕΚ, «Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα» (2007)
Γεωργιάδη Μ., Κουρκούτας Ηλ., Καλύβα Ευφρ., «Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη»
Μιχάλης Κεπλανίδης, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης
στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης»
Αριστείδης Χαρούπιας, «Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)
Δημήτρης Βεργίδης (τομ. 29, 2012), Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής- Πανεπιστήμιο Πατρών, διαθέσιμο στο http://dx.doi.org/10.12681/sas.871 (ανακτήθηκε 16-8-2017)
Μιχάλης Κεπλανίδης, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης», διαθέσιμο στο http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kelpanidis.htm, ανακτήθηκε (17-8-2017)
Γεωργιάδη Μ. Κουρκούτας Ηλ, Καλύβα Ευφρ., Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη, Thessaloniki, Greece, διαθέσιμο στο
http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf, ανακτήθηκε (17-8-2017)
Ευρωπαϊκή ένωση, Εκπαίδευση, κατάρτιση και νεολαία, διαθέσιμο στο https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_el, ανακτήθηκε (17-8-2017)
Αθηνά Πριμικίρη, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα, Υπεύθυνη καθ. Φωτεινή Ασδεράκη, (2016) «Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία και Αθλητισμό- Ευρωπαϊκή διάσταση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της Δράση των teachers4Europe», διαθέσιμο στο http://www.teachers4europe.gr/files/call-2015-2016/educational-content/Athina-Primikirh.pdf, ανακτήθηκε (17-8-2017)
Τσικολάτας, (2011), Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο - Πάτρα 28-30/4/1229 ΕΕΕΕΚ Παμμακαρίστου, διαθέσιμο στο http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1801.pdf, ανακτήθηκε (17-8-2017)
Χρήστος Γκόβαρης, Ιωάννης Ρουσσάκης, (Αθήνα 2008), Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf ανακτήθηκε (17-8-2017)

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

*Ηλίας Ανδρόγιαννης**
*Μαρία Ζέζα***
*Παναγιώτα Καραπιπέρη****
*Αφροδίτη Μπεκιάρη*****
*Βασίλης Πανταζόπουλος******

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος (Teachers4Europe), παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από την υλοποίηση ενός προγράμματος με στόχο την παρουσίαση και τη μελέτη των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από την ανάδειξη στοιχείων του πολιτισμού, της ιστορίας και της κουλτούρας τους. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε με μαθητές με προβλήματα όρασης (μερική ή ολική απώλεια όρασης) και πολλαπλές αναπηρίες με στόχο μέσα από τη χρήση της βιωματικής μεθόδου και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, τη γνωριμία με τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον προσδιορισμό της γεωγραφικής τους θέσης, την ανάδειξη της ανάγκης για ειρήνη, ασφάλεια και ευημερία και την επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς καθώς και τη δυνατότητα για αρμονική συνύπαρξη μέσα από το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Οι βιωματικές εμπειρίες και η εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιασμένες υπό το πρίσμα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης δίνουν την ευκαιρία για τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού και προσβάσιμου μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την κατανόηση. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού οι μαθητές κατασκεύασαν έναν απτικό χάρτη των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμμετείχαν σε πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με λογοτεχνικά βιβλία προσαρμοσμένα για μαθητές με προβλήματα όρασης (κείμενο στη γραφή braille, απτικές εικό-

* Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας.
** Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας.
*** Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο.
**** Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών Καλλιθέας.
***** Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας.

νες) και αντάλλαξαν πληροφορίες και πολιτισμικά στοιχεία με μαθητές από ευρωπαϊκά σχολεία. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προσδιορίσουν απτικά τη γεωγραφική θέση, το μέγεθος των χωρών, να κατανοήσουν ότι τα κράτη μέλη μοιράζονται συμφωνημένες πολιτικές με κυρίαρχη την ανάγκη για ειρήνη και ευημερία και να προσλάβουν πληροφορίες για κάθε χώρα.

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, προβλήματα όρασης, ευρωπαϊκός προσανατολισμός.*

Εισαγωγή

Για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες η συμμετοχή σε δομημένες δημιουργικές δραστηριότητες (αισθητική αγωγή, μουσική, φιλαναγνωσία) συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα επικοινωνίας και έκφρασης. Πρόκειται για ένα μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της αυτό-εικόνας των μαθητών και ένα πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης χωρίς το φόβο της αποτυχίας και της ματαίωσης. Οι μαθητές έχουν ενεργητική συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες, πέρα από πολιτισμικά και φυσικά σύνορα, κοινωνικοποιούνται μέσα από ομαδικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αποδοχή και το σεβασμό στη μοναδικότητα τους. (Brookes, 1999).

Εκπαίδευση με ευρωπαϊκό προσανατολισμό

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια και τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Οι μαθητές ανήκοντας σε μια χώρα ενταγμένη στην Ευρωπαϊκή Ένωση διαμορφώνουν μέσα από την συνεργασία με ευρωπαϊκές χώρες, την ανταλλαγή επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτική διάστασης, τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη διατηρώντας την εθνική και πολιτισμική ταυτότητά τους. (Fullan,1991)

Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος αποσκοπεί στο να ενδυναμώσει την ταυτότητα των μαθητών και από τοπική και εθνική να τη διευρύνει σε ευρωπαϊκό, παγκόσμιο και συνακόλουθα σε συλλογικό επίπεδο. Γνωρίζοντας την ιστορία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επικοινωνώντας με μαθητές από ευρωπαϊκά σχολεία, καλλιεργείται και ενδυναμώνεται η θετική στάση και ο σεβασμός απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς των λαών της Ευρώπης. Η καλλιέργεια της συνύπαρξης μέσα σε μια ενοποιημένη Ευρώπη ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα κοινωνικής προσφοράς, αλληλοβοήθειας, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Τα παιδιά μέσα από βιωματικές και διαθεματικές δραστηριότητες γνωρίζουν την ταυτότητα των κρατών μελών της ευρωπαϊκής ένωσης και των πολιτών τους και εμπνέονται από την ανάγκη για σεβασμό και διασφάλιση της ελεύθερης κινητικότητας πολιτών και ιδεών υπό το πρίσμα της ευρύτερης αποδοχής και υποστήριξης (Galvin, 2005; Gough, 1997).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Dehmel (2006) οι στόχοι από την εκπόνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνοψίζονται στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνεί-

δησης και ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα από την ανάπτυξη των αξιών της συνεργασίας και της αλληλεγγύης και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα προωθείται η ισότητα μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας, της ετερότητας και της αποδοχής του άλλου. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε μια καινοτόμα και δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία, εξοικειώνονται με την εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης, μαθαίνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και αυξάνουν τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ανάληψης ευθυνών, συνειδητοποιούν τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα, γλώσσα, ιστορία, ομοιότητες και διαφορές με μαθητές από άλλες χώρες της Ευρώπης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή και συνεργάζονται με συνάδερφους από ευρωπαϊκές χώρες και γνωρίζουν εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Συγκρίνουν διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές και υιοθετούν καινούργιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις βελτιώνοντας όσες εφαρμόζονται. Παράλληλα, παίρνουν πρωτοβουλίες για εφαρμογή καινοτομιών και εμπλέκονται σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος: στόχοι και περιεχόμενο

Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17 στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Teacher4Europe. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 40 μαθητές ηλικίας 5 έως 8 ετών από το Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών, το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών και το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών καθώς επίσης και 25 μαθητές του Διαδραστικού Ευρωπαικού Σχολείου Βάρκιζας. Βασικοί στόχοι από την υλοποίηση του προγράμματος ήταν η γνωριμία με τα 28 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τον προσδιορισμό της γεωγραφικής τους θέσης και την επαφή με ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία. Μέσα από το πρόγραμμα τονίστηκε η ανάγκη για επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και η δυνατότητά τους να συνυπάρξουν αρμονικά σεβόμενοι τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα μέσα σε ένα πλαίσιο ειρήνης, ασφάλειας και ευημερίας.

Οι επιμέρους στόχοι από την υλοποίηση του προγράμματος αναφέρονται:

- στην ευαισθητοποίηση των σχολικών μονάδων σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και σεβασμού στη διαφορετικότητα
- στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς
- στον προβληματισμό μέσα από το κοινωνικό θέμα της μετανάστευσης για το φαινόμενο του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- στο ομαδικό πνεύμα, την αυτοεκτίμηση, τον αυτοσεβασμό και το αίσθημα ασφάλειας μέσα από ομαδικές δραστηριότητες
- στην ολόπλευρη επικοινωνιακή, γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με προβλήματα όρασης
- στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι προαναφερθέντες στόχοι πραγματώθηκαν μέσα από το σχεδιασμό, την προσαρμογή και υλοποίηση των παρακάτω εκπαιδευτικών βιωματικών δραστηριοτήτων με μαθητές με προβλήματα όρασης. Αφετηρία του προγράμματος δημιουργικών δραστηριοτήτων για μαθητές με προβλήματα όρασης αποτελεί η προσεχτική επιλογή

απτικών υλικών. Στους μαθητές παρέχονται ακριβείς και ξεκάθαρες οδηγίες για τη δραστηριότητα και ενημερώνονται συνεχώς για την πορεία, τα στάδια και για τις επιλογές που μπορούν να έχουν. Είναι σημαντικό να συμμετέχουν οι μαθητές σε ομαδικές δραστηριότητες που τους παρέχουν την ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η έκφραση των παιδιών μέσω της τέχνης και προωθείται η ανεξαρτητοποίηση, η θετική αυτό-εικόνα και η αυτοπεποίθηση των παιδιών. (Becci, 1983, Brookes & Brookes, 1999).

1η εκπαιδευτική δραστηριότητα: συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα

Οι μαθητές συμμετείχαν στα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής με σχολεία της Ευρώπης, που οργανώθηκαν από το Κέντρο Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης Europe Direct ΕΛΙΑΜΕΠ με θέμα την ανταλλαγή Χριστουγεννιάτικων στολιδιών με ευρωπαϊκά σχολεία και μηνυμάτων σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας (United in diversity). Μέσα από αυτά τα προγράμματα οι μαθητές συνέλεξαν πληροφορίες και ήρθαν σε επαφή με μαθητές από άλλες χώρες, με στοιχεία της κουλτούρας, του πολιτισμού και των παραδόσεών τους. Οι μαθητές ετοίμασαν απτικά στολίδια βασισμένα στην ελληνική παράδοση και μοιράστηκαν με τους ευρωπαίους συνομηλίκους τους στοιχεία της ελληνικής παράδοσης και πληροφορίες για την πατρίδα τους.

2η εκπαιδευτική δραστηριότητα: απτικός χάρτης

Η παραλαβή των φακέλων από τα ευρωπαϊκά σχολεία των παραπάνω προγραμμάτων δημιούργησε στους μαθητές την ανάγκη προσδιορισμού της γεωγραφικής θέσης της κάθε χώρας και της ευρύτερης κατανόησης των στοιχείων που συγκροτούν την ιστορική και πολιτισμική της ταυτότητα. Προχωρήσαμε στην κατασκευή ενός απτικού χάρτη των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης. Επιλέχτηκαν 28 υλικά διαφορετικής υφής με τα οποία οι μαθητές «έντυσαν» την κάθε χώρα. Η επιλογή των χρωμάτων έγινε με βάση τη χρωματική παλέτα της σημαίας της κάθε χώρας. Με την ολοκλήρωση του απτικού χάρτη οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσδιορίσουν απτικά τη γεωγραφική θέση της κάθε χώρας, να συγκρίνουν τις χώρες ως προς την έκταση που καταλαμβάνουν, την επικοινωνία με τους ευρωπαίου γείτονές τους και να εκφέρουν κρίση για τις μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας και αποδοχής κοινών συμφωνημένων πολιτικών στο πλαίσιο της ανάγκης για ειρήνη, ευημερία και ασφάλεια. Μέσα από τη συλλογή πληροφοριών για κάθε χώρα, ο χάρτης άρχισε να προσφέρει πολυαισθητηριακές πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τα βότανα και τα μυρωδικά που χαρακτηρίζουν κάθε χώρα είτε ως καλλιεργήσιμο προϊόν, είτε ως συστατικό της κουζίνας τους. Μέσω της όσφρησης διαχώρισαν τις μυρωδιές και τοποθέτησαν σε κάθε χώρα το αντίστοιχο βότανο, αλλά παράλληλα γεύτηκαν και εδέσματα που οι ίδιοι παρασκεύασαν από την τοπική κουζίνα της κάθε χώρας με πρωταγωνιστή το κάθε βότανο. Η πολυαισθητηριακή γνωριμία με την κάθε χώρα ολοκληρώθηκε μέσα από το άκουσμα χαρακτηριστικών μουσικών και παραμυθιών από κάθε χώρα.

Κατά την ίδια χρονική περίοδο, οι μαθητές του Διαδραστικού Ευρωπαϊκού Σχολείου συμμετείχαν σε πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στην αναπηρία της όρασης, κατά τη διάρκεια του οποίου ήρθαν σε επαφή με τον κώδικα Braille, χρησιμοποίησαν

τη μηχανή Perkins, γνώρισαν τα βιβλία των ατόμων με προβλήματα όρασης και κινήθηκαν σε διάφορα περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας λευκό μπαστούνι. Με τον τρόπο αυτό προετοιμάστηκαν για τη συμμετοχή τους στο κοινό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, που θα ακολουθούσε. Επίσης, γνώρισαν την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις χώρες που τη συγκροτούν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, όπως διαδραστικά παιχνίδια στον υπολογιστή για αναγνώριση και εντοπισμό της κάθε χώρας και γνωριμία με ένα σημαντικό ιστορικό πρόσωπο της κάθε χώρας (όπως ζωγράφος, ποιητής, λογοτέχνης, ερευνητής). Τέλος, πραγματοποιήθηκε τηλεδιάσκεψη με παιδιά από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών για την καθημερινή ζωή στον τόπο τους.

3η εκπαιδευτική δραστηριότητα: πρόγραμμα φιλαναγνωσίας

Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε η προσαρμογή των παραμυθιών «Μια παρέα με καρδιά» και «Τα αστέρια της Ευρώπης» για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Πιο συγκεκριμένα ολοκληρώθηκε η μεταγραφή του κειμένου των παραμυθιών στη γραφή braille και η απτικοποίηση των εικόνων του βιβλίου με στόχο να είναι προσβάσιμα και κατανοητά δια της αφής από τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας εμπλουτίστηκε με εικαστικές δραστηριότητες (χειροτεχνίες) και θεατρικό παιχνίδι (παιχνίδι ρόλων και δραματοποίηση). Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στην προσαρμογή των βιβλίων τους και υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό την κυρία Βαρβαρούση, που προσκλήθηκε στο σχολείο μετά από πρόταση του ΕΛΙΑΜΕΠ, για να μοιραστεί με τους μαθητές μια αλληλοδιαδραστική «ζωγραφήγηση» του παραμυθιού της. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μοιράστηκαν την εμπειρία της «ζωγραφήγησης» με τους μαθητές από το Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο με τους οποίους εκπόνησαν από κοινού το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας. Η δραστηριότητα έκλεισε με την κυρία Βαρβαρούση να συζητά με τους μαθητές του Διαδραστικού Ευρωπαϊκού Σχολείου μέσω τηλεδιάσκεψης.

4η εκπαιδευτική δραστηριότητα: επιδαπέδιο παιχνίδι

Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια του προγράμματος φιλαναγνωσίας οδήγησε στην κατασκευή με τους μαθητές ενός επιδαπέδιου απτικού παιχνιδιού με στοιχεία από το παραμύθι. Οι μαθητές παρακολουθούν τους ήρωες του παραμυθιού να αποκτούν υπόσταση μέσα από το επιτραπέζιο παιχνίδι και συμμετέχουν μαζί τους σε μια περιπετειώδη διαδρομή όπου οι ήρωες θέτουν ή άρουν τα εμπόδια προς το τελικό στόχο.

5η εκπαιδευτική δραστηριότητα: παιχνίδι γνώσεων

Με τη χρήση του λογισμικού Articulate Storyline κατασκευάσαμε τη βάση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Η ιστορία που ψηφιοποιήθηκε αφορούσε την επίσκεψη ενός εξωγήινου, ο οποίος, για να καταφέρει να επιστρέψει στον πλανήτη του, θα έπρεπε να γνωρίσει τη χώρα που τον φιλοξενούσε και έπειτα να απαντήσει σωστά σε μια σειρά από ερωτήσεις. Ο εμπλουτισμός της βάσης του παιχνιδιού γίνεται με ερωτήσεις που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές και μπορούν να είναι διαφορετικές κάθε φορά.

Συμπεράσματα

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση μπορεί να εμπλουτίσει και να ενοποιήσει διαθεματικά το περιεχόμενο κα το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθίσταται ένα πολύπλευρο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο μέσα από την εύστοχη επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας είναι δυνατόν να προσφέρει ευκαιρίες βιωματικής μάθησης στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές με προβλήματα όρασης η ανάγκη για ανακαλυπτική μάθηση αποκτά πρωτεύουσα σημασία και πραγματώνεται κυρίως μέσα από τον προσεχτικό σχεδιασμό πολυαισθητηριακών δημιουργικών δραστηριοτήτων. (Malchiodj, 2011). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα παρέχουν ευκαιρίες εφαρμογής καινοτομιών δημιουργικής μάθησης στη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επωφελούνται μέσα από τη συνεργασία με τα σχολεία άλλων χωρών δίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία μια ευρωπαϊκή διάσταση. Οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης έχουν πολλαπλά οφέλη μέσα από τη συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα: αυθεντική και βιωματική μάθηση, πολυεπίπεδη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την αμοιβαία κατανόηση, ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών για την άμεση επικοινωνία των μαθητών με μαθητές από άλλες χώρες, συμβολή στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών. (Galvin, 2005). Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα παρέχει ευκαιρίες αυθεντικής μάθησης και καλλιέργειας γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Kampylis et al, 2013).

Μέσα από την εφαρμογή ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής διαδικασίας ουσιαστικά γεφυρώνει την απόσταση της χώρας μας προς το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών και ενθαρρύνει τους μαθητές στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που η επικοινωνία και η συνύπαρξη θέτουν. Τα στενά όρια του κάθε σχολείου και της τοπικής κοινότητας καταρρίπτονται και αντικαθίστανται από ένα δυναμικό δίκτυο εκπαιδευτικών που επικοινωνούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν εμπειρίες και καλές πρακτικές. Οι μαθητές έχουν την εμπειρία επαφής με μαθητές από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και μοιράζονται κοινούς προβληματισμούς διευρύνοντας παράλληλα το αίσθημα του ανήκειν σε μια ενιαία και ενοποιημένη πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινότητα με ανεπτυγμένη πολιτισμική συνειδηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Παράλληλα αποκτούν ενδιαφέρον και απολαυση από τη συμμετοχη στη μάθηση, που μετατρέπεται σε μια ανακαλυπτική και δημιουργική διαδικασία που ενθαρρύνει την επιχειρηματολογία και την επιλογή. (Μπαρής, 2011).

Για να υποστηρίξει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συγκλίνει τις κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές αποκλίσεις των μαθητών και να τους εντάσσει σε ένα προσβάσιμο και ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον με προσανατολισμό προς τη χρήση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ενθαρρύνει την πολυπολιτισμική συνείδηση και ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών μέσα από καινοτόμα και δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία παρέχει ευκαιρίες κριτικής σκέψης, προβληματισμού και ολόπλευρης γνωστικής ανάπτυξης μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης και σεβασμού των δικαιωμάτων της δημοκρατίας και της ελευθερίας των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η κατεύθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ενδυνάμωση των εννοιών της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, και της κοινωνικής συνοχής. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται οι ιδιαίτερες συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών υπό το πρίσμα των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης, της ελευθερίας και της επιτυχούς κοινωνικής ένταξής του ως ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μμεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Βιβλιογραφία

Βαρβαρουση, Λ. (2009) Μια παρεα με καρδια. Ευρωπαϊκή Επιτροπη, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα Διαθέσιμο στο: http://europedirect.eliamep.gr/% CE% BC% CE% B9%CE%B1-% CF% 80% CE% B1% CF% 81% CE% B5% CE%B1-%CE%B C%CE%B5%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%B4%CE%B9%CE%B1/ [Πρόσβαση: 17 Ιουλίου 2017].

Becci, C. (1983) Comparative Case Studies of Two Visually Impaired Students and Their Art Experiences in the Public School. *Working Papers in Art Education*, 2 (1), pp. 24-27. Available at: http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article= 1037 &context=mzwp [Downloaded: 16 Ιουλίου 2017]

Brookes, M and Brookes, C. (1999) "Art and Design" In Alter, C, Mason, H., McCall, S., McLinden,M and Stone, J. (eds). *Children with Visual Impairment in Mainstream Settings.* London: David Fulton Publishers.

Dehmel, A. (2006) Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), pp. 49-62

Europe Direct Eliamep (n.d.) Available at: http://europedirect.eliamep.gr/ [Downloaded: 16 Ιουλίου 2017]

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Galvin, C. (2005) 'Innovation.' In Midoro V. ed. *A common European framework for teachers' professional profile in ICT for Education*. Genoa: Edizioni Menabò.

Gough, A. (1997) "Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization".

Australian Education Review, 39, pp. 23-35.

Kampylis, P., Punie, Y., Bocconi, S., Brecko, S., Han, S. and Miyake, N. (2013) ICT- enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level. *JRC Scientific and Policy Reports*. Joint Research Center.

Malchiodj, C.A. (2011) Handbook of Art Therapy. Guilford Press

Μπαρής, Θ. (2011) "Η συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στην ποιότητα της εκπαίδευσης", *Ευρωπαϊκά Προγράμματα Π.Δ.Ε.Δ.Ε.,* 13 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο: blogs.sch.gr.eu-pdede-archives [Πρόσβαση: 17 Ιουλίου 2017].

Παπαϊωαννου, Θ. Βαρβαρουση, Λ. (2014). Τα αστερια της Ευρώπης. Ευρωπαϊκή Επιτροπη, Αντιπροσωπεία στην Ελλαδα. Διαθέσιμο στο: http://europedirect.eliamep.gr/ta-asteria-tis-evropis/ [Downloaded: 16 Ιουλίου 2017]

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Χ., Κούτρα, Χ., Λουκά Ε. και Μπούρας, Σ. (2007), «Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 13, σελ. 69-83. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/ [Πρόσβαση: 17 Ιουλίου 2017].

Teachers4Europe (n.d.) Available at: http://www.teachers4europe.gr/ [Downloaded: 17 Ιουλίου 2017]

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

*Κατερίνα Τζάμου**

Περίληψη

Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε το σκεπτικό, την σκοποθεσία και τους στόχους του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα επιλογής της Α΄ λυκείου «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» και θα διερευνήσουμε τον βαθμό στον οποίο προάγεται η διαθεματικότητα και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία του συγκεκριμένου μαθήματος, αφού πρώτα διερευνήσουμε τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την συγκεκριμένη θεματική ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο μέσα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

Λέξεις-κλειδιά: *διαθεματικότητα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, εκπαιδευτικές πολιτικές, ευρωπαϊκή Ιδέα*

1. Εισαγωγή

Με την μεταρρύθμιση του 1998 εισήχθη για πρώτη φορά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα «Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι ρίζες του» ως μάθημα Επιλογής για την Α΄ λυκείου. Για τους σκοπούς τους μαθήματος δημιουργήθηκε σχολικό εγχειρίδιο, με απευθείας ανάθεση σε ομάδα έγκριτων επιστημόνων, το οποίο όμως παρουσίαζε δυο βασικά προβλήματα: α) δεν συνοδευόταν από σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, β) αποτελούσε κατ' ουσίαν μια συρραφή επιστημονικών άρθρων και δεν ελάμβανε υπ' όψιν το επίπεδο των δεκαεξάχρονων μαθητών. Ως αποτέλεσμα, το μάθημα αυτοακυρώθηκε καθώς α) είχε ενταχθεί στην κατηγορία των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων και, παρά το ενδιαφέρον της θεματικής του, οι μαθητές δεν το επέλεγαν λόγω της δυσκολίας του εγχειριδίου, β) είχε ανατεθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση σε μια πληθώρα ειδικοτήτων (φιλολόγων, ξενόγλωσσων φιλολόγων, κοινωνιολόγων, πολιτικών επιστημόνων), παρά του ότι το περιεχόμενό του αφορούσε κυρίως ιστορικούς και ο τρόπος εξέτασής του παρέπεμπε στις εξετάσεις του μαθήματος της Ιστορίας. Για πολλά χρόνια δεν σημειώθηκε σχετικό ενδιαφέρον από τους διδάσκοντες ώστε να υποστηριχθεί το συγκεκριμένο αντικείμενο.

---

* Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης (Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne), Φιλόλογος Προτύπου ΓΕΛ Βαρβακείου.

Με την μεταρρύθμιση του 2011 το μάθημα διατηρήθηκε ως Μάθημα Επιλογής για την Α΄ λυκείου, με το ίδιο διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά μετονομάστηκε σε «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός». Ωστόσο, το 2014 για πρώτη φορά έγινε πρόσκληση σύνταξης Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η ομάδα αξιολόγησης και συγγραφής ολοκλήρωσε το έργο της στο τέλος του 2015 και για πρώτη φορά δημοσιεύτηκε σε ΦΕΚ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό με προοπτική να προχωρήσει το ΙΕΠ σε πρόσκληση συγγραφής νέου διδακτικού εγχειριδίου. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία πάγωσε τα τελευταία δύο χρόνια, το μάθημα διδάσκεται σε πάρα πολλά λύκεια της χώρας με αυξημένο ενδιαφέρον τόσο από μαθητές, όσο και από διδάσκοντες. Οι λόγοι για τους οποίους αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον γύρω από το αντικείμενο είναι οι εξής: α) μειώθηκε ο αριθμός των κατ' επιλογήν μαθημάτων στην Α΄ λυκείου και το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι το μοναδικό που αφορά τις θεωρητικές σπουδές, άρα προσελκύει μαθητές με θεωρητικές κλίσεις, β) παρά το γεγονός ότι το μάθημα εξακολουθεί να εξετάζεται γραπτώς, δίνεται η δυνατότητα αποδέσμευσης από την ύλη του εγχειριδίου, γ) η διαθεματικότητα υποστηρίζεται και από την δυνατότητα σύνδεσης του μαθήματος με ευρωπαϊκά και πολιτιστικά προγράμματα, κάτι που αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές να το επιλέξουν.

2. «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» και πολιτικές επιλογές

Μια άλλη παράμετρος του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα είναι η προσθήκη του «ελληνικός» στον τίτλο του μαθήματος. Το εγχειρίδιο δεν έχει αλλάξει περιεχόμενο, έχει αλλάξει όμως εξώφυλλο και όνομα: «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» (Λιάκος, 2012). Αξίζει να σταθούμε σε αυτήν την προσθήκη και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τον λόγο της αλλαγής.

Κατ' αρχάς θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές σπουδές με σημείο αναφοράς την Ευρώπη ξεκίνησε την δεκαετία του 1990 και συνδέεται με συγκεκριμένες πολιτικές που υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης και την άμβλυνση των αναδυόμενων εθνικισμών. Οι Συνθήκες που υπογράφηκαν με στόχο την πορεία προς την ομοσπονδιοποίηση και την σταδιακή υποχώρηση του «λειτουργισμού», σε ένα ιστορικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από την πτώση του τείχους του Βερολίνου και από τον πόλεμο στην Γιουγκοσλαβία, ενθαρρύνουν τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση, τόσο την Ανώτατη, όσο και την δευτεροβάθμια. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά συντάσσεται μια ιστοριογραφία της Ευρώπης με σαφή στόχο την προβολή του Ευρωπαϊκού οράματος (Davies, 1996 και Milza – Berstein, 1994 και 1997). Στο παρελθόν τον όρο «ευρωπαϊκός πολιτισμός» τον υποκαθιστούσε ο όρος «δυτικός πολιτισμός» (Burns, 1963). Ωστόσο από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ κι έπειτα η έμφαση στην Ευρώπη ως πολιτισμικής και όχι μόνον γεωγραφικής οντότητας είναι μια βασική επιταγή στον χώρο της εκπαίδευσης, των εκδόσεων και των Μέσων Ενημέρωσης. Σημειώνουμε χαρακτηριστικά ότι το επικό έργο του Edward Burns που παρουσιάζει την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης κατά τους νεώτερους χρόνους, όταν δηλαδή η Ευρώπη καλλιέργησε τον ιδιαίτερο πολιτισμό της, εκδίδεται το

1963 με τον τίτλο «Western Civilizations: Their History and Their Culture», ενώ η ελληνική έκδοση του βιβλίου το 2006 φέρει τον τίτλο «Ευρωπαϊκή Ιστορία».

Το 1994, δύο Γάλλοι ιστορικοί, ο Serge Bernstein και ο Pierre Milza, σημειώνουν στον πρόλογο του πρώτου τόμου του περίφημου βιβλίου τους για την Ιστορία της Ευρώπης: «*Την αρχή της ενότητας την ξαναβρίσκουμε στο επίπεδο της πολιτισμικής οργάνωσης, με την ανθρωπολογική έννοια του όρου, καθώς τα σύνορα υποχωρούν για να επικρατήσουν τα χαρακτηριστικά ενός κοινού πολιτισμού. Ευρώπη των ανθρωπιστών, Ευρώπη των εμπόρων, Ευρώπη των καλλιτεχνών, Ευρώπη των φιλοσόφων, Ευρώπη των λογίων, μια ολόκληρη διεθνική οντότητα συγκροτείται αθόρυβα, με αργό και αόρατο βήμα των γενεών και των αιώνων, βάζοντας τα θεμέλια μιας ταυτότητας που κρύβεται πίσω από τις παρελάσεις των κατακτητών και τις κλαγγές της μάχης. Στην αυγή* πλέον του 19ου αιώνα αυτή η Ευρώπη υπάρχει και ανοίγει τις πόρτες του μέλλοντος» (Milza και Berstein, 1994 και 1997). Το 1994, έτος της έκδοσης του βιβλίου αυτού σημειώθηκε ένα συμβολικό ιστορικό γεγονός: κατά την τελετή για τα 50 χρόνια από την λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στην εθνική στρατιωτική παρέλαση στην λεωφόρο Σανς-Ελυζέ στο Παρίσι συμμετείχε τμήμα του Eurocorps, του ευρωπαϊκού στρατού δηλαδή, και συγκεκριμένα μια γαλλογερμανική ταξιαρχία με επικεφαλής τον γερμανό στρατηγό Helmut Willman. Στην εξέδρα των επισήμων, στο πλευρό του γάλλου προέδρου Μιτεράν στεκόταν και οι αρχηγοί τεσσάρων ευρωπαϊκών κρατών (Γερμανίας, Ισπανίας, Λουξεμβούργου και Βελγίου). Αυτό που ενέτεινε τον ιδιαίτερο συμβολισμό της τελετής μνήμης, όμως, ήταν κυρίως η παρουσία του γερμανού καγκελάριου Χέλμουτ Κολ, καθώς πενήντα χρόνια πριν οι δύο χώρες ανήκαν σε εχθρικούς συνασπισμούς και οι δύο αρχηγοί κρατών, ο Φρανσουά Μιτεράν και ο Χέλμουτ Κολ, υπήρξαν νεαροί φαντάροι που πολεμούσαν σε αντίπαλα στρατόπεδα. Την ιδιαίτερη αυτή λεπτομέρεια τόνισε ο γάλλος πρόεδρος στην ομιλία του επισημαίνοντας τον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην μεγαλύτερη ειρηνική περίοδο που γνώρισαν οι χώρες της Ευρώπης.

Πέντε χρόνια μετά την πτώση του τείχους του Βερολίνου και δύο μόλις χρόνια από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, οι δύο επιφανείς ιστορικοί Milza και Bernstein εκδίδουν μια τρίτομη Ιστορία της Ευρώπης με σαφείς στόχους και σαφές μήνυμα: η ευρωπαϊκή Ιδέα εμπεριέχει την έννοια της κοινής ταυτότητας, της κοινής ιστορικής συνείδησης, του κοινού οράματος. Δεν είναι τυχαία ούτε η έκδοση, ούτε ο τίτλος του βιβλίου. Οι δύο συγγραφείς συμμετέχουν με το έργο τους σε ένα πλέγμα πολιτικών επιλογών για την Ευρώπη. Ο Pierre Milza είναι καθηγητής της Σύγχρονης Ιστορίας στο Ινστιτούτο Πολιτικών Μελετών του Παρισιού και διευθυντής του Κέντρου Ιστορίας της Ευρώπης του Εικοστού Αιώνα Ο Serge Bernstein είχε διδάξει στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν γίνει καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Paris X και στο Ινστιτούτο Πολιτικών Μελετών του Παρισιού, ενώ είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής του Ιδρύματος Charles-de-Gaulle. Επίσης, και οι δύο ιστορικοί είναι μέλη της επιστημονικής επιτροπής του Ινστιτούτου François-Mitterrand, συνεπώς βρίσκονται πολύ κοντά στις επιλογές του προέδρου σε σχέση με την ευρωπαϊκή ενοποίηση και αναλαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση ως καθηγητές, συγγραφείς και ερευνητές.

Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του ακαδημαϊκού κόσμου περνάει από την Γαλλία κυρίως και την Γερμανία δευτερευόντως προς τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, στα τέλη της δεκαετίας του 90, ιδρύεται στο Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο το Πρόγραμμα Σπουδών «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» διακριτό και ανεξάρτητο από το αντίστοιχο Πρόγραμμα «Ελληνικός Πολιτισμός». Σκοπός του Προγράμματος είναι να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής ταυτότητας με πολυπρισματικό τρόπο: Θεματικές Ενότητες, δηλαδή μαθήματα με διαθεματικό χαρακτήρα: Ιστορία, Τέχνες, Φιλοσοφία, Οικονομία, κλπ.

Αντανάκλαση του προγράμματος αυτού είναι και το ομώνυμο μάθημα που εισάγεται στην βαθμίδα του λυκείου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. Στον πρόλογο του διδακτικού εγχειριδίου (Λιάκος, 2012) οι συγγραφείς σημειώνουν ότι στόχος του βιβλίου είναι να δείξει το «*πώς διαμορφώθηκε η προσωπικότητα του Ευρωπαίου και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός*» και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά που ορίζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα: «*Θέλουμε να δείξουμε την ιστορική πορεία μέσα από την οποία δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκών χαρακτηριστικών, αυτών που εμείς σήμερα αποκαλούμε ευρωπαϊκό πολιτισμό. Οι γενιές που ζουν σήμερα στην Ευρώπη κληρονόμησαν ιδέες, νοοτροπίες, στάσεις ζωής, έργα τέχνης, πολιτικές πραγματικότητες, τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα αλλά και τραύματα από το παρελθόν.*» Επισημαίνουν επίσης ότι επέλεξαν να δείξουν «*την ιστορική πορεία μέσα από την οποία διαμορφώθηκε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός*» ώστε να γίνει σαφέστερα κατανοητή η εξέλιξη. Οι συγγραφείς είναι όλοι ιστορικοί, αλλά θεωρούν ότι το μάθημα δεν θα πρέπει να διδαχθεί ως άλλη μια ιστορία. Ο στόχος είναι η κατανόηση του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι και η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στις γενιές που μεγαλώνουν στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

Κατά την τελευταία δεκαετία του 20ου αι. και την πρώτη δεκαετία του 21ου αι., λοιπόν, η πολιτική βούληση κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές προς την διαμόρφωση του ευρωπαίου πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο κινούνται, άλλωστε, και τα προγράμματα Erasmus, Comenius, κλπ. καθώς επίσης και η εισαγωγή των ΤΠΕ στην ιδέα της ευρωπαϊκής παιδείας με την ανάπτυξη του προγράμματος e-twinning το 2005. Οι δύο κυρίαρχες ευρωπαϊκές χώρες, Γαλλία και Γερμανία, θα κάνουν ένα ακόμη βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση με την εισαγωγή ενός γαλλογερμανικού σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας για την τελευταία τάξη του λυκείου το οποίο διδάσκεται στα Γαλλικά και τα Γερμανικά λύκεια από το 2006 (Geiss και Le Quintrec, 2006). Με τον ίδιο τρόπο που μια δεκαετία πριν είχε παρελάσει η γαλλογερμανική ταξιαρχία στο Σανς-Ελυζέ για να επισφραγίσει την οριστική λήξη των τραυμάτων του παρελθόντος μέσω της ευρωπαϊκής Ιδέας, στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι. Γάλλοι και Γερμανοί μαθητές διδάσκονται για πρώτη φορά την ίδια ιστορία.

3. «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» και αλλαγή δεδομένων

Δεκατέσσερα χρόνια μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την εισαγωγή του μαθήματος «Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι ρίζες του» ως μάθημα Επιλογής για την Α΄ λυκείου, το μάθημα αλλάζει τίτλο χωρίς να αλλάξει περιεχόμενο, ούτε εγχειρίδιο. Το 2012, όταν το μάθημα αναβαθμίζεται με επιλογή της πολιτικής ηγεσίας (είναι ένα από τα τρία μαθήματα επιλογής που διατηρούνται στην Α΄ λυκείου) προτάσσεται ο όρος «ελληνικός πολιτισμός» πλάι στον όρο «ευρωπαϊκός πολιτισμός» που είναι διακριτός, διαφοροποιημένος πλέον. Η ευρωπαϊκή Ιδέα έχει δεχθεί τα πρώτα πλήγματα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης του 2008 και συνταράσσεται από αλλεπάλλη-

λες κρίσεις σε ιδεολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι διαφόρων τύπων εθνικισμοί που αναδύονται σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα, δηλητηριάζουν και την Ελλάδα.

Το μάθημα και το εγχειρίδιο επιτελούν, πλέον, διαφορετικούς στόχους. Έμφαση δίνεται σε μια παράμετρο που υπάρχει ήδη στο σκεπτικό των Milza και Bernstein, αλλά τώρα προβάλλεται ως κυρίαρχη για λόγους κατά βάση πολιτικούς: πρέπει να αμβλυνθούν οι κοινωνικές εντάσσεις που εισβάλλουν αυτήν την εποχή ακόμα και στα σχολεία με την επίφαση των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων. Η ελληνική κοινωνία από το 2010 και μετά ταλανίζεται από μια τάση αντιευρωπαϊσμού η οποία συχνά φλερτάρει με τα πιο άγρια εθνικιστικά ιδεολογήματα. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το μάθημα προτάσσουν την παράμετρο που τονίζουν οι Milza και Bernstein στον πρόλογο του βιβλίου τους για την ευρωπαϊκή ιστορία: «*Τι καθορίζει αυτήν την ταυτότητας Κατ' αρχάς η κληρονομιά που δεν θα πάψει να σημαδεύει την Ευρώπη, ο ελληνορωμαϊκός πολιτισμός. Πολιτιστικά η Ευρώπη είναι τέκνο της ελληνικής σκέψης όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Ρωμαίους, η δε ανακάλυψη του Αριστοτέλη από τους Ευρωπαίους αποτελεί σημείο καμπής για την δυτική σκέψη*.» Και πιο κάτω: «*Πέρα από την κληρονομιά της Αρχαιότητας, η ευρωπαϊκή ταυτότητα κατά τον Μεσαίωνα καθορίζεται από ένα στοιχείο που ξεπερνά τα σύνορα των υπό συγκρότηση κρατών: την χριστιανική θρησκεία*» (Milza και Berstein, 1994 και 1997).

Στο πλαίσιο αυτό και ενώ μαίνονται πολιτικο-ιδεολογικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις προκηρύσσονται οι θέσεις για το μητρώο εμπειρογνωμόνων που θα κληθούν να συντάξουν και να αξιολογήσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για όλα τα μαθήματα του λυκείου και για την Ιστορία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσα στο 2014. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής οργανώνει όλη αυτήν την συντονισμένη προσπάθεια με σκοπό να δημοσιευτούν σε ΦΕΚ τα νέα προγράμματα σπουδών και οι οδηγοί για τον εκπαιδευτικό στις αρχές του 2015. Στόχος: να παραδοθούν εγκαίρως τα έγγραφα που συνδέονται με την χρηματοδότηση αυτών των προγραμμάτων, να κλείσουν, δηλαδή, τα ΕΣΠΑ. Ας μας επιτραπεί αυτό το clin d' oeil εδώ, μιας και μιλάμε για ευρωπαϊκό πολιτισμό και εφόσον η οικονομία είναι μια από τις βασικές εκφάνσεις όχι μόνον του πολιτισμού γενικώς, αλλά και της Ενωμένης Ευρώπης ειδικότερα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την φάση του «λειτουργισμού»: οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα χρηματοδοτούνται σχεδόν αποκλειστικά από ευρωπαϊκά προγράμματα.

4. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός»

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» συντάχθηκε από μια ομάδα εκπαιδευτικών της τάξης με αυξημένα τυπικά προσόντα, κατόπιν επιλογής από την λίστα του Μητρώου Εμπειρογνωμόνων που όρισε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με συγκεκριμένα και διαφανή κριτήρια (Χασεκίδου, κ.ά. 2015a και 2015b).

Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ο προσδιορισμός και η διασαφήνιση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του μαθήματος: Ο «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» δεν είναι Ιστορία, Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ιστορία της Τέχνης, παρόλο που εμπεριέχει στοιχεία από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Συνδέεται στενά με τις Πολιτισμι-

κές Σπουδές, οι οποίες επικεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές, πολιτισμικές δυνάμεις και στις δομές εξουσίας που είναι υπεύθυνες τόσο για την παραγωγή των πολιτισμικών φαινομένων, όσο και για τη νοηματοδότησή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη «διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη και των χαρακτηριστικών του» και επομένως ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα αναμένεται ο μαθητής:

- "να διερευνήσει την έννοια του πολιτισμού σε σχέση με την έννοια της φύσης και της «βαρβαρότητας»,
- να διευκρινίσει τις σημασίες των εννοιών: Πολιτισμός, Πολιτική, Πολιτεία, Κράτος, Κοινωνία, Έθνος, Φυλή, Φύλο,
- να αντιληφθεί την ιστορικότητα του πολιτισμού και ιδιαίτερα τις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου στην εκδήλωσή του,
- να εμβαθύνει στον όρο «ελληνικός πολιτισμός».
- να διακρίνει τα σημεία συνάντησης του «ελληνικού και του ευρωπαϊκού πολιτισμού» στη διαχρονία και συγχρονία τους,
- να αντιληφθεί τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού,
- να κατανοήσει τη σχέση του «ευρωπαϊκού πολιτισμού» με τον «πολιτισμό των ευρωπαϊκών χωρών στην ιδιαίτερη έκφανσή του για την καθεμιά»,
- να ανακαλύψει το σύνθετο χαρακτήρα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, το εύρος, τα ειδικά γνωρίσματα και τις αντιφάσεις του,
- να κατανοήσει ότι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός ως συναιρέτης του πολιτισμού των ευρωπαϊκών χωρών προκύπτει από συνεχείς αντιπαραθέσεις, εξαρτήσεις, αλληλεπιδράσεις και αλληλενέργειες μεταξύ των λαών και των ηπείρων, των πολιτισμικών υποσυνόλων και υπερσυνόλων του,
- να αντιληφθεί ότι η γόνιμη αμφιβολία, οι αρχές του ορθού λόγου, του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας συνιστούν θετικές δυνάμεις πολιτισμού απέναντι στο δογματισμό, την απολυτότητα και τις αρχές του ολοκληρωτισμού, να καλλιεργήσει κριτικό και δημιουργικό πνεύμα και να προετοιμαστεί για τα νέα δεδομένα, ελληνικά, ευρωπαϊκά, παγκόσμια,
- να δρα με βάση την κουλτούρα της συνεργασίας, του εθελοντισμού, της ανεκτικότητας,
- να συνδυάζει τη συνείδηση του ευρωπαίου και του παγκόσμιου πολίτη, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα, με ισχυρές αντιστάσεις τόσο στον ισοπεδωτικό εθνικισμό όσο και στην αλλοτριωτική ξενομανία"

  (Χασεκίδου, κ.ά. 2015a και 2015b)

Η διάρθρωση των ενοτήτων καθώς και η κατανομή των διδακτικών ωρών στο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει αναφορά σε ξεχωριστές ενότητες: Τέχνη, Επιστήμη-Τεχνολογία, Κοινωνία και Οικονομία, Πολιτική, Γράμματα, Θρησκεία. Προτείνονται συνολικά 50-52 διδακτικές ώρες, τις οποίες ο διδάσκων μπορεί να διαχειριστεί ανάλογα με την κρίση του, τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών του. Τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των ΤΠΕ στην διαμόρφωση του μαθήματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να αποδεσμευτεί πλήρως από το παλιό εγχειρίδιο (για την συγγραφή του νέου εγχειριδίου δεν προβλέφθηκε νέο πρόγραμμα ΕΣΠΑ από το 2015 και μετά).

Το νέο ΑΠΣ επιτρέπει έναν μεγάλο βαθμό ελευθερίας. Εφόσον το μάθημα είναι επιλογής, ο διδάσκων μπορεί να αναθέσει και να συντονίσει ομαδοσυνεργατικές διαθεματικές εργασίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών, αντλώντας τεχνικές από την μεθοδολογία των project (Ματσαγγούρας, 2011 και Μαυροσκούφης, 2011). Οι μαθητές επιλέγουν από μια γκάμα θεμάτων τα οποία είτε δίδονται από τον διδάσκοντα, είτε τα προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές ανάλογα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Στα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών εντάσσεται και η αξιοποίηση αρχειακού υλικού. Ο διδάσκων μεριμνά για την παροχή του υλικού στους μαθητές και για την εξοικείωσή τους με την έρευνα σε ψηφιοποιημένες συλλογές. Στις ομάδες των μαθητών διανέμεται πρότυπο σύνταξης συνθετικής εργασίας και ο διδάσκων καθοδηγεί τις ομάδες ανάλογα με το θέμα τους. Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και ο βαθμός των εργασιών υποκαθιστά το διαγώνισμα.

Το νέο ΑΠΣ επιτρέπει ακόμη διαθεματικά projects τα οποία μπορεί να συντονίζει ο διδάσκων είτε μόνος, είτε σε συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων για περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών στην διάρκεια του διδακτικού έτους. Έτσι είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η διαθεματικότητα στα εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα, για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις. Εδώ μπορούν να ενταχθούν και σχετικές δράσεις: π.χ. η δημιουργία λημμάτων για την Wikipedia, η ανάρτηση κειμένου στον ιστότοπο της Europeana (https://my-european-history.ep.eu/myhouse/allStories), κλπ. Ανάλογες είναι και οι περιπτώσεις διδακτικών παρεμβάσεων ή σεναρίων που προτείνονται από πλατφόρμες οι οποίες δημιουργήθηκαν από επίσημους φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλέπε Φωτόδενδρο), Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, κλπ. (βλ. αναφορές και ψηφιοποιημένες συλλογές).

Για να είναι εφικτά όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η επαρκής λειτουργία των εργαλείων Τεχνολογίας, Πληροφορίας και Επικοινωνίας μέσα στην τάξη και η διασφάλιση των υλικοτεχνικών υποδομών. Εάν εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη χρήση του διαδικτύου, τότε είναι δυνατόν να οργανωθεί η διδακτική ώρα με βάση τις ψηφιοποιημένες πηγές (Τζάμου, 2014). Σε αυτήν την περίπτωση, το εγχειρίδιο υποκαθίσταται από τα διαδικτυακά εργαλεία. Σε μια πολύ αισιόδοξη προοπτική οι ΤΠΕ σταδιακά επιτρέπουν την αυτονόμηση του μαθήματος από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, την προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε πιο ελαστικές μορφές προσέγγισης της ύλης, την επαναπροσέγγιση του θέματος των εξετάσεων μέσα από μια εντελώς διαφορετική σκοπιά, σκοποθεσία και νοοτροπία. Ευχής έργο θα ήταν να διευθυνθεί η χρήση των συσκευών που παρέχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (tablets, smartphones, laptops) σε όλους τους μαθητές, σε όλα τα σχολεία. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι την τελευταία δεκαετία στην Δανία οι εξετάσεις του λυκείου διενεργούνται με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο και η αξιολόγηση των μαθητών στο λύκειο στοχεύει στο να γίνει αντιληπτό εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν την θεωρία και την μεθοδολογία του αντικειμένου και όχι εάν μαθαίνουν απ' έξω το εγχειρίδιο (Knight, 2013 και Danish Ministry of Education, 2013). Η σύγκριση με το εκπαιδευτικό/εξεταστικό σύστημα της Δανίας, όμως, θα αποτελέσει το αντικείμενο μιας άλλης διερεύνησης.

Πάντως, σε ό,τι αφορά την οργάνωση, την προετοιμασία του μαθήματος και την διαχείριση της τάξης το νέο ΑΠΣ δίνει την δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ υπό το

πρίσμα της ψηφιοποιημένης βιβλιοθήκης. Ο όρος που χρησιμοποιείται πλέον ευρέως είναι αυτός των «Πληροφοριοποιημένων Πόλεων» (Ergazakis, Metaxiotis, Psarras, 2005 και 2006), συνδέεται με την ανάπτυξη ενός βιώσιμου δικτύου ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών σε εθνικό επίπεδο και με την ανατροπή της στατικής και παρωχημένης αντίληψης για τις σχολικές βιβλιοθήκες. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ροή της πληροφορίας, της «παγκοσμιοποιημένης γνώσης», διαχέεται σε όλη την επικράτεια, μέσα στις σχολικές αίθουσες, χάρη στην Τεχνολογία. Κι αυτό δεν αφορά μόνον την ψηφιοποίηση βιβλίων και τεκμηρίων, αλλά και τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία γίνονται πλέον φορείς της διάχυσης με εκπληκτικό τρόπο (Τζάμου, 2014). Με τον ίδιο τρόπο, οι ψηφιοποιημένες συλλογές μουσείων, ιστορικών αρχείων, ερευνητικών κέντρων, εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, θεματικών σελίδων της κοινωνικής δικτύωσης με φωτογραφικό υλικό, καθώς επίσης και ειδικές εφαρμογές για androids που σχετίζονται με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους είναι προσβάσιμα μέσα στην σχολική τάξη και ο διδάσκων είναι σε θέση να διδάξει στους μαθητές την μέθοδο εντοπισμού της πηγής.

Με τον τρόπο αυτό το μάθημα αποκτά μια άλλη διάσταση. Ο διδάσκων θα πρέπει να μπορεί να οργανώνει σωστά τα μαθήματα συγκεντρώνοντας υλικό, σχεδιάζοντας φύλλα εργασίας και επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αυτενεργήσουν με βάση πάντα ένα ανθρωπιστικό μαθησιακό μοντέλο (Rogers, 1999). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο διδάσκων λειτουργεί ως «καλλιεργητής» της γνώσης, συμμετέχοντας, συμβουλεύοντας, προγραμματίζοντας αλλά όχι ελέγχοντας τον τρόπο με τον οποίο θα αντλήσουν τη γνώση οι μαθητές του. Πρόκειται για ένα πλαίσιο που έχει όλα τα χαρακτηριστικά αυτού που θα μπορούσε να ονομαστεί «δημοκρατική» μάθηση και συνάδει απόλυτα με το δημοκρατικό χαρακτήρα του ανθρωπιστικού μοντέλου εκπαίδευσης επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους (Τζάμου, 2007b).

5. Παρουσίαση παραδείγματος

Μια ιδιαίτερα σημαντική ενότητα στο παλαιό (και ισχύον) εγχειρίδιο είναι αυτή που εξετάζει την έννοια του έθνους. Από την εμπειρία μας στην διδασκαλία του μαθήματος «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» διακρίνουμε αφενός την δυσκολία, αφετέρου το ενδιαφέρον των δεκαεξάχρονων μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και γίνεται αντιληπτή η έννοια του έθνους στις διαφορετικές ιστορικές περιόδους και κυρίως σήμερα. Για την συγκεκριμένη ενότητα η διδάσκουσα, μέσα σε ένα διδακτικό δίωρο:

α) Οργάνωσε μια παρουσίαση σε power-point εξηγώντας την εξέλιξη της έννοιας κυρίως κατά τον 19ο αι. αλλά και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή στις μέρες μας. Στην διάρκεια της παρουσίασης οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να διακόπτουν, να διατυπώνουν ερωτήσεις, ενστάσεις, διαφωνίες.

β) Ζήτησε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να αναλύσει η κάθε ομάδα από μία πηγή που δόθηκε από την διδάσκουσα. Συγκεκριμένα δόθηκαν πηγές όπως: Τζ. Κ. Ρόουλινγκ: Ενα εκατομμύριο λίρες κατά της ανεξαρτησίας της Σκωτίας, Καθημερινή, 11 Ιουνίου 2014:
http://www.kathimerini.gr/771174/article/epikairothta/kosmos/1-ekat-lires-kata-ths-ane3arthsias-ths-skwtias

Ως εθνική μειονότητα της Βρετανίας αναγνωρίζονται οι κάτοικοι της Κορνουάλης, Η Καθημερινή, 24 Απριλίου 2014

http://www.kathimerini.gr/764023/article/epikairothta/kosmos/ws-e8nikh-meionothta-ths-vretanias-anagnwrizontai-oi-katoikoi-ths-kornoyalhs

«Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.) https://argolikivivliothiki.gr/2013/09/16/ellas/

Οι ερωτήσεις είχαν στόχο να συνδέσουν οι μαθητές την πηγή με την διδακτική ενότητα του εγχειριδίου. Για παράδειγμα:

- Να σχολιάσετε την εικόνα του έργου σε συσχετισμό με την Αρχή των Εθνοτήτων. «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου. (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.)
- Να σχολιάσετε την πηγή 2 μέσα από το πρίσμα της εξής φράσης που αντλήθηκε από το σχολικό βιβλίο: «Η βαθμιαία διαμόρφωση της κυρίαρχης αγγλικής κουλτούρας, μέσω κυρίως της πνευματικής και καλλιτεχνικής παραγωγής, και η επιβολή της, ήταν ο δεύτερος παράγοντας. Τέλος, τα συμφέροντα όλων από την μεγάλη και πλούσια Βρετανική Αυτοκρατορία ήταν ο τρίτος παράγοντας για την διαμόρφωση του βρετανικού έθνους».

γ) Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την πηγή που της ανατέθηκε να σχολιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Οι παρουσιάσεις εγείρουν ερωτήματα, διαφωνίες και συζήτηση. Ανάλογα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών η συζήτηση μπορεί να μεταφερθεί στην πολιτική επικαιρότητα. Οι προβληματισμοί είναι όχι μόνον θεμιτοί, αλλά και ευκταίοι.

δ) Η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να αντλήσουν υλικό από την europeana (http://www.europeana.eu/portal/el) και να φέρουν μια δική τους παρουσίαση ως εργασία την οποία θα παρουσιάσουν την επόμενη φορά στην τάξη για να εμπεδώσουν την ενότητα.

Εάν παρατηρηθεί ευρύτερο ενδιαφέρον η διδάσκουσα μπορεί να οργανώσει διευρυμένα projects μερικών εβδομάδων τα οποία μπορεί να συνδέσει με κάποιο πολιτιστικό ή ευρωπαϊκό πρόγραμμα επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν και να αυτενεργήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

6. Επίλογος

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» συνδεόμενο με την ανθρωπιστικό μοντέλο μάθησης είναι δυνατόν να εφαρμοστεί γενικευμένα στο λύκειο, εφόσον εξασφαλιστεί η συμβατότητά του με ένα ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο μοντέλο αυτό θα αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία, να εντοπίζει, να αξιοποιεί, να συσχετίζει και να ερμηνεύει κριτικά τις πηγές, είτε με τον ισχύοντα τρόπο, δηλαδή με υλικό που διανέμει ο διδάσκων, είτε μέσω διαδικτύου και νέων τεχνολογιών. Θα ήταν ευχής έργο εάν η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει έναν συνδυασμό γραπτών και προφορικών εξετάσεων μαζί με ομαδοσυνεργατικές συνθετικές εργασίες.

Εάν διασφαλιστεί το εξεταστικό, τότε είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το λύκειο, το οποίο θα ορίζει θεματικά πεδία χωρίς να στηρίζεται σε συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η βασική αρχή της θεωρίας του Rogers: «Η μάθηση επέρχεται όταν το αντικείμενό της συνδέεται μα τα προσωπικά σχέδια του μαθητή». Σε όλα τα παραπάνω, οι ΤΠΕ αναδεικνύονται ως ο εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας για την διδασκαλία, την έρευνα και την μάθηση. Για τους μαθητές οι οποίοι ενδεχομένως θα αποτελέσουν στο μέλλον τον τύπο του Ευρωπαίο πολίτη ως κάτοχο της ευρωπαϊκής ταυτότητας σε ένα διευρυμένο πλαίσιο ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας όα τα παραπάνω θα αποτελέσουν ισχυρά εφόδια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Burns, E. (1963). *Western Civilizations: Their History and Their Culture*, London: W. W. Norton & Company, Inc.

Burns, E. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Danish Ministry of Education, "Information and Communication Technologies (ICT) in Upper Secondary Education"- "The use of ICT during examination". Ανακτήθηκε στις15Ιανουαρίου2017:http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Information-and-Communication-Technologies-ICT-in-Upper-Secondary-Education

Davies, N. (1996). *Europe: A History*. Oxford: Oxford University Press

Ergazakis, K., Metaxiotis, K. and Psarras, J. (2006). "Knowledge Cities: The Answer to the Needs of Knowledge-Based Development", *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, Vol. 36 No.1, pp. 67-84.

Geiss, P., Le Quintrec, P. (2006). *L' Europe et le monde depuis 1945, manuel d' histoire franco-allemand*, terminales L/ES/S, Paris: Nathan/Klett.

Knight, S. (2013), "Danish use of internet in exams – epistemology, pedagogy, assessment..." in Finding Knowledge. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2017: http://sjgknight.com/finding-knowledge/2013/07/danish-use-of-internet-in-exams-epistemology-pedagogy-assessment/

Λιάκος, Α., Γαγανάκης, Κ., Γαζή, Ε., Κόκκινος, Γ., Πεντάζου, Ι., Σμπιλίρης, Γ. (2012), Ελληνικός & Ευρωπαϊκός Πολιτισμός - Ο Ευρωπαικός πολιτισμός και οι ρίζες του, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Διόφαντος. http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php DSGL-A118/% CE% 94% CE% B9% CE% B4% CE% B1% CE% BA% CF% 84% CE% B9% CE% BA% CF% 8C% 20% CE% A0% CE% B1% CE% BA% CE% AD% CF% 84% CE% BF/% CE% 92% CE% B9% CE% B2% CE% BB% CE% AF% CE% BF% 20% CE% 9C% CE% B1% CE% B8% CE% B7% CF%84%CE% AE/22-0101-01_Ellinikos-k-Europaikos-Politismos_A-Lyk-E_BM.pdf

Ματσαγγούρας Η. (συντ.) (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο*, Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Το Βιβλίο του Επιμορφωτή, καθώς και επίσης και το υλικό για την Ερευνητική Εργασία από το Ψηφιακό Σχολείο, ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2016 από http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGL-A107

και από http://www.oepek.gr/pdfs/Project-epimorfoti2.pdf καθώς και από http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/vivlio-ekpaidevtikou-project-erevnhtiki-ergasia.pdf

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2011). Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α΄ Έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Metaxiotis, K., Ergazakis, K., Psarras, J. (2005), "A Framework for Building Successful Knowledge Cities", in the book Knowledge Cities: Approaches, Experiences and Perspectives, edited by Prof. Francisco Carrillo, Elsevier.

Milza, P., Berstein S. (1994), *Histoire de l' Europe*, Paris: Hatier.

Milza, P., Berstein S. (1997), *Ιστορία της Ευρώπης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Patterson, C. H. (1977). Foundations for a theory of instruction and educational psychology. Michigan: Harper & Row.

Rogers, C. (1969). Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill.

Τζάμου, Κ., (2007). Η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση και ο ρόλος του διδάσκοντος σε θεματικές ενότητες πολιτισμού και ιστορίας της τέχνης: διδακτικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση* (σ. 193-211), Αθήνα: Προπομπός.

Τζάμου, Αικ., (2014). Αναζητώντας την αρχαία ελληνική αρχιτεκτονική στο σύγχρονο κόσμο. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ερευνητική εργασία της Α' Λυκείου. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) *Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»* (σ. 89-98). Αθήνα.

Χασεκίδου, Θ., Τζιώκα, Π., Τζάμου, Αικ., Τσιαντής, Κ., Δημαράκη, Ξ., Μερούσης, Ν., Πεφάνης, Π. (2015a), Προγράμματα Σπουδών, Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός, Α΄Λυκείου:

http://repository.edulll.gr/edulll/

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10742/1774_%CE%A0%CE%A3_%CE%93%CE%95%CE%9B_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%95%CE%A5%CE%A1%CE%A9%CE%A0%CE%91%CE%AA%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%20.pdf

Χασεκίδου, Θ., Τζιώκα, Π., Τζάμου, Αικ., Τσιαντής, Κ., Μπετσάκος, Β. (2015b), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός, Α΄Λυκείου: http://repository.edulll.gr/edulll/

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1723/2/1723_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5__%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B

C%CF%8C%CF%82_%CE%95%CE%9E%CE%A9%CE%A6%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F.pdf

Ψηφιοποιημένες Συλλογές και εκπαιδευτικοί Ιστότοποι που αξιοποιούν συλλογές:

Ανοιχτό Περιεχόμενο στην Εκπαίδευση: www.oer.ellak.gr
Αργολική Αρχειακή Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού: https://argolikivivliothiki.gr/
Αρχειομνήμων, Ψηφιακές Συλλογές: http://arxeiomnimon.gak.gr/ http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=567529
Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αρχείο Ιστορικών Εγγράφων, Φωτογραφικό Αρχείο, ψηφιακές συλλογές: http://www.nhmuseum.gr/el/sylloges/arheio-istorikon-eggrafon/
Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, ToposText: http://www.ekt.gr/el/news/20532
EuroDocs: Online Sources for European History: https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main_Page
Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Ψηφιακές Συλλογές: http://www.elia.org.gr/pages.fds?pagecode=11&langid=1&pageid=298
Ιστότοπος του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: http://www.piop.gr/
http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~/media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis_lyc_fylla_web.pdf
Ιστοσελίδα των Γενικών Αρχείων του Κράτους : http://www.gak.gr/
Ιστότοπος Αμερικανικής Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου: http://memory.loc.gov/ammem/index.html
Ιστότοπος Europeana:
https://my-european-history.ep.eu/myhouse/timeline
http://www.europeana.eu/portal/el
Η πύλη για την ελληνική γλώσσα: Ιστορία-Λογοτεχνία: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto
Φωτόδενδρο: http://photodentro.edu.gr/lor/

Υλικό για την παρουσίαση του παραδείγματος:

Τζ. Κ. Ρόουλινγκ: Ενα εκατομμύριο λίρες κατά της ανεξαρτησίας της Σκωτίας, Καθημερινή, 11 Ιουνίου 2014:
http://www.kathimerini.gr/771174/article/epikairothta/kosmos/1-ekat-lires-kata-ths-ane3arthsias-ths-skwtias
Ως εθνική μειονότητα της Βρετανίας αναγνωρίζονται οι κάτοικοι της Κορνουάλης, Η Καθημερινή, 24 Απριλίου 2014
http://www.kathimerini.gr/764023/article/epikairothta/kosmos/ws-e8nikh-meionothta-ths-vretanias-anagnwrizontai-oi-katoikoi-ths-kornoyalhs
«Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.) https://argolikivivliothiki.gr/2013/09/16/ellas/

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ: ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΟΥ WORLD CAFÉ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ «ΝΟΙΑΖΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΡΩ»

*Ιωάννα Ντίνου**

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται, με την μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, η τεχνική του World Café ως εργαλείο αποσαφήνισης των εννοιών του ενεργού πολίτη, και της κοινωνίας των πολιτών σε σχέση με την φιλανθρωπία, την αλληλεγγύη και τον εθελοντισμό.

Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε, την μέθοδο και τα ερευνητικά αποτελέσματα ενός εργαστηρίου με μαθητές Λυκείου, αναφορικά με το πως οι μαθητές κατανόησαν τι είναι μια οργάνωση της κοινωνίας των πολιτών, πώς λειτουργεί, τι ανάγκες έχει και τι σκοπούς εξυπηρετεί.

Το World Café είναι μια μέθοδος συνεργατικής νοημοσύνης και δημιουργικού διαλόγου γύρω από ένα θέμα που ενδιαφέρει μια ομάδα ανθρώπων η οποία αξιοποιεί τις αρχές της αθροιστικής νοημοσύνης και της κοινής σοφίας με μια διαδικασία που προκρίνει την έννοια του «σκέφτομαι μαζί»

Καταυτόν τον τρόπο η έννοια του εθελοντισμού, των ομοιοτήτων και διαφορών της με κάποιες συγγενικές έννοιες, όπως η φιλανθρωπία και η αγαθοεργία, η αλληλεγγύη, ο ακτιβισμός και η ενεργός πολιτειότητα, που συνήθως, είναι συγκεχυμένες και αλληλεπικαλυπτόμενες στο μυαλό των μαθητών γίνονται σαφείς με πρωτότυπο, παιγνιώδη, βιωματικό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: *World café, αποσαφήνιση εννοιών, εθελοντισμός, αλληλεγγύη, ενεργός πολιτειότητα, κοινωνία των πολιτών*

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιες έρευνες των τελευταίων ετών η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση ανάμεσα σε 135 χώρες παγκοσμίως, όσον αφορά τη συμμετοχή των πολιτών

* Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Γ' Αθήνας.

της σε εθελοντικές δράσεις. Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας, (του πολίτη που γνωρίζει ό,τι συμβαίνει γύρω του και αναλαμβάνει δράση), στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με την Στρατηγική της Λισσαβόνας, η ενεργός πολιτειότητα (active citizenship), καθορίστηκε ως ένας από τους 13 μελλοντικούς στόχους των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρόκειται για τον στόχο 2.3 σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ε.Ε. ‘‘Υποστήριξη, της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής’’ (αρ.5980/01.EDUC 23, Βρυξέλλες 2001).

Το πρόγραμμα «Νοιάζομαι και Δρω» (Εικόνα 1) είναι ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της εθελοντικής κοινωνικής προσφοράς σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στοχεύει στην ανάπτυξη της κουλτούρας της ενεργού πολιτειότητας και του εθελοντισμού στα παιδιά και στους νέους, καλλιεργώντας πηγαίες και βιώσιμες στάσεις ενεργού κοινωνικής προσφοράς με βιωματικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί του Δικτύου ξεκινούν την ανάπτυξη του προγράμματος στο σχολείο τους, ενώ παράλληλα επιμορφώνονται και υποστηρίζονται εξ αποστάσεως και διά ζώσης από έναν Συντονιστή, ο οποίος τους συμβουλεύει και τους καθοδηγεί ώστε να αναπτύξουν δραστηριότητα στο σχολείο με τους μαθητές τους. Στόχος του προγράμματος είναι να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές από το σχολείο, προκειμένου να διευρυνθεί και να ενισχυθεί η δράση τους και ταυτόχρονα να εμπεδωθεί η κουλτούρα του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης σε ευρύτερη κλίμακα. Για να επιτευχθεί ο στόχος βασική και αναγκαία συνθήκη είναι να έχουν κατανοήσει οι εμπλεκόμενοι μαθητές τις βασικές έννοιες της ενεργού πολιτειότητας.

Το 2ο ΓΕΛ Καματερού, το οποίο αποτέλεσε το πεδίο μελέτης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, εντάχθηκε χρονικά αργότερα στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν την αρχική διήμερη εισαγωγική ενημέρωση, και όπως είναι γνωστό οι συνθήκες είναι πολύ πιεστικές από πλευράς χρόνου στο Λύκειο, για την εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων.

Η συνάντηση με την παιδαγωγική ομάδα μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε ότι οι μαθητές δεν είχαν ανταποκριθεί και ενταχθεί στο πρόγραμμα ικανοποιητικά και όσοι συμμετείχαν δεν είχαν πλήρως αποσαφηνίσει τις βασικές τις έννοιες όπως εθελοντισμός, προσφορά, ακτιβισμός κλπ.

Στόχος μας ήταν να παρακινήσουμε τους εφήβους μαθητές να δείξουν ενδιαφέρον και να συμμετάσχουν, τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν τους όρους και στην συνέχεια να προχωρήσουν στην ανάληψη δράσης που ήταν και το τελικό ζητούμενο του προγράμματος; Το όλο εγχείρημα έπρεπε να γίνει σε διδακτικό χρόνο που δεν θα ξεπερνούσε τις δύο διδακτικές ώρες, δεδομένου του φόρτου εργασίας των μαθητών στο Λύκειο και του υπερφορτωμένου με εξωσχολικά μαθήματα ωραρίου τους.

Εικόνα 1.

Η μέθοδος του World Café

Ο καταλληλότερος τρόπος εργασίας ήταν για την περίπτωσή μας, η εφαρμογή ενός μεγάλου World Café το οποίο ονομάσαμε το ‘‘Καφέ του ενεργού πολίτη’’ και το οποίο υλοποιήσαμε μετά από αναβολές λόγω κατάληψης του Σχολείου στις 9/02/2017, αρκετά αργά στο σχολικό ημερολόγιο. Κατά συνέπεια έπρεπε η επιμορφωτική αυτή συνάντηση να είναι πολυπληθής, περιορισμένης σχετικά χρονικής διάρκειας και με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι μαθητές στην ηλικία του Λυκείου απολαμβάνουν την έννοια του «μαζί’ Οι φίλοι, οι συμμαθητές αποτελούν τους σημαντικούς άλλους με τους οποίους συζητούν, διασκεδάζουν, αναρωτιούνται για τα πάντα, γιατί λοιπόν όχι και μαθαίνουν; «We can be wise only together» γράφει η Margaret J.Wheatley (2005) στον πρόλογο του The World Café: Shaping Out Futures Through Conversations That Matter. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη συλλογική σοφία, η οποία αποτελεί ένα από τους καθοριστικότερους παράγοντες του μαθησιακού αποτελέσματος (Brown & Isaacs, 2005) αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε την τεχνική του World Café. Το World Café ξεκίνησε στην Αμερική το 1995 από την Juanita Brown και τον David Isaacs, δύο πανεπιστημιακούς δασκάλους και είναι μια εύχρηστη μέθοδος για τη δημιουργία ενός ζωντανού συνεργατικού διαλόγου γύρω από ένα θέμα ή ζήτημα που ενδιαφέρει ή απασχολεί μια ομάδα ανθρώπων. Είναι βασισμένο στις αρχές των συμμετοχικών καφέ συζήτησης, που έχουν ρίζα στη θεμελιακή ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνούν για πράγματα που έχουν σημασία γι’ αυτούς. Μέσα από δημιουργικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν δημιουργικά, να μοιραστούν την γνώση τους και να επεξεργαστούν νέες ιδέες, οι οποίες θα προκύψουν πιθανόν από τη συζήτηση. Τα Cafés, που έχουν φιλοξενηθεί σε διάφορους χώρους, έχουν ονομασθεί ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους π.χ. Δημιουργικά Cafés, Cafés Στρατηγικής, Cafés Ηγεσίας, Κοινοτικά Cafés. Το World Café βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη τη σοφία και τη δημιουργικότητα για να αντιμετωπίσουμε τις πιο δύσκολες προκλήσεις και να προχωρήσουν στην επίλυση των προβλημάτων τους. Η βασική αρχή είναι ότι όλοι μαζί είμαστε σοφότεροι από ό,τι ο καθένας ξεχωριστά.

Σχετικά με τα συνεργατικά Cafés συζήτησης:

Τα συνεργατικά Cafés συζήτησης βασίζονται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι διαθέτουμε έμφυτη σοφία και δημιουργικότητα για την αντιμετώπιση κάθε δυσκολίας. Η συλλογική σοφία είναι αποτελεσματικότερη από την ατομική Οι πολλές και διαφορετικές απόψεις μπορούν να δώσουν απάντηση και στα πιο δύσκολα ερωτήματα. Από τις φιλοσοφικές συζητήσεις στην Αρχαία Αθήνα, στα καφενεία σαν «χώρο συνάντησης των ανδρών, τόπο παιχνιδιού και γλεντιού, πεδίο κοινωνικής συναναστροφής, αλλά συχνά και έντονης πολιτικής κόντρας» όπως λέει ο Γ. Πίπας σε μια συνέντευξη στη εφημερίδα Καθημερινή (7/12/13) και στα λογοτεχνικά καφενεία του Παρισιού, οι άνθρωποι μιλούν, συμμετέχουν, αμφισβητούν, μαθαίνουν.

Café Philosophique

Πρόκειται για μια πρωτότυπη πρακτική της φιλοσοφίας η οποία γεννήθηκε στο Παρίσι το 1992 στο Café des Phares, στη γειτονιά της Bastille. Εμπνευστής τους ήταν ο φιλό-

σοφος Marc Sautet (1947-1998). Στα φιλοσοφικά καφέ μπορούν να συμμετάσχουν όλοι στην συζήτηση, ο ίδιος ο εμπνευστής τους μάλιστα παρότρυνε τον κόσμο να παίρνει το λόγο. Οι συζητήσεις είχαν προκαθορισμένο θέμα και χρονική διάρκεια και βοήθησαν πολύ στο να γίνει πιο προσβάσιμη η φιλοσοφία στο ευρύ κοινό. Το 1998 χρονιά του θανάτου του Sautet λειτουργούσαν σε εβδομαδιαία βάση 100 φιλοσοφικά καφέ σε όλη τη Γαλλία και 150 περίπου διεθνώς. Το 2002 η UNESCO χρησιμοποίησε την μέθοδο στην 1η μέρα φιλοσοφίας που διοργάνωσε 21 Νοεμβρίου στο Παρίσι.

Knowledge ή K-Café: Ιδρυτής του είναι ο David Gurteen, ο οποίος εργάζεται ως ανεξάρτητος σύμβουλος για τη διαχείριση της γνώσης, "διαμεσολαβητής" και ομιλητής γνωστός διεθνώς για το πάθος του για τη μετασχηματιστική συνομιλία και ως ο δημιουργός του Gurteen Knowledge Café. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η Ιδεοθύελλα, η Μέθοδος των πολλαπλών ψηφοφοριών, η μέθοδος της συναινετικής απόφασης.

Το Knowledge Café χρησιμοποιείται για να συγκεντρώσει μια ομάδα ανθρώπων ώστε να έχουν μια συνομιλία να κατανοήσουν καλύτερα ένα θέμα αμοιβαίου ενδιαφέροντος, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί για διάφορους άλλους σκοπούς. Οι στόχοι αυτοί περιλαμβάνουν την ανάδυση της συλλογικής γνώσης της ομάδας (μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους ανθρώπους, στη βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων (Ντίνου Ι.-Νιάρχου Ε. 2015).

Το Καφέ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το Καφέ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γράφτηκε το 2015 από τις Ι. Ντίνου και Ε. Νιάρχου Υπεύθυνες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε μια χρονική περίοδο όπου ανθούσε ο προβληματισμός για την θέση και το μέλλον της Π.Ε. στο ελληνικό σχολείο μετά από σχεδόν 30 χρόνια παρουσίας της στην εκπαίδευση. Βασικός προβληματισμός του ήταν ότι πάντα από τον διάλογο έλειπε η γνώμη των βασικών πρωταγωνιστών, των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα στο Σχολείο. Το βιβλίο περιγράφει την συμμετοχική, δημιουργική διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων, ουσιαστικού διαλόγου και επίλυση προβλήματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και λήψης αποφάσεων. Είναι ένας συνδυασμός των δύο Cafés events του World Café και του Knowledge Café. Ζητούμενο είναι η αποσαφήνιση της έννοιας που τίθεται κάθε φορά σε συζήτηση, η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων και η επιλογή κατάλληλων δράσεων για την επίτευξη των στόχων. Πρόκειται για ένα βιωματικό εργαστήριο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επίλυση προβλήματος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και του διαλόγου αλλά και το συλλογικό "χτίσιμο" της νέας γνώσης.

Μεθοδολογία- Υλοποίηση

Για την πραγματοποίηση του εργαστηρίου επιλέξαμε την μέθοδο του "Καφέ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης" όσον αφορά την εξαγωγή των συμπερασμάτων με την μέθοδο της ψηφοφορίας, αλλά διατηρήσαμε τις βασικές αρχές του κλασσικού World Café. Ως τόπο εφαρμογής επιλέξαμε την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, του Σχολείου «ξεφορτώσαμε» τον χώρο από τις υπάρχουσες αφίσες, ώστε να μην απο-

σπάται η προσοχή των μαθητών, στολίσαμε την αίθουσα με μικρές αφίσες που έχουν ένα σχετικό σχέδιο και τις λέξεις World Café. Ζητήσαμε από τους μαθητές μας να συγκροτήσουν ομάδες συζήτησης και να καθίσουν τυχαία στα τραπέζια που είχαν από πριν διευθετηθεί για της ανάγκες του Café. Οι μαθητές που εκδήλωσαν ενδιαφέρον ήταν περισσότεροι από όσους προέβλεπε ο αρχικός σχεδιασμός του εργαστηρίου και δεν είχαμε στη διάθεσή μας άλλα τραπέζια, χρησιμοποιήσαμε καθίσματα και στρώματα γυμναστικής αντί τραπεζιών.

Τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε ήταν χαρτί του μέτρου, κόλλες Α3, μαρκαδόροι, μικρά αυτοκόλλητα (ψήφοι), και κόλλα τοίχου (τύπου patafix).

Η πορεία του εργαστηρίου:

Ως εμψυχωτές και διοργανωτές είχαμε ήδη διαμορφώσει τις 4 ερωτήσεις γύρω από το θέμα. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων είναι εξαιρετικά κρίσιμη καθώς οι ερωτήσεις θα ήταν το ερέθισμα για εμβάθυνση, συζήτηση, επεξεργασία του θέματος. «Αν διέθετα μόνο μια ώρα για να επιλύσω ένα πρόβλημα από το οποίο θα κρεμόταν η ζωή μου, θα αφιέρωνα τα πρώτα 55 λεπτά, θα τα αφιέρωνα στο να διαμορφώσω την κατάλληλη ερώτηση, αφού έκανα αυτό, θα μπορούσα να επιλύσω το πρόβλημα σε λιγότερο από πέντε λεπτά.» (Albert Einstein).

Αρχικά ενημερώσαμε τους μαθητές για την διαδικασία, μοιράζοντας ταυτόχρονα και το «μενού» με τις βασικές αρχές και την δεοντολογία του Καφέ. Εξηγήσαμε τον σκοπό του συγκεκριμένου Café, τις κατευθυντήριες γραμμές και την εθιμοτυπία.

Κάθε τραπέζι είχε τη δική του ερώτηση η οποία δεν άλλαξε σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου. Ακολουθώντας κυκλική πορεία, μετά το τέλος του προκαθορισμένου χρόνου, 20’, οι συμμετέχοντες άλλαζαν τραπέζι, πηγαίνοντας σε κάποιο που δεν είχαν καθίσει πριν, ώστε στο τέλος να έχουν περάσει όλοι από όλα τα τραπέζια και να έχουν απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Τέσσερα ερωτήματα απαντήθηκαν από 60 συμμετέχοντες σε διάστημα 80’. Σε κάθε τραπέζι ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν ποιος θα είναι ο «οικοδεσπότης» της ομάδας, ο οποίος θα παράμενε σε όλη τη διάρκεια του World Café στο συγκεκριμένο τραπέζι, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές θα άλλαζαν και μετακινούνταν σε νέα τραπέζια-ομάδες εργασίας. Παράλληλα εξηγήσαμε τον ρόλο του «οικοδεσπότη» ο οποίος είναι να υποδέχεται τα νέα μέλη των ομάδων και να τα ενημερώνει για τις συζητήσεις της προηγούμενης ομάδας. Ο οικοδεσπότης (table host) δεν μετακινείται σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, αλλά παραμένει και ενημερώνει τους νεοφερμένους συνδαιτυμόνες για το τι έχει συζητηθεί στο τραπέζι. Το σημαντικότερο έργο ενός οικοδεσπότη είναι να ‘‘συλλάβει’’ και να μεταφέρει το νόημα τού τι έχει λεχθεί από τους προηγούμενους συνομιλητές στο τραπέζι, κα έχει αποτυπωθεί σε σχέδια, σύμβολα ή λέξεις.

Ενθαρρύναμε τους συμμετέχοντες να αυτενεργήσουν γράφοντας, σχεδιάζοντας και ζωγραφίζοντας ιδέες-κλειδιά στο ειδικό «τραπεζομάντηλο» χαρτί του μέτρου, η ομάδα που κάθισε γύρω και πάνω στο στρώμα γυμναστικής έγραψε σε φύλλα Α3. Με την ολοκλήρωση του πρώτου γύρου συζήτησης, ζητήσαμε από τους οικοδεσπότες να παραμείνει για τον επόμενο γύρο και από τους υπόλοιπους σε ξεχωριστά τραπέζια ως «ταξιδιώτες» ή πρεσβευτές των ιδεών που είχαν ήδη λεχθεί. Έτσι, οι «ταξιδιώτες» μετέφεραν τις βασικές ιδέες, στις νέες τους ομάδες, ενώ ο οικοδεσπότης παρέμεινε στη θέση του και

υποδέχτηκε τους νέους «ταξιδιώτες». Η τεχνική ενθουσίασε τους μαθητές και οι συζητήσεις πολλαπλασιάστηκαν. Στο όλοι οι συμμετέχοντες είχαν κατανοήσει τις βασικές έννοιες και είχαν εμπλουτιστεί με νέες ιδέες και συμπεράσματα από τις συνομιλίες.

Συγκομιδή ιδεών και ψηφοφορία-Συμπεράσματα

Στο τέλος η εμψυχώτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες μαθητές να αναρτήσουν τα γραμμένα τραπεζομάντηλα στους τοίχους κάτω από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που είχαν αναρτηθεί εκεί. Στην συνέχεια οι μαθητές έκαναν τον γύρο και μελέτησαν τις απαντήσεις που είχαν δώσει αυτοί και οι συμμαθητές τους. Στη φάση αυτή η εμψυχώτρια έδωσε 8 χρωματιστά αυτοκόλλητα σε κάθε μαθητή, ζητώντας να ψηφίσουν τις δύο σημαντικότερες απόψεις από όσες έχουν καταγραφεί.

Οι ερωτήσεις, για επεξεργασία διαμορφώθηκαν με στόχο την εμβάθυνση στην έννοιες της ενεργού πολιτειότητας. Τις παραθέτουμε μαζί με τις απαντήσεις και τις ψήφους που πήραν οι δημοφιλέστερες που σημαίνει ότι εκπροσωπούν τους αντίστοιχους από τους παρόντες μαθητές. Να σημειώσουμε ότι η ψηφοφορία έγινε στη λήξη των δύο ωρών και κάποιο μαθητές πιεζόμενοι από τον χρόνο έφυγαν χωρίς να ψηφίσουν. Είχαν όμως καταγράψει τις ιδέες τους κατά την διάρκεια του εργαστηρίου. Η αντιγραφής της καταγραφής δεν είναι πλήρης, υπάρχουν πολλές ζωγραφικές απεικονίσεις και κάποιες αλληλεπικαλύψεις.

Τι σημαίνει για σένα ενεργός πολίτης και ποια στάση ζωής έχει απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους στην σημερινή κοινωνία;

- Ενεργός πολίτης σημαίνει ενδιαφέρομαι και δρω
- Για το συνάνθρωπο
- Το περιβάλλον
- Το κοινό καλό
- Την ομαλή πορεία της χώρας
- Συμμετέχω δραστηριοποιούμαι στα κοινά
- Σε εθελοντικές δράσεις (περιβάλλον, άτομα με ειδικές ανάγκες)
- Πολίτης σημαίνει ενδιαφέρομαι για το κοινό καλό περισσότερο από το ατομικό συμφέρον (ήταν η πιο δημοφιλής απάντηση, συγκέντρωσε 17 ψήφους)

Οι μαθητές φαίνεται να έχουν κατανοήσει πλήρως τον ορισμό του ενεργού πολίτη.

Εθελοντισμός vs Κράτος; Γιατί (*δεν*) είναι (*πραγματικό*) δίλημμα;

- Ρίξε μια ματιά στον άνθρωπο της διπλανής σου πόρτας
- Ενωμένοι όλοι μαζί μπορούμε
- Μη φοβάστε να προσφέρετε βοήθεια.
- Είμαστε όλοι μια γροθιά

Οι αναφορές είναι μουδιασμένες, δεν υπάρχουν σχετικές με το κράτος, οι μαθητές φαίνεται να υπολογίζουν περισσότερο στον εθελοντισμό. Χαρακτηριστικό είναι ένα σχέδιο που δείχνει έναν σφικτά δεμένο κύκλο χαμογελαστών ανθρώπων περιτρυγυρισμένων από καρδιές. (βλ. Εικόνα 5)

Προβληματισμοί, σκέψεις, αντιστάσεις. Τι θα σε εμπόδιζε (σε εμποδίζει) να γίνεις εθελοντής;

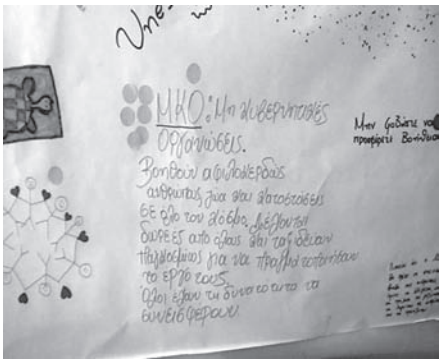
- Έλλειψη χρόνου και χρημάτων (17 ψήφοι)
- Έλλειψη πληροφόρησης
- Έλλειψη προσόντων, ικανοτήτων
- Φόβος για εκμετάλλευση
- Ρατσισμός- προκαταλήψεις
- Έλλειψη παιδείας
- Φόβος αποδοκιμασίας / κριτικής (7 ψήφοι)
- Ο εγωισμός των ανθρώπων εμποδίζουν να προσφέρουν στον συνάνθρωπο

...και οι ΜΚΟ; που χωράνε; (διαύγεια ή θολά νερά;)

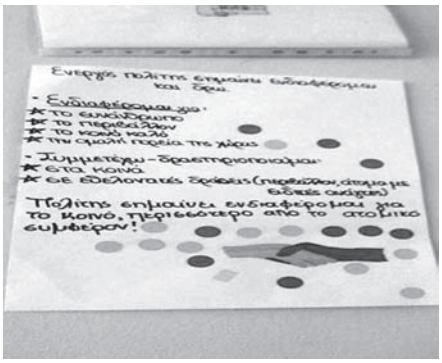
- Μπίζνες καλά οργανωμένες (6 ψήφοι)
- Βοηθούν αφιλοκερδώς ανθρώπους, ζώα και καταστάσεις σε ολόκληρο τον κόσμο.
- Δέχονται δωρεές από όλους και ταξιδεύουν παγκοσμίως για να πραγματοποιήσουν το έργο τους
- Όλοι έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν
- Το Χαμόγελο του παιδιού, είναι μια οργάνωση που βοηθάει παιδιά που μένουν ορφανά, άστεγα και η ίδια η οργάνωση χωρίς να ζητά αντάλλαγμα δίνει χαμόγελα στα παιδιά (7 ψήφοι)
- Καρέτα-καρέτα (και ζωγραφισμένη χελώνα)
- Βοηθήστε αφού μπορείτε
- Θα ήθελα να συμμετέχω σε μια τέτοια οργάνωση γιατί πιστεύω πως δίνουν πολύ μεγάλη βοήθεια σε ανθρώπους και παιδιά.

Υπήρξαν πολλές αναφορές σε μερικές από τις πιο γνωστές οργανώσεις με ζωγραφιές, ή με το όνομά τους π.χ. Action aid, Γιατροί χωρίς σύνορα, UNICEF

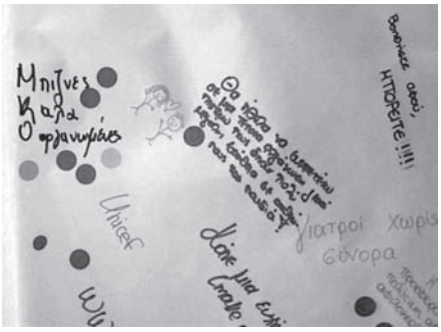
Οι μαθητές φαίνεται να εμπιστεύονται τις "καθαρές" ΜΚΟ, αντίθετα με το όσα αρνητικά έχουν ακουστεί από τον Τύπο και την Κοινή γνώμη.



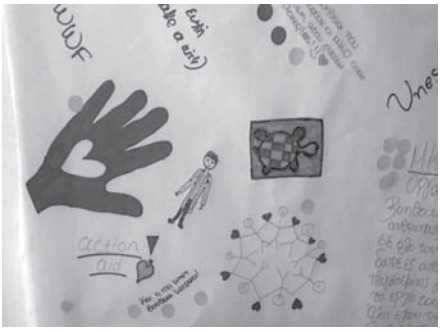
Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.

Αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου

Αμέσως μετά την ψηφοφορία ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση στην ομάδα και αναστοχασμός ο οποίος αφορούσε κυρίως την διαδικασία.

Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι με την μέθοδο του World Café και ζητούσαν να επαναληφθεί, τόσο από την διοργανώτρια, όσο και από τους καθηγητές τους τις επόμενες ημέρες. Ένοιωσαν ικανοποίηση καθώς είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις με αρκετούς από τους συμμαθητές τους, αλλά και με μαθητές διαφορετικών τάξεων, προβληματίστηκαν, πληροφορήθηκαν, αλλά και είδαν με διαφορετική ματιά τον ρόλο των ΜΚΟ και τέλος κατέθεσαν τις απόψεις τους με ειλικρίνεια σε ένα ουσιαστικό διάλογο.

Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου όπως καταγράφηκαν από τους μαθητές μελετήθηκαν από την Συντονίστρια και αποτυπωθήκαν ήδη παραπάνω τα επικρατέστερα ανά ερώτηση. Θεωρούμε το εργαστήριο ήταν επιτυχημένο, δεδομένου ότι αναδύθηκαν παθιασμένες συζητήσεις, που περιλάμβαναν από σενάρια συνομωσίας έως πληροφορίες που αναζητήθηκαν επί τόπου από τα smartphones των μαθητών αλλά και γνώσεις από τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Παρόλο που οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να γράψουν ό, τι πίστευαν, ο καθένας προσπαθούσε να πείσει τους υπολοίπους την ορθότητα των επιχειρημάτων του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην διάρκεια των συζητήσεων τέθηκαν στην εμψυχώτρια πολλές ερωτήσεις και λύθηκαν πολλές απορίες σχετικά με κάποιες έννοιες πριν οι απαντήσεις καταγραφούν ή αποτυπωθούν ζωγραφικά. Ο αρχικός στόχος (η αποσαφήνιση εννοιών) είχε επιτευχθεί. Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές δήλωσαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν με νέα ματιά το θέμα και μάλιστα ο αριθμός των μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ‘‘Νοιάζομαι και Δρω’’ σχεδόν διπλασιάστηκε.

Αυτή η «άσκηση» διαλόγου, η προσπάθεια έκφρασης της γνώμης και η ενεργητική ακρόαση ήταν το παράπλευρο κέρδος του εργαστηρίου.

Η περίπτωση του σχολείου στο οποίο εφαρμόσαμε το εργαστήριο, μας επιβεβαίωσε, αυτό που ήδη είχαμε διαπιστώσει από την βιβλιογραφία αλλά και από ανάλογες εμπειρίες, την προθυμία των συμμετεχόντων να συνομιλήσουν και να αποτυπώσουν γραπτά τις σκέψεις τους όταν είναι μαζί με άλλους ανθρώπους. Οι συμμετέχο-

ντες απάντησαν συνεργατικά και με ευφάνταστους τρόπους σε τέσσερα διαδοχικά ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Ο στόχος του εργαστηρίου είχε πετύχει. Οι μαθητές αναφέρθηκαν: στην έννοια του εθελοντισμού και το ρόλο του εθελοντή, στη διαφορά μεταξύ φιλανθρωπίας, αλληλεγγύης, προσφοράς, στο έργο και την λειτουργία μιας οργάνωσης της Κοινωνίας των Πολιτών. Ήταν σαφείς η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία στην ομάδα. Στην συνέχεια της εφαρμογής του προγράμματος και εν μέρει χάρη στα αποτελέσματα της εφαρμογής του World Café το Σχολείο με βήματα σταθερά προχώρησε από την φιλανθρωπία και την προσφορά, στην ενεργό πολιτειότητα με μικρές τοπικές και ενδοσχολικές δράσεις. Ας μην ξεχνάμε, ότι είναι ΓΕΛ υποβαθμισμένου Δήμου, με πολλά προβλήματα, καταλήψεις αλλά με ισχυρό εργατικό Σύλλογο διδασκόντων και θετικά διακείμενο Διευθυντή.

Σκοπεύουμε, με την νέα Σχολική Χρονιά να επαναλάβουμε το Καφέ του Ενεργού Πολίτη και σε νέα σχολεία ώστε να εμπλουτίσουμε το δείγμα αυτής της έρευνας.

Εικόνα 6. Πηγή: *www.theworldcafe.com*

Πίνακας 1.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ
Μιλήστε χωρίς να διστάζετε, όλες οι γνώμες είναι σημαντικές.
Για να ακουστούν όλες οι ιδέες και οι απόψεις διευκολύνετε όλα τα μέλη της ομάδας να εκφραστούν.
Εξασκηθείτε στην ενεργητική ακρόαση (ακούω προσεκτικά τον άλλον, ώστε να είμαι σε θέση να μεταφέρω τα λεγόμενά του σε κάποιον άλλον ή στην ομάδα).
Εστιάστε σε ό,τι σας φαίνεται σημαντικό.
Αποτυπώστε στο χαρτί τις σκέψεις αφού τις μοιραστείτε με την ομάδα σας.
Γράψτε λέξεις, προτάσεις, συνθήματα, σχεδιάστε, ζωγραφίστε, με άλλα λόγια εκφραστείτε ελεύθερα.
Μιλήστε με την καρδιά και το μυαλό σας.
Συνδέστε τις ιδέες όλης της ομάδας.
Διασκεδάστε

Βιβλιογραφία

Brown, J.,Isaacs D. 2002. *The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter.* Mill Valley: Whole Systems Associates.

Brown, J. Isaacs D., 2005. *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter.* s.l.: Berrett-Koehler.

Christakis N.A., Fowler. J., 2010. *Συνδεδεμένοι.* Αθήνα: Κάτοπτρο.

Leeds, D., 2000. *The 7 Powers of Questions: Secrets to Successful Communication in Life and at Work.* s.l.: Berkley Publishing Group.

Γκόβας Ν., Κύρδη Κ., 2015. *Νοιάζομαι και Δρω Εθελοντισμός- Αλληλεγγύη- Ενεργός Πολίτης: Οδηγός για τον εκπαιδευτικό.* Αθήνα: s.n.

Ντίνου Ι., Νιάρχου. Ε., 2015. *Το Café της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: eBook.

Πανταζίδης, Α., n.d. *Συνοπτικός οδηγός αναφοράς για την φιλοξενία ενός world café.* 2016: eBook.

Ιστότοποι (ενημέρωση: 31/08/2017)

www.theworldcafe.com

http://www.theworldcafe.com/blog/

www.theworldcafecommunity.org

http://www.slideshare.net/dgurteen/unicomtekwsep200804ppt-presentation (The effective knowledge worker)

http://www.artofhosting.org/

http://www.cafamerica.org/wgi-2013/) WORLD GIVING INDEX 2013

http://www.kathimerini.gr/505628/article/politismos/arxeio-politismoy/ta-kafeneia-synanthseis-kai-istoria

NOIAZOMAI KAI ΔΡΩ: http://noiazomaikaidrw.gr/

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: «ΕΥΡΩΠΗ 2.0»

*Γεωργία Καζάκου**

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση με τίτλο «Ευρώπη 2.0» απευθύνεται σε μαθητές της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου οι οποίοι διδάσκονται το μάθημα «Πολιτική Παιδεία». Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-17 και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα «Teachers4Europe», στο 1ο ΓΕ.Λ. Σπάτων σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι εξής εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) ψηφιακό λεξικό ευρωπαϊκών όρων» β) συμμετοχή στην πλατφόρμα «Debating Europe» γ) διαδικτυακή έρευνα με τίτλο «Ευρωπαίος πολίτης» και δ) ψηφιακό παιχνίδι στην πλατφόρμα «Kahoot!». Σκοπός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ήταν η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ο προβληματισμός και η κινητοποίησή τους για τα ευρωπαϊκά ζητήματα και η ανάδειξη της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη αξιοποιώντας διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Θεωρητικά η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεωρία της δραστηριότητας η οποία θεωρείται ως ένα ισχυρό και περιγραφικό εργαλείο παρά ως μια ισχυρά προβλέψιμη θεωρία (Nardi 1996). Από παιδαγωγικής άποψης οι διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησαν τη μέθοδο project. Ακόμη, αξιοποιήθηκαν οι Τ.Π.Ε. και κυρίως τα εργαλεία του ιστού web 2.0 για τα οποία υποστηρίζεται ότι παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Δίνουν δυνατότητα ευκολότερης και γρηγορότερης πρόσβασης στην πληροφορία, γεγονός καθοριστικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κρίνεται θετική τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς τα αποτελέσματα. Οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά. Τα μαθησιακά προϊόντα που προέκυψαν είναι υψηλού επιπέδου. Συνολικά, η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση εκπλήρωσε τους στόχους της. Παρουσιάζεται ολοκληρωμένη (θεωρητικό πλαίσιο, δραστηριότητες, μαθησιακά προϊόντα και φωτογραφικό υλικό) στην ιστοσελίδα http://europeweb2.weebly.com/.

---

* Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 Οικονομολόγος MSc Πληροφορική στην Εκπαίδευση 1ο ΓΕ.Λ. Σπάτων.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρωπαϊκή Ένωση, web 2.0, Πολιτική Παιδεία, ΤΠΕ.*

Εισαγωγή – Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Βασικός σκοπός του Γενικού Λυκείου, σύμφωνα με τον νόμο περί «Αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων», είναι *«η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη»* (Νόμος 4186/2013). Όσον αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), οι μαθητές θα πρέπει *«να κατανοούν τη λειτουργία της, να νοιώσουν Ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι»* (Υ.Α. 53250/Γ2/07-4-2014).

Όμως, το Λύκειο είναι μία βαθμίδα που συχνά χάνει τον προσανατολισμό του γιατί παρασύρεται από το κυνήγι για μια θέση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε προσπάθεια για ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία δραστηριοτήτων που ξεφεύγουν από τη φιλοσοφία των Πανελλαδικών Εξετάσεων συναντά εμπόδια (Χρυσαφίδης όπ. ανάφ. στο Μπρίνια 2007, σ 14). Επομένως, η κατάθεση διδακτικών προτάσεων για την προσέγγιση των ευρωπαϊκών θεμάτων που συνδυάζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση των Τ.Π.Ε. είναι αναγκαία για να εκπληρωθεί ο σκοπός του Λυκείου αλλά κυρίως για να ξεπεραστεί *«η μονοτονία και η μονολιθικότητά του»* (Χρυσαφίδης όπ. ανάφ. στο Μπρίνια 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι εξής εκπαιδευτικές δραστηριότητες: α) ψηφιακό λεξικό ευρωπαϊκών όρων», β) συμμετοχή στην πλατφόρμα «Debating Europe», γ) διαδικτυακή έρευνα με τίτλο «Ευρωπαίος πολίτης» και δ) ψηφιακό παιχνίδι στην πλατφόρμα «Kahoot!». Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενες ενότητες στις οποίες τεκμηριώνεται η αναγκαιότητά τους, η διαδικασία σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησής τους καθώς και η προστιθέμενη αξία που οι Τ.Π.Ε. του αποδίδουν σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στη διάρκεια του β' τετραμήνου του σχολικού έτους 2016-17 από την Α' τάξη του 1ου ΓΕ.Λ. Σπάτων και εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική δράση «Teachers4Europe». Πρόκειται για μία δράση της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, η οποία έχει ως αντικείμενο την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεωρία της δραστηριότητας η οποία θεωρείται ως ένα ισχυρό και περιγραφικό εργαλείο παρά ως μια ισχυρά προβλέψιμη θεωρία (Nardi 1996). Σκοπός της είναι η κατανόηση της ενότητας μεταξύ συναίσθησης και δραστηριότητας.

Σε αυτή τη θεωρία θεμελιώδης μονάδα ανάλυσης είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα που έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) κατευθύνεται προς ένα αντικείμενο που διακρίνει τη μια δραστηριότητα από την άλλη, β) διαμεσολαβείται από μέσα (π.χ. γλώσσα) και γ) είναι κοινωνική λαμβάνοντας χώρα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο

(Nardi 1996). Είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα μέσα από το οποίο μπορούν να αναλυθούν οι περισσότερες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις αλληλεπιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (Engeström 1987; 1993).

Σύμφωνα με τον Jonassen (2000), η θεωρία της δραστηριότητας είναι μια εγγενής κοινωνική διαδικασία. Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, αντικείμενα διδασκαλίας κλπ., αποτελούν μέρη ενός συστήματος δραστηριότητας που αλληλεπιδρούν, κάτι που επιδιώκεται μέσα από το σενάριο. Η ίδια η δραστηριότητα αποτελεί το διαμεσολαβητικό εργαλείο, τη μονάδα ανάλυσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η θεωρία της δραστηριότητας προτείνει μια δομή για σκέψη μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και των κοινωνικών προτύπων και εξηγεί πώς αυτή η δομή επηρεάζει τη συμμετοχή των μελών με την πάροδο του χρόνου (Kuutti 1996). Όπως υποστηρίζει και ο Kaptelinin (1996) η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της διαμεσολάβησης στην ανθρώπινη σκέψη και συμπεριφορά μπορεί να συμβάλει στην αναπλαισίωση αυτού που λέγεται «δραστηριότητα διαμεσολαβούμενη με υπολογιστή» όπου η σχέση χρήστη και μηχανής βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Οι εφαρμογές ηλεκτρονικών αποτελούν κεντρικά εργαλεία ως διαμεσολαβητές της καθημερινής δραστηριότητας (Bødker 1996). Η θεωρία της δραστηριότητας δίνει ένα χρήσιμο χειρισμό για την κατανόηση αυτών των διαμεσολαβητών και πώς αυτοί διαμορφώνονται σε μια διαλεκτική σχέση με την προκλητική πρακτική της εργασίας στην οποία χρησιμοποιούνται.

Από παιδαγωγικής άποψης οι διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησαν τη μέθοδο project. Σύμφωνα με τον Frey (1986), πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης που εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Συμμετέχουν όλοι, αλλά και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και αξιολογείται από όλους. Δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία το τελικό αποτέλεσμα, αλλά ο δρόμος, οι εμπειρίες που αποκτά κανείς προς τον αρχικό του στόχο. Γιατί μέσα από τις διάφορες καταστάσεις, τις εμπειρίες και τις προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων, που φυσικό είναι να βρεθούν στην πορεία, πηγάζει τελικά η μόρφωση και η απόκτηση δεξιοτήτων. Σημασία δεν έχει μόνο το τι, αλλά ίσως περισσότερο και το πώς. Ο ρόλος του δασκάλου για την επιτυχία ενός project δεν είναι να στέκεται ως ο κυρίαρχος της τάξης, αλλά να καθοδηγεί, να επεμβαίνει μόνο όταν τον χρειάζονται και να συμμετέχει στην ομάδα ως ίσος προς ίσον.

Η μέθοδος project μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες δίνει ευκαιρία για πολυτροπική προσέγγιση μια ενότητας. Οι μαθητές μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, με τον εκπαιδευτικό αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους εμπλέκονται στη διαχείριση σύνθετων σχεδίων εργασίας, αναπτύσσοντας έτσι τόσο την κριτική τους σκέψη όσο και συνεργατικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2002).

ΤΠΕ και τεχνολογικά εργαλεία

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία έχουν σε περίοπτη θέση την ένταξη των νέων τεχνολογιών καθώς μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην υποστήριξη της διδα-

σκαλίας όσο και στην ενίσχυση της μάθησης (ΕΤΠΕ 2002). Η διδασκαλία με τη χρήση των Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) πλεονεκτεί σε σχέση με την παραδοσιακή καθώς το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο, ευνοείται η εξατομικευμένη μάθηση και προωθείται η συνεργατική και διαθεματική μάθηση (Ράπτης & Ράπτη 2007).

Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν κυρίως τα εργαλεία του ιστού web 2.0 για τα οποία υποστηρίζεται ότι παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Δίνουν δυνατότητα ευκολότερης και γρηγορότερης πρόσβασης στην πληροφορία, γεγονός καθοριστικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων web 2.0 με αποτέλεσμα να μπορεί να επιλεγεί το εργαλείο που ταιριάζει στις ανάγκες της διδασκαλίας. Επίσης συμβάλλουν στη διάχυση της γνώσης αφού οι χρήστες τους μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες και πηγές πληροφόρησης, προάγοντας έτσι και τη συνεργασία. Συνήθως είναι εύκολα στη χρήση και έχουν συμβατότητα με στοιχεία που άπτονται του εκπαιδευτικού πεδίου (Grosseck 2009).

Διδακτική παρέμβαση

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης που έγινε στη σχολική αίθουσα στη διάρκεια τριών διδακτικών ωρών ήταν οι μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους για την Ε.Ε. χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να γνωρίσουν την ιστορική της πορεία και να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας βασικών θεσμών της.

1η διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1: Την αφόρμηση του θέματος αποτελεί η προβολή ενός βίντεο από το youtube που τιτλοφορείται «The values of the European Union» (https://www.youtube.com/watch?v=UFw-3MFe9r4). Το εν λόγω βίντεο δημιουργήθηκε από μαθητές ενός ισπανικού σχολείου με σκοπό τη συμμετοχή τους στον ευρωπαϊκό διαγωνισμό «Euroscola». Μετά την προβολή του βίντεο γίνονται ερωτήσεις στους μαθητές ώστε να εντοπιστούν οι ευρωπαϊκές αξίες όπως για παράδειγμα η ελευθερία και η ενότητα. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να ορίσουν αυτές τις αξίες και να τους δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Δραστηριότητα 2: Ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν σε φύλλο εργασίας, την άποψη που έχουν διαμορφώσει για την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και τη στάση τους απέναντί της. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητείται να περιγράψουν την Ε.Ε. ως ένα φυσικό πρόσωπο δίνοντάς της φύλο, ηλικία, εξωτερικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ακόμη, οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να ζωγραφίζουν την Ε.Ε. με όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά όπως εκείνοι τα επέλεξαν.

2η διδακτική ώρα

Ο εκπαιδευτικός προβάλει μία παρουσίαση τύπου prezi με τίτλο «Βασικοί σταθμοί της Ε.Ε.» (http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/742?locale=el). Πρόκειται για μία παρουσίαση των βασικών σταθμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα. Γίνεται αναφορά στους λόγους ίδρυσης της Ε.Ε., στις βασικές Συνθήκες, στις διευρύνσεις, στις αξίες και στα σύμβολά της. Ακολουθεί διάλογος και ερωτήσεις.

3η διδακτική ώρα

Γίνεται προβολή των εξής βίντεο από το διαδικτυακό κανάλι του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (http://europarltv.eu/el/home):

1. https://www.youtube.com/watch?v=0M2JeMa2fD0: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Ε για Ένταξη.
2. https://www.youtube.com/watch?v=xjVQZR-miuI&t=52s: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Το Ευρώ, διατηρώντας μαζί την ΕΕ.
3. https://www.youtube.com/watch?v=Q43gGlxrePc: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Η ενιαία αγορά.
4. https://www.youtube.com/watch?v=5PuS-GLgzFY: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Κ για Κοινοβούλιο.
5. https://www.youtube.com/watch?v=3pf1VSCmwOQ&index=1&list=PLlCJISJi-oiA99QZvTogbCAjeyHzzMHYO&t=35s: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Οι πρώτες ευρωπαϊκές εκλογές.
6. https://www.youtube.com/watch?v=DqC3s60X99c: Ανακαλύψτε την Ευρωπαϊκή Ένωση με την EuroparlTV - Η ζώνη Σένγκεν.

Οι μαθητές καλούνται να κρατήσουν σημειώσεις στη διάρκεια προβολής των βίντεο και στο τέλος να περιγράψουν το περιεχόμενό τους.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν από τους μαθητές μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Ειδικότερα παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία, ο απολογισμός και η επέκτασή τους. Αναφορικά με την ένταξή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επισημαίνεται ότι εντάσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» της Α' τάξης Γενικού Λυκείου. Συγκεκριμένα το θέμα της εν λόγω δραστηριότητας αποτελεί επέκταση της ενότητας 5.4 «Η Συμπολιτεία – Η Ευρωπαϊκή Ένωση» του 5ου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου «Πολιτική Παιδεία». Αναφορικά με τη διδασκαλία της ενότητας 5.4 επιδιώκεται για τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι ως ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες, να αποκτήσουν κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες, αξίες και στάσεις ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική ευρωπαϊκή κοινωνία.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία οι δραστηριότητες «Ψηφιακό Λεξικό Ευρωπαϊκών Όρων» και «Ευρωπαίος πολίτης» χρησιμοποιούν την μέθοδο της εκπόνησης συνθετικών εργασιών, τη λεγόμενη μέθοδο project, την οποία το «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Α' τάξης Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου» χαρακτηρίζει ως *«τεχνική ζωτικής σημασίας γιατί, μεταξύ άλλων, προϋποθέτει συνεργασία και αλληλεγγύη, αυτονομία και υπευθυνότητα»* (Υ.Α. 53250/Γ2/7-4-2014).

Για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να διαθέτουν τις βασικές γνώσεις χρήσης του κειμενογράφου, του λογιστικού φύλλου και εργαλείων του διαδικτύου, όπως είναι οι φυλλομετρητές και οι μηχανές αναζήτησης. Τις γνώσεις αυτές οι μαθητές κατέχουν ήδη από τη Γ' τάξη του Γυμνασίου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμμα-

τισμό στο Γυμνάσιο («Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών»). Ακόμη, η γνώση της χρήσης και διαχείρισης εργαλείων web 2.0 προβλέπεται από το «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου».

Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή απαιτείται η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής του σχολείου όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ψηφιακό Λεξικό Ευρωπαϊκών Όρων

Εισαγωγή

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται η δημιουργία ενός λεξικού με όρους της Ε.Ε. εμπλουτισμένους με επιπλέον υλικό όπως εικόνες, διαγράμματα, βίντεο και εξωτερικούς συνδέσμους. Αξιοποιεί εργαλεία ανοιχτού τύπου, τα οποία εντάσσονται στα συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας, τα οποία βασίζονται στις εποικοδομιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Οι εποικοδομιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν από την εμπειρία τους. Η δε αξία των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια καθώς γίνεται ολοένα και πιο αντιληπτό ότι η γνώση οικοδομείται μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα και μέσω της αλληλεπίδρασης του μαθητευόμενου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή, άτομα ή ομάδες ατόμων και διακρίνεται από συγκεκριμένα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα.

1. ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές: να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να αφομοιώσουν και να παρουσιάσουν την ευρωπαϊκή ορολογία του σχολικού βιβλίου και όχι μόνον,
2. ως προς τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές: να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να αναζητούν στο διαδίκτυο λήμματα που αφορούν στην ευρωπαϊκή ορολογία.
3. ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές (UNESCO 1996): να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους, να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες όπως της ανάλυσης, της σύνθεσης, της επεξεργασίας των πληροφοριών και της λεκτικής έκφρασης.

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις φάσεις: προετοιμασία, υλοποίηση, παρουσίαση και υλοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες.

Α' φάση: προετοιμασία
Σκοπός της πρώτης φάσης είναι η διερεύνηση του θέματος της εργασίας των μαθητών. Επιδιώκεται οι μαθητές συλλέγουν το υλικό τους και οργανώνουν τη δουλειά τους. Την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και τους μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας. Σε αυτό τους ζητείται να καταγράψουν συγκεκριμένους ορισμούς χρησιμοποιώντας κείμενο, εικόνες, διαγράμματα, βίντεο και εξωτερικούς συνδέσμους. Δίνονται ενδεικτικές πηγές μελέτης στο διαδίκτυο και τους υποδεικνύεται το τεχνολογικό εργαλείο με το οποίο θα δουλέψουν για να συλλέξουν το υλικό τους.

Β' φάση: υλοποίηση
Στη δεύτερη φάση επιδιώκεται οι μαθητές να κατασκευάσουν το ψηφιακό λεξικό, να συνδέσουν και να συσχετίσουν έννοιες και πηγές δεδομένων, να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν μεταξύ τους και τέλος να είναι υπεύθυνοι. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά στο εργαστήριο πληροφορικής ή και ατομικά στο σπίτι τους καθώς τα google έγγραφα που τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν δίνουν αυτή τη δυνατότητα.

Γ' φάση: παρουσίαση
Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται οι μαθητές να κοινοποιήσουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, να επιχειρηματολογήσουν για το περιεχόμενό της, να έχουν αυτοπεποίθηση και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, να αναπτύξουν την αυτό-έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Οι μαθητές λοιπόν παρουσιάζουν ανά ομάδες τα αποτελέσματα της εργασίας τους, δέχονται και κάνουν σχόλια.

Απολογισμός

Ο απολογισμός της δραστηριότητας ήταν θετικός καθώς ενισχύθηκαν η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, η ενεργητική συμμετοχή και η ομαδικότητα. Ακόμη, το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές παρήγαγαν υλικό είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.

Επέκταση

Το λεξικό που θα δημιουργηθεί από τους μαθητές θα είναι διαθέσιμο για επιπλέον αξιοποίησή του είτε ως βοήθημα είτε για εκ νέου ανανέωση, εμπλουτισμό και επέκταση από τους μαθητές της Β' τάξης που θα διδαχθούν το μάθημα «Πολιτική Παιδεία».

Συζητώ για την Ευρώπη

Εισαγωγή

Σκοπός της δραστηριότητας «Συζητώ για την Ευρώπη» ήταν να ενημερωθούν οι μαθητές για την πλατφόρμα «Debating Europe» και να λάβουν μέρος σε συζητήσεις

που είναι στην επικαιρότητα. Η πλατφόρμα αυτή επιτρέπει να συζητήσεις κανείς τις ιδέες του με τους ηγέτες της Ευρώπης. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται μια πραγματική συζήτηση ανάμεσα στους πολιτικούς και τους πολίτες της Ευρώπης. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις, τα σχόλια και οι ιδέες του κάθε επισκέπτη της πλατφόρμας δίνονται απευθείας στους φορείς χάραξης πολιτικής για να απαντήσουν εν καιρώ.

Η εν λόγω δραστηριότητα σχετίζεται με το γράψιμο στον υπολογιστή με την επεξεργασία κειμένου για την οποία οι Ράπτης & Ράπτη (2007) έχει υποστηρίξει ότι προσφέρει στους μεν μαθητές ένα εργαλείο σκέψης και βελτίωσης της γλωσσικής έκφρασης, στους δε δασκάλους μία ευκαιρία να προσδώσουν στο μάθημα το στοιχείο της αυθεντικότητας και της δημιουργικότητας.

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν με την εν λόγω δραστηριότητα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα.

1. ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές: να γνωρίσουν την πλατφόρμα «Debating Europe», να κατανοήσουν ότι έχουν φωνή στα ευρωπαϊκά δρώμενα και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα.
2. ως προς τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές: να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
3. ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές (UNESCO 1996): να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους, να συνειδητοποιήσουν την αξία του διαλόγου ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, να συζητούν με επιχειρήματα.

Μεθοδολογία

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Στους μαθητές μοιράστηκε ένα φύλλο εργασίας με συγκεκριμένες οδηγίες. Αρχικά τους ζητήθηκε να επισκεφτούν τη διεύθυνση http://www.debatingeurope.eu/, να περιηγηθούν στις επιμέρους σελίδες και να παρακολουθήσουν ένα βίντεο που εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα:

1. να λάβουν μέρος στις εξής συζητήσεις: «25 years since Maastricht, where does the EU go from here?», «Has the internet been bad for democracy?», «Should refugees take mandatory “Western values” classes?» αφού πρώτα συζητήσουν τις απόψεις τους με τον/την συμμαθητή/τριά τους.
2. να επιλέξουν όποιο άλλο θέμα τους ενδιαφέρει και να καταγράψουν την άποψή τους.
3. να προτείνουν ένα νέο θέμα συζήτησης στην πλατφόρμα.

Απολογισμός

Οι μαθητές εξοικειώθηκαν γρήγορα με το περιβάλλον της πλατφόρμας και απάντησαν στα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι μπορούν να καταθέσουν την άποψή τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αγχώθηκαν λίγο για το

επίπεδο των γνώσεών τους στην αγγλική γλώσσα και εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να συνεχίσουν τη δραστηριότητα και στο σπίτι τους. Συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους και διάβασαν πολλές από τις δημοσιευμένες απόψεις άλλων ευρωπαίων πολιτών.

Επέκταση

Για την επέκταση της δραστηριότητας προτείνεται η διεξαγωγή «Αγώνων Αντιλογίας» από ομάδες των μαθητών σύμφωνα με τα οριζόμενα στη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Διαδικτυακή έρευνα: «Ευρωπαίος πολίτης»

Εισαγωγή

Το θέμα της δραστηριότητας «Ευρωπαίος πολίτης» είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών της Α' τάξης του 1ου ΓΕ.Λ. Σπάτων. Πρόκειται δηλαδή για μία διαδικτυακή έρευνα οι ερωτήσεις της οποίας βασίστηκαν στην τελευταία έρευνα του Ευρωβαρόμετρου. Το Ευρωβαρόμετρο είναι μια σειρά ερευνών κοινής γνώμης που πραγματοποιούνται τακτικά για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 1973. Οι έρευνες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των επίκαιρα θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ.

Σε αυτή τη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε, μεταξύ άλλων, το λογιστικό φύλλο (spreadsheets) το οποίο είναι ένα εργαλείο που βοηθά να οργανώνονται και να επανοργανώνονται δεδομένα με τρόπο, ώστε να είναι δυνατόν να γίνονται αυτομάτως διαδοχικές μαθηματικές πράξεις και υπολογισμοί, ακόμη και τη στιγμή που αυτά τα δεδομένα μεταβάλλονται. Θεωρούνται ως παράδειγμα γνωστικής τεχνολογίας που ενισχύει και αναδιοργανώνει τη νοητική λειτουργία. Ακόμη με τη βοήθειά τους οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο να είναι καταναλωτές γνώσης αλλά να γίνονται παραγωγοί ερευνητικής γνώσης. Μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και να «διαβάζουν» κριτικά τον όγκο των πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη 2007).

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν με την εν λόγω δραστηριότητα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα.

1. ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές: να γνωρίσουν τις έρευνες του Ευρωβαρόμετρου, να κατανοήσουν τη διαδικασία μιας επιστημονικής έρευνας και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας.
2. ως προς τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές: να τις χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς σκοπούς, να χειρίζονται τα λογιστικά φύλλα και να παρουσιάζουν σε αυτά τα αποτελέσματα των εργασιών τους.
3. ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές (UNESCO 1996): Να δρουν και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να ερμηνεύουν ένα ζήτημα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να συνεργάζονται και να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες, να κατανέμουν δημοκρατικά και ισότιμα ευθύνες και αρμοδιότητες.

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις φάσεις: προετοιμασία, υλοποίηση, παρουσίαση και υλοποιήθηκε στη διάρκεια τριών διδακτικών ωρών.

Α' φάση: Προετοιμασία
Στην πρώτη φάση επιδιώκεται οι μαθητές να διερευνήσουν το θέμα της δραστηριότητας που τους ανατέθηκε. Ειδικότερα οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας. Τους ζητείται να επισκεφθούν την ιστοσελίδα του Ευρωβαρόμετρου και να εντοπίσουν την τελευταία έρευνα που διεξήχθη. Στη συνέχεια μεταφράζουν από τα αγγλικά στα ελληνικά τις ερωτήσεις που τους έχουν ανατεθεί.

Β' φάση: Εφαρμογή
Στη δεύτερη φάση και αφού έχει κατασκευαστεί με το google forms το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο οι μαθητές κάθε τμήματος της Α' τάξης το απαντούν ο κάθε ένας ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκεντρώνονται αυτόματα τόσο σε λογιστικό φύλλο όσο και σε διαγράμματα. Την καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ανέλαβαν τρεις μαθήτριες οι οποίες δούλεψαν ομαδικά στη διάρκεια δύο ημερών στο πλαίσιο των «Δημιουργικών Εργασιών», που για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκαν κατά το τρέχον διδακτικό έτος.

Γ' φάση: Παρουσίαση
Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται οι μαθητές να κοινοποιήσουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, να επιχειρηματολογήσουν για το περιεχόμενό της, να έχουν αυτοπεποίθηση και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, να αναπτύξουν την αυτό-έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Στην τελευταία φάση λοιπόν οι μαθήτριες παρουσίασαν τα αποτελέσματα της έρευνας στους συμμαθητές τους με τη βοήθεια μιας παρουσίασης powerpoint.

Απολογισμός

Οι μαθητές μετέφρασαν με ευκολία τις ερωτήσεις της έρευνας του Ευρωβαρόμετρου ενώ οι τρεις μαθήτριες που ανέλαβαν να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών τα κατάφεραν με μεγάλη επιτυχία. Κατά τη συμπλήρωση μάλιστα του ερωτηματολογίου από τους μαθητές άλλων τμημάτων αρκετοί από αυτούς αγωνιούσαν για να δουν, όπως νόμιζαν, το αποτέλεσμα τους, δηλαδή κατά πόσο (σε ποσοστό) είναι ευρωπαίοι πολίτες.

Επέκταση

Η έρευνα αυτή μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες τάξεις για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα ή μπορεί να επαναληφθεί όταν οι ίδιοι μαθητές φοιτήσουν στη Γ' Λυκείου ώστε να γίνει μία σύγκριση.

Ψηφιακό παιχνίδι «Kahoot!»

Εισαγωγή

Την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου, στο πλαίσιο του εορτασμού της 9ης Μαΐου της ημέρας της Ευρώπης, στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, οι μαθητές της Α' τάξης επισκέφτηκαν το εργαστήριο πληροφορικής και έπαιξαν ένα ψηφιακό παιχνίδι με τίτλο «Ευρώπη 2.0». Το παιχνίδι αποτελείται από 30 ερωτήσεις σχετικές με την Ευρωπαϊκή Ένωση και δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα «Kahoot!».

Το «Kahoot!» είναι μία πλατφόρμα στην οποία μπορεί κανείς να δημιουργήσει δωρεάν το δικό του διαδικτυακό παιχνίδι ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής ή/και σωστού-λάθους) και προϋπόθεση για να παίξει κανείς είναι να γνωρίζει τον κωδικό του συγκεκριμένου παιχνιδιού.

Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια καθώς υποστηρίζεται πως προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα στα πλεονεκτήματά τους αναφέρονται τα εξής: η διευκόλυνση στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (π.χ. επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, παράλληλη επεξεργασία της πληροφορίας, καλλιέργεια της φαντασίας), η ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. ανάπτυξη ανακλαστικών, κοινωνικές δεξιότητες) και η εξοικείωση με την τεχνολογία των υπολογιστών (Prensky 2001; Shaffer et al. 2005).

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν με την εν λόγω δραστηριότητα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα.

1. ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές: να κάνουν μία επανάληψη στα όσα έμαθαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να αφομοιώσουν δηλαδή την ευρωπαϊκή ορολογία.
2. ως προς τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές: να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
3. ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές (UNESCO 1996): να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους, να συσχετίζουν, να εφαρμόζουν και να λαμβάνουν αποφάσεις.

Μεθοδολογία

Στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας οι μαθητές κάθε τμήματος χωρίστηκαν ανά δύο σε ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Με τον κωδικό που τους δόθηκε (ο κωδικός παράγεται αυτόματα από την πλατφόρμα) και ένα ψευδώνυμο που επέλεξε κάθε ομάδα, συνδέθηκαν στο παιχνίδι. Η ερώτηση προβάλλεται στον προβολέα και οι μαθητές πρέπει να δώσουν τη σωστή απάντηση στο δικό τους υπολογιστή μέσα σε χρόνο 20 δευτερολέπτων. Απάντησαν σε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής και σωστού-λάθους (παραδείγματα ερωτήσεων: «Πότε μπήκε η Ελλάδα στην Ε.Ε.;» ή «Κάθε πότε γίνονται οι ευρωεκλογές;»). Μετά από κάθε ερώτηση δινόταν ανατροφοδότηση στους μαθητές από το ίδιο το παιχνίδι και τον εκπαιδευτικό τόσο για τη σωστή απάντηση όσο και για τη σειρά κατάταξης των ομάδων.

Η ομάδα με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις και τον καλύτερο χρόνο αναδείχθηκε νικήτρια. Στο τέλος του παιχνιδιού απονεμήθηκαν αναμνηστικά έπαθλα στις τρεις πρώτες ομάδες.

Απολογισμός

Οι μαθητές εξοικειώθηκαν αμέσως με τον τρόπο που παίζεται το εν λόγω παιχνίδι ενώ ο διαδραστικός και ευχάριστος χαρακτήρας του παιχνιδιού συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου που είχε αρχικά τεθεί. Οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό, διασκέδασαν και έλεγξαν τις γνώσεις τους πάνω στην Ε.Ε. Η δραστηριότητα κρίθηκε ως απόλυτα επιτυχημένη καθώς πολλοί μαθητές απάντησαν σωστά σε μεγάλο ποσοστό ερωτήσεων. Σύμφωνα με τα στατιστικά, που παράγει το ίδιο το παιχνίδι, το υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν 83,3%. Ακόμη, κάποιοι μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να κατασκευάσουν μόνοι τους ένα αντίστοιχο ψηφιακό παιχνίδι.

Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο του σεναρίου που ακολουθεί τις αρχές ενός project, η αξιολόγηση πρέπει να ξεπερνά τα συμβατικά πλαίσια ενός τεστ βαθμολόγησης. Αυτό που αξιολογείται είναι το τελικό προϊόν της κάθε ομάδας δηλαδή το υλικό το οποίο παρουσιάζει το υπό διερεύνηση θέμα που της ανατέθηκε. Σύμφωνα με τον Frey «... μπορεί να αξιολογηθεί το προϊόν, ο καρπός της συλλογικής εργασίας» και «... η αξιολόγησή του όμως γίνεται σε σχέση με τη διαδικασία παραγωγής του» (Frey 1986, σ. 67). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τη διαδικασία και το τελικό προϊόν λαμβάνοντας υπόψη τις εξής παραμέτρους: οργάνωση, επικοινωνία και λειτουργία της ομάδας, προσωπική συμμετοχή, αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, εντοπισμός και χρήση επαρκούς και κατάλληλου υλικού με βάση τις δοθείσες πηγές, σύνθεση τεκμηριωμένων κειμένων, παρουσίαση και μορφή της εργασίας.

Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε να γίνει αυτοαξιολόγηση των μαθητών, ώστε να εμπλακούν πιο ενεργά στην όλη διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών θα γίνει με δύο μέσα. Με έκθεση που θα συντάξει η κάθε ομάδα στην οποία θα αναφέρει την πορεία που ακολούθησε και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και με τη συμπλήρωση ενός φύλλου αξιολόγησης για την αξιολόγηση των υπόλοιπων ομάδων.

Απολογισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων - Συζήτηση

Η ολοένα σύνθετη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές σήμερα χρειάζεται ερμηνεία και κατανόηση. Φαίνεται πως οι μαθητές ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τα ευρωπαϊκά θέματα ακριβώς γιατί αντιλαμβάνονται τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με αυτά. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως περιγράφτηκαν στις προηγούμενες ενότητες είχαν ως σκοπό τους πρωτίστως τη συνειδητοποίηση αυτής της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Η δε χρήση των Τ.Π.Ε. και των διαφόρων μεθοδολογιών, με τις οποίες υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες, έκανε την όλη διαδικασία πιο διαδραστική, βιωματική αλλά και διασκεδαστική

για τους μαθητές. Ειδικότερα τα οφέλη από τη χρήση των Τ.Π.Ε., όπως αυτές χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, συνοψίζονται στα εξής:

1. Προσέδωσαν μία αίσθηση καινοτομίας και πρωτοτυπίας και ενθάρρυναν την παραγωγή υλικού από τους μαθητές.
2. Κινητοποίησαν τους μαθητές ώστε να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα τη γνώση (McCroskey et al. 2006) καθώς καλλιεργήθηκε η κριτική και δημιουργική σκέψη και αναπτύχθηκαν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης.
3. Ενθάρρυναν τη δυνατότητα για συνεργασία (McLeod & Vasinda 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bødker, S 1996, Understanding computer applications in use - a human activity analysis. In P B Anderson, B Holmquist, H Klein & R Posner, R (Eds.), *Signs at work,* pp. 325-348. Berlin: de Gruyter.

Engeström, Y 1987, *Learning by expanding.* Helsinki: Orienta-konsultit,

Engeström, Y 1993, Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, pp. 64-103, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

ΕΤΠΕ 2002, *Οι θέσεις της ΕΤΠΕ για το εκπαιδευτικό λογισμικό.* Κείμενο εργασίας μετά από πρόσκληση της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (ΕΣΠΕ) του ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.clab.edc.uoc.gr/etpemain.htm [14/03/2013].

Frey, K 1986, *Η «Μέθοδος Project»-Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη,* (μετ. Κλεονίκη Μάλλιου), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Grosseck G 2009, To use or not to use web 2.0 in higher education?, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, pp. 478-482.

Jonassen, D 2000, Revisiting Activity Theory as a Framework For Designing Student – Centered Learning Environments, In D Jonassen & S Land (Eds), *Theoretical foundations of Learning Environments*, pp. 89-121. LEA.

Kaptelinin, V 1996, Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction. In B A Nardi (Ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, pp. 53-59. Cambridge: The MIT Press.

Kuutti, K 1996, Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction,* pp. 17-44. Cambridge, MA: MIT press.

McCroskey, J C, Richmond, V P & Bennett, V E 2006, 'The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes', *Communication Education*, vol. 58, no. 4, pp. 403-414.

Ματσαγγούρας, Η 2002, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η 2002, *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, σσ. 19-36.

Μπρίνια, Β 2007, *Η εισαγωγή της μεθόδου project (βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών,* Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

McLeod, J & Vasinda, S 2008, 'Critical Literacy and Web 2.0: Exercising and Negotiating Power', *Computers in the Schools,* vol. 25, no. 3, pp. 259-274.

Nardi, B (Ed.) 1996, *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction,* Cambridge, MA: The MIT Press.

Nardi, B A 1996, Activity theory and human-computer interaction. In B A Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction,* pp. 69-103, Cambridge and London, MIT Press.

Νόμος υπ. αριθμ. 4186, «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 193, τ. Α, 17-9-2013.

Prensky, M 2009, *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι, Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.* Μετάφραση: Νίκη Παπασταύρου, Κέλλυ Παπασταύρου. Επιστημονικός υπεύθυνος σειράς: Μ. Μεϊμάρης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α & Ράπτη, Α 2007, *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση,* Τόμος Α, Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Shaffer, D, Squire, K, Halverson, R & Gee, J 2005, '*Video games and the future of learning, WCER working paper',* No 2005-4. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2005_4.pdf, [07 Μαΐου 2017].

Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 53250/Γ2/7-4-2014 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Β' τάξης Γενικού Λυκείου». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 934, τ. Β, 14-4-2014.

UNESCO 1996, *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors.* Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Εκδόσεις UNESCO: Παρίσι 1996.

ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ: ΕΝΑ ΨΗΦΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

*Μαρίνα Καζάκου**

Περίληψη

Το παρόν ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τίτλο «Αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» απευθύνεται στους μαθητές της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου στο πλαίσιο του 8ου κεφαλαίου «Θεσμοί και Πολιτικές της Ε.Ε.», του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία». Σκοπός του σεναρίου είναι να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αναλύουν οι μαθητές τις αξίες (ελευθερία, ενότητα, ισότητα, αλληλεγγύη) πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι αναλύονται σε τρία επίπεδα, ως προς το γνωστικό αντικείμενο, την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη μαθησιακή διαδικασία. Ο σκοπός και οι στόχοι του σεναρίου επιτυγχάνονται μέσα από την αξιοποίηση των αρχών των σύγχρονων θεωριών μάθησης, του εποικοδομισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό εργαλείο κατασκευής κινουμένων σχεδίων «toondoo» και το διαδικτυακό εργαλείο κατασκευής και παρουσιάσης βίντεο «youtube». Το σενάριο αποτελείται από τέσσερις φάσεις (προετοιμασία, εφαρμογή, παρουσίαση, αξιολόγηση) και προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες στη σχολική αίθουσα και στο εργαστήριο πληροφορικής. Αποτέλεσμα του ψηφιακού σεναρίου θα είναι η δημιουργία κινούμενων σχεδίων από τους μαθητές με θέμα τις αξίες της Ε.Ε. Η αξιολόγηση του σεναρίου προτείνεται να γίνει με βάση το πλαίσιο CIAO, την αξιολόγηση δηλαδή τριών διαστάσεων: του περιεχομένου της μάθησης, της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με τις Τ.Π.Ε., καθώς και των στάσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα «Teachers4Europe», υλοποιήθηκε το εν λόγω σενάριο το σχολικό έτος 2015-2016 σε σχολείο της Ανατολικής Αττικής με θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξίες Ευρωπαϊκής Ένωσης, Πολιτική Παιδεία, Τ.Π.Ε., κινούμενο σχέδιο, συνεργατική μάθηση.*

---

* ΠΕ09-Οικονομολόγος, M.Sc. Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 2ο Γενικό Λύκειο Αρτέμιδας.

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Βασικός σκοπός του Γενικού Λυκείου, σύμφωνα με τον Νόμο 4186/2013 περί «Αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων», είναι «η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη». Το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» των Α΄ και Β΄ τάξεων του Γενικού Λυκείου είναι το πλέον αρμόδιο για την υλοποίηση αυτού του σκοπού.

Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους σκοπούς του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» της Β΄ τάξης αφορά στην «ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης και κριτικής σκέψης των μαθητών, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι ως ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες». Όσον αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), οι μαθητές θα πρέπει «να κατανοούν τη λειτουργία της, να νοιώσουν Ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι» (ΦΕΚ 934/τ.Β/14-4-2014).

Δεδομένης της σύνθετης και διαρκώς μεταβαλλόμενης οικονομικής και κοινωνικής επικαιρότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι συναντά κανείς περιορισμένο αριθμό σεναρίων για την Ε.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρεί να υλοποιήσει τους παραπάνω στόχους, εστιάζοντας στις αξίες που θεμελιώνουν και διέπουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι αρκετά ώριμοι για να προβληματιστούν και να εφαρμόσουν στην πράξη όσα μελέτησαν. Ταυτόχρονα, η διαμόρφωση ενός τέτοιου σεναρίου έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία γιατί αισθητοποιεί σφαιρικότερα την υπό μελέτη έννοια. Πρόκειται για ένα θεωρητικό μάθημα, το περιεχόμενο και την πρακτική αξία του οποίου τα παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν και να αντιληφθούν.

ΤΠΕ και εκπαίδευση

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την εξυπηρέτηση των βασικών αρχών των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Θεωρίες όπως της ενεργού οικοδόμησης της γνώσης μέσω της ανακάλυψης και της διερεύνησης, της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται, της συνεργασίας και της επικοινωνίας (Αβούρης & Κόμης, 2004).

Σύμφωνα με τη διερευνητική μάθηση ο εκπαιδευτικός δεν προσφέρει έτοιμη τη γνώση, αλλά δημιουργεί τις ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να την ανακαλύψουν μόνοι τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μιας σκόπιμης διερευνητικής διαδικασίας, η οποία θα έχει δομηθεί γύρω από σύνθετα, αυθεντικά ερωτήματα και προσεκτικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί ως μικρός εξερευνητής που διεξάγει την έρευνά του και καταλήγει στα δικά του αποτελέσματα (Κόμης, 2004).

Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία και ενθαρρύνει τις αλληλεπιδρά-

σεις των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας. Οι ομάδες θα πρέπει να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τη θετική αλληλεπίδραση, την ατομική υπευθυνότητα, την αλληλεπίδραση σε προσωπικό επίπεδο, την κατάλληλη χρήση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την αυτοαξιολόγηση της ομάδας.

Όσον αφορά στα εργαλεία Web 2.0, οι πρώτες παιδαγωγικές θεωρίες της χρήσης εφαρμογών Web 2.0 πηγάζουν από τις απόψεις του J. Piaget για την ενεργητική μάθηση, την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, αλλά και σε νεότερες θεωρίες, όπως η θεωρία δράσης και η θεωρία κοινοτήτων μάθησης. Οι Web 2.0 εκπαιδευτικές εφαρμογές εστιάζουν στην επικοινωνία και τη συνεργασία, στοιχείο που τις καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλες για ομαδοσυνεργατικές διεργασίες μάθησης. Επιτρέπουν στους χρήστες να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν δεδομένα διαδικτυακά και μάλιστα χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις για τη χρήση τους. Έτσι, οι χρήστες μπορούν να επικεντρωθούν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης παρά στην ίδια την τεχνολογία (Booth, 2007). Για τους παραπάνω λόγους οι εφαρμογές που προσφέρει ο Web 2.0 ιστός έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα να προσθέσουν σε αυτή νέες ενδιαφέρουσες συνεργατικές διαστάσεις. Στο συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας τα οφέλη από τη χρήση τους εντοπίζονται στα εξής: α) προσδίδουν μία αίσθηση καινοτομίας και πρωτοτυπίας και ενθαρρύνουν την παραγωγή υλικού από το μαθητή και β) κινητοποιούν τους μαθητές ώστε να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα τη γνώση (McCroskey et al., 2006), καθώς καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη και αναπτύσσονται δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των κινούμενων σχεδίων (κόμικς) ως εργαλείου μάθησης συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών. Το γεγονός ότι συνδυάζουν κείμενο με εικόνα τους προσδίδει πολλαπλά οφέλη. Τα παιδιά χαίρονται να γράφουν δικά τους κείμενα, παρατηρούν οι Ράπτης και Ράπτη (2007). Μέσω της συγγραφής κειμένων αναπτύσσεται η σκέψη, βελτιώνεται η έκφραση και η δημιουργικότητά τους. Η συγγραφή «εκτός από σχολική εργασία είναι και ένα είδος τέχνης» (Ράπτης και συν., 2007).

Όσον αφορά στα πολυμεσικά τους χαρακτηριστικά, οι εικονικές και ηχητικές αναπαραστάσεις που διαθέτουν τα κόμικς πολλαπλασιάζουν τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές και προωθούν τις δυνατότητες σύλληψης και επεξεργασίας των δεδομένων. Μέσα από τα κόμικς και τις ιστορίες που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές, αξιοποιούνται επίσης δύο από τις βασικές αρχές σχεδίασης πολυμεσικών εφαρμογών, όπως αποτυπώθηκαν από τους Clark και Mayer (2008). Η αρχή των πολυμέσων, σύμφωνα με την οποία η πληροφορία μεταφέρεται, επεξεργάζεται και διατηρείται καλύτερα όταν χρησιμοποιείται συνδυασμός λέξεων και εικόνων και η αρχή της προσωποποίησης, η αξιοποίηση δηλαδή προσωπικού και φιλικού τρόπου έκφρασης σε πρώτο και δεύτερο πρόσωπο.

Ένταξη σεναρίου στο αναλυτικό πρόγραμμα

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Ειδικότερα, θα πραγματοποιηθεί στο

πλαίσιο της ενότητας 8.6 «Πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ε.Ε.» του 8ου κεφαλαίου «Θεσμοί και Πολιτικές της Ε.Ε.».

Οι κοινωνικές επιστήμες διακρίνονται από «δυσκολία αισθητοποίησης», όπως παρατηρούν οι Δεληγιάννης και συν. (2000). Συχνά περιλαμβάνουν έννοιες αφηρημένες, γεγονός που δυσκολεύει την κατανόησή τους. Η δυσκολία αυτή μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της αντιστοίχισης των εννοιών με πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι τα κόμικς.

Ως προς τις γνώσεις της Πληροφορικής, οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν τις γνώσεις που προβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο (Υ.Α. 113719/Γ1/03-10-2011/ΦΕΚ 2323/τΒ'/17-10-2011). Ως προς τις γνώσεις των εφαρμογών Web 2.0 (δημιουργία εκπαιδευτικού κινούμενου σχεδίου, δημιουργία και διαχείριση εργασίας σε blog), οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν τις γνώσεις που προβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 53248/Γ2/07-4-2014/ΦΕΚ 932/τ.Β/14-4-2014).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός του σεναρίου είναι να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αναλύουν οι μαθητές τις αξίες (ελευθερία, ενότητα, ισότητα, αλληλεγγύη) πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.).

Οι στόχοι του σεναρίου διδασκαλίας αναλύονται σε τρία επίπεδα: ως προς το γνωστικό αντικείμενο, ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο αναλυτικά:

1. ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές:
   - να αναγνωρίζουν, να ορίζουν και να αναλύουν τις αξίες πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση.
2. ως προς τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές:
   - να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, να τις οργανώνουν, να τις συσχετίζουν και να τις παρουσιάζουν,
   - να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και εφαρμογές Web 2.0 για εκπαιδευτικούς σκοπούς,
3. ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές:
   - να δρουν και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών.
   - να μάθουν να εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες, κατανέμοντας ισότιμα ευθύνες και αρμοδιότητες.

Υλικοτεχνική υποδομή

Τα μαθήματα του παρόντος σεναρίου θα πραγματοποιηθούν στη σχολική τάξη, όπου είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα, και στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, όπου είναι απαραίτητη η ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Αξιολόγηση του σεναρίου

Ο εκπαιδευτικός δε θα αξιολογήσει μόνο το τελικό προϊόν των μαθητών, αλλά και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιηθεί το πλαίσιο CIAO του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Αγγλίας (Jones et al., 1996, Scanlon et al., 1998, Jones et al., 1999), το οποίο συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό, η αξιολόγηση στηρίζεται σε τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο της μάθησης, την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με τις Τ.Π.Ε. και τις στάσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ως προς το περιεχόμενο, θα αξιολογηθεί το τελικό προϊόν των μαθητών, το κινούμενο σχέδιο δηλαδή που δημιούργησαν (κατά πόσο συμπεριέλαβαν τις αξίες της Ε.Ε., κατά πόσο διαφαίνεται μέσα από την ιστορία τους η αναγκαιότητα των αξιών αυτών, η συμβολή τους, κ.λπ.). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το περιεχόμενο και μέσω υποβολής ειδικών ερωτήσεων για κάθε ομάδα. Ως προς την αλληλεπίδραση, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μέσω παρατήρησης των ομάδων κατά τη διαδικασία συγγραφής και κατασκευής του κινούμενου σχεδίου. Ως προς τις στάσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην Ε.Ε. και να τις συγκρίνει σε σχέση με την αρχή του σεναρίου (βλ. Παράρτημα: 1ο φύλλο εργασίας), μέσα από το Φύλλο αξιολόγησης που θα συμπληρώσουν οι μαθητές (βλ. Παράρτημα: Φύλλο αυτοαξιολόγησης της ομάδας).

Φάσεις σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελείται από τέσσερις φάσεις και προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων. Η πρώτη και η τρίτη διδακτική ώρα θα πραγματοποιηθούν στη σχολική αίθουσα των μαθητών, ενώ η δεύτερη στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Ακολουθούν αναλυτικά οι φάσεις του σεναρίου.

1η Φάση: Προετοιμασία (Διάρκεια 25΄ κατά την πρώτη διδακτική ώρα).
Στόχοι της πρώτης φάσης είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές τις αξίες της Ε.Ε., να τις ορίζουν, να συζητούν και να επιχειρηματολογούν για την αναγκαιότητά τους.

Η πρώτη διδακτική ώρα θα πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ενότητας «8.6 Πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ε.Ε.» του 8ου κεφαλαίου «Θεσμοί και Πολιτικές της Ε.Ε.» του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Αποστολή κάθε ομάδας είναι η δημιουργία ενός κινούμενου σχεδίου (κόμικ) μέσα από το οποίο θα αναδεικνύονται οι αξίες της Ε.Ε. και πώς γίνονται πράξη στο πλαίσιο της Ε.Ε.

Δραστηριότητα 1: Ως αφόρμηση, για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με το υπό μελέτη θέμα, ο εκπαιδευτικός θα προβάλει στην τάξη το βίντεο με τίτλο «The values of the European Union», το οποίο είναι διαθέσιμο στον εξής σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=UFw-3MFe9r4. Το βίντεο αυτό έχει δημιουργηθεί από μαθητές ενός σχολείου της Ισπανίας και συμμετείχε στον 20ο διαγωνισμό «Euroscola» το 2014, διαγωνισμός που τελεί υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Μέσα

από δομημένο διάλογο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές θα εντοπιστούν και θα οριστούν οι αξίες της Ε.Ε. (ελευθερία, ενότητα, ισότητα, αλληλεγγύη) (10΄).

Δραστηριότητα 2: Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν το πρώτο φύλλο εργασίας, στο οποίο θα πρέπει να καταγράψουν την προσωπική τους άποψη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν την Ε.Ε. ως ένα υπαρκτό πρόσωπο (φύλο, ηλικία, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά προσωπικότητας), προκειμένου να καταγραφούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι σε αυτήν. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν την Ε.Ε. ως υπαρκτό πρόσωπο (βλ. Παράρτημα: 1ο φύλλο εργασίας) (15΄).

2η Φάση: Εφαρμογή (Διάρκεια 65΄ κατά την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα). Στόχοι της δεύτερης φάσης είναι να σχεδιάσουν οι μαθητές μια ιστορία μέσα από την οποία θα αναδεικνύονται οι αξίες της Ε.Ε., να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συνεργάζονται και να δουλεύουν σε ομάδες, να κατανέμουν δημοκρατικά και ισότιμα τις ευθύνες, να οργανώνουν ιδέες και πληροφορίες, να κατασκευάσουν μια εφαρμογή και να εξοικειωθούν με αυτή.

Δραστηριότητα 3: Με ευθύνη του εκπαιδευτικού οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων) και μοιράζεται το δεύτερο και το τρίτο φύλλο εργασίας σε κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα κινούμενο σχέδιο μέσα από το οποίο θα αναδεικνύονται οι αξίες της Ε.Ε. Κάθε ομάδα θα πρέπει να καταγράψει στο φύλλο εργασίας την κεντρική ιδέα της ιστορία της, τον τίτλο της εργασίας, τους ήρωες και τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν (Βλ. Παράρτημα: 2ο φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάζονται ως εικονογράφοι και καταγράφουν στο τρίτο φύλλο εργασίας τις σκηνές του κινούμενου σχεδίου (τόπος και χρόνος που διαδραματίζεται, χαρακτήρες, διάλογοι) (Βλ. Παράρτημα: 3ο φύλλο εργασίας) (20΄).

Δραστηριότητα 4: Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές θα συναντηθούν στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου θα εργαστούν πάλι ως ομάδες. Θα ολοκληρώσουν πλήρως την ιστορία τους, σε περίπτωση που δεν κατέστη εφικτό την πρώτη ώρα, και θα την κατασκευάσουν ως κινούμενο σχέδιο. Προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το διαδικτυακό εργαλείο «Toondoo» (toondoo.com). Ο εκπαιδευτικός θα δώσει σχετικές οδηγίες χρήσης του εργαλείου στους μαθητές (45΄).

Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν υλικό στο διαδίκτυο, π.χ. πληροφορίες και εικόνες, προκειμένου να εμπλουτίσουν την ιστορία τους. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή, ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο πλαίσιο της ομάδας τους και τους καθοδηγεί ως προς τη διαδικασία και τη χρήση του εργαλείου και όχι ως προς το τελικό αποτέλεσμα.

3η Φάση: Παρουσίαση εργασιών (Διάρκεια 30΄ κατά την τρίτη διδακτική ώρα). Στόχοι της τρίτης φάσης είναι να παρουσιάσουν οι μαθητές την εργασία τους, να επιχειρηματολογήσουν υπέρ αυτής, να υποστηρίξουν τις απόψεις και τις θέσεις τους με επιχειρήματα και να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές του θέματος.

Την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές επανέρχονται στη σχολική τους αίθουσα, στην οποία υπάρχει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας. Η κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της πέντε λεπτά για να παρουσιάσει στην ολομέλεια της

τάξης το κινούμενο σχέδιο που δημιούργησε, να απαντήσει σε ερωτήσεις και να δώσει τυχόν διευκρινίσεις.

Τα κινούμενα σχέδια που θα δημιουργηθούν θα αναρτηθούν στο blog της τάξης ή στην ιστοσελίδα του σχολείου, προκειμένου να υπάρξει διάχυση των αποτελεσμάτων στο σχολείο και στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, τα κινούμενα σχέδια θα μπορούν να αξιοποιηθούν και από άλλες τάξεις ή/και άλλα μαθήματα (π.χ. «Πολιτική Παιδεία» Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, «Καλλιτεχνική Παιδεία» Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου ή μαθήματα «Ξένων Γλωσσών» όλων των τάξεων).

4η Φάση: Αξιολόγηση των εργασιών (Διάρκεια 10΄ κατά την τρίτη διδακτική ώρα). Στόχοι της τέταρτης φάσης είναι να καταγράψουν οι μαθητές τις παρατηρήσεις τους, να τις ερμηνεύσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα ως προς την αξιολόγηση της εργασίας τους.

Η αξιολόγηση θα γίνει με το πλαίσιο CIAO, το οποίο στηρίζεται σε τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο της μάθησης, την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με τις Τ.Π.Ε. και τις στάσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Δραστηριότητα 6: Μετά την παρουσίαση των κινούμενων σχεδίων ακολουθεί αξιολόγηση των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να αυτοαξιολογηθούν με τη σύνταξη έκθεσης αυτοαξιολόγησης κάθε ομάδας. Στην έκθεση αυτή θα καταγραφεί η πορεία που ακολούθησαν οι ομάδες (πώς καταμερίστηκαν οι εργασίες, πώς διαχειρίστηκαν και δημιούργησαν το υλικό τους, δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κ.λπ.) (Βλ. Παράρτημα: Φύλλο αυτοαξιολόγησης της ομάδας). Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί τυχόν αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στην Ε.Ε., κάθε μαθητής ξεχωριστά καλείται να συμπληρώσει εκ νέου το 1ο Φύλλο εργασίας.

Απολογισμός-Επέκταση σεναρίου

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα «Teachers4Europe», υλοποιήθηκε το παρόν ψηφιακό διδακτικό σενάριο κατά το διδακτικό έτος 2015-2016 σε σχολείο της Ανατολικής Αττικής, με θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές επέδειξαν ενδιαφέρον για τα ευρωπαϊκά ζητήματα, συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους και εξοικειώθηκαν με ένα τεχνολογικό εργαλείο (toondoo) που δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει.

Συμπληρωματικά ως προς την παρουσίαση, τα κινούμενα σχέδια των μαθητών θα μπορούσαν να μετατραπούν σε βίντεο, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, τη διαδικτυακή εφαρμογή animoto. Αυτό θα απαιτούσε μία επιπλέον διδακτική ώρα ή εργασία από το σπίτι εκ μέρους των μαθητών, κατά τη διάρκεια της οποίας θα μπορούσαν να συνομιλήσουν μέσω wiki. Θα μπορούσαν επίσης οι μαθητές να δραματοποιήσουν τα κινούμενα σχέδια.

Επιπλέον, ως προς τη σύνδεση του σεναρίου με άλλα μαθήματα, τα κινούμενα σχέδια θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και από άλλες τάξεις ή/και άλλα μαθήματα. Παραδείγματος χάριν, από την «Πολιτική Παιδεία» Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για την αντίστοιχη ενότητα για την Ε.Ε. (ενότητα 5.4), από την «Καλλιτεχνική Παιδεία» Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για την καλλιτεχνική αξία των κόμικς ή από μαθήματα «Ξένων Γλωσσών» για μετάφραση του κινούμενου σχεδίου σε άλλες γλώσσες.

Το παρόν ψηφιακό διδακτικό σενάριο βραβεύθηκε ως βέλτιστο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) το Νοέμβριο του 2015. Βρίσκεται αναρτημένο, με μικρές παραλλαγές, στην πλατφόρμα ψηφιακών διδακτικών σεναρίων του Ι.Ε.Π., «Αίσωπος» (http://aesop.iep.edu.gr/node/19173).

Βιβλιογραφία

Αβούρης, Ν. & Κόμης Β. (2004) 'Ζητήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης συνεργατικών συστημάτων μάθησης με υπολογιστή: Εισαγωγή', *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/09 – 03/10/2004, Παν/μιο Αθηνών.*

Booth, A. (2007) 'Blogs, wikis and podcasts: the 'evaluation bypass' in action', *Health Information and Libraries Journal*, vol. 24, pp. 298-302.

Clark, R.C. & Mayer, R.E. (2008) *E-learning and the science of instruction (2nd ed.)*, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

CosyLab. 'Τρόποι αξιοποίησης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς στην τάξη, Οδηγός για εκπαιδευτικούς', Πανεπιστήμιο Πειραιώς, http://cosy.ds.unipi.gr/ (ανακτήθηκε 01/4/2014).

Δεληγιάννης, Φ., Σαρρής Ν., Κωστάκης, Π., Ράμμος, Χ., Χαλκίδης, Α. (2000) 'Ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη διδασκαλία θεμάτων από τις κοινωνικές επιστήμες', *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (σσ. 429-434),* Οκτώβριος 2000, Πάτρα.

Jones, A., Scanlon, E., Tosunoglu, C., Butcher, P., Murphy, P. and Greenberg, J. (1996) 'Evaluating CAL at the Open University: 15 Years on', *Computers and Education*, vol. 26(13), pp. 5-15.

Jones, A., Scanlon, E., Tosunoglu, C., Morris, E., Ross, S., Butcher, P. and Greenberg, J. (1999) 'Contexts for evaluating educational software', *Interacting with Computers*, vol. 11, pp. 499-516.

Κόμης, Β. (2004) '*Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών',* Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

Μάραντος, Π. (2015) '*Πολιτική Παιδεία, Β' ΓΕ.Λ',* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

McCroskey, J. C., Richmond, V. P. and Bennett, V. E. (2006) 'The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes', *Communication Education*, vol. 55(4), pp. 403-414.

Νόμος υπ. αριθμ. 4186 (2013) *'Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις'*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 193, τ. Α, 17-9-2013.

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2007) '*Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α',* Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Scanlon, E., Tosunoglu, C., Jones, A.; Butcher, P., Ross, S. Greenberg, J. Taylor, J. and Murphy, P. (1998) 'Learning with Computers: Experiences of Evaluation', *Computers and education*, vol. 30 (1/2), pp. 9-14.

ΥΠΔΒΜΘ. (2011) '*Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Πρώτο Μέρος'*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 113719/Γ1/03-10-2011 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 2323, τ. Β, 17-10-2011.

Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 53250/Γ2/7-4-2014 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014) '*Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Β' τάξης Γενικού Λυκείου'*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 934, τ. Β, 14-4-2014.

UNESCO (1996) '*Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της',* Εκδόσεις UNESCO, Παρίσι 1996.

Παράρτημα

1ο φύλλο εργασίας

Ονοματεπώνυμο: .....

Το θέμα της εργασίας μας είναι η δημιουργία ενός κινούμενου σχεδίου με θέμα τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της ομάδας σας είναι η παρουσίασή τους μέσα από μία σύντομη ιστορία.

Α. Πριν ξεκινήσετε την κατασκευή του κινουμένου σχεδίου καλείστε να περιγράψετε την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα υπαρκτό πρόσωπο.

Είναι άνδρας ή γυναίκα; Ποια είναι η ηλικία της;

.....

Περιγράψτε την εξωτερική της εμφάνιση.

.....

.....

.....

Περιγράψτε χαρακτηριστικά της προσωπικότητά της.

.....

.....

.....

Β. Εναλλακτικά, όποιος επιθυμεί, μπορεί να ζωγραφίσει την Ευρωπαϊκή Ένωση, ως υπαρκτό πρόσωπο.

2ο φύλλο εργασίας

Ονοματεπώνυμο: .....

Το θέμα της εργασίας μας είναι η δημιουργία ενός κινούμενου σχεδίου με θέμα τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της ομάδας σας είναι η παρουσίασή τους μέσα από μία σύντομη ιστορία.

Α. Πριν ξεκινήσετε την κατασκευή του κινουμένου σχεδίου απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ποιο είναι το περιεχόμενο των εννοιών ελευθερία, ενότητα, ισότητα και αλληλεγγύη;

.....

.....

.....

Με ποιον τρόπο γίνονται πράξη οι αξίες της ελευθερίας, της ενότητας, της ισότητας και της αλληλεγγύης στην Ευρωπαϊκή Ένωση;

.....

.....

.....

Ποια είναι η κύρια ιδέα της ιστορίας σας;

.....

.....

.....

Πού και πότε διαδραματίζεται η ιστορία;

.....

.....

.....

Ποιος είναι ο βασικός χαρακτήρας και ποιοι οι λοιποί χαρακτήρες της ιστορίας;

.....

.....

.....

Τι γίνεται στην αρχή της ιστορίας;

.....

.....

.....

Ποιο είναι το πρόβλημα του ήρωα;

.....

.....

.....

Πώς ξεπερνά ο ήρωας το πρόβλημά του;

.....

.....

.....

Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;

.....

.....

.....

3ο φύλλο εργασίας

Ονοματεπώνυμα: .....

Α. Σε αυτή τη φάση της εργασίας σας θα δουλέψετε ως εικονογράφοι. Πριν ξεκινήσετε την κατασκευή του κινούμενου σχεδίου θα χρειαστεί να απαντήσετε στις εξής ερωτήσεις:

Από πόσες σκηνές αποτελείται η ιστορία σας;

.....

.....

.....

Από πόσα καρέ αποτελείται η κάθε σκηνή;

.....

.....

.....

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα για να οργανώσετε καλύτερα την αφήγηση της ιστορίας σας (CosyLab, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Σελίδα, πότε, ποιος και πού;	Σκηνή και πράξεις (πού, πότε;)	Παρόντες χαρακτήρες (ποιοι;)	Τοπίο/φόντο και αντικείμενα	Λεζάντα/ διάλογοι
Καρέ 1				
Καρέ 2				
Καρέ 3				
Καρέ 4				
Καρέ 5				
Καρέ 6				

Σημείωση: δεν ξεχνάμε να ελέγξουμε τη γραμματική και το συντακτικό.

Β. Όταν ολοκληρώσετε το κινούμενο σχέδιο, να το ανεβάσετε στο blog της τάξης σας.

Φύλλο αυτοαξιολόγησης της ομάδας

Αγαπητοί μαθητές,

Η επιτυχής ολοκλήρωση της εργασίας περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγησή σας. Θα χρειαστεί λοιπόν να αξιολογήσετε εσείς οι ίδιοι την απόδοσή σας, συντάσσοντας ένα κείμενο στο οποίο θα αναφέρετε τον τρόπο με τον οποίο δουλέψατε ως ομάδα καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε. Ακολουθούν οι ερωτήσεις στις οποίες καλείστε να απαντήσετε.

Καταμερισμός εργασίας:

.....

.....

.....

Διαχείριση υλικού:

.....

.....

.....

Δημιουργία υλικού:

.....

.....

.....

Δομή παρουσίασης:

.....

.....

.....

Παρουσίαση:

.....

.....

.....

Δυσκολίες και προβλήματα:

.....

.....

.....

Άλλες παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ 1Ο ΛΥΚΕΙΟ ΣΥΚΕΩΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

*Πανταζής Μητελούδης**

Περίληψη

Με αφορμή τη συμμετοχή μας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ ‘‘Universities 4 E.U.’’, που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πειραιά, δημιουργούμε, μαζί με τους μαθητές, το δικό μας ‘Αναλυτικό Πρόγραμμα’ εντάσσοντας τις δράσεις που σχεδιάσαμε στο πλαίσιο του παραπάνω Προγράμματος στη διδασκαλία των μαθημάτων “Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός” και “Νεοελληνική Γλώσσα” στην Α΄ Λυκείου. Έτσι, οι μαθητές, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, δημιούργησαν το πρώτο υλικό. Από τότε το υλικό εμπλουτίζεται με επιπλέον δραστηριότητες και νέες θεματικές ενότητες. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ που τέθηκαν αφορούν τόσο τις γνώσεις για την Ευρώπη και τους λαούς της, την εξοικείωση με τη λειτουργία της Ε.Ε και τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, όσο και τη διδασκαλία της γλώσσας, την εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα, τη διδασκαλία μέσω της Τέχνης κ.ά.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: Στο κέντρο τέθηκαν οι βιωματικές και διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας : η διδασκαλία ξεκινά και ολοκληρώνεται με τις αναζητήσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, την προσωπική τους έκφραση και διατύπωση των απόψεών τους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη γλωσσική διδασκαλία και η προσέγγιση που επιλέξαμε είναι η κειμενοκεντρική στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών: να εξασκηθούν οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση κειμένων που προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές πηγές και χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα τεχνολογικών μέσων π.χ. ιστοσελίδα, γραφικές αναπαραστάσεις σε υπολογιστικά φύλλα, βίντεο κ.ο.κ Η μορφή διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Τα ίδια τα κείμενα των μαθητών αποτελούν, σε μεγάλο μέρος, το διδακτικό υλικό. Επίσης, αξιοποιούνται έρευνες – κοινωνικές / επιστημονικές, ιστοσελίδες π.χ. Eurydice, επιλεγμένα κείμενα και άλλες πηγές. Οι ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ που ορίσαμε αφορούν την Ευρώπη και τος λαούς της π.χ. «Γνωρίζω τους λαούς της Ευρώπης: τι μας ενώνει, τι μπορεί να μας χωρίζει», τις κοινές

* Φιλόλογος, 1ο Γενικό Λύκειο Συκεών Θεσσαλονίκης.

βάσεις του ευρωπαϊκού πολιτισμού, τις αξίες στις οποίες βασίστηκε η Ε.Ε., τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη λειτουργία και τους θεσμούς της Ε.Ε., μείζονα προβλήματα στη σημερινή Ευρώπη και γενικότερα κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: *Καινοτόμες Δράσεις, Λύκειο, Ευρώπη.*

Α) Περιγραφή

Πρόκειται για μια καινοτόμο δράση που εφαρμόστηκε στο 1ο Γενικό Λύκειο Συκεών Θεσσαλονίκης κατά τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17, με θέμα την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, τους θεσμούς και τις αξίες της, αλλά και τον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό, τους ευρωπαϊκούς λαούς κ.ο.κ. Αφορμή υπήρξε η συμμετοχή μας στο Πρόγραμμα Universities4EU που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Η αρχική ιδέα ήταν να εντάξουμε τις δράσεις που σχεδιάσαμε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ "Universities 4 E.U." στη διδασκαλία του μαθήματος επιλογής «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» στην Α΄ Λυκείου. Ακολούθησε η συμμετοχή μας και στα προγράμματα «IncludU» και «Σχολεία πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (EPAS)».

Έτσι, οι μαθητές, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, δημιούργησαν το πρώτο υλικό. Από τότε, το υλικό εμπλουτίζεται με επιπλέον δραστηριότητες και νέες θεματικές ενότητες. Δημιουργήσαμε σιγά-σιγά, μαζί με τους μαθητές, το δικό μας 'Αναλυτικό Πρόγραμμα' για το μάθημα του «Ελληνικού και Ευρωπαϊκού Πολιτισμού». Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το 'Αναλυτικό Πρόγραμμα' είναι σχεδιασμένο διαθεματικά. Δηλαδή, δραστηριότητες και θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται εντάχθηκαν και στη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, καθώς και άλλων διδακτικών αντικειμένων της Α΄ Λυκείου, όπως η Πολιτική Παιδεία, τα Αγγλικά, η Πληροφορική και τα Μαθηματικά. Όλο το υλικό είναι σχεδιασμένο, εν πολλοίς, με τη μέθοδο project (Ματσαγγούρας 2011).

Τις τρεις πρώτες ενότητες του 'Αναλυτικού μας Προγράμματος' απετέλεσαν οι δράσεις που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο του Προγράμματος U4EU και παρουσιάστηκαν στο συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πειραιά, στις 4 & 5 Δεκεμβρίου 2015. Στις επόμενες ενότητες εντάξαμε, εκτός των άλλων, και δράσεις που σχεδιάσαμε στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων IncludU και EPAS.

Β) Στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι προσδιορίστηκαν σύμφωνα με την πρόταση του Δ. Κουτσογιάννη για τη δομή των διδακτικών σεναρίων στα γλωσσικά μαθήματα (Κουτσογιάννης 2014):

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις βάσεις του κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιήσουν τις αξίες που συντέλεσαν στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

- Να συνειδητοποιήσουν τις αξίες γύρω από τις οποίες διαμορφώθηκε η ιδέα και δομήθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να κατανοήσουν ποια είναι η σχέση των κοινωνικών αξιών με τη διαμόρφωση και τη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών.
- Να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των κοινωνικών αξιών για τις προσπάθειες αντιμετώπισης σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα.
- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το ρόλο των αξιών στις προσωπικές τους επιλογές και στη ζωή τους γενικότερα.
- Να διαμορφώσουν μια κριτική στάση απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την Ευρώπη και τους θεσμούς της, μια στάση που απορρέει από τον δικό τους ρόλο ως ενεργού Ευρωπαίου πολίτη.

Γνώσεις για τη γλώσσα

- Να κατανοήσουν οι μαθητές την εννοιολογική βαρύτητα λέξεων και όρων.
- Να κατανοήσουν την ιδεολογική φόρτιση που μπορούν λάβουν οι λέξεις και ο λόγος γενικότερα, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και το αξιακό σύστημα στο οποίο εντάσσονται και χρησιμοποιούνται.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αναλύοντας σύνθετες έννοιες και ερμηνεύοντας σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα όπως είναι οι κοινωνικές αξίες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι θεωρήσαμε απαραίτητο να προσδιορίσουμε και γλωσσικούς στόχους – παρόλο που δεν πρόκειται για διδακτικό σενάριο σε γλωσσικό μάθημα – ακολουθώντας το μοντέλο CLIL, σύμφωνα με το οποίο η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική μέσα από το περιεχόμενο και την παράλληλη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων (Ζάγκα 2014).

Γραμματισμοί

Γλωσσικός – Κλασικός Γραμματισμός:

- Να αποκωδικοποιούν το λόγο από διαφορετικά είδη κειμένων και να αναγνωρίζουν απόψεις, επιχειρηματολογία, επιστημονική τεκμηρίωση και ιδεολογίες.
- Να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο τεκμηριωμένο αναλύοντας σύνθετες έννοιες και ερμηνεύοντας σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα.

Κριτικός Γραμματισμός

- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις ιδεολογίες πίσω από τη χρήση και ανάλυση εννοιών και από την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων.
- Να κατανοήσουν ότι διαφορετικές ιδεολογίες οδηγούν σε διαφορετική νοηματοδότηση εννοιών και ερμηνειών.
- Να ασκηθούν στην ανάγνωση των αποτελεσμάτων μιας κοινωνικής / επιστημονικής έρευνας και στη διατύπωση συμπερασμάτων και ερμηνειών.
- Να μπορέσουν να διατυπώσουν ολοκληρωμένες δικές τους απόψεις και τεκμηριωμένες ερμηνείες για σημαντικά κοινωνικά θέματα.

Πολυγραμματισμοί

- Να εξασκηθούν στην αποκωδικοποίηση κειμένων που προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές πηγές και χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα τεχνολογικών μέσων π.χ. ιστοσελίδα, γραφικές αναπαραστάσεις σε υπολογιστικά φύλλα, φωτογραφίες κ.ο.κ. (Αδαλόγλου 2007).

Ψηφιακός Γραμματισμός

- Να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης λογισμικού επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης και δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Γ) Διδακτικές πρακτικές

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές, επιλέξαμε και δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση σε Βιωματικές Μεθόδους Διδασκαλίας : η διδασκαλία ξεκινά και ολοκληρώνεται με τις αναζητήσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, την προσωπική τους έκφραση και διατύπωση των απόψεών τους. Θεωρούμε ότι οι βιωματικές μέθοδοι είναι οι πλέον αποτελεσματικές για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου, πόσο μάλλον για ένα διδακτικό υλικό που προέκυψε από τη συμμετοχή μαθητών σε καινοτόμα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Εξυπακούεται πως μια τέτοια προσέγγιση εξασφαλίζει τη Διερευνητική Μέθοδο στη διδασκαλία (Ματσαγγούρας 2001).

Όπως τονίστηκε και παραπάνω, καθώς θεωρήσαμε απαραίτητους και τους γλωσσικούς στόχους, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στη γλωσσική διδασκαλία, στην οποία ακολουθήσαμε την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση.

Τέλος επιλέξαμε την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, που αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική σε κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία (Παυλίδου 2013).

Δ) Διδακτικό Υλικό

- Τα ίδια τα κείμενα των μαθητών αποτελούν, σε μεγάλο μέρος, το διδακτικό υλικό & την ύλη για τις εξετάσεις.
- Έρευνες – κοινωνικές / επιστημονικές: Κοινωνικές Αξίες των Ελλήνων. Έρευνα της Public Issue. Οι Αξίες: Αποτελέσματα της Μεγάλης Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών).
- Ιστοσελίδες:
  - Eurydice Education Information Network in Europe.
  - http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
  - EuropeanValues.infohttp://europaeischewerte.info/fileadmin/templates/Docu ments/ewdef_en. pdf
- Επιλεγμένα κείμενα: π.χ. «*Η πιο επικίνδυνη στιγμή της ανθρωπότητας» - Ένα άρθρο-ποίημα του Στίβεν Χόκινγκ.* http://www.iefimerida.gr/news/305960/i-pio-epikindyni-stigmi-tis-anthropotitas-ena-arthro-poiima-toy-stiven-hokingk

(Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά το εκπαιδευτικό υλικό).

Ε) Ενότητες

Προσδιορίσαμε τις παρακάτω θεματικές ενότητες (και υποενότητες):

I) Ζω στην Ευρώπη, ταξιδεύω στην Ευρώπη και μαθαίνω την Ευρώπη.
- Εισαγωγική Ενότητα: Γνωρίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από όρους της επικαιρότητας.
- Οι εντυπώσεις μας για την Ευρώπη και τους λαούς της. Γνωρίζοντας τους λαούς της Ευρώπης: Τι μας ενώνει, τι μπορεί να μας χωρίζει.

II) Η Ευρώπη των αξιών
- Οι προσωπικές μας αξίες – Καταγράφουμε τις αξίες που είναι σημαντικές για εμάς.
- Οι κοινωνικές αξίες των Ελλήνων – Όπως καταγράφονται στην έρευνα της Public Issue.
- Συγκρίνουμε τη δική μας καταγραφή με τα αποτελέσματα της έρευνας της Public Issue.
- Οι αξίες των Ευρωπαίων – Αποτελέσματα της μεγάλης Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών): Ανάγνωση των αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων και πιθανών ερμηνειών.

III) Οι κοινές βάσεις του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού
- Ο Ανθρωπισμός.
- Η δημιουργία της ευρωπαϊκής συνείδησης.
- Η εξέλιξη της ιδέας του Ανθρωπισμού.

IV) Θέματα Ευρωπαϊκού Πολιτισμού – εργασίες/project μαθητών
(Η επιλογή των θεμάτων έγινε από τις ομάδες εργασίας των μαθητών.)
- Εκπαιδευτικά Συστήματα ευρωπαϊκών χωρών
- Παραδόσεις ευρωπαϊκών λαών
- Η εξέλιξη των επιστημών στην Ευρώπη.
- Το Θέατρο στην Ευρώπη.
- Ευρωπαϊκός Κινηματογράφος.
- Μουσικά νεανικά ρεύματα στην Ευρώπη.

V) Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η λειτουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

ΣΤ) Αναλυτική παρουσίαση ενοτήτων

Ι) Ζω στην Ευρώπη, ταξιδεύω στην Ευρώπη και μαθαίνω την Ευρώπη

1. Γνωρίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από όρους της επικαιρότητας

Στο 1ο Γενικό Λύκειο Συκεών διοργανώσαμε ημερίδα ενημέρωσης όλων των μαθητών του σχολείου μας για το πρόγραμμα U4EU, που πραγματοποιήθηκε στις 11-05-2015. Στην ημερίδα ενημερώθηκαν περίπου 410 μαθητές. Η ενημέρωση έγινε από τους συμμετέχοντες στην επιμορφωτική ημερίδα, μαθητές και εκπαιδευτικούς, που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο του Πειραιά στις 28 Μαρτίου 2015, στη ΧΑΝΘ Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με την ενημέρωση που έχουν οι μαθητές του σχολείου μας για τους θεσμούς, τα όργανα και τις λειτουργίες της Ε.Ε.

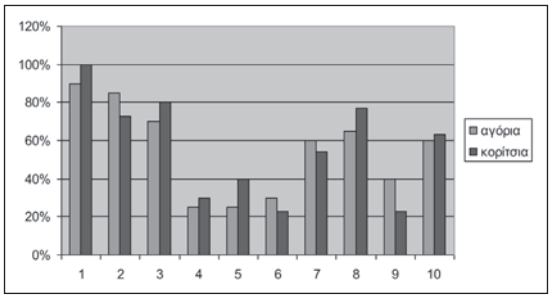
Συντάχθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο από τους μαθητές που συμμετείχαν στην επιμορφωτική ημερίδα της Θεσσαλονίκης με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Το θέμα του ερωτηματολογίου ήταν : «Γνωρίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από όρους της επικαιρότητας.» Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν με συνέντευξη 50 μαθητές (20 αγόρια και 30 κορίτσια) από τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Λυκείου, οι οποίοι και δήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στις δράσεις του προγράμματος.

Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε να προσδιοριστούν οι παρακάτω όροι:

Ευρωπαϊκή Ένωση
Νομισματική Ένωση
Ευρωκοινοβούλιο
Συνάντηση Κορυφής
Euro group
Τρόικα
ΕΣΠΑ
Erasmus
Ποιες είναι οι έδρες του ευρωκοινοβουλίου;
Ποιος είναι ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Αποτελέσματα των συνεντεύξεων:



2. Οι εντυπώσεις μας για την Ευρώπη και τους λαούς της

Ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές και απαντήθηκαν μετά από σχετική συζήτηση και διεργασία κατά ομάδες: 1. Να γράψεις 5 λέξεις που σου φέρνει στο μυαλό η λέξη Ευρώπη. 2. Να γράψεις 5 λέξεις που χαρακτηρίζουν την Ευρώπη 3.Να περιγράψεις τα χαρακτηριστικά όσων ευρωπαϊκών λαών γνωρίζεις. 4.Να γράψεις τα δημιουργήματα του ευρωπαϊκού πολιτισμού που θεωρείς πιο σημαντικά. 5.Να γράψεις κάποια βασικά χαρακτηριστικά 5 ευρωπαϊκών πόλεων. 6. Ποιες χώρες της Ευρώπης θα ήθελες να επισκεφτείς και γιατί. 7.Ποιες χώρες της Ευρώπης φαντάζεσαι ότι είναι οι ιδανικότερες για να ζει κανείς και γιατί. 8. Να γράψεις 5 πράγματα που θα ήθελες να μάθεις για την Ευρώπη. Στο τέλος η κάθε ομάδα διατύπωσε τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις παραπάνω ερωτήσεις.

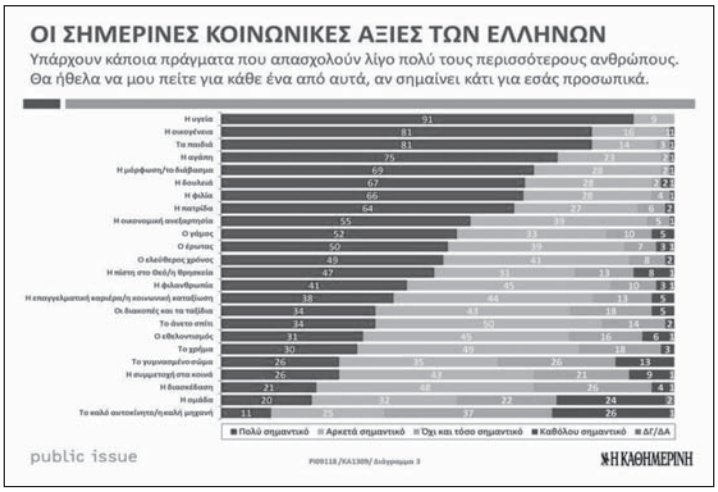
3. Γνωρίζω τους λαούς της Ευρώπης. Τι μας ενώνει, τι μπορεί να μας χωρίζει.

Ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές και απαντήθηκαν μετά από σχετική συζήτηση και διεργασία κατά ομάδες: 1. Να γράψεις 5 στοιχεία που ενώνουν τους ευρω-

παϊκούς λαούς. 2. Να γράψεις 5 στοιχεία που μπορεί να χωρίζουν τους ευρωπαϊκούς λαούς. 3. Να προτείνεις 5 τρόπους με τους οποίους θα έρθουν πιο κοντά οι νέοι από όλα τα ευρωπαϊκά κράτη 4. Ποια κοινά νομίζεις πως έχεις με νέους/ εφήβους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. 5. Τι θα ήθελες να γνωρίσεις περισσότερο όταν επισκεφτείς μια ευρωπαϊκή χώρα; 6. Πιστεύεις ότι οι λαοί στην Ευρώπη πρέπει να διατηρήσουν τις εθνικές τους γλώσσες ή να επικρατήσει μία κοινή γλώσσα; Στο τέλος η κάθε ομάδα διατύπωσε τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις παραπάνω ερωτήσεις.

ΙΙ) Η Ευρώπη των αξιών

1. ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΜΑΣ ΑΞΙΕΣ: Καταγράφουμε τις αξίες που είναι σημαντικές για εμάς. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις: Τι θεωρείται ότι είναι πιο σημαντικό στην ζωή σας; Τι θεωρείτε ότι είναι σημαντικό στη ζωή σας, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο;
2. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ Όπως καταγράφονται στην έρευνα της Public Issue.



ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ: *έρευνα της Public Issue, «Καθημερινή», 28.02.2010, http://www.publicissue.gr/1408/social-values-2010/*

3. ΣΥΓΚΡΙΝΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ PUBLIC ISSUE. «Συγκρίνουμε τις δικές μας προσωπικές κοινωνικές αξίες με τις κοινωνικές αξίες των Ελλήνων, όπως αυτές προσδιορίζονται από την έρευνα της Public Issue»
4. ΟΙ ΑΞΙΕΣ ΑΛΛΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΛΑΩΝ.
   ΑΞΙΕΣ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΈΝΩΣΗΣ:
   α) Δημοκρατία
   β) Σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας
   γ) Ελευθερία

δ) Ισότητα
ε) Κράτος Δικαίου
στ) Σεβασμός των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες
ζ) Δικαιοσύνη
η) Ισότητα Αντρών - Γυναικών
θ) Αλληλεγγύη
ι) Απαγόρευση διακρίσεων
http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_el.htm

5. ΟΙ ΑΞΙΕΣ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών)

Ανάγνωση των αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων και πιθανών ερμηνειών.
Κλίμακα μέτρησης 0-10, όπου 0 = 'πάρα πολύ ασήμαντο', 10 = 'πάρα πολύ σημαντικό'.

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Οικογένεια

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	,3%			,4%	,5%
1	,1%	,1%		,2%	,5%
2	,1%	,3%	,1%	,1%	,4%
3	,0%	,1%	,3%	,4%	,9%
4	,0%	,3%	,1%	,1%	,8%
5	,6%	,9%	,5%	1,2%	3,3%
6	,5%	,9%	1,0%	,4%	3,1%
7	1,1%	3,5%	3,5%	2,6%	8,7%
8	3,2%	9,3%	6,2%	5,8%	21,2%
9	8,7%	14,8%	11,2%	9,8%	17,8%
10	85,1%	69,1%	76,8%	78,7%	42,7%
ΔΓ/ΔΑ	,1%	,7%	,3%	,1%	,2%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	9,7	9,4	9,6	9,5	8,6

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Φίλοι

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	,4%	,5%	,3%	,3%	,6%
1	,2%	,3%	,5%	,2%	,3%
2	,5%	,8%	,7%	,3%	,6%
3	,7%	,8%	,9%	,4%	,3%
4	,7%	1,0%	,5%	,8%	,8%
5	4,1%	5,4%	5,2%	3,4%	2,2%
6	3,9%	5,8%	5,9%	3,9%	3,8%
7	9,5%	11,2%	12,3%	11,2%	11,7%
8	17,5%	20,1%	18,5%	22,8%	30,3%
9	21,8%	20,8%	21,6%	16,1%	22,4%
10	40,5%	32,4%	33,1%	40,5%	26,9%
ΔΓ/ΔΑ	,2%	1,0%	,6%	,1%	,1%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	8,6	8,3	8,3	8,6	8,4

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Ελεύθερος χρόνος

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	1,2%	,2%	,6%	,7%	,5%
1	,6%	,1%	,5%	,4%	,3%
2	,8%	,9%	2,4%	1,1%	,5%
3	1,6%	1,4%	2,4%	1,4%	,4%
4	2,7%	1,9%	1,7%	2,6%	,9%
5	9,0%	7,1%	10,4%	10,4%	3,6%
6	7,9%	6,2%	10,0%	8,5%	4,1%
7	13,1%	14,6%	18,6%	15,7%	16,1%
8	20,8%	21,4%	18,4%	23,4%	32,5%
9	17,3%	18,4%	14,0%	10,0%	17,6%
10	23,7%	26,2%	19,3%	25,6%	22,7%
ΔΓ/ΔΑ	1,3%	1,5%	1,7%	,2%	,6%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	7,7	8,0	7,4	7,7	8,1

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Πολιτική

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	9,5%	16,8%	15,8%	14,5%	4,9%
1	6,7%	8,8%	10,8%	6,6%	3,3%
2	7,6%	12,0%	13,6%	13,3%	6,6%
3	8,5%	9,9%	10,6%	12,8%	8,8%
4	8,6%	8,8%	9,3%	10,6%	10,0%
5	17,4%	17,3%	17,7%	17,7%	18,7%
6	10,0%	9,5%	8,5%	9,7%	20,0%
7	9,5%	7,5%	6,0%	7,8%	16,8%
8	9,2%	3,8%	4,4%	4,3%	7,5%
9	5,1%	1,0%	1,3%	1,3%	1,8%
10	6,9%	2,5%	1,5%	1,2%	1,1%
ΔΓ/ΔΑ	1,1%	2,1%	,7%	,1%	,4%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	4,9	3,7	3,5	3,7	5,0

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Εργασία

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	1,5%	2,9%	2,3%	21,5%	8,6%
1	,9%	1,4%	1,0%	2,8%	2,2%
2	,6%	1,6%	1,9%	1,9%	2,0%
3	1,1%	2,2%	2,3%	1,9%	2,1%
4	1,2%	2,4%	1,7%	2,8%	2,3%
5	4,0%	6,9%	9,5%	9,6%	6,1%
6	2,3%	5,6%	7,1%	6,7%	7,1%
7	4,9%	12,2%	13,8%	12,8%	19,7%
8	11,9%	18,2%	17,9%	17,6%	28,4%
9	19,2%	16,5%	18,9%	8,7%	11,4%
10	51,1%	28,3%	21,2%	12,7%	8,4%
ΔΓ/ΔΑ	1,3%	1,8%	2,6%	1,1%	1,7%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	8,7	7,7	7,5	5,5	6,6

Αξίες σημαντικές στη ζωή: Θρησκεία

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	1,6%	14,1%	7,1%	22,8%	18,2%
1	,9%	6,5%	4,5%	8,5%	8,0%
2	1,1%	7,2%	5,3%	9,1%	8,6%
3	1,3%	6,8%	5,0%	9,2%	6,9%
4	2,0%	7,3%	5,8%	5,8%	5,3%
5	6,8%	16,8%	16,2%	14,0%	12,3%
6	5,5%	8,8%	11,2%	6,3%	9,0%
7	6,8%	8,6%	11,1%	6,2%	10,7%
8	11,0%	8,7%	12,4%	6,6%	10,0%
9	15,8%	5,7%	8,6%	2,9%	4,9%
10	46,0%	8,2%	12,1%	8,5%	5,8%
ΔΓ/ΔΑ	1,1%	1,3%	,6%	,2%	,4%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	8,3	4,8	5,8	3,9	4,4

Προσδιορισμοί του καλού πολίτη. Πόσο σημαντικό είναι: «Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο»

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	,5%	,3%	,1%	,9%	,3%
1	,4%	,3%	,1%	,5%	,1%
2	,7%	,2%	,4%	1,2%	,5%
3	,8%	1,0%	1,1%	3,2%	,9%
4	1,3%	1,9%	1,4%	3,9%	1,2%
5	4,4%	7,0%	6,1%	16,0%	7,3%
6	6,2%	10,5%	7,3%	12,6%	10,9%
7	10,6%	19,3%	13,9%	20,8%	28,0%
8	16,8%	22,1%	22,2%	19,9%	29,4%
9	21,2%	15,4%	15,7%	7,6%	10,1%
10	36,2%	19,3%	30,1%	12,7%	10,4%
ΔΓ/ΔΑ	1,0%	2,8%	1,7%	,7%	,7%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	8,4	7,7	8,1	6,9	7,4

Προσδιορισμοί του καλού πολίτη. Πόσο σημαντικό είναι: «Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς»

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	,3%	,7%	,4%	,4%	,4%
1	,3%	,5%	1,0%	,4%	,1%
2	,4%	1,0%	1,5%	,5%	,8%
3	,4%	2,7%	2,3%	1,5%	1,6%
4	1,2%	4,4%	3,0%	1,1%	2,6%
5	3,2%	15,0%	10,6%	5,7%	9,1%
6	4,3%	11,7%	10,2%	4,3%	11,7%
7	8,5%	15,3%	13,4%	9,6%	22,8%
8	13,3%	17,2%	19,6%	21,7%	28,2%
9	22,4%	11,5%	12,0%	20,7%	13,2%
10	45,1%	16,7%	24,0%	33,7%	8,8%
ΔΓ/ΔΑ	,7%	3,2%	2,1%	,3%	,8%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	8,7	7,1	7,5	8,3	7,3

Προσδιορισμοί του καλού πολίτη. Πόσο σημαντικό είναι: «Να είναι δραστήριος/α στην πολιτική»

Θέσεις κλίμακας	Χώρα				
	Ελλάδα (2566)	Ισπανία (1729)	Πορτογαλία (1511)	Αγγλία (2052)	Ολλανδία (2364)
0	5,3%	14,5%	6,2%	16,1%	8,3%
1	5,9%	9,0%	5,7%	8,0%	5,4%
2	6,6%	12,1%	7,5%	14,0%	11,5%
3	7,8%	10,4%	7,5%	13,6%	11,5%
4	9,2%	10,6%	8,4%	9,8%	10,5%
5	18,0%	20,1%	16,9%	20,9%	21,3%
6	9,0%	8,3%	10,0%	6,3%	14,6%
7	9,5%	4,9%	9,9%	4,5%	10,2%
8	10,1%	2,7%	9,5%	3,9%	4,1%
9	7,7%	1,1%	5,4%	,9%	1,1%
10	8,3%	1,0%	7,5%	1,2%	,5%
ΔΓ/ΔΑ	2,6%	5,3%	5,5%	,8%	,9%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Μέσος όρος	5,4	3,5	5,2	3,4	4,2

5.1. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ*

What distinguishes a European of today and a supporter of European values?

Today's Europeans and supporters of European values accept and appreciate the following in their thoughts and actions:

- ☐ The universal human rights.
- ☐ Democratic principles.
- ☐ Principles of the rule of law.
- ☐ The separation of politics and religion.
- ☐ Judgment based on reason.
- ☐ The human being as a measure of all things.

Today's Europeans think and act

- ☐ in a humanistic manner,
- ☐ rationally,
- ☐ secularly,
- ☐ by observing the rule of law,
- ☐ democratically &
- ☐ respectfully protecting the Human Rights

5.2. ARE THESE EUROPEAN VALUES UNIVERSAL?

They absolutely can be called "European values" because they were realized first and foremost in Europe and America – the new home of emigrated Europeans – and they shape the European cultural society until today. Ultimately these values do not just belong to Europeans alone, but rather to all human beings who want to live in a humanistic world. European values are universal, i.e. they can be understood as an invitation to all higher cultures to build up a humanistic society via implementing these six fundamental steps. European values are universal humanistic values, whose goal is free, knowledgeable and independent human beings.

EuropeanValues.infohttp://europaeischewerte.info/fileadmin/templates/Documents/ewdef_en.pdf

* Το κείμενο δόθηκε στα αγγλικά, γιατί δεν υπήρχε μεταφρασμένο. Το μετέφρασαν οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή.

III) Οι κοινές βάσεις του Ευρωπαϊκού πολιτισμού – Ο Ανθρωπισμός

1. Η δημιουργία της ευρωπαϊκής συνείδησης.
2. Ανθρωπισμός.

Προσέγγιση του θέματος μέσα από σχετικά κείμενα.

Δίνεται στους μαθητές Φύλλο Εργασίας για εργασία σε ομάδες:

ΘΕΜΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ: οι βασικές αξίες κατά την εξέλιξη του ανθρωπιστικού ιδεώδους στην Ευρώπη.

Οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα σχετικά με τον Ανθρωπισμό και τις κοινές βάσεις στη δημιουργία ευρωπαϊκής συνείδησης και καταγράφουν τις βασικές αξίες με βάση τις οποίες εξελίχθηκε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός από την περίοδο της Αναγέννησης μέχρι και την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

IV) Θέματα Ευρωπαϊκού πολιτισμού - PROJECT μαθητών

(Η επιλογή των θεμάτων έγινε από τις ομάδες εργασίας των μαθητών.)

- Εκπαιδευτικά Συστήματα ευρωπαϊκών χωρών
- Παραδόσεις ευρωπαϊκών λαών
- Η εξέλιξη των επιστημών στην Ευρώπη.
- Το Θέατρο στην Ευρώπη.
- Ευρωπαϊκός Κινηματογράφος.
- Μουσικά νεανικά ρεύματα στην Ευρώπη.
- Ιστορία της ευρωπαϊκής μουσικής.

V) Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η λειτουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

Κατά το σχολικό έτος 2016-17, το Λύκειό μας συμμετείχε στην «Προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου – EUropa.S. Teens» που διοργάνωσε το Ινστιτούτο Έρευνας & Κατάρτισης Ευρωπαϊκών Θεμάτων – Ι.Ε.Κ.Ε.Θ., με την υποστήριξη της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και του Γραφείου Ενημέρωσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Αθήνα και το Κέντρο Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης – Europe Direct του Δήμου Θεσσαλονίκης, στις 9/12/2016 στο Δημαρχείο της Θεσσαλονίκης και το Σαββατοκύριακο 17 και 18 Δεκεμβρίου 2016 στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης. Θέμα της Προσομοίωσης ήταν «Η άνοδος του Ευρωσκεπτικισμού». Σ' αυτή την προσομοίωση συμμετείχε ομάδα μαθητών από τα δύο τμήματα του μαθήματος «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» – οι οποίοι παράλληλα συμμετείχαν στο Πρόγραμμα IncludU.

Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί υλοποίησαν τις παρακάτω δράσεις στο Λύκειό μας:

- «Προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου» με θέμα τον Ευρωσκεπτικισμό. Στην προσομοίωση συμμετείχαν μαθητές της Α΄ Λυκείου, οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει στο παραπάνω πρόγραμμα προσομοίωσης, καθώς και οι μαθητές ενός τμήματος της Β΄ Λυκείου. Η όλη δραστηριότητα είχε διάρκεια 5 διδακτικών ωρών.
- Ενημέρωση – Συζήτηση – Βιωματικές Δραστηριότητες με θέμα το Πρόβλημα της ανόδου τού Ευρωσκεπτικισμού στην Ευρώπη. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Γ΄ Λυκείου. Είχε διάρκεια 4 διδακτικών ωρών. Μεταξύ άλλων, η υπεύθυνη ομάδα συνέταξε ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν οι μαθητές που συμμετείχαν στη δράση και με βάση και τις απαντήσεις αυτές σχεδιάστηκαν και οι βιωματικές δραστηριότητες.
- Ενημέρωση – Συζήτηση – Βιωματικές Δραστηριότητες με θέμα το Προσφυγικό Πρόβλημα στην Ευρώπη. Συμμετείχαν μαθητές από τρία τμήματα της Α΄ Λυκείου. Πραγματοποιήθηκε στις 6 & 7 Απριλίου και είχε διάρκεια 5 διδακτικών ωρών.
- Ενημέρωση – Συζήτηση – Βιωματικές Δραστηριότητες με θέμα το Πρόβλημα του Ρατσισμού στην Ευρώπη. Συμμετείχαν μαθητές από ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου και ένα τμήμα της Γ΄ Λυκείου. Είχε διάρκεια 4 διδακτικών ωρών. Μεταξύ άλλων, η υπεύθυνη ομάδα συνέταξε ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν οι μαθητές που συμμετείχαν στη δράση και με βάση και τις απαντήσεις αυτές σχεδιάστηκαν και οι βιωματικές δραστηριότητες.

Ζ) Αποτελέσματα

Οι μαθητές συμμετείχαν στις δράσεις και ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες του προγράμματος εργαζόμενοι σε ομάδες, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και εκτός. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήσαμε μια «κλειστή ομάδα» στο Facebook επεκτείνοντας έτσι τον χρόνο και τον τόπο της συνεργασίας μας και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας –εκτός τάξης και σχολικού ωραρίου–. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε συζητήσεις, στην επεξεργασία διαφόρων πηγών, στην οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων, στην εκπόνηση ομαδικών εργασιών σε θέματα που ίδιοι επέλεξαν και στην παραγωγή συνεργατικών κειμένων διαφόρων ειδών, όπως παρουσίασης και κριτικής βιβλιογραφίας και άλλων πηγών, βιωματικά, πολυτροπικά. Οι εργασίες που εκπονήθηκαν και τα κείμενα που συντάχθηκαν αποτέλεσαν με τη σειρά τους εκπαιδευτικό υλικό και «ύλη» για τις τελικές εξετάσεις.

Έτσι, στο πλαίσιο όλων των παραπάνω δράσεων και θεματικών ενοτήτων και κατά τη διάρκεια οργάνωσης και υλοποίησης των διαφόρων δραστηριοτήτων του προγράμματος, οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επεξεργάστηκαν σχετικό υλικό από τη βιβλιογραφία και άλλες πηγές, συζήτησαν και παρήγαγαν κείμενα /και ‘εργασίες’ πάνω σε θέματα όπως : Οι ρίζες, η διαμόρφωση και η εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ο ρόλος και η σημασία της τέχνης στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Οι παραδόσεις των ευρωπαϊκών λαών και παράγοντες που επηρέασαν/ επηρεάζουν τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως πόλεμοι, ιστορικά γεγονότα, οικονομικές σχέσεις κ.ο.κ. Οι αντιλήψεις που διαμορφώνονται για τους ευρωπαϊκούς λαούς και ο ρόλος των πολιτικών και οικονομικών σχέσεων, αλλά και η επίδραση των προκαταλήψεων, στερεοτύ-

πων, της προπαγάνδας, αλλά και των Μ.Μ.Ε. Οι αξίες στις οποίες βασίστηκε αλλά και τις οποίες ανέδειξε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και η Ευρώπη. Η έννοια του Ανθρωπισμού και οι αξίες και τα ιδεώδη που γεννήθηκαν από αυτόν. Η ιδέα της «συνύπαρξης» στην Ευρώπη και η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συνακόλουθα, οι στόχοι, οι λειτουργίες, οι θεσμοί, αλλά και τα προβλήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συζητήθηκαν, ακόμα, σύγχρονα θέματα σχετικά με το προσφυγικό πρόβλημα στην Ευρώπη, τον ευρωσκεπτικισμό, την άνοδο της ακροδεξιάς, την οικονομική κρίση και την εσωτερική μετανάστευση στην Ευρώπη, αλλά και ευκαιρίες εκπαίδευσης, εργασίας, επιχειρηματικότητας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αξίζει να προστεθεί ότι υλοποιήθηκαν και πολύ ενδιαφέρουσες δράσεις, όπως για παράδειγμα, προσομοίωση της λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με θέμα τον ευρωσκεπτικισμό, καθώς και πολύ ενδιαφέρουσες μαθητικές 'εργασίες - project', όπως μια εξαιρετική παρουσίαση της ιστορίας της ευρωπαϊκής μουσικής.

Βιβλιογραφία

Αδαλόγλου Κ. (2007) *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Θεσσαλονίκη: Κέδρος.

Ζάγκα Ε. *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2014

Κουτσογιάννης Δ. (2010) *Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. ΤΠΕ και γραμματισμός*. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Α΄ Έκδοση, Πάτρα, Φεβρουάριος 2010, σσ. 16-48

Κουτσογιάννης Δ. (2014) *Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) γ' έκδοση*. Πάτρα.

Μέγα Γ. (2011) «*Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*», Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α, Γενικό Μέρος, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας Η. (2001) *Καινοτομία Ερευνητικών Εργασιών, Τι, Γιατί, Ποιοι, Πού, Πότε, Πώς, Πόσο*. Επιμορφωτικό υλικό στο Πρώτο σεμινάριο επιμορφωτών, Αθήνα, Ιούνιος 2001. Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ματσαγγούρας Η. (2011) *Ερευνητική Εργασία Βιβλίο Εκπαιδευτικού*.

Παυλίδου, Μ. (2013) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Μια προσέγγιση με άξονα τον γραμματισμό και τον σχολικό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001) Πολυγραμματισμοί. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html [28.07.2014]

Richardson, W. (2012) *Real Work for Real Audiences*. In *Why School? How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere*. Kindle Single, Kindle Edition

Vygotsky, L. (1997) Νους στην Κοινωνία, μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, Η SERIOUS GAMES ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

*Ευαγγελία Μουλά**
*Τσαμπίκα Καράκιζα***
*Χρήστος Κουζουκάκης****

Περίληψη

Με δεδομένο ότι η γνωριμία και κατανόηση των ευρωπαϊκών πολιτικών, αρχών και αξιών πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης και να εντάσσεται ποικιλοτρόπως στην μαθησιακή διαδικασία, διενεργήθηκε ένας πρωτότυπος μαθητικός διαγωνισμός στους μαθητές της Β/θμιας εκπ/σης Δωδ/σου κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, υπό την αιγίδα του τμήματος Σχολικών δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου και της προϊσταμένης παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης Β/θμιας εκπ/σης Ν. Αιγαίου σε συνεργασία με την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου. Στόχος του διαγωνισμού ήταν η προσέγγιση του θέματος της αειφορίας και του τρόπου διαχείρισης ενέργειας στις πόλεις και το μέσο που αξιοποιήθηκε ήταν ένα ελεύθερα προσβάσιμο ηλεκτρονικό παιχνίδι, εγκεκριμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το enercities *(http://www.enercities.eu/)*. Το παιχνίδι, μέσω των επιλογών κατασκευής υποδομών, τεχνολογιών εξοικονόμησης ενέργειας και «πράσινων» πολιτικών, προσφέρεται ως πλατφόρμα γνωριμίας με το θέμα της βιώσιμης οικονομίας και της ασφαλούς, οικονομικά προσιτής και φιλοπεριβαλλοντικής ενέργειας, σύμφωνα με τους στόχους και τις εξαγγελίες της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής.

Στο προπαρασκευαστικό στάδιο οργανώθηκαν τρία ενημερωτικά σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε Ρόδο, Κω και Κάλυμνο, ώστε να τους παρασχεθούν τα εργαλεία για την παιδαγωγική αναπλαισίωση της διαδικασίας.

Εξίσου, με τη συμβολή επιστημονικών συνεργατών, δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό πάνω σε κρίσιμα περιβαλλοντικά θέματα, καθώς και οδηγός αξιοποίησης του παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς με περαιτέρω προτάσεις. Με την ολοκλήρωση του διαγωνισμού ακολούθησε αξιολόγηση της διαδικασίας, σύμφωνα με την οποία οι

* Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου.
** Προϊσταμένη Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ.σης Ν. Αιγαίου.
*** Τελειόφοιτος ΤΕΙ Μηχανικών Πληροφορικής Δ. Μακεδονίας.

μαθητές έκριναν τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα εξίσου εποικοδομητική και ευχάριστη.

Η επιλογή της αξιοποίησης ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού της κατηγορίας των serious games υπήρξε συνειδητή. Ο συνδυασμός ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης, βελτιστοποιεί το θετικό αποκόμισμα και των δύο και συνιστά δυνάμει ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ανταποκρίνεται στις νεοαναδυόμενες ανάγκες της μαθητικής κοινότητας της γενιάς του διαδικτύου (net generation), διαμορφώνοντας γέφυρες με την εξωσχολική εμπειρία των σύγχρονων μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: *διαχείριση ενέργειας, ευρωπαϊκή πολιτική, serious game, μαθητικός διαγωνισμός.*

Εισαγωγή: Η Ευρωπαϊκή πολιτική για το περιβάλλον και την αειφορία

Η ευρωπαϊκή περιβαλλοντική πολιτική χρονολογείται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Παρισίων του 1972, όπου οι αρχηγοί κρατών ή κυβερνήσεων (μετά την πρώτη διάσκεψη του ΟΗΕ για το περιβάλλον) συνειδητοποίησαν την ανάγκη να πλαισιωθεί η οικονομική επέκταση από μια κοινοτική περιβαλλοντική πολιτική και απαίτησαν ένα πρόγραμμα δράσης. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη του 1987 εισήγαγε ένα νέο «περιβαλλοντικό κεφάλαιο» το οποίο αποτέλεσε την πρώτη νομική βάση μιας κοινής περιβαλλοντικής πολιτικής, με σκοπό τη διαφύλαξη της ποιότητας του περιβάλλοντος, την προστασία της ανθρώπινης υγείας και τη διασφάλιση της ορθολογικής χρήσης των φυσικών πόρων.

Το 2013, το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο ενέκριναν το 7ο πολυετές πρόγραμμα δράσης για το περιβάλλον για το διάστημα μέχρι το 2020, υπό τον τίτλο «Ευημερία εντός των ορίων του πλανήτη μας». Στηριζόμενο σε ορισμένες πρόσφατες στρατηγικές πρωτοβουλίες, ορίζει εννέα προτεραιότητες μεταξύ των οποίων και η ανάδειξη της Ευρώπης μέχρι το 2020 σε πρωτοπόρο στον εξορθολογισμό της κατανάλωσης ενέργειας, στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και στην καταπολέμηση της υπερθέρμανσης του πλανήτη, μέσω:

- της μείωσης των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά τουλάχιστον 20% σε σύγκριση με τα επίπεδα του 1990
- της άντλησης του 20% της ενέργειας από ανανεώσιμες πηγές
- και της βελτίωσης της ενεργειακής απόδοσης κατά 20%.

Πιο μακροπρόθεσμα, η Ενεργειακή Ένωση έθεσε ως στόχο την εξοικονόμηση ενέργειας σε ποσοστό κατ' ελάχιστον 27% έως το 2030, καθώς και την ενίσχυση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, των οποίων το μερίδιο θα ανέρχεται έως το 2030 σε ποσοστό κατ' ελάχιστον 27% της συνολικής καταναλισκόμενης ενέργειας εντός της Ε.Ε.

Στις 25 Σεπτεμβρίου 2015, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ενέκρινε επίσημα την καθολική, ολοκληρωμένη και μετασχηματιστική Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, μαζί με ένα σύνολο 17 στόχων για την αειφόρο ανάπτυξη και 169 συναφών υποστόχων. Μεταξύ αυτών και οι παρακάτω:

Στόχος 7: Εξασφάλιση πρόσβασης σε προσιτή, αξιόπιστη, βιώσιμη και σύγχρονη ενέργεια για όλους.

Στόχος 11: Μετατροπή των πόλεων και των ανθρώπινων οικισμών σε ασφαλείς, ανθεκτικούς και βιώσιμους.

Στόχος 13: Επείγουσα λήψη μέτρων για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των επιπτώσεών της.

Σε σχέση με τα παραπάνω αλλά και με δεδομένο το γεγονός ότι η γνωριμία και κατανόηση των ευρωπαϊκών πολιτικών, αρχών και αξιών πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης και να εντάσσεται ποικιλοτρόπως στην μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η δράση που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Πρόκειται για έναν πρωτότυπο μαθητικό διαγωνισμό για τους μαθητές της Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου, που διενεργήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, υπό την αιγίδα του τμήματος Σχολικών δραστηριοτήτων Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου και της προϊσταμένης παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Αιγαίου, σε συνεργασία με την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου. Στόχος του διαγωνισμού ήταν η προσέγγιση του θέματος της αειφορίας και του τρόπου διαχείρισης ενέργειας στις πόλεις και το μέσο που αξιοποιήθηκε ήταν ένα ελεύθερα προσβάσιμο ηλεκτρονικό παιχνίδι, εγκεκριμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το enercities (*http://www.enercities.eu/*), το οποίο είχε αξιοποιηθεί παλαιότερα σε συναφές διακρατικό πρότζεκτ το 2011. Το παιχνίδι, μέσω των επιλογών κατασκευής υποδομών, τεχνολογιών εξοικονόμησης ενέργειας και «πράσινων» πολιτικών, κρίθηκε κατάλληλο ως πλατφόρμα γνωριμίας με το θέμα της βιώσιμης οικονομίας και της ασφαλούς, οικονομικά προσιτής και φιλοπεριβαλλοντικής ενέργειας, σύμφωνα με τους στόχους και τις εξαγγελίες της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής.

Νέα ψηφιακή πραγματικότητα και εκπαιδευτικές εξελίξεις

Η νέα γενιά, αποκαλούμενη και "gamer generation" (Beck & Wade, 2004) ή αλλιώς οι "digital natives" (Prensky, 2001) των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και του διαδικτύου «δεν ανταποκρίνεται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας» (Katz, 2000, Prensky, 2001), εφόσον έχει κλονιστεί η μονοκρατορία του σχολείου στον έλεγχο και τη διάδοση της γνώσης. Τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν το φυσικό χώρο της νέας αυτής γενιάς. Η πανταχού παρουσία της τεχνολογίας και ο όγκος της αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτήν επηρεάζει και τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών από μέρους τους. Διαφορετικές εμπειρίες οδηγούν σε διαφορετικές δομές σκέψης.

Σύμφωνα με έρευνα του Tapscott (2009, 3) οι λεγόμενοι Net Geners από όλο τον κόσμο παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις σε σχέση με τις συνθήκες μάθησης, ειδικά μετά την επέκταση και πανταχού παρουσία του διαδικτύου. Τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα μεταβάλουν το ρόλο του μαθητή, προσφέροντας ελευθερία στο ρυθμό απόκτησης της πληροφορίας, ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, διατήρηση της δραστηριότητας και της προσοχής σε υψηλά επίπεδα, έλεγχο στο ρυθμό και τη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης και ατομικότητα στην εκπαίδευση (Βερναδάκης, Αυγερινός, Ζέτου, Γιαννούση & Κιουμουρτζόγλου, 2006).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να εκδημοκρατίσει τη μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνοντας γέφυρες με την εξωσχολική

εμπειρία των σύγχρονων μαθητών, ενσωματώνοντας διαφορετικές φωνές, υποστηρίζοντας μη γραμμικά μοντέλα δράσης, πολλαπλότητα λύσεων-προσεγγίσεων ενός προβλήματος και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή στη διερεύνηση της γνώσης και την ευελιξία στη σκέψη.

Ψηφιακά περιβάλλοντα γενικής χρήσης και η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση

Με τον όρο «εκπαιδευτικό ψηφιακό περιβάλλον υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης» εννοούμε τις εφαρμογές λογισμικού (αλλά και υλικού) οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ψηφιακή υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

Αυτά τα περιβάλλονται, που δεν έχουν δημιουργηθεί υποχρεωτικά από την αρχή με συγκεκριμένη εκπαιδευτική σκόπευση, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν μαθησιακά, θεωρούνται ως εργαλεία που εν δυνάμει επεκτείνουν ή/και ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και για τον λόγο αυτό ονομάζονται και γνωστικά εργαλεία (cognitive tools). Αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε στο πλαίσιο επιμέρους γνωστικών αντικειμένων είτε με εγκάρσιο τρόπο ανάμεσα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σχετίζονται με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Τέτοιου τύπου γνώσεις και δεξιότητες αφορούν τουλάχιστον στους ακόλουθους τομείς:

- την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων,
- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- την ικανότητα διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων,
- τη δυνατότητα αναδιοργάνωσης των προ-υπαρχουσών γνώσεων,
- τη δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων, πειραματικών διαδικασιών και καταστάσεων των πραγματικού κόσμου,
- την ικανότητα συνεργασίας
- τη διεπιστημονική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης,
- την ικανότητα γνωστικής επίγνωσης,
- την ικανότητα ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- την καλλιέργεια δεξιοτήτων νέου – κριτικού γραμματισμού[246].

Στα ψηφιακά περιβάλλοντα γενικής χρήσης που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά της διδασκαλίας, ανήκουν και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Ψηφιακά παιχνίδια και μάθηση: Υπέρ και κατά

Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι πλέον μια κυρίαρχη συνιστώσα της νέας ψηφιακής πραγματικότητας. Το 83% των παιδιών στην Ευρώπη και το 97% στην Αμερική δηλώνουν ότι παίζουν παιχνίδια μέσω υπολογιστή, κονσόλας ή συσκευής παλάμης. Στην

246. Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (επιμόρφωση Β1 επιπέδου). Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Συστάδα Θεωρητικών επιστημών και καλλιτεχνικών: ΙΤΥΕ- Διόφαντος. σσ. 7-9.

Ευρώπη τα διαδικτυακά παιχνίδια κατέλαβαν τη δεύτερη θέση ανάμεσα σε όλες τις διαδικτυακές δραστηριότητες σε παιδιά ηλικίας 9-16 (Livingston, Haddon, Gorzig & Olafsson, 2011).

Σε παγκόσμιο επίπεδο τα Video games σε παιδιά ηλικίας 12-17 παίζονται σε ποσοστά: 99% για τα αγόρια και 94% για τα κορίτσια (Lenhart, 2008). Πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι το μέλλον της εκπαίδευσης, καθώς τα βιβλία είναι «παθητικά», ενώ τα παιχνίδια «αντιδρούν». Στις ενέργειες του παίκτη, το παιχνίδι ανταποκρίνεται ανάλογα, του παρέχει ανατροφοδότηση καθώς και του θέτει νέα προβλήματα (Gee, 2005), ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή και τη μάθηση.

Εν γένει, τα παιχνίδια υποκινούν στη μάθηση με ένα περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο από αυτόν της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και καινοτόμα μαθησιακά μοντέλα, όπως η *«ανακαλυπτική μάθηση»,* η *«βιωματική μάθηση»* και η *«μάθηση μέσω συμμετοχής σε κοινότητες»* (Facer, 2003).

Η ψυχολογική θεωρία της ροής (Csikszentmihalyi, 1990) είναι καταλυτικής σημασίας για το σχεδιασμό και την έρευνα της παιγνιώδους μάθησης, τα θετικά αποτελέσματα της οποίας εντείνονται μέσω της ομαδικότητας (Shernoff and Csikszentmihalyi, 2009). Όταν επιτυγχάνεται η ροή τα άτομα αποκτούν υψηλό βαθμό συγκέντρωσης, επιδεικνύουν σημαντική αίσθηση ελέγχου και εμπλέκονται σε μια διαδικασία που τους ανταμείβει εκ των πραγμάτων, αυξάνοντας την ενεργό ενασχόληση και τα κίνητρα, ενισχύοντας εντέλει τη μάθηση (Shute et al., 2009).

Ο Gee (2003) προσδιόρισε τις αρχές μάθησης (π.χ. παρέχουν την πληροφορία άμεσα όταν ζητηθεί από τους χρήστες, επιτρέπουν την απόκτηση εμπειρίας σε νέα θεματική περιοχή), οι οποίες ενσωματώνονται στα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, επισημαίνοντας ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο (Κουτρομάνος & Νικολοπούλου, 2010).

Το σημαντικότερο ίσως όμως –και το οποίο δεν έχει τύχει της δέουσας προσοχής– είναι το γεγονός ότι: "Στην κουλτούρα των παιχνιδιών τα παιχνίδια δεν παίζονται απλά. Γίνονται αντικείμενο συζήτησης, αναζήτησης, ανταλλαγής πληροφοριών και κόλπων, πεδίο ανάπτυξης της φαντασίας, χώροι συνεργασίας, και γενικότερα μοντέλα για την καθημερινή ζωή και μέσα διαμόρφωσης της υπο και δι- υποκειμενικότητας» (De Castell & Jenson, 2003). Τα κυριότερα, πιθανά παιδαγωγικά οφέλη των παιχνιδιών αναδύονται μέσα από αυτήν την οπτική, στη λογική της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας μάθησης.

Ο όρος "edutainment", που αναφέρεται στο συνδυασμό εκπαίδευσης και διασκέδασης (Qianping et al., 2007), εξαίρει την αξία του παιχνιδιού για τη μάθηση, καθώς αυτά τα περιβάλλοντα μπορούν να προσαρμοστούν σε ποικίλα μαθησιακά στυλ και στόχους (Cela, 2008).

Εντούτοις διατυπώνονται και ενστάσεις ενάντια στην ψυχαγωγική εκπαίδευση (edutainment), η οποία κατηγορείται ότι υπηρετεί τη φιλοσοφία του επιχρυσωμένου χαπιού (του μπρόκολου με επικάλυψη σοκολάτας, σύμφωνα με την αγγλική απόδοση) (Bruckman, 1999), χωρίς ιδιαίτερη καταγεγραμμένη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Kerawalla & Crook, 2005; Trushell, Burrell, & Maitland, 2001).

Οι περισσότερες ενστάσεις των ερευνητών όμως, έχουν προκύψει από έρευνες πάνω σε παραδοσιακά παιχνίδια δράσης, παραβλέποντας τις σημαντικές σχεδιαστικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στα παιχνίδια –π.χ. περιπέτειας, αθλητισμού, RPGs, ή σε υβριδικά– τα οποία συνδυάζουν πλέον πολλαπλά μέσα και δυνατότητες (Appleman & Goldsworthy 1999). Επιπλέον, δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη την κοινωνική διάσταση των παιχνιδιών, ούτε τις καινοτομίες που επέφερε σε αυτά η τεχνολογία του διαδικτύου.

Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως και να έχει, επεκτείνεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού αρκετοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν αρχίσει να τα χρησιμοποιούν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, για να ενισχύσουν τις δραστηριότητες που διαδραματίζονται μέσα στην αίθουσα (Sandford & Williamson, 2005).

Τα σοβαρά παιχνίδια και οι δυνατότητές τους

Η ανάδυση των σοβαρών παιχνιδιών που υπηρετούν ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς (Egenfeldt-Nielsen, 2007; Inal and Cagiltay, 2007) δημιούργησε ένα νέο κλάδο στη βιομηχανία παιχνιδιών.

Έτσι, εισήχθη η έννοια του παιχνιδιού που σχεδιάζεται με σοβαρό σκοπό και όχι απλά για διασκέδαση. Οι σημαντικότερες κατηγορίες τέτοιου τύπου παιχνιδιών αφορούν στην εκπαίδευση, τη μηχανική, την ιατρική φροντίδα, (Garcia-Ruiz et al., 2011), τις στρατιωτικές εφαρμογές, το σχεδιασμό πόλης, την οικονομική παραγωγή, την αντίδραση σε περιπτώσεις κρίσεων κ.ά.

Ο σχεδιασμός των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων όμως, δεν είναι απλά μια υπόθεση που αφορά στη σωστή διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και μια υπόθεση που πρέπει να αξιοποιεί τις νέο- αναδυόμενες δομές της μαθησιακής κοινότητας και τις πρακτικές της όσο το δυνατό πιο εποικοδομητικά (Steinkuehler, 2004, 527). Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η πρόκληση είναι η υιοθέτηση των κατάλληλων μεθόδων για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να συνδυάζει την ψυχαγωγία με την εκπαίδευση, ταυτόχρονα με τη δημιουργία μιας μοναδικής εμπειρίας η οποία να βελτιστοποιεί τη συμβολή και των δύο (Ciavarro, 2006). Η προβληματική της καλύτερης δυνατής ένταξης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση σημαίνει πάντως, μια θετική μετατόπιση του εκπαιδευτικού παραδείγματος (Barr & Tagg, 1995) από τη διδασκαλία στη μάθηση με έμφαση στην ουσία της εκπαιδευτικής πράξης.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, κάποιες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν παράλληλα με τα σοβαρά παιχνίδια επίλυσης ανοικτού τύπου προβλήματος, έχουν πρόσβαση και σε δομημένα μαθήματα (Schwartz & Bransford & Schwarz, 2001), ή όταν είναι κυρίως εθελούσια η χρήση των παιχνιδιών εκτός τάξης, οπότε η ήδη προσκτηθείσα γνώση στο σχολείο εμπεδώνεται και διευρύνεται (Habgood, 2007).

Ψηφιακά παιχνίδια και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα των ΤΠΕ να προσομοιώνουν πραγματικές συνθήκες αποδεικνύεται τεράστιο πλεονέκτημα, τόσο για την ίδια

την εκπαίδευση όσο και για την προστασία του πλανήτη. Η απαραίτητη απλοποίηση και ο περιορισμός της συνθετότητας ενός συστήματος μέσω της προσομοίωσης βοηθά στην καλύτερη παρακολούθηση και απομόνωση ορισμένων φαινομένων και παραμέτρων, στην ταχύτερη και οικονομικότερη προσέγγισή τους και έτσι, παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρεμβαίνουν και να αλληλεπιδρούν με το υπό εξέταση σύστημα (Jenkins & Squire, 2002).

Κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το EcoRaft και οι Περιβαλλοντικοί Ντετέκτιβς.

Το EcoRaft είναι ένα συνεργατικό πρότζεκτ των καθηγητών Bill Tomlinson και Lynn Carpenter που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Irvine της California. Σε κατάλληλα διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον επετράπη στους μαθητές να μελετήσουν τις δυνατότητες αποκατάστασης ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, αναλαμβάνοντας το ρόλο των οικολόγων που προσπαθούν να επαναφέρουν την ισορροπία σε ένα εικονικό τροπικό δάσος. Μέσα από τρεις εικονικούς κόσμους που αναπτύσσονταν σε επικοινωνούντες μεταξύ τους υπολογιστές σε κοινό εργαστηριακό χώρο, τα παιδιά ανέλαβαν δράση με τη βοήθεια ειδικών τάμπλετς, μεταφέροντας και ελέγχοντας τη συμβατότητα των ειδών με τα διάφορα προσομοιωμένα φυσικά περιβάλλοντα και διερευνώντας τα περιβαλλοντικά φαινόμενα. Αντιλήφθηκαν έτσι ότι οι ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να επιφέρει εξίσου θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις στα οικοσυστήματα (Pratt, Carpenter & Tomlinson, 2006).

Οι Περιβαλλοντικοί Ντετέκτιβς, εφαρμόστηκαν υπό την εποπτεία του Eric Klopfer στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του MIT. Το παιχνίδι μετέτρεψε τους μαθητές σε μηχανικούς περιβάλλοντος, που προσπαθούσαν να εξουδετερώσουν μια τοξική κηλίδα από απόβλητα σε ένα περιβάλλον αυξημένης πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας συσκευές χειρός και επικοινωνώντας τόσο με το φυσικό περιβάλλον όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Klopfer, Squire, & Jenkins, 2002).

Τα παιχνίδια για την αλλαγή ή σοβαρά παιχνίδια (games for change – serious games), που όπως προαναφέρθηκε προσπαθούν να συμψηφίσουν την ψυχαγωγία με τη μάθηση και την αλλαγή στάσεων ζωής, θίγουν και περιβαλλοντικά ζητήματα. Έτσι εντοπίζουμε παιχνίδια καλλιεργειών και γεωργίας, κλιματικής αλλαγής, κατασκευών και πράσινης μηχανικής, μελέτης οικοσυστημάτων, εξοικονόμησης ενέργειας, γενετικά μεταλλαγμένων οργανισμών, εξερεύνησης φυσικών βιότοπων, αειφορικής διαχείρισης πόρων, αντιμετώπισης φυσικών καταστροφών, υπεραλίευσης, ρύπανσης, πολιτικών επιλογών, κοινωνικού ακτιβισμού, βελτίωσης μεταφορικών μέσων και συνθηκών για μείωση ρύπων, ρύπανσης και εξοικονόμησης νερού, διαχείρισης αποβλήτων και ανακύκλωσης. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι και το enercities.

Η πορεία προς το διαγωνισμό enercities

Το τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου σε συνεργασία με την Προϊσταμένη Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Αιγαίου, κατόπιν πρόσκλησης για συνεργασία από την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου, αποφάσισαν από κοινού τη διενέργεια ενός πρωτότυπου μαθητικού διαγωνισμού, που να αφουγκράζεται τις εξελίξεις της νεοαναδυόμενης κουλτούρας των νέων και παράλληλα να ανταποκρίνεται στο σύγχρονο παιδαγωγικό αίτημα της ένταξης των

ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαγωνιστούν παίζοντας το ψηφιακό παιχνίδι EnerCities, που αναφέρεται στον σχεδιασμό μιας πόλης και των σχετικών υποδομών της για την κάλυψη των ενεργειακών αναγκών της. Η μέγιστη διάρκεια του παιχνιδιού ορίστηκε σε 45 λεπτά. Το παιχνίδι είναι ελεύθερα προσβάσιμο στο διαδίκτυο, εγκεκριμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση και εντοπίζεται στον παρακάτω σύνδεσμο: *http://www.enercities.eu/*

Για την επιτυχία του εγχειρήματος ήταν ασφαλώς απαραίτητη η παιδαγωγική του αναπλαισίωση. Έτσι, αρχικά – κατά προτεραιότητα και όχι αποκλειστικά– κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εκπονούσαν περιβαλλοντικά προγράμματα ή πρότζεκτ να γίνουν εμψυχωτές και να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε αυτήν τη διαδικασία, για την επιτυχία της οποίας ήταν προαπαιτούμενη μια σχετική προετοιμασία από τους ίδιους και εξοικείωση με το παιχνίδι, ώστε να τους ενημερώσουν με τη σειρά τους κατάλληλα.

Γι αυτόν τον σκοπό οργανώθηκαν τρία σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σε Ρόδο, Κω και Κάλυμνο, με σημαντική συμμετοχή. Για την αποτελεσματικότητα της δράσης δημιουργήθηκε από τον επιστημονικό συνεργάτη της ομάδας, κο Κώστα Κομνηνό, Μηχανολόγο Μηχανικό – Ενεργειακό (ΕΜΠ 2006) με μεταπτυχιακές σπουδές στην Αιολική Ενέργεια, ένα ενημερωτικό εκπαιδευτικό υλικό και ένας οδηγός παιχνιδιού. Στο πρώτο αναπτύσσονταν θέματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον άξονα περιβαλλοντικών προγραμμάτων, πρότζεκτ ή διδακτικών παρεμβάσεων σε ευρύ φάσμα μαθημάτων. Σε γενικές γραμμές τα κεφάλαια του υλικού είχαν ως εξής:

Κλιματική αλλαγή, Πολιτικές της Ε.Ε. Συμβατικές και Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, Πράσινες πολιτικές (όπως στα Μέσα μαζικής μεταφοράς, την εναλλακτική διαχείριση αποβλήτων, τα προγράμματα προστασίας της φύσης, τα κίνητρα εξοικονόμησης ενέργειας), Τρόποι εξοικονόμησης ενέργειας στις κατοικίες (ηλεκτρικές συσκευές υψηλής ενεργειακής κλάσης, αποδοτικά κουφώματα, πράσινες στέγες, ηλιακές οροφές, παθητικά συστήματα θέρμανσης- κλιματισμού) Τρόποι εξοικονόμησης φυσικών πόρων και Προστασία του περιβάλλοντος.

Στον οδηγό του παιχνιδιού αναλυόταν ο στόχος του παιχνιδιού και δίνονταν πρακτικές οδηγίες εκτέλεσης και περαιτέρω αξιοποίησής του.

Σύντομη περιγραφή του παιχνιδιού με βάση τον Οδηγό- Προτάσεις αξιοποίησης

Στόχος του παιχνιδιού είναι η πληθυσμιακή ανάπτυξη μιας πόλης διατηρώντας ταυτόχρονα ισορροπία μεταξύ του επιπέδου οικονομίας, του περιβάλλοντος και της ευημερίας των πολιτών σου.

Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν ο παίκτης φτάσει στο επίπεδο 5 όπου η πόλη θα έχει πληθυσμό 200 κατοίκων. Τα νούμερα/δείκτες που απαντώνται στο παιχνίδι είναι αδιάστατα (χωρίς συγκεκριμένες μονάδες), αλλά η συσχέτιση μεταξύ τουν έχει σαφώς πραγματική βάση. Κάθε επίπεδο σχετίζεται με ορισμένο αριθμό κατοίκων. Ανεβαίνει κανείς επίπεδο όταν κατασκευαστούν οι απαραίτητες λειτουργικές κτιριακές υποδομές που στεγάζουν τους κατοίκους της ηλεκτρονικής πόλης. Όταν οι υποδομές δεν είναι λειτουργικές π.χ. λόγω έλλειψης ενέργειας, τότε οι σχετικοί βαθμοί δεν προσμετρώνται.

Η βαθμολογία σε κάθε επίπεδο είναι το άθροισμα των παρακάτω δεικτών (εικόνα 1):

- Οικονομία
- Περιβάλλον
- Ευημερία
- Βαθμοί αριστείας
- Χρόνος

Βαθμολογία

Επίπεδο	Οικονομία	Περιβάλλον	Ευημερία	Βαθμοί Αριστείας	Χρόνος
1	2	21	4	0	8
2	12	6	5	0	10
3	27	-16	3	5	14
4	27	-16	3	0	0
Σύνολο	68	-5	15	5	32

Εικόνα 1. *Δείκτες βαθμολογίας.*

Στο κάτω αριστερά μέρος της οθόνης προβάλλονται οι ακόλουθοι δείκτες που σχετίζονται με την πόλη (εικόνα 2):

- Ισοζύγιο ηλεκτρικής ενέργειας
- Χρηματικό Απόθεμα
- Απόθεμα συμβατικών καυσίμων

Εικόνα 2. *Οι δείκτες αποθεμάτων της πόλης.*

Ένα σημαντικό στοιχειό στο παιχνίδι είναι ότι ο παίκτης ξεκινάει με 1000 μονάδες αποθέματος συμβατικών καυσίμων. Δεν υπάρχει τρόπος να παράγει κανείς μονάδες ακριβώς επειδή τα ορυκτά καύσιμα είναι μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που κάποια στιγμή τελειώνουν. Γι΄αυτό είναι σημαντικό να λάβει ενεργειακά μέτρα, να προωθήσει πολιτικές φιλικές προς το περιβάλλον με στόχο τη μείωση κατανάλωσης συμβατικών καυσίμων που θα οδηγήσει και στη μακροβιότητα της πόλεως.

Εάν πατήσουμε πάνω στην υποδομή που ήδη έχουμε κατασκευάσει εμφανίζονται διάφορες επιλογές που είναι διαφορετικές ανά υποδομή.

Π.χ. στην περίπτωση του «αστικού», κτιριακής υποδομής, εμφανίζονται τα ακόλουθα (εικόνα 3):

- Λαμπτήρες χαμηλής κατανάλωσης
- Πράσινες στέγες
- Βελτίωση μόνωσης
- Ανεμογεννήτριες στέγης
- Σταθμός μετρό

Εικόνα 3. *Επιλογές για τη μείωση κατανάλωσης συμβατικών καυσίμων*.

Κάθε ένας από τους παραπάνω τρόπους συνεισφέρει διαφορετικά στην εξοικονόμηση ενέργειας. Είναι βασικό να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας της εκάστοτε τεχνολογίας ώστε να αξιολογήσουμε τα οφέλη που προσφέρει.

Σε ορισμένα σημεία του οδηγού, μετά από επιλογή μας υπήρχαν εφαρμογές παραδειγμάτων διερεύνησης δεδομένων. Έτσι μεταφέρονταν τα αποτελέσματα σε πίνακα και δημιουργούνταν γραφήματα που οπτικοποιούσαν τα αποτελέσματα, ώστε να είναι ευκολότερα συγκρίσιμα.

Ένας περαιτέρω προτεινόμενος τρόπος για να γίνει αντιληπτή ποια είναι η βέλτιστη επιλογή, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ήταν η παρότρυνση να ανάγουν οι μαθητές τα γραφήματα ανά κάτοικο, ώστε να έχουν την πραγματική εικόνα της συνθετότητας των παραγόντων που καθορίζουν το ενεργειακά συμφέρον, όπως είναι ο συνδυασμός ενεργειακής κατανάλωσης για την κατασκευή κτιρίων αλλά και χωροθέτησης και πολεοδομίας. Κατ΄ αναλογία προτεινόταν να παραχθούν γραφήματα για όλες τις υποδομές ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά αυτών και αναλόγως να δημιουργήσει μια στρατηγική και την πόλη του.

Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και στην περίπτωση των διαφόρων τεχνολογιών και πολιτικών εξοικονόμησης ενέργειας με την επικουρία του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον, οι μαθητές θα μπορούσαν να χωριστούν σε ερευνητικές ομάδες, ώστε να εμβαθύνουν σε κάποιες από τις τεχνολογίες/πολιτικές και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.

Το παιχνίδι γενικά μέσω των επιλογών κατασκευής υποδομών, τεχνολογιών εξοικονόμησης και «πράσινων» πολιτικών προσφέρεται ως πλατφόρμα γνωριμίας του

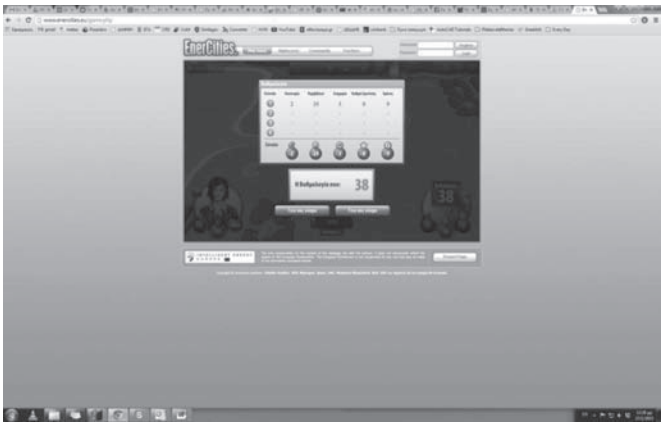
μαθητή με την έννοια της βιωσιμότητας και του τρόπου διαχείρισης ενέργειας στις πόλεις, παρέχει αφορμές έρευνας και συσχετίσεων μεταξύ φυσικών πόρων, περιβάλλοντος, οικονομίας, ρυθμού αύξησης πληθυσμού και αστικού τοπίου, αλλά και μελέτης των αιτιών και των επιδράσεων της πληθυσμιακής αύξησης στο περιβάλλον.

Όλα τα παραπάνω, μαζί με τους κανόνες του παιχνιδιού είχαν αναρτηθεί σε πλατφόρμα moodle, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να κάνουν καταβίβαση του υλικού, να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους και να συνδιαλέγονται.

Όροι του διαγωνισμού- διεξαγωγή

Οι βασικοί όροι του διαγωνισμού ήταν οι εξής:

- Οι διαγωνιζόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν στο διαγωνισμό αποκλειστικά και μόνο χρησιμοποιώντας υπολογιστές εντός της αίθουσας υπολογιστών (είτε υπολογιστές είτε προσωπικούς φορητούς) υπό την επίβλεψη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού.
- Τα χρονικά όρια του διαγωνισμού είναι συγκεκριμένα και αποτελέσματα στη φωτογραφία των οποίων η αναγραφόμενη ημέρα και ώρα θα είναι εκτός αυτών των ορίων δεν θα γίνονται δεκτά.
- Δεδομένου ότι το κάθε παιχνίδι διαρκεί τουλάχιστον 10 λεπτά, έγκυρα θεωρούνται τα αποτελέσματα στη φωτογραφία των οποίων αναγράφεται χρόνος τουλάχιστον 10 λεπτά μετά την εκκίνηση της προτελευταίας ώρας.
- Κάθε μαθητής μπορεί να παίξει το παιχνίδι όσες φορές θέλει στη διάρκεια των 2 διδακτικών ωρών αλλά ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός μπορεί να στείλει μόνο μια τελική βαθμολογία ανά μαθητή συνοδευόμενη από την αντίστοιχη φωτογραφία “print screen” στην οποία θα αποτυπώνεται η βαθμολογία.
- Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός μέχρι το τέλος της ημέρας (Πέμπτη 19/3/2015) θα πρέπει να στείλει όλα τα αποτελέσματα των μαθητών σε ένα πίνακα όπως ο παρακάτω (εικόνα 4).



Εικόνα 4. *Πίνακας αποστολής αποτελεσμάτων*.

Στο διαγωνισμό συμμετείχαν 120 μαθητές από τα παρακάτω νησιά:

- Κάρπαθο
- Χάλκη
- Καστελόριζο
- Σύμη
- Νίσυρο
- Λέρο
- Πάτμο
- Αγαθονήσι
- Λειψούς

Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν αφιερώσει χρόνο προετοιμασίας στους μαθητές και σε κάποιες (3) είχαν αξιοποιήσει και το εκπαιδευτικό υλικό για προβληματισμό και εργασίες. Στην ημερίδα απονομής βραβείων και παρουσίασης δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που έλαβε χώρα στις 20 Ιούνιου 2015 στη Ρόδο, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και ομάδες μαθητών, όπου και παρουσίασαν μέρος των πρότζεκτ ή των προγραμμάτων που υλοποίησαν με αφορμή το διαγωνισμό. Το ΓΕΛ Αρχαγγέλου είχε ασχοληθεί γενικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, στο 1ο ΓΕΛ Κω είχαν εκπονήσει πρόγραμμα με θέμα ενεργειακοί επιθεωρητές στο σχολείο, το Γυμνάσιο Χάλκης είχε συντάξει εγχειρίδιο οικολογικών προτάσεων για το περιβάλλον, το 2ο Γυμνάσιο Καλύμνου είχε μελετήσει τον παραδοσιακό οικισμό της Καλύμνου ως πρότυπο οικολογικής λειτουργίας και εξοικονόμησης ενέργειας, το Γυμνάσιο Λειψών είχε σχεδιάσει ένα σχολείο ως κτίριο μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης και το Γυμνάσιο Αγαθονησίου είχε μελετήσει τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειες και δη την αιολική, που αφθονεί στα νησιά μας.

Έρευνα- συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του διαγωνισμού ακολούθησε αξιολόγηση της διαδικασίας, με ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους μαθητές που συμμετείχαν. Οι μαθητές έκριναν τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα εξίσου εποικοδομητική και ευχάριστη. Συγκεκριμένα χαρακτήρισαν το διαγωνισμό πρωτότυπο (95%) και μοναδικό στα μαθητικά τους χρονικά ως εμπειρία (100%) και δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν και στο μέλλον σε παρόμοιο εγχείρημα (90%). Επίσης έκριναν ότι μέσα από το παιχνίδι αποκόμισαν γνώσεις και συνειδητοποίησαν τη δυσκολία διαχείρισης και εξοικονόμησης ενέργειας (87%). Σημαντική ήταν η επισήμανσή τους ότι θα μπορούσαν να είχαν μάθει περισσότερα αν είχε προηγηθεί πιο δομημένη προσέγγιση των θεμάτων από τον εκπαιδευτικό (90%), αλλά και ότι αυτή δεν ήταν απαραίτητα αναγκαία για την επίτευξη μεγαλύτερου σκορ (80%). Τέλος ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών παραδέχθηκαν ότι κατέφυγαν σε κοινότητες παικτών στο διαδίκτυο για να εντοπίσουν πιθανά τεχνάσματα που θα τους βοηθούσαν στην κατάκτηση της νίκης (30%), πράγμα που μας οδήγησε στη συνειδητοποίηση των συνεπειών των νέων επικοινωνιακών συνθηκών που διαμορφώνονται στο διαδίκτυο, την επισφάλεια της δράσης ως προς τη μαθησιακή της ωφελιμότητα αλλά και τους κινδύνους παρεκτροπής από την αρχική στοχοθεσία στην κατεύθυνση επιδίωξης της νίκης χωρίς μαθησιακό αποκόμισμα.

Αδυναμία της έρευνας υπήρξε η μη έγκαιρη έναρξη της διαδικασίας, πριν την οριστικοποίηση των θεμάτων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ή των πρότζεκτ, στο πλαίσιο των οποίων θα μπορούσε να αναπτυχθεί η περιβαλλοντική θεματολογία πιο ουσιαστικά. Πιθανές ενδιαφέρουσες προεκτάσεις θα μπορούσαν να καταγραφούν, εφόσον είχε προηγηθεί έγκαιρη και συστηματικότερη παρέμβαση από πλευράς των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν προσεγγιστεί τα ερευνητικά ζητήματα αναλυτικότερα, πριν από τη διενέργεια του διαγωνισμού. Παρόλα αυτά, συνολικά η απόπειρα κρίθηκε επιτυχημένη και μάλιστα εξασφάλισε στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου η οποία τη χρηματοδότησε, στο πλαίσιο του προγράμματος διασυνοριακής συνεργασίας INTERREG Ελλάδας- Κύπρου, την τιμητική διάκριση Bravo Sustainability Awards, στην κατηγορία «Society 2017: Δημιουργούμε όλοι μαζί την Ελλάδα του αύριο».

Η επιλογή της αξιοποίησης ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού της κατηγορίας των serious games υπήρξε από πλευράς των διοργανωτών συνειδητή. Όπως είχε προβλεφθεί αλλά και προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο συνδυασμός ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης, βελτιστοποιεί το θετικό αποκόμισμα και των δύο και συνιστά δυνάμει ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της μαθητικής κοινότητας της γενιάς του διαδικτύου (net generation), διαμορφώνοντας γέφυρες με την εξωσχολική εμπειρία των σύγχρονων μαθητών.

Βιβλιογραφία

Appleman, R. & Goldsworthy, R. (1999). The Juncture of Games & Instructional Design : Can Fun be Learning? Presentation made at the 1999 annual meeting of the Association of Educational Communications and Technology, Houston, TX.

Barr Robert B. and John Tagg. (1995). From Teaching to Leaming - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* (November/December 1995): 13.

Beck, J. & Wade, M. (2004). *The kids are alright: How the gamer generation is changing the workplace*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. (2001). Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications. In Iran-Nejad, A. & Pearson, P. D. (eds.) *Review of Research in Education.* (24) pp. 61-100. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).

Bruckman, A. (1999). Can educational be fun? Paper presented at the Game Developers Conference '99. San Jose, CA.

Cela, K. (2008). Web 2.0, Estilos de Aprendizaje y sus Implicaciones en la Educación. (Master's thesis). France & Madrid: Université de Poitiers & Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.

Ciavarro, C. (2006), The Design, Development and assessment of an educational sports-action video game: implicity changing player behavior. (Master Thesis B. Sc., Simon Fraser University.

Csikszentmihalyi, M. (1990) Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.

De Castell, Suzanne and Jennifer Jenson. (2003). Serious Play. *Journal of Curriculum Studies,* 35/6 (2003). Ανακτήθηκε από: http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/jcs/Vol35/decastell.html

Egenfeldt-Nielsen, S.(2007). *Educational Potential of Computer Games*. New York: Continuum.

Facer, K. (2003), *Computer games and learning. Ανακτήθηκε από:* http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/02discuss01.htm

Garcia-Ruiz, M.A., Tashiro, J., Kapralos, B., Martin, M.V. (2011). Crouching Tangents, Hidden Danger: Assessing Development of Dangerous Misconceptions within Serious Games for Healthcare Education. In *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, pp. 1712-1749. Hershey, PA: Information Resources Management Association.

Gee, J.P. (2003). What Video Games can Teach Us About Literacy and Learning. New York: Palgrave-McMillan,.

Gee, J.-P. (2005c). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum,* 33-37.

Habgood, Matthew Peter Jacob. (2007). *The effective integration of digital games and learning content*.Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.5231&rep=rep1&type=pdf

Inal, Y., Cagiltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. Br. J. *Educational Technology*, 38(3), 455-464.

Jenkins, H. & Squire, K.D. (2002). The Art of Contested Space. In L. King, (Ed.) *Game On!*. London: Barbican Press.

Katz, J. (2000). Up, up, down, down. Slashdot.org. Originally published November, 30, 2000. (ανακτήθηκε από: https://tech.slashdot.org/story/00/11/27/1648231/part-one-up-up-down-down)

Kerawalla, L., & Crook, C. (2005). From promises to practices: The fate of educational software in the home. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 107-125.

Klopfer, E., Squire, K., & Jenkins, H. (2002). Environmental detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In *Proceedings IEEE international workshop on wireless and mobile technologies in education* (pp. 95-98). IEEE Computer Society.

Lenhart A. Teens, video games, and civics. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project; 2008.

Livingston S, Haddon L., Gorzig A. & Olafsson K. (2011). Risks and Safety on the Internet: The perspective of European Children. Full Findingd. LSE, London: Eu Kids Online. http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/UKReport.pdf

Prensky Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Prensky, M. (2000). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.

Qianping, W., Wei, T., Bo, S. (2007). Research and design of edutainment. In: First IEEE International Symposium on Information Technologies and Applications in

Education (ISITAE '07), Kunming, 23-25 November 2007, pp. 502-505. IEEE (2007). doi:10.1109/ISITAE.2007.4409335

Sandford, R. and Williamson, B. (2005). Games and Learning. Futurelab, Bristol, UK.

Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In: Gilman, R., Huebner, E.S., Furlong, M. (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, pp. 131-145.

Shute, V.J., Ventura, M., Bauer, M.I., Zapata-Rivera, D. (2009). Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: Flow and grow. In: Ritterfeld, U., Cody,M., Vorderer, P. (eds.) *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Mahwah, NJ: Routledge, Taylor & Francis, pp. 295-321.

Steinkuehler, C.A. (2004). Learning in massively multiplayer online games. Proceedings of the 6th International Conference on Learning Sciences, pp. 521-528. Santa Monica, CA: International Society of the Learning Sciences.

Tapscott Don (2009). Grown up digital. How the Net generation is changing your world. McGraw Hill.

http://socium.ge/downloads/komunikaciisteoria/eng/Grown_Up_ Digital_-_How_the_ Net_Generation_Is_Changing_Your_World_(Don_Tapscott).pdf.

Tomlinson, B., Yau, M. L., Baumer, E., Goetz, S., Carpenter, L., Pratt, R., et al. (2006). The EcoRaft project: A multi-device interactive graphical exhibit for learning about restoration ecology. In *CHI '06 extended abstracts on human factors in computing systems,* pp. 1445-1450, Montreal: ACM.

Trushell, J., Burrell, C., & Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an "interactive storybook" on CD-ROM: Losing the plot? *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 389-401.

Βερναδάκης, Ν., Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε., Γιαννούση, Μ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Μαθαίνοντας με την Τεχνολογία των Πολυμέσων – Υπόσχεση ή Πραγματικότητα; *Αναζητήσεις στην Φ.Α. & τον Αθλητισμό,* 4(2), 326-340.

Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (επιμόρφωση Β1 επιπέδου 2017). Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Συστάδα Θεωρητικών επιστημών και καλλιτεχνικών. ΙΤΥΕ- Διόφαντος. σελ 7-9.

Κουτρομάνος Γεώργιος, Κλεοπάτρα Νικολοπούλου. (2010). Διερεύνηση Χρήσης Ψηφιακών Παιχνιδιών από Μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(2), 97-112.

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

*Δέσποινα Χριστάκου**

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους: 2016-2017 υλοποιήθηκε στο 12ο Λύκειο Πατρών, το πρόγραμμα Teacher 4 Europe με τίτλο: Μαθαίνοντας για την Ευρώπη παίζοντας. Η εκπαιδευτική δράση «Teacher 4 Europe» εκπαιδεύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να λειτουργήσουν ως κοινωνοί των βασικών αξόνων της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τις γενικότερες εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αρμόδια αρχή είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το πρόγραμμα λειτουργεί από το 2011 με πληθώρα δράσεων και καλών πρακτικών.

Ο γενικός σκοπός υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην ευρωπαϊκή ιδέα και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην Ενωμένη Ευρώπη μέσω της εμπέδωσης της γνώσης για τα ευρωπαϊκά θέματα και ζητήματα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βιωματική και η ομαδοσυνεργατική. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 90 και ήταν από όλα τα τμήματα της Β λυκείου, ενώ το πλαίσιο λειτουργίας ήταν το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας της Β λυκείου και οι αντίστοιχες ενότητες για την Ευρώπη που στο μεγαλύτερο μέρος ήταν εντός της διδακτέας ύλης. Το παραγόμενο αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός αυτοσχέδιου παιχνιδιού τύπου ταμπού προσαρμοσμένο στην ύλη του μαθήματος σχετικά με την Ευρώπη και την ευρωπαϊκή ιδέα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο όλο εγχείρημα με ενθουσιασμό και συμμετείχαν ενεργά στην υλοποίηση του χωριζόμενοι σε δυο ομάδες: 1) τους δημιουργούς του παιχνιδιού και 2) τους απλούς παίκτες. Δεν είναι εφικτή η αξιολόγηση των προσδοκώμενων στόχων αναφορικά με τις στάσεις τους για την Ενωμένη Ευρώπη, δεδομένου ότι το πρόγραμμα είχε μικρή διάρκεια και υπήρχε η δυσκολία του μεγάλου πλήθους των μαθητών και της στενότητας του χρόνου κατά τη διάρκεια της διενέργειας του παιχνιδιού. Θεωρείται όμως, ότι η ενασχόληση με την συγκεκριμένη ύλη και η προσπάθεια αποκωδικοποίησης της για τη δημιουργία του παιχνιδιού, καθώς και η συμμετοχή σε αυτό δημιουργεί ικανές συνθήκες για εμβάθυνση στη γνώση και ευαισθητοποίηση γύρω από τα ευρωπαϊκά ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: *Παιχνίδι, βιωματική μέθοδος, ευρωπαϊκές γνώσεις.*

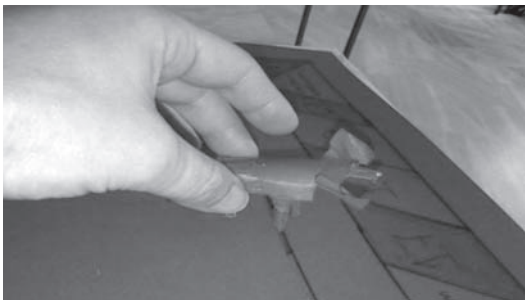
---

* 12ο Λύκειο Πατρών.

1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017, στο 12ο Λύκειο Πατρών, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού τύπου ταμπού για ευρωπαϊκά ζητήματα με μαθητές της Β Λυκείου. Οι λόγοι που έγινε η επιλογή της συγκριμένης δράσης ήταν προκειμένου οι μαθητές να απασχοληθούν με κάτι ελκυστικό, εκπαιδευτικό και συνάμα ψυχαγωγικό. Επιπλέον, ένας άλλος λόγος ήταν ο βιωματικός χαρακτήρας που έχει η συγκεκριμένη δραστηριότητα και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εμπεδώσουν καλύτερα την νέα γνώση και ενδεχομένως να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στα ευρωπαϊκά ζητήματα. Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι η μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν είναι βιωματική (Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 2008). Τέλος, ένας άλλος λόγος επιλογής αυτής της πρακτικής ήτνα η βιωσιμότητα του παραγόμενου προϊόντος, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί τόσο στο μέλλον, όσο και από άλλους χρήστες. Με άλλα λόγια, είναι κάτι που μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και από άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές στο μέλλον και άρα να έχει μια αυθύπαρκτη αξία και μετά το τέλος της συγκεκριμένης πρακτικής.

Σε ότι αφορά στο γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκε η συγκεκριμένη δράση, ήταν το πρόγραμμα «Teacher 4 Europe», το οποίο αποτελεί πρωτοβουλία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και στοχεύει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων στα σχολεία γύρω από τα ευρωπαϊκά ζητήματα και τους τομείς του κοινωνικού και ατομικού πεδίου που αυτά επηρεάζουν. Η δράση λειτουργεί από το 2011 και έχουν γίνει πληθώρα προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμμετέχει στο πρόγραμμα από το 2015, ενώ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 είχε 49 συμμετοχές. Τα θέματα των δράσεων των σχολείων σχετίζονταν με τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, τις ευρωπαϊκές γλώσσες, την κινητικότητα των νέων και τις εργασιακές ευκαιρίες, το διαδικτυακό εκφοβισμό, την ιδιότητα και τα δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη, αλλά και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό.



Εικόνα 1. *Παιχνίδι ταμπού για την Ευρώπη.*

2. Στοχοθεσία

Ο γενικός σκοπός της δράσης ήταν η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της πραγματικότητας και η ευαισθητοποίηση των παιδιών για θέματα και έννοιες που άπτονται της ευρωπαϊκής ένωσης.

2.1. Ενδεικτικοί επιμέρους στόχοι

Οι ειδικότεροι στόχοι της δράσης ήταν οι μαθητές μέσα στην τάξη και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους να πετύχουν τα εξής:

- *να μάθουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του Ευρωπαίου πολίτη*
- *να γνωρίσουν ευρωπαϊκές έννοιες και αξίες, όπως ευρωσύνταγμα, ευρωσκεπτικισμός, ευρωπαϊκή ιθαγένεια κλπ*
- *να αναγνωρίσουν και να μάθουν να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχονται μέσω της Ε.Ε., όπως π.χ. ERASMUS*
- *να ενισχυθεί η θετική τους στάση απέναντι στην ευρωπαϊκή ιδέα μέσα από τη γνώση και διατήρηση των κοινών αξιών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των χωρών της Ευρώπης*
- *να χρησιμοποιήσουν δημιουργικές και βιωματικές μεθόδους μάθησης για να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις*
- *να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους και τα ταλέντα τους*
- *να αναπτυχθεί η συνοχή της ομάδας και το συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη*
- *να γίνουν οι ίδιοι πολλαπλασιαστές της ευρωπαϊκής ιδέας μέσα από τη δημιουργία τους (το εκπαιδευτικό παιχνίδι) και την αλληλεπίδραση τους με τους συμμαθητές τους.*
- *να γίνουν ενεργοί μαθητές και να αναπτύξουν αυτή τη δράση στα άλλα τιμήματα.*

3. Ομάδα στόχου και υλοποίηση

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 90 μαθητές της Β Λυκείου (4 τμήματα). Το πλαίσιο λειτουργίας στο οποίο υλοποιήθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν τόσο το ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Teacher 4 Europe,* όσο και το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας της Β Λυκείου. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 7 ώρες.

Εικόνα 2 (αριστερά). *Παίζοντας το αυτοδημιούργητο ταμπού για την Ευρώπη με το άλλο τμήμα (B&B3).*
Εικόνα 3 (δεξιά). *Παίζοντας το αυτοδημιούργητο ταμπού για την Ευρώπη με το άλλο τμήμα (B2&B4).*

4. Προεργασία / Δραστηριότητες

Δυο τάξεις της Β λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας ανέλαβαν να φτιάξουν ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι με θέματα από την Ε.Ε. σαν το ταμπού και μετά να πάνε να παίξουν το συγκεκριμένο παιχνίδι με τα άλλα δυο τμήματα της Β λυκείου. Συγκεκριμένα οι δυο τάξεις της Β λυκείου, μελέτησαν τις ενότητες που είναι εντός Αναλυτικού Προγράμματος: 1) Ευρωπαίος Πολίτης, 2) Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά της Ευρώπης, 3) Το μέλλον της Ευρώπης και κάποιους σταθμούς στην εξέλιξη της Ε.Ε. και έκαναν σε ομάδες κάποιες ερωτήσεις απαντήσεις. Από αυτό το υλικό προέκυψαν οι κύριες λέξεις και οι λέξεις ταμπού. Μια ομάδα ασχολήθηκε να φτιάξει από χαρτόνι τις κάρτες και να τις γράψει και μια άλλη ομάδα να φτιάξει το ταμπλό και τα πιόνια του παιχνιδιού. Όλα τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε ήταν ελάχιστα, καθώς αρκεστήκαμε σε ένα ή δύο χαρτόνια και σε κάποιους μαρκαδόρους. Στην πορεία θα μπορούσε ενδεχομένως να εμπλουτιστεί το παιχνίδι με κάποιο κουτί και μια κλεψύδρα.

5. Θεωρία και Μέθοδοι

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών, της βιωματικής μάθησης και η ομαδοσυνεργατική. Οι μαθητές σε ομάδες προετοιμάστηκαν για τη δημιουργία του παιχνιδιού, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους, όπως την κατασκευή των συστατικών μερών του παιχνιδιού, όπως το ταμπλό, τα πιόνια, τα ζάρια κλπ, τη μελέτη και αναζήτηση λέξεων ταμπού και την τελική επιλογή των ερωτήσεων και των λέξεων. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα τους και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Υπάρχει πληθώρα θεωριών για τα ευεργετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις παιδαγωγικές θεωρίες τονίζεται ιδιαίτερα η εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού κατά τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης. Αυτήν την οπτική υιοθετούν και σημαντικοί παιδαγωγοί όπως ο Comenius (1592-1670), ο Fröbel (1782-1852), ο Dewey (1859-1952), η Montessori (1870-1952) και ο Claparede (1873-1940), μεταξύ άλλων, οι περισσότεροι από τους οποίους την ενισχύουν με την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού (Σκουμπουρδή, 2015).

Ο Dewey (1859-1952) υποστήριζε πως τα παιχνίδια αποτελούν μία από τις καλύτερες μεθόδους εκπαίδευσης καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των παιδιών και αναπτύσσουν τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξή. Η Montessori, ως παιδαγωγός της οποίας η θεωρία βασίστηκε στις μελέτες των Pestalozzi, Fröbel και Rousseau, αξιοποίησε το παιχνίδι στις σχολικές αίθουσες μέσω ειδικά σχεδιασμένου υλικού, (http://www.montessorimaterials.org/). Κατά τη Montessori το παιχνίδι είναι ένα μέσο πειραματισμού, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας. Πίστευε ότι το παιδί μπορεί να μάθει τον κόσμο με το δικό του ρυθμό, αρκεί να του παρέχεται χρόνος και ελευθερία για εξερεύνηση (Σκουμπουρδή, 2015).

Εικόνα 4. *Φτιάχνοντας το παιχνίδι μέσα στην τάξη.*

6. Διαδικασία υλοποίησης και δεξαγωγής προγράμματος

Στην πρώτη φάση έγινε διαχωρισμός τμημάτων σε δημιουργούς και παίκτες. Στη δεύτερη φάση έγινε προετοιμασία, σχεδιασμός και δημιουργία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Στην τρίτη φάση υλοποιήθηκε το παιχνίδι με τα άλλα τμήματα και στην τελευταία φάση έγινε αξιολόγηση και συζήτηση στην τάξη.

Εικόνα 5. *Κατασκευή παιχνιδιού από το Β2.*

7. Αποτελέσματα

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο όλο εγχείρημα. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: οι μαθητές φάνηκε ότι πέρασαν καλά και ότι και οι δυο ομάδες, εμπέδωσαν καλύτερα τις έννοιες και τους όρους σχετικά με την Ε.Ε. Ειδικά οι δημιουργοί του παιχνιδιού ανέπτυξαν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους και λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης που πήραν για την Ε.Ε. στους συμμαθητές τους. Δευτερευόντως ανέπτυξαν την ομαδικότητα τους και συνεργάστηκαν και με μαθητές από τα άλλα τμήματα. Δημιουργήθηκε στο σχολείο ένα εργαλείο ευαισθητοποίησης και μάθησης για ευρωπαϊκά ζητήματα, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους μαθητές.

8. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί του προγράμματος είναι ότι η διάρκεια του προγράμματος ήταν μικρή, η διεξαγωγή του παιχνιδιού είχε δυσκολίες, καθώς ο αριθμός των συμμετεχό-

ντων ήταν μεγάλος και επιπλέον, δεν έγινε διαφορετική εκτίμηση με βάση την ομάδα που συμμετείχαν οι μαθητές (δημιουργοί ή μόνο απλοί παίκτες).

Βιβλιογραφία

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Ελληνικά, ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα, Αθήνα.

Τριλιβά Σοφία & Αναγνωστοπούλου Τάνια (2008). ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Μοτίβο Εκδοτική.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

*Δέσποινα Χριστάκου**

Abstract

In the context of the European project «Teacher 4 Europe», 3 mini projects were implemented with main goal the awareness of European identity and the promotion of European orientation. The target groups were secondary school students from 3rd grade in high school and 1st grade in lyceum. The subjects of the programs were: a) «The concept of contemporary patriotism -My vision for Europe», b) «Comparison of European teenagers' profiles, c) Monetary Union and Stability. The planning and implementation of the projects were based on the learning by acting and doing method, group cooperation methods, as well as on the use of representational arts and audio-visual media.

They took part 94 students and the whole project was 30 hours. Students responded to it really well and cooperated with each other. All the projects were effective, since they met some of their goals. Students got new knowledge and understood better some difficult concepts. Furthermore, they were concerned about European status and developed a more positive attitude about other teenagers, who live in other countries of E.U. and with whom have a lot in common. They were also more positive about cooperation among countries in E.U. for important matters.

Περίληψη

Στο πλαίσιο του ευρωπαικού προγράμματος: «Teacher 4 Europe», πραγματοποιήθηκαν 3 προγράμματα μικρής διάρκειας με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που άπτονται της ευρωπαικής κοινότητας, την ενίσχυση του ευρωπαικού τους προσανατολισμού και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας. Η εκπαιδευτική δράση «Teacher 4 Europe» εκπαιδεύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να λειτουργήσουν ως κοινωνοί των βασικών αξόνων της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και εμπει-

* Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης ΠΕ 10, Msc Προαγωγη και Αγωγή Υγείας, 2ο Γυμνάσιο Πάτρας & 3ο ΓΕΛ Πάτρας, Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Αχαΐας.

ρίες των μαθητών σχετικά με τις γενικότερες εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αρμόδια αρχή είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το πρόγραμμα λειτουργεί από το 2011 με πληθώρα δράσεων και καλών πρακτικών. Ομάδα στόχου ήταν μαθητές της Γ γυμνασίου και της Α λυκείου, του 2ου Γυμνασίου Πατρών και του 3ου Λυκείου Πατρών αντιστοίχως και τα θέματα τους ήταν: α) «Η έννοια του σύγχρονου πατριωτισμού -Το όραμα μου για την Ευρώπη», β)«Σύγκριση του προφίλ των εφήβων στην Ευρώπη», γ) «Νομισματική Ένωση και σταθερότητα». Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίστηκε στη μέθοδο της βιωματικής μάθησης, στην τεχνική της χιονοστιβάδας και στην χρήση εικαστικών και οπτικοακουστικών μέσων. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων και τα στάδια ολοκλήρωσης τους.

Στα προγράμματα συμμετείχαν 94 μαθητές και η διάρκεια τους ήταν συνολικά 30 ώρες. Όλα τα προγράμματα υλοποιήθηκαν με επιτυχία, καθώς οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο έργο που τους ανατέθηκε. Οι μαθητές απόκτησαν νέες γνώσεις και εμβάθυναν τη μελέτη τους σε κάποιες δύσκολες έννοιες. Επίσης, προβληματίστηκαν για αυτά που συμβαίνουν στην Ευρώπη, ανέπτυξαν όμως μια πιο θετική στάση απέναντι σε αυτά που τους ενώνουν με τους υπόλοιπους εφήβους Ευρωπαίους, όπως είναι τα κοινά προβλήματα αυτής της εξελικτικής περιόδου, ή για αυτά που μπορούν να επιλύσουν από κοινού, ενώνοντας τις δυνάμεις τους, σε επίπεδο χωρών.

Λέξεις-κλειδιά: *ευρωπαϊκή ταυτότητα, ευρωπαίος έφηβος, πατριωτισμός.*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα έχει να κάνει με την συνείδηση ότι ανήκουμε στην ίδια κοινότητα και μοιραζόμαστε την ίδια κοινή ιστορική πορεία στο πλαίσιο του ευρωπαικού πολιτισμού.Οι μαθητές αυριανοί πολίτες του κάθε κράτους μέλους, χρειάζεται να αποκτήσουν, εκτός από την εθνική και μια ευρωπαική συνείδηση, η οποία θα βασίζεται στην επίγνωση των κοινών τους πολιτιστικών καταβολών, στη συνειδητοποίηση των κοινών τους στόχων και προβλημάτων και στην επίγνωση των κοινών τους αξιών. Οι ευρωπαικές χώρες έχουν κοινές ρίζες και αξίες. Ο σημερινός ευρωπαικός πολιτισμός, σε όποιο κράτος και αν αναπτύσσεται, στηρίζεται στο ελληνικό πνεύμα, στο ρωμαικό δίκαιο, στη χριστιανική θρησκεία, στην αναγέννηση και στο διαφωτισμό. Από αυτά απορρέουν κοινές ευρωπαικές αξίες όπως, δημοκρατία, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρωπισμός,ορθολογισμός, ανθρώπινα δικαιώματα, κράτος δικαίου (Μάραντος, et.al., 2014).

Για όλους αυτούς τους λόγους οι ευρωπαικοί οργανισμοί (Ευρωπαική Επιτροπή) έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση και την προώθηση της ευρωπαικής ιδέας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών.Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην ευρωπαική ολοκλήρωση, με την εισαγώγη της ευρωπαικής διάστασης στην εκπαίδευση, είτε στα γνωστικά αντικείμενα, είτε ως ξεχωριστό πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο, θεωρήθηκε απαραίτητο, καθώς, κατά τη διάρκεια της επικύρωσης της συνθήκης του Μάαστριχτ επικρατούσε επιφυλακτικότητα από τα κράτη μέλη, ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής κοινών αποφάσεων. Τα τελευταία χρόνια, η χειροτέρευση της οικονομικής κατάστασης

πολλών χωρών και η κρίση χρέους κάποιων χωρών δημιούργησε συνθήκες αμφισβήτησης της ιδέας μιας ενωμένης Ευρώπης, με ισχυρό νόμισμα που βρίσκεται στο απυρόβλητο. Πολύ περισσότερο βέβαια για την Ελλάδα, η οποία βρίσκεται συνεχώς σε καθεστώς κηδεμονίας και οικονομικής δυσπραγίας (Παπαοικονόμου, 2012).

Η διαμόρφωση ή μη της ευρωπαικής ταυτότητας συνδέεται με τη θετική ή αρνητική στάση των πολιτών στην ευρωπαική ενσωμάτωση και περιλαμβάνει το αίσθημα του «ανήκει» σε ένα κοινωνικό υποσύνολο, τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων του υποσυνόλου, τη συνεκτικότητα. Η προβολή της κεντρικής ταυτότητας είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει την αυτοαντίληψη του ατόμου. Κάθε άτομο ανήκει συγχρόνως σε περισσότερα από ένα υποσύνολα, μερικά από τα οποία λειτουργούν αντιφατικά μεταξύ τους, ως προς στους ρόλους που προσδίδουν στα μέλη τους.(Παπαοικονόμου, 2012). Έτσι πολλές φορές οι άνθρωποι βιώνουν σύγκρουση ρόλων μέσα από τις αντιφατικές απαιτήσεις που προσδιορίζουν τα διαφορετικά αυτά υποσύνολα.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, για την επίτευξη της ευρωπαικής ολοκλήρωσης διαμέσου της ενίσχυσης της ευρωπαικής ταυτότητας, χρειάζεται να γίνει ένας επαναπροσδιορισμός της εθνικής ταυτότητας, η οποία ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το παρελθόν του έθνους κράτους (Ιωακειμίδης, 1993). Αυτό αποτελεί μια αλλαγή στη συνείδηση του ατόμου, η οποία θα οδηγήσει και στην αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας, ως σύνολο. Είναι ένα εγχείρημα που μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα βαθμό στο περιβάλλον του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο οικοδόμησης της προσωπικότητας του ατόμου και κοινωνικοποίησης του. Σημαντικό μέρος της προσωπικότητας αποτελεί και η ταυτότητα του. Επίσης, το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς που έχει μια κοινωνία.

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω σκέψεων και στο πλαίσιο του ευρωπαικού προγράμματος: «Teacher 4 Europe», πραγματοποιήθηκαν 3 ευρωπαικά προγράμματα με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που άπτονται της ευρωπαικής κοινότητας, την ενίσχυση του ευρωπαικού τους προσανατολισμού και την ανάπτυξη της ευρωπαικής τους ταυτότητας. Σε ότι αφορά το πρόγραμμα «Teacher 4 Europe»,αποτελεί πρωτοβουλία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και στοχεύει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων στα σχολεία γύρω από τα ευρωπαϊκά ζητήματα και τους τομείς του κοινωνικού και ατομικού πεδίου που αυτά επηρεάζουν. Η δράση λειτουργεί από το 2011 και έχουν γίνει πληθώρα προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση πήρε μέρος για πρώτη φορά το 2015 με 99 συμμετοχές. Τα θέματα των προγραμμάτων ποίκιλαν από τις ευρωπαϊκές αξίες, το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη, τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και τις δυνατότητες που δίνονται στους νέους μέχρι την ευρωζώνη, την ευρωπαϊκή πολιτική σε διάφορους τομείς όπως ο τουρισμός, η ασφάλεια στο διαδίκτυο, τα παραδοσιακά τρόφιμα ή οι τέχνες (http://www.teachers4europe.gr/results/projects).

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 στο 2ο Γυμνάσιο Πάτρας και στο 3ο Λύκειο Πατρών υλοποιήθηκαν τα εξής: α) Πρόγραμμα σε μαθητές της Γ γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» με θέμα: «Η έννοια του σύγχρονου πατριώτισμού -Το όραμα μου για την Ευρώπη», β) Πρόγραμμα σε μαθητές της Γ γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος «Project» με

θέμα: «Σύγκριση του προφίλ των εφήβων στην Ευρώπη», γ) Πρόγραμμα σε μαθητές της Α λυκείου στο πλαίσιο του μαθήματος: «Πολιτική Παιδεία» με θέμα: «Νομισματική Ένωση και σταθερότητα».

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση των προγραμμάτων βασίστηκε στη μέθοδο της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αξιοποιόντας τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Επιπλέον, χρησιμοποιεί πολύ τον διάλογο και τις ομάδες εργασίας. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να προβληματίζονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Κάποιες από τις τεχνικές που εφαρμόζει είναι Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων, Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια, Τεχνικές λόγου, (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή) Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας, Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ειδικότερα, η τεχνική της χιονοστιβάδας αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο βιωματικής μάθησης, καθώς αποσκοπεί στην ανταλλαγή απόψεων με σκοπό τη διεύρυνση του προβληματισμού γύρω από ένα θέμα.

2. Περιεχόμενο Προγραμμάτων

2.1. Α΄ Πρόγραμμα: «Η έννοια του σύγχρονου πατριώτισμού -Το όραμα μου για την Ευρώπη»

Σε ότι αφορά στο πρώτο πρόγραμμα συμμετείχαν 3 τμήματα της Γ γυμνασίου (70 μαθητές) και υλοποίησαν ομαδική εργασία με θέμα: «Το όραμα μου για την Ευρώπη». Έγινε σύνδεση της δρραστηριότητας με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και την θεματική ενότητα: «Έθνος και Πατρίδα».

2.1.1. Διαδικασία και μέρη

Σε πρώτη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να επεξεργαστούν σε ομάδες την έννοια του πατριωτισμού εντός της Ευρωπαικής Ένωσης και να γράψουν ένα κείμενο με τις προσδοκίες τους για το μέλλον τους εντός της Ευρώπης (1ώρα). Σε δεύτερη φάση, ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν μια αφίσα ευαισθητοποίησης για το σχολείο τους γύρω από την ευρωπαική ιδέα, όπου θα αποτυπώσουν τις ιδέες τους και τις αξίες που θέλουν να εστιάσουν, αναφορικά με το όραμα τους για την Ευρώπη και

Εικόνα 1-Εικόνα 2. *Ομάδες εργασίας για τις αφίσες ευαισθητοποίησης.*

σε ποιά Ευρώπη θέλουν να ζήσουν στο άμεσο μέλλον (2 ώρες). Σε τρίτη φάση κάθε ομάδα παρουσίασε αυτά που έφτιαξε και στο τέλος έγινε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια (2 ώρες). Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 5 ώρες συνολικά κατά τμήμα. (Συνολική διάρκεια 15 ώρες και στα 3 τμήματα).

Εικόνα 3. *Ομάδες εργασίας για τη δημιουργία αφίσας.*

2.1.2. Σκοπός και στόχοι

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών στις ευρωπαικές αξίες και η ενίσχυση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας.

Οι ειδικότεροι στόχοι ήταν:

- Η ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης σε ομαδικό, τοπικό, ευρωπαικό επίπεδο
- Η ανάπτυξη της κριτικής επισκόπησης των πραγμάτων
- Ο προβληματισμός και η αναζήτηση των ιδανικών λύσεων στα σύγχρονα προβλήματα που μαστίζουν την Ελλάδα, αλλά και την Ευρώπη
- Η δυνατότητα της έκφρασης των αρνητικών τους συναισθημάτων σχετικά με τους συσχετισμούς των δυνάμεων στο πολιτικό σκηνικό της Ευρώπης
- Η δυνατότητα έκφρασης των ανησυχιών τους, αλλά και των ελπίδων τους για το μέλλον με ένα εναλλακτικό και δημιουργικό τρόπο.

2.1.3. Μεθοδολογία

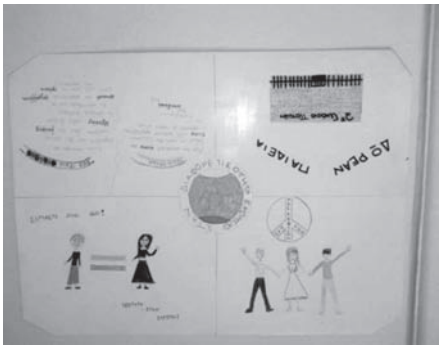
Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Οι μαθητές εκφράστηκαν με δημιουργικό και εναλλακτικό τρόπο, όπως η ζωγραφική και η δημιουργία συνθημάτων με σκοπό την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινού.

2.1.4. Τελικό προϊόν

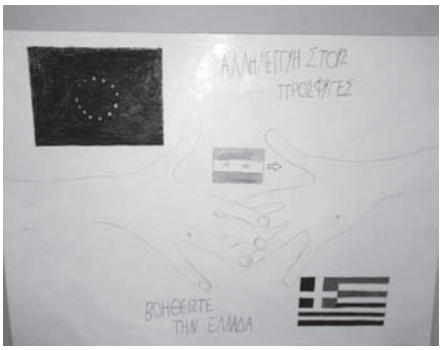
Εικόνα 4. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για τα Δικαιώματα στην Ευρώπη.*

Εικόνα 5. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για το μέλλον της Ευρώπης.*

Εικόνα 6. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την ευρωπαϊκή ιδέα.*



Εικόνα 7. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για τις αξίες και το μέλλον της Ευρώπης.*



Εικόνα 8. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την ευρωπαϊκή ιδέα και τις ευρωπαϊκές αξίες.*

Εικόνα 9. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.*

Εικόνα 10. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνείδησης.*

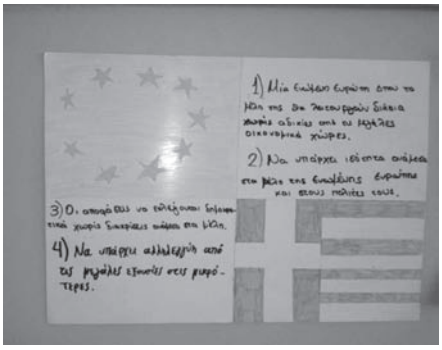
Εικόνα 11. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για το ρόλο της Ευρώπης στην παγκόσμια κοινότητα.*

Εικόνα 12. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την Ενωμένη Ευρώπη.*

Εικόνα 13. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για τις αξίες και το μέλλον της Ευρώπης.*

Εικόνα 14. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την Ενωμένη Ευρώπη.*

Εικόνα 15. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για την ευρωπαϊκή ιδέα.*



Εικόνα 16. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για το όραμα των νέων για την Ευρώπη.*

Εικόνα 17. *Αφίσα ευαισθητοποίησης για το όραμα των νέων για την Ευρώπη.*

2.2. Β΄ Πρόγραμμα: «Το προφίλ του ευρωπαίου εφήβου – Ομοιότητες και Διαφορές»

Σε ότι αφορά στο δευτερό πρόγραμμα συμμετείχαν δύο ομάδες των 11 ατόμων της Γ γυμνασίου, όπως έχουν διαχωριστεί για το μάθημα: Βιωματική Δράση. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε είχε ως θέμα: «Σύγκριση της ταυτότητας του εφήβου στην Ευρώπη» και περιελάμβανε τα εξής τρία μέρη: 1) «Η πορεία της ζωής μου», 2) «Το προφίλ του εφήβου» και 3) «Το προφίλ του ευρωπαίου εφήβου – Ομοιότητες και Διαφορές». Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 6 ώρες σε κάθε τμήμα (12 ώρες συνολικά).

2.2.1. Σκοπός και στόχοι

Ο γενικός σκοπός ήταν η ανάπτυξη της προσωπικής και ευρωπαικής τους ταυτότητας και η ενίσχυση της αίσθησης τους εμείς σε ευρωπαικό επίπεδο, αναφορικά με την ηλικιακή τους ομάδα.

Οι ειδικότεροι στόχοι ήταν:

- Η ενημέρωση των παιδιών για θέματα εφηβείας
- Η έκφραση των προσωπικών τους ανησυχιών και προβληματισμών γύρω από τη ζωή τους και την ηλικία τους
- Η ενδυνάμωση τους στην αναζήτηση λύσεων αναφορικά με τα προβλήματα που αφορούν αυτό το εξελικτικό στάδιο
- Η ταύτιση τους με συνομηλίκους γενικά και από τα άλλα κράτη της Ευρωπαικής Ένωσης
- Η αναζήτηση των προστατευτικών παραγόντων που προασπίζουν την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη
- Η ανάπτυξη μιας πιο κοσμοπολίτικης και ευρωπαικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας, ως πιθανοί μελλοντικοί πολίτες ενός άλλου κράτους

2.2.2. Διαδικασία και μέρη

Στο πρώτο μέρος ασχοληθήκαμε με την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας. Γι' αυτό το σκοπό τα παιδιά έφτιαξαν ατομικά την προσωπική πορεία της ζωής τους. Μεταξύ άλλων, ζωγράφισαν ή έγραψαν την ημερομηνία γέννησης τους, την ηλικία που είναι σήμερα, τα σημεία σταθμούς της ζωής τους, τις σημαντικές αποφάσεις που κλήθηκαν να πάρουν, τα κύρια πρόσωπα αναφοράς της ζωής τους, τις επιτυχίες τους,τα βιώματα τους και τις δύσκολες στιγμές τους, πράγματα που θέλουν να θυμούνται και πράγματα που θέλουν να ξεχάσουν. Στην πορεία, ανα δύο συζήτησαν και παρουσίασαν ο ένας στον άλλο αυτό που έφτιαξαν και στο τέλος, έγινε μια γενική συζήτηση στην ολομέλεια με ερωτήσεις όπως: «Ποια ήταν τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των περισσότερων» κ.ά. Η συζήτηση έκλεισε με την ερώτηση: «Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση απ' αυτή την άσκηση;». Η δραστηριότητα αυτή είχε διάρκεια 2 ώρες σε κάθε ομάδα (Κασαπίδου et.al, 1994).

Στο δεύτερο μέρος ασχοληθήκαμε με τη διερέυνηση και καταγραφή του προφίλ του εφήβου. Για το σκοπό αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές να χωριστούν σε μικρές ομάδες των 3 ατόμων και να φτιάξουν έναν/ μια έφηβο, όπως αυτοί τον φαντάζονται. Το προφίλ του εφήβου περιελάμβανε τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τα χόμπι του, τα ενδιαφέροντα του, τι τον απασχολεί, τι τον δυσκολεύει, από τι κινδυνεύει, ποια είναι τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του, από που αντλεί δύναμη για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα του. Στην πορεία, η κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της και έγινε στο τέλος, συζήτηση στην ολομέλεια. Στη τελική συζήτηση τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Για τους περισσότερους εφήβους ποια είναι τα ενδιαφέροντα τους;», «Από που παίρνουν δύναμη, οι περισσότεροι έφηβοι;». «Ταυτίζεστε εσείς με τους εφήβους αυτούς και αν ναι σε ποια σημεία;». Η άσκηση αυτή είχε διάρκεια 2 ώρες σε κάθε ομάδα (Κασαπίδου et.al, 1994).

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν μια έρευνα στο διαδίκτυο, να συλλέξουν στοιχεία για έναν /μια έφηβο που βρίσκεται σε κάποια άλλη χώρα της Ευρωπαικής Ένωσης και να φτιάξουν το προφίλ του.Η διαδικασία ήταν η ίδια με την προηγούμενη άσκηση. Αυτό που διαφοροποίησε το περιεχόμενο της τελικής συζήτησης ήταν η αναζήτηση στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εφήβων των κρατών της Ευρωπαικής Ένωσης. Η σύγκριση αυτή έγινε με βάση: τα ενδιαφέροντα τους, τις ανησυχίες τους, τα προβλήματα τους, τα δίκτυα στήριξης τους, τις αξίες τους, την προοπτική τους για το μέλλον. Μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες έφηβοι σε σχέση με τους άλλους εφήβους της Ευρώπης έχουν πολλά κοινά, αναφορικά με την εξωτερική τους εμφάνιση, τα χόμπι, τις δραστηριότητες τους, τα προβλήματα της ηλικίας τους. Διαφοροποιούνται όμως, ως προς τα δίκτυα στήριξης, τις δυσκολίες τους και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον τους (Μπότσαρη – Μακρή Ε., 2008).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους μαθητές, οι Έλληνες έφηβοι, φοβούνται για το μέλλον, την ανεργία, την οικονομική αστάθεια, την φτώχεια, νιώθουν ότι το κράτος τους δεν τα στηρίζει και δεν τα κάνει να νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Αντιθέτως πιστεύουν ότι στα άλλα κράτη της Ευρωπαικής Ένωσης, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα στη σχέση τους με το κράτος, αλλά ότι

οι οικογενειακές τους σχέσεις και ιδίως με την ευρύτερη οικογένεια, δεν είναι τόσο συνεκτικές και ουσιαστικές. Τέλος, μίλησαν για το κλίμα φόβου που νιώθουν τα παιδιά σε αυτές τις ισχυρές χώρες λόγω των τρομοκρατικών επιθέσεων. Η άσκηση αυτή είχε διάρκεια 2 ώρες και στις δυο ομάδες.

2.2.3. Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ομαδοσυνεργατική και η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Οι μαθητές ανέπτυξαν τις δράσεις τους με δημιουργικό εναλλακτικό τρόπο, όπως ζωγραφική, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, δημιουργία αφίσας κλπ.

2.2.4. Τελικό προϊόν

Εικόνα 18. *Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.*

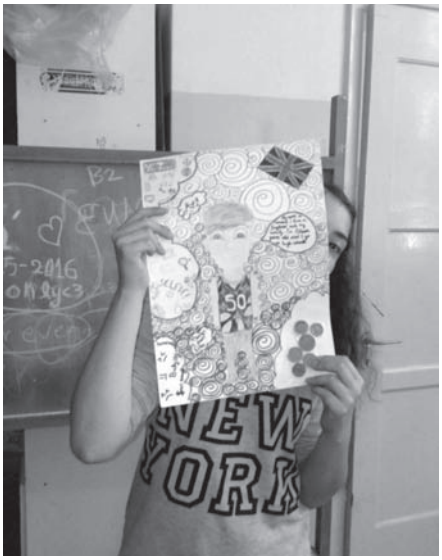
Εικόνα 19. *Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.*

Εικόνα 20. *Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.*

Εικόνα 21. *Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.*

Εικόνα 22. Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.

Εικόνα 24. το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.



Εικόνα 23. Το προφίλ του Ευρωπαίου εφήβου.

2.3. Γ΄ Πρόγραμμα με θέμα: «Νομισματική Ένωση και σταθερότητα»

Το τρίτο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Α λυκείου και συμμετείχαν σε αυτό 24 μαθητές. Υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος: «Πολιτική Παιδεία» και συνδέθηκε με τη θεματική ενότητα: «Το χρήμα και οι Τράπεζες - Η Ευρωπαική Κεντρική Τράπεζα». Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 3 ώρες. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν από το site της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας.

2.3.1. Σκοπός και στόχοι

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ευρωαπαικής τους συνείδησης. Ειδικότεροι ήταν:

- Να γνωρίσουν και να μάθουν για την έννοια και το περιεχόμενο του ευρωσυστήματος
- Να κατανοήσουν δύσκολες οικονομικές έννοιες, όπως Ευρωπαική Κεντρική Τράπεζα, σταθερότητα των τιμών με ένα δημιουργικό και βιωματικό τρόπο

- Να συνειδητοποίησουν την αξία της νομισματικής σταθερότητας για το κοινό καλό που παρέχεται στο πλαίσιο της Ενιαίας Νομισματικής Ένωσης.
- Να προβληματιστούν ως προς τις πιθανές συνέπειες της χώρας μας από μια έξοδο από την ευρωζώνη.

2.3.4. Διαδικασία και μέρη

Την 1η ώρα προβλήθηκε βίντεο σχετικά με τα χαρτονομίσματα και τα κέρματα του ευρώ, παρουσιάστηκε μια αφίσα με όλες τις χώρες που χρησιμοποιούν το ευρώ και νέες πληροφορίες σχετικά με το νέο τραπεζογραμμάτιο των 20 ευρώ, καθώς και μια παρουσίαση από διαφάνειες του Euro Run. Έγινε συζήτηση γύρω από τις μορφές του νομίσματος και την εγκυρότητα τους. Την 2η ώρα οι μαθητές έπαιξαν το εκπαιδευτικό παιχνίδι euro run στο οποίο οι πρωταγωνιστές προσπαθούν να ανακαλύψουν κάποιους παραχαράκτες των ευρώ και στην προσπάθεια τους αυτή, καλούνται να απαντήσουν σε διάφορα θέματα που έμαθαν στις προηγούμενες δράσεις αναφορικά με τα ευρώ. Στην 3η ώρα προβλήθηκε το κινούμενο σχέδιο σχετικά με την σταθερότητα των τιμών και δόθηκε στα παιδιά ένα αντίστοιχο ενημερωτικό φυλλάδιο. Στο τέλος έγινε συζήτηση σχετικά την αξία και τα οφέλη της νομισματικής σταθερότητας, το ρόλο της Ευρωπαικής Κεντρικής Τράπεζας, το φαινόμενο του πληθωρισμού, τους παράγοντες που καθορίζουν την εξέλιξη των τιμών, το λειτουργικό πλαίσιο του ευρωσυστήματος, την ενιαία νομισματική πολιτική της Ευρωπαικής Ένωσης.

2.3.4 Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η βιωματική και ενεργός μάθηση και η χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων.

2.3.5. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε

http://www.nea-trapezogrammatia-euro.eu
https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/html/index.el.html
https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/pricestab/html/index.el.html

3. Συζήτηση και αξιολόγηση

Όλα τα προγράμματα υλοποιήθηκαν με επιτυχία, καθώς οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο έργο που τους ανατέθηκε. Σε ότι αφορά στους μαθητές γυμνασίου και στα δύο προγράμματα, τους δόθηκε η ευκαιρία μέσα στις μικρές ομάδες να εκφραστούν ελεύθερα, να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα και να παράγουν ένα κοινό αποτέλεσμα με δημιουργικό και ελκυστικό τρόοπο, όπως είναι η ζωγραφική και ο καταιγισμός ιδεών. Ενδεικτικά, στην ερώτηση «Γράψε αν υπάρχει κάτι που σου άρεσε από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα», τα ίδια τα παιδιά μεταξύ άλλων ανέφεραν, ότι οι παρεμβάσεις αυτές τους άρεσαν πολύ, διότι έμαθαν πολλά πράγματα για τους συμμαθητές τους, είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την αγαπημένη τους χώρα ή τη χώρα που κατάγονται, εξέφρασαν τις προσδοκίες τους και τις ελπίδες τους για το μέλλον της Ευρώπης, διαπίστωσαν ότι οι από-

ψεις τους ταυτίζονται, ήταν μια διαδικασία που τους χαλάρωσε και τους διασκέδασε, ένιωσαν δημιουργικά και ότι συνέβαλαν μέσα από τις αφίσες και τα μηνύματα τους στην ευαισθητοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος γύρω από τα ευρωπαικά ζητήματα, ανέπτυξαν ομαδικότητα και συνεργασία και δέθηκαν πιο πολύ με τους συμμαθητές τους.

Σχετικά με αυτά που τους προβληματίζουν στη σχετική ερώτηση, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, απάντησαν το μέλλον της Ευρώπης γενικά και ειδικότερα η ανισότητα και η έλλειψη δικαιοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των χωρών. Εξέφρασαν έντονα τις ανησυχίες τους σχετικά με το αν αυτά που διατύπωσαν ως στόχους και όνειρα για το μέλλον, όπως ισότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κ.ά., πρόκειται να υλποιηθούν. Επίσης σχετικά με την προσωπική τους ζωή οι μαθητές ανέφεραν ότι ανησυχούν για το επαγγελματικό τους μέλλον και για το πρόβλημα της ανεργίας και ότι θεωρούν πολύ πιθανό στο μέλλον να αναζητήσουν δουλειά σε μια άλλη χώρα. Η αξιολόγηση έγινε με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, το οποίο και δόθηκε στους μαθητές του Γυμνασίου, ένα μήνα μετά την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Σε ότι αφορά στους μαθητές του λυκείου, φάνηκε ότι τους άρεσε η όλη διαδικασία, καθώς συμμετείχαν ενεργά σε αυτή και ανέφεραν ότι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων είναι κάτι οικείο και ελκυστικό για αυτούς. Ιδιαίτερα στο διαδικτυακό παιχνίδι eurorun, μπόρεσαν να αναδειχθούν και μαθητές χαμηλότερων ακαδημαικών επιδόσεων και να ενισχυθεί θετικά με αυτό τον τρόπο η αυτοαποτελεσματικότητα τους. Σχετικά με την αξία της Νομισματιής Ένωσης και Σταθερότητας, εξοικειώθηκαν με το ενιαίο νόμισμα, το τι συμβολίζει, γνώρισαν κάποιες νέες δύσκολες έννοιες με έναν ευχάριστο τρόπο και συνειδητοποίησαν το πλαίσιο ασφάλειας που παρέχει η Νομισματική Ένωση στην Ελλάδα. Αναφορικά με αυτά που τους προβληματίζουν είναι η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας και αν ποτέ και πως αυτό θα αλλάξει προς το καλύτερο. Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης ομάδας δεν έγινε με μεθοδολογικό τρόπο, αλλά βγήκαν κάποια συμπεράσματα από τη συζήτηση που ακολούθησε μετά τη λήξη των παρεμβάσεων.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι και τα τρια προγράμματα αξιολόγηθηκαν θετικά από τους μαθητές, τόσο ως προς τη διαδικασία, όσο και ως προς κάποιους στόχους που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα οι μαθητές απόκτησαν νέες γνώσεις και κατανόησαν βαθύτερα κάποιες έννοιες. Επίσης, προβληματίστηκαν για αυτά που συμβαίνουν στην Ευρώπη και συγχρόνως ανέπτυξαν μια πιο θετική στάση απέναντι σε αυτά που τους ενώνουν με τους υπόλοιπους εφήβους Ευρωπαίους, όπως είναι τα κοινά προβλήματα αυτής της εξελικτικής περιόδου, ή για αυτά που μπορούν να επιλύσουν από κοινού, ενώνοντας τις δυνάμεις τους, σε επίπεδο χωρών, όπως για παράδειγμα η καταπολέμηση της τρομοκρατίας. Ο αντίκτυπος του προγράμματος είναι κάτι που στην παρούσα φάση δε μπορεί να διερευνηθεί διεξοδικά, καθώς χρειάζεται να περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα και να γίνει εκ νέου αξιολόγηση, σχετικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από την ευρωπαική ταυτότητα, όσον αφορά στις στάσεις και στις πεποιθήσεις. Έτσι και αλλιώς, όμως το πρόγραμμα αυτό ήταν περιορισμένης διάρκειας και δε θα μπορούσε να στοχεύει στην αλλαγή βαθύτερων πεποιθήσεων και στασεων ζωής, αλλά μόνο σε μια γενικότερη ευαισθητοποίηση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει σαν μια αφόρμηση για να γίνει κάτι τέτοιο στο μέλλον. Δεδο-

μένου αυτού χρειάζεται να γίνουν περαιταίρω δράσεις, με πιο ολιστικό χαρακτήρα και συγκεκριμένα η ευρωπαική διάσταση να προωθηθεί σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Στην παρούσα μελέτη, έγινε προσπάθεια στο πλαίσιο του εφικτού, να γίνουν δράσεις για όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές και γι' αυτό το σκοπό συμμετείχαν στο πρόγραμμα 94 μαθητές από τρία τμημήματα της Γ γυμνασίου και ένα της Α λυκείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιοι μαθητές του γυμνασίου συμμετείχαν σε διπλές δράσεις, δηλαδή και στα δυο προγράμματα.

Βιβλιογραφία

Ιωακειμίδης, Π.Κ., (1993) Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Κασαπίδου Ζ., Λεκάκης Γ., Μοστρίου Α., Μπαφέ Ν., Παυλής Μ., Χαραλαμπίδης Β.,(1994). Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Γραφείο Αγωγής Υγείας – Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Αθήνα. ΕΠΙΨΥ – ΟΚΑΝΑ

Μάραντος Π. & Θεριανός Κ. (2014-2015) Πολτική Παιδεία Α ΓΕΛ ΚΑΙ ΕΠΑ.Λ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα

Μπότσαρη – Μακρή Ε. (2008) Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ

Παπαοικονόμου Α. (2012). ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ: Τεύχος 103-104 (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012), σελ 187

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

http://www.nea-trapezogrammatia-euro.eu Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Πλοήγηση Απρίλιος 2016

http://www.teachers4europe.gr/results/projects. Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα. Πλοήγηση Αύγουστος 2017.

4COLORS4EUROPE: ΧΡΩΜΑΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

*Χρυσούλα Μακρή**

Περίληψη

Το θεώρημα των τεσσάρων χρωμάτων από τα Μαθηματικά και ο χάρτης της Ευρώπης αποτελούν τα βασικά συστατικά ενός παιχνιδιού κριτικής σκέψης και στρατηγικής για όλες της ηλικίες.

Η μαθηματική «εικασία» ότι οι περιοχές οποιουδήποτε απλού επίπεδου χάρτη μπορούν να χρωματιστούν με μόνο τέσσερα χρώματα, ώστε οποιεσδήποτε δύο γειτονικές περιοχές να έχουν διαφορετικά χρώματα, τέθηκε αρχικά στον διάσημο μαθηματικό de Morgan. Πρόκειται για το πρώτο πρόβλημα με επίλυση βασισμένη στη χρήση Η/Υ (1976) και χρειάστηκε ενάμισι αιώνας μετά για να λυθεί με λογισμικό απόδειξης γενικών θεωρημάτων μαθηματικών (Gonthier, 2005). Βασίζεται στη θεωρία των γράφων που αποτελούν απεικονίσεις δομών δεδομένων (σημεία συνδεόμενα με ακμές) και έχουν εφαρμογές σε πολλές επιστήμες όπως τα δίκτυα Η/Υ, χημικές αντιδράσεις κ.ά.

Χρωματίζοντας λοιπόν την Ευρώπη με βάση τον κανόνα οι παρακείμενες ή γειτονικές χώρες (κοινή συνοριακή γραμμή) να έχουν διαφορετικό χρώμα, εξερευνούμε τον χάρτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μαθαίνουμε βασικές έννοιες και πληροφορίες για κάθε χώρα της ΕΕ (όπως θέση, σύνορα, σημαία, νόμισμα, πρωτεύουσα) αβίαστα με έναν ευχάριστο αλλά και ευρηματικό τρόπο ακονίζοντας το μυαλό μας και αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας αλλά και αποκλίνουσας σκέψης.

Η έναρξη του παιχνιδιού γίνεται με την επίλυση ενός μαθηματικού γρίφου και με βάση τον χρόνο απάντησης μοιράζονται στις ομάδες τα 4 χρώματα (μοντέλο CMYK) και τυχαία 7 κάρτες χωρών για να ξεκινήσει ο χρωματισμός. Στην σύνθετη έκδοση για να χρωματιστεί ο χάρτης πρέπει οι ομάδες να επιλύσουν τους γρίφους των καρτών – χωρών για να μπορούν να χρωματίσουν τη χώρα στο χάρτη (η επίλυση και ο χρωματισμός της χώρας αποφέρουν 4 βαθμούς). Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που θα έχει χρωματίσει τις περισσότερες χώρες και σε περίπτωση ισοψηφίας αυτή με τον μεγαλύτερο αριθμό πόντων.

Το παιχνίδι ονομάστηκε 4Colors4Europe και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης προγράμματος της δράσης teachers4Europe.

---

* Μαθηματικός, Μουσικό Σχολείο Βόλου.

Λέξεις-κλειδιά: *θεώρημα 4 χρωμάτων - χάρτης Ευρώπης- γράφος- γρίφος.*

1. Εισαγωγή

Πρόθεση της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού-επινόηση της υποφαινόμενης που στοιχειοθετήθηκε στα πλαίσια ενός προγράμματος της δράσης Teachers4Europe. Δεν αφορά μια έρευνα, αλλά μια διδακτική πρόταση με τίτλο «4Colors4Europe», που απευθύνεται σε μαθητές όλων των ηλικιών και όχι μόνο. Η επινόηση του παιχνιδιού, η οργάνωση αλλά και η υλοποίηση επιτελέστηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής – μια εναλλακτική παρότρυνση που μπορεί να συμβάλλει στον εποικοδομητικό διάλογο για την προώθηση των Ευρωπαϊκών Σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η ονομασία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «4Colors4Europe» έγινε με βάση το περίγραμμα του θεωρήματος των τεσσάρων χρωμάτων από τα μαθηματικά και του πολιτικού χάρτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιτρέπει δε στους συμμετέχοντες μαθητές/παίκτες να αντιληφθούν το Ευρωπαϊκό περιβάλλον και ειδικότερα τη γεωγραφία του Ευρωπαϊκού οικοδομήματος χρησιμοποιώντας ως ταμπλό τον χάρτη της Ευρώπης με ταυτόχρονη επίλυση μαθηματικών και λογικών γρίφων.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το παιχνίδι ουσιαστικά στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες τα μαθηματικά και τον χάρτη της Ευρώπης.

Επιδιώκει αφενός μεν να καλλιεργήσει την μαθηματική ικανότητα και αντίληψη και αφετέρου να γνωρίσει ο κάθε μαθητής-παίκτης τη θέση-περίγραμμα καθώς και κάποιες πληροφορίες κάθε χώρας/τόπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πολιτικό ανάγλυφο της Ευρώπης.

2.1. Ως προς τα μαθηματικά

Το 1852 ο φοιτητής Francis Guthrie επιχειρούσε να χρωματίσει το χάρτη των περιφερειών της Αγγλίας. Αντιλήφθηκε λοιπόν ότι χρησιμοποιώντας τέσσερα μόνο χρώματα μπορούσε να κατασκευαστεί οποιοσδήποτε επίπεδος χάρτης έτσι ώστε οι χώρες που έχουν κοινά σύνορα, να έχουν και διαφορετικό χρώμα. Απευθύνθηκε λοιπόν στον αδερφό του Frederick ρωτώντας τον αν υπήρχε τρόπος να αποδειχθεί μαθηματικά ότι αυτή η εικασία των 4 χρωμάτων ήταν αληθής ή ψευδής.

Ο Frederick ήταν τότε στο University College του Λονδίνου και μη μπορώντας να απαντήσει την ερώτηση του αδελφού του προσέφυγε στον δάσκαλο του Augustus de Morgan, έναν από τους διασημότερους μαθηματικούς της εποχής του. Ο de Morgan παρότι γνωστοποίησε το πρόβλημα των 4 χρωμάτων στους κύκλους των μαθηματικών της εποχής του, έκανε μικρή πρόοδο στη διαδικασία επίλυσης του έως το θάνατο του στις 18 Μαρτίου 1871.

Η απόδειξη τελικά πραγματοποιήθηκε μετά από 124 έτη από τους Kenneth Appel και Wolfgang Haken του πανεπιστημίου Ιλινόις. Στην διαδικασία επίλυσης υπήρξε μια άνευ προηγουμένου χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στην πραγματικό-

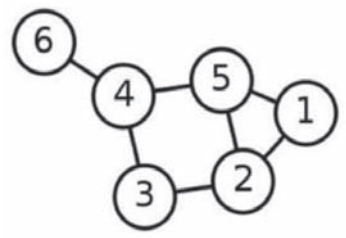
τητα η ορθότητα της απόδειξης δεν μπορούσε να ελεγχθεί χωρίς τη χρήση υπολογιστών (Appel K,,Haken, W., 1976).

Όμως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την απόδειξη θεωρημάτων δεν ήταν αποδεκτή από όλους τους κύκλους των μαθηματικών αφού οι υποβοηθούμενες από τον υπολογιστή αποδείξεις δεν μπορούσαν να ελεγχθούν από τον άνθρωπο (Swart 1980, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα Βικιπαίδεια, 18/8/2017). Οι Robertson, Sanders, Seymour, και Thomas επανήλθαν το 1997 με βελτιωμένη απόδειξη που και πάλι όμως βασιζόταν στην ίδια ιδέα και χρησιμοποιούσε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Χρειάστηκε ενάμιση αιώνας για να αποδειχθεί το 2005, με τυπική μαθηματική αυστηρότητα από τον γάλλο Georges Gonthier (Gonthier, 2005).

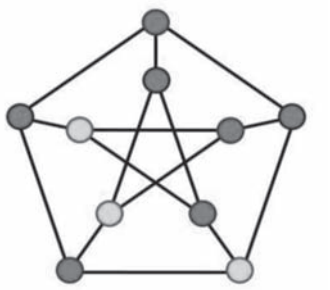
Η απόδειξη του θεωρήματος των τεσσάρων χρωμάτων βασίζεται στη θεωρία γράφων, κλάδου των Μαθηματικών με εφαρμογές σε διάφορα επιστημονικά πεδία όπως Επιστήμης των Υπολογιστών, Βιολογία, Ιατρική, Οικονομία, Φυσική, Χημεία, Μηχανολογία, κ.ά. Ο γράφος οπτικοποιεί μια συνδεσμολογία σημείων (κόμβων) με τη χρήση ακμών (γραμμές) με παραστατικό τρόπο που γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτός από τον αναγνώστη (Εικόνα 1).

Ο μετασχηματισμός των μαθηματικών σχέσεων σεγράφους πραγματοποιείται αλγοριθμικά, ακολουθώντας δηλαδή σαφώς ορισμένους υπολογισμούς και διαδικασίες έτσι ώστε οι υπαρκτές δομές (φυσικές ή τεχνητές) να μοντελοποιούνται σε γράφους. Ένα δίκτυο μεταφορών ή ένα δίκτυο υπολογιστών, η εύρεση βέλτιστης διαδρομής ή ακόμα και μια χημικά ένωση κ.ά., μπορούν να αναπαρασταθούν με γράφους.

Ο χρωματισμός των γράφων (Εικόνα 2) είναι μια ειδική περίπτωση δηλαδή η ανάθεση χρωμάτων στις κορυφές ή στις ακμές με ορισμένους περιορισμούς. Στην απλούστερη μορφή, είναι ένας τρόπος χρωματισμού των κορυφών ενός γραφήματος χωρίς να υπάρχουν δύο γειτονικές κορυφές που να μοιράζονται το ίδιο χρώμα (χρωματισμός κορυφών/vertex coloring).



Εικόνα 1.



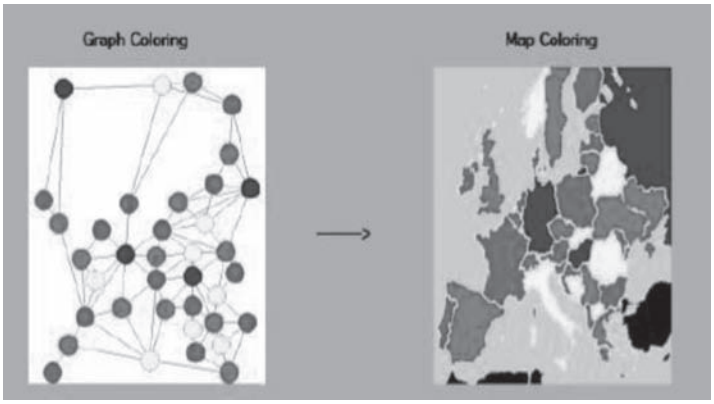
Εικόνα 2.

Τέλος ο χωματισμός ενός χάρτη/map coloring (Εικόνα 3) βασίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

Κάθε χάρτης αντιστοιχεί σε έναν γράφο

Κάθε περιοχή του χάρτη αντιστοιχεί σε έναν κόμβο (κορυφή) του γράφου

Έτσι ο χάρτης της Ευρώπης μπορεί να μετατραπεί στον αντίστοιχο γράφο (εικόνα 3):



Εικόνα 3. *–Γκιζέλης, 2011.*

2.2. Ως προς τον χάρτη της Ευρώπης

Είναι αναμφίβολη και κοινά αποδεκτή η παραδοχή ότι ο χάρτης είναι ένας απολύτως θεμελιώδες και απαραίτητο μέσο-εργαλείο για τη Γεωγραφία, αποτελεί μια αναμφισβήτητη και παγκόσμια σχολική και διδακτική «σταθερά» (Κλωνάρη & Κωστόπουλος, 1997).

Επιπρόσθετα βασικές έννοιες στη γεωγραφία είναι:

η θέση (location), που μπορεί να είναι απόλυτη (να προσδιορίζεται από τις συντεταγμένες ενός χάρτη) ή σχετική (να προσδιορίζεται σε σχέση με μία άλλη θέση συνήθως με την έννοια της απόστασης ή της γειτνίασης), και

ο τόπος (place), ουσιαστικά μια οριοθετημένη γεωγραφική οντότητα με τη ιδιαίτερη φυσιογνωμία και ιστορία του

Ο τόπος για τον άνθρωπο δεν είναι μόνο ένα σημείο πάνω στον κάνναβο που ορίζεται από δύο αριθμητικές τιμές. Η σημασία του τόπου για τους ανθρώπους είναι βαθιά, αφού ο άνθρωπος ζει και κινείται σε τόπους που παρά την διαφορετικότητά τους έχουν κοινά στοιχεία (Περάκη κ.ά., 2002).

Παίζοντας με το 4C4E σε χώρο άτυπης μάθησης (no formal education) μπορεί ο κάθε μαθητής- παίκτης να αναγνωρίσει μέσα στο κοινό ευρωπαϊκό περιβάλλον καθένα ξεχωριστά κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως διαφορετική γεωγραφική οντότητα (που βρίσκεται η κάθε χώρα, ποια είναι η πρωτεύουσα της, ποιο το νόμισμα της, πότε έγινε μέλος ΕΕ και πως αυτή η χώρα συνδέεται-γειτνιάζει με άλλες χώρες).

3. Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι μας ως παράδειγμα εφαρμογής

Για την υλοποίηση του παιχνιδιού διαμορφώθηκαν τα παρακάτω περιεχόμενα και υλικά:

- Πλαίσιο/χάρτης
- Παλέτα 4 χρωμάτων
- Γρίφοι έναρξης & χωρών
- Οδηγίες

Αναλυτικά:

3.1. Πλαίσιο/χάρτης

Πλαίσιο (καμβάς) των χωρών της Ευρώπης: πρόκειται ουσιαστικά για τον χάρτη/βάση της Ευρώπης. Αποτελεί το βασικό τμήμα-χώρος όπου εξελίσσεται το παιχνίδι και ανάλογα με τον τρόπο που διατίθεται διαμορφώνει και τη φυσιογνωμία του παιχνιδιού.

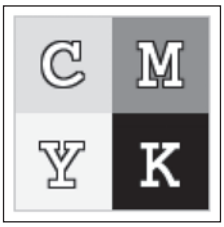
Στο αρχικό στάδιο του παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκε ένας διαδραστικός χάρτης της Ευρώπης (Εικόνα 4, διαθέσιμος στην ιστοσελίδα *http://philarcher.org/diary/2013/euromap/,* 18-8-2017) με τη μορφή αυτή ήταν απαραίτητη η χρήση Η/Υ και Internet. Η ενασχόληση των μαθητών σ' αυτό το περιβάλλον επαύξησε τις δεξιότητες χρήσης Η/Υ και πλοήγησης στον παγκόσμιο ιστό.

Στη συνέχεια εκτυπώθηκε ο χάρτης της Ευρώπης σε χαρτί (Εικόνα 5) για να αποδεσμευτεί το παιχνίδι από τη χρήση Η/Υ και του Internet και με απώτερο σκοπό να μετατραπεί σε τρισδιάστατη εκτύπωση ως βάση πλαισίου για επιτραπέζιο (παράρτημα).

Εικόνα 4.-Εικόνα 5.

3.2. Παλέτα των 4 χρωμάτων (CMYK)

Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της τετραχρωμίας CMYK (Εικόνα 6) που εφαρμόζεται στην τυπογραφία καθώς αντιστοιχούσε επακριβώς στο πλήθος των τεσσάρων χρωμάτων του θεωρήματος.



Εικόνα 6.

Όπως αναφέρεται και στη Βικιπαίδεια η ονομασία προέρχεται από τα αρχικά των ονομάτων του κάθε χρώματος Cyan (κυανό), Magenta (ματζέντα), Yellow (κίτρινο), και Black (μαύρο) τα οποία αποτελούν τα βασικά χρώματα που αναπαραγάγουν τις

υπόλοιπες αποχρώσεις. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο μαύρο που αντιστοιχείται στο γράμμα K (Key) καθώς αποτελεί χρώμα κλειδί της τετραχρωμίας. (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://el.wikipedia.org/wiki/CMYK, 18/8/2017).

Καθώς στην αρχή χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα του Η/Υ παρουσιάστηκε η ανάγκη ο μαθητής να αναγνωρίζει και να αναπαριστά τα χρώματα στη δεκαεξαδική τους μορφή. Αρχικά λοιπόν πραγματοποιήθηκε μια μικρή αναφορά/παρουσίαση των συστημάτων αρίθμησης έχοντας ως βάση το γνωστό μας δεκαδικό και μεταπηδώντας στο δυαδικό των υπολογιστών και φθάνοντας τελικά στο δεκαεξαδικό και τελικά «ανακαλύφθηκε» από τους μαθητές η αντιστοίχηση των χρωμάτων CMYK στο δεκαεξαδικό σύστημα αρίθμησης ώστε να μπορεί ο κάθε μαθητής να χρησιμοποιεί το χρώμα του (Δεκαεξαδική μορφή→Χρώμα: 00FFFF→Cyan, FF00FF→Magenta, FFFF00→Yellow, 000000→Black) στην παλέτα της ιστοσελίδας.

Στη συνέχεια για τις ανάγκες πρόσβασης στο παιχνίδι περισσοτέρων μαθητών χρησιμοποιήθηκαν υλικά από το μάθημα των καλλιτεχνικών (παλέτα χρωμάτων, πινέλα και ο εκτυπωμένος χάρτης της Ευρώπης σε διάσταση Α3). Τότε διαπιστώθηκε μεγαλύτερη κινητοποίηση το μαθητών στο παιχνίδι, ειδικότερα καταγράφηκε έντονο το ενδιαφέρον των μαθητών στο πραγματικό «βάψιμο» του χάρτη της Ευρώπης. Για να μπορούν δε όλα τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν σε αυτό το βάψιμο ανέκυψε η ανάγκη εναλλαγής ρόλων στην ομάδα.

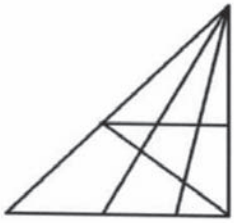
3.3. Γρίφος έναρξης/ Γρίφοι για κάθε χώρα Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οι γρίφοι είναι νοητικά προβλήματα που απαιτούν σκέψη για την επίλυσή τους. Ο τρόπος με τον οποίο χρειάζεται ο κάθε λύτης να προσεγγίζει το «πρόβλημα» συχνά πυκνά δεν είναι συνηθισμένος- τυποποιημένος. Η επιμονή, η μη συμβατική προσέγγιση, η αποκλίνουσα σκέψη και η ολιστική αντιμετώπιση των δεδομένων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά για την επίτευξη του τελικού στόχου- την επίλυση του γρίφου. Από την αρχαιότητα αναδύονται τέτοια προβλήματα όπως για παράδειγμα το Οστομάχιον του Αρχιμήδη το οποίο συνιστά συγχρόνως μαθηματικό πρόβλημα αλλά και παιχνίδι και ίσως αποτελεί πρόδρομο του απλούστερου και μεταγενέστερου κινέζικου τάγκραμ.

Ο γρίφος έναρξης επιτρέπει να γίνει η κατάταξη των παικτών, ορίζει δηλαδή τη σειρά των παικτών (π.χ. ποιος θα είναι 1ος, 2ος, 3ος και 4ος) και πρέπει να λυθεί σε μέγιστο χρόνο 30 sec.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο παρακάτω γρίφος:

Πόσα τρίγωνα βλέπετε στην διπλανή Εικόνα;

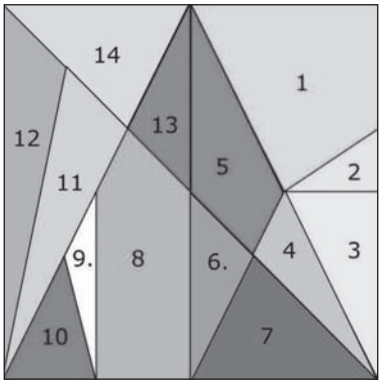


Εικόνα 7.

Οι απαντήσεις των παικτών κατατάσσονται σε φθίνουσα σειρά (από τον μεγαλύτερο αριθμό προς το μικρότερο) χωρίς βέβαια να υπερβαίνουν τον αριθμό των τριγώνων της λύσης και τα χρώματα μοιράζονται στις θέσεις ως εξής: 1ος→Cyan, 2ος→Magenta, 3ος →Yellow και 4ος→Black.

Εναλλακτικά αν ο προηγούμενος γρίφος φάνηκε «εύκολος» τότε μπορούμε να προτείνουμε να λυθεί στον ίδιο χρόνο ένας πιο «δύσκολος» όπως το οστομάχιον του Αρχιμήδη:

Το τετράγωνο της εικόνας 8 αποτελείται από 14 σχήματα, πόσοι είναι οι δυνατοί τρόποι επανατοποθέτησης των δεκατεσσάρων σχημάτων ώστε να προκύψει και πάλι ένα τετράγωνο;



Εικόνα 8.

Τέλος η υλοποίηση αυτής της φάσης του παιχνιδιού «Γρίφοι για κάθε χώρα Ευρωπαϊκής Ένωσης» δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη και βρίσκεται στο στάδιο της δημιουργίας της.

Ωστόσο μια πρόχειρη προσέγγιση προβλέπει τη δημιουργία γρίφων για κάθε χώρα σε μορφή δισέλιδου όπου στη μία πλευρά θα δίνεται η θέση της χώρας στην ΕΕ (χάρτης), η σημαία της, η πρωτεύουσα, το νόμισμα και από πότε είναι ή όχι μέλος της συνθήκης του Σέγκεν (Εικόνα 9).

Εικόνα 9.

Στην άλλη πλευρά δίνεται ο γρίφος της χώρος για απάντηση.

Μια πανοραμική άποψη του παιχνιδιού δίνεται στην Εικόνα 10.

Εικόνα 10.

Η μορφή αυτή του παιχνιδιού αφορά μαθητές μεγαλύτερης τάξης (λυκείου) και μόνο ενδεικτικά παραθέτουμε μερικά παραδείγματα γρίφων χωρών:

- Αν 1+1=10, 2+1=11, 3+1=100, 4+1=101, 5+1=110, 6+1=111, ποιο είναι το αποτέλεσμα της πράξης 7+1=.....;
- Τι μοναδικό χαρακτηριστικό υπάρχει στον αριθμό 2196705843;
- Μετακινείστε 3 σπίρτα στο παρακάτω διάγραμμα για να δημιουργήσετε δύο τετράγωνα

(Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα *https://www.mathsisfun.com/puzzles/a-perfect-match.html,* 18-8-2017)

- Προσπαθήστε να βρείτε τον επόμενο αριθμό της ακολουθίας 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,....;
  (Οι λύσεις περιέχονται στο παράρτημα)

Τόσο για τους γρίφους έναρξης όσο και για τους γρίφους χωρών ο στόχος είναι να δημιουργηθεί μια διαβαθμισμένης δυσκολίας συλλογή/τράπεζα γρίφων.

3.4. Οδηγίες παιχνιδιού

3.4.1. Απλή έκδοση

Αρχίζει αυτός/ή ή η ομάδα που θα λύσει πιο γρήγορα έναν γρίφο έναρξης. Επιλέγει τη χώρα που θα χρωματίσει λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν μπορούν δυο γειτονικές χώρες (κοινό σύνορο) να έχουν το ίδιο χρώμα και στη συνέχεια χρωματίζει ο επόμενος/η.

Το παιχνίδι σταματά όταν χρωματιστεί όλος ο χάρτης ή δεν μπορεί να τοποθετηθεί χρώμα σε άλλη χώρα. Νικητής/τρια ομάδα είναι αυτός/ή που έχει τον μεγαλύτερο αριθμό χωρών με το ίδιο χρώμα.

3.4.2. Σύνθετη έκδοση

Τα πρώτα βήματα είναι ακριβώς ίδια όπως και στην απλή έκδοση, όμως για να χρωματίσει τη χώρα τώρα πρέπει να απαντηθεί σωστά ο γρίφος της χώρας σε διάστημα 2 λεπτών. Κάθε σωστή απάντηση παίρνει 4 βαθμούς.

Αν δεν απαντήσει σωστά η ομάδα χάνει τη σειρά της και το δικαίωμα δίνεται στους άλλους παίκτες – ομάδες και απαντά ο πιο γρήγορος (όποιος πατήσει πιο γρήγορα το καμπανάκι χρόνου, βλέπε παράρτημα) και παίρνει 3 βαθμούς και το δικαίωμα να χρωματίσει τη χώρα, διαφορετικά ο επόμενος και παίρνει 2 βαθμούς και το δικαίωμα να χρωματίσει τη χώρα ή ο επόμενος και παίρνει 1 βαθμό και το δικαίωμα να χρωματίσει τη χώρα.

Νικητής/τρια ομάδα είναι αυτός/ή που έχει χρωματίσει τον μεγαλύτερο αριθμό χωρών και σε περίπτωση ισοψηφίας όποια ομάδα έχει συγκεντρώσει τους περισσότερους βαθμούς.

4. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι 4Colors4Europe είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο προστιθέμενης αξίας, τόσο ως προς τις μαθηματικές γνώσεις που προσφέρει σε παιγνιώδη μορφή όσο και για την καλλιέργεια της γεωγραφικής ταυτότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο. Είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής, αποτελεί διδακτική πρόταση για την καλλιέργεια της Ευρωπαϊκής διάστασης και οντότητας στη βασική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τη μικρή εμπειρία εφαρμογής του σε ομάδες μαθητών της α’ και γ’ λυκείου διαπιστώθηκε ότι η γνωστοποίηση και κατ’ επέκταση η γνώση τελικά του γεωγραφικού χάρτη της Ευρώπης είναι το πρώτο θετικό στοιχείο της υλοποίησης του παιχνιδιού. Σχετικές θέσεις χωρών, πρωτεύουσες, κοινό νόμισμα ή όχι είναι πληροφορίες που μεταδίδονται αβίαστα στους μαθητές-παίκτες και η επανάληψη του παιχνιδιού επιτρέπει την εμπέδωση αυτών των πληροφοριών.

Το δεύτερο θετικό συμπέρασμα είναι ότι με τη δημιουργία του παιχνιδιού οι μαθητές ανακαλύπτουν υπαρκτά μαθηματικά προβλήματα και έννοιες που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ενώ όταν οι μαθητές παίζουν, μαθαίνουν να σκέφτονται και να δουλεύουν συνεργατικά, κάποιες φορές και με αποκλίνουσα σκέψη, ώστε να επιλύουν προβλήματα/γρίφους.

Το πιο σημαντικό στοιχείο ίσως ήταν η ιδέα να εφαρμοστεί το γενικό πλαίσιο του παιχνιδιού και στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Οι μαθητές δηλαδή, χρησιμοποιώντας το πλαίσιο κανόνων του παιχνιδιού με τον χάρτη της Ευρώπης θα μπορούν να δημιουργούν για κάθε σχολικό μάθημα τις δικές τους ερωτήσεις, τα δικά τους σχήματα και γρίφους. Η κατασκευή του παιχνιδιού με διάρθρωση 4Colors4Europe4algebra ή 4Colors4Europe4physics προκάλεσε σε πολλούς μαθητές ενθουσιασμό και έναυσμα για περαιτέρω αξιοποίηση της επινόησης του.

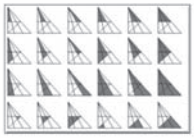
5. Βιβλιογραφία – Διαδικτυακές πηγές

Appel Kenneth; Haken Wolfgang (October 1977), “Solution of the Four Color Map Problem”, *Scientific American*, 237 (4), pp. 108-121, (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα

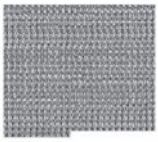
http://www.jstor.org/stable/24953967?seq=1#page_scan_tab_contents, 18-8-2017
Γκιζέλης Βασίλειος, (2011), *Πτυχιακή Εργασία ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΟΣ ΧΑΡΤΗ ΜΕ ΤΑ ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΧΡΩΜΑΤΑ,* Θεσσαλονίκη, Α.Τ.Ε.Ι.Θ.
Gonthier, Georges (2008), "*Formal Proof–The Four-Color Theorem*", (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα https://www.ams.org/notices/200811/tx081101382p.pdf, 18-8-17).
Κλωνάρη, Αικ., Κωστόπουλος, Δ., 1997. *Η θέση και η χρήση των χαρτών στα βιβλία Γεωγραφίας των σχολείων της Α/θμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των βιβλίων της Στ΄ τάξης από το 1969 έως σήμερα*, Πρακτικά Επιστημονικής διημερίδας «Οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία στην Α/θμια Εκπαίδευση», Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 7-8 Φεβρουαρίου 1997, σελ. 77-78. (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://www.enephet.gr/library/praktika/1997-praktika.pdf, 18-8-17).
Massey, D. B., Allen, J., & Παυλογεωργάτου, Α. (2001). *Η γεωγραφία έχει σημασία!* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Περάκη, Β. Ρόκκα, Α. Γαλάνη, Λ. Κατσαρός, Ι. (2002) Διδάσκοντας Γεωγραφία στο Δημοτικό σχολείο – μια θεώρηση της διδακτικής προσέγγισης μέσα από το βιβλίο της Γεωγραφίας της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, *6ο Πανελλήνιο γεωγραφικό συνέδριο (πρακτικά τόμος Β΄). (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://geolib.geo.auth.gr/index.php/pgc/issue/view/452/showToc, 18-8-2017)*
Σουρή Μυρτώ, (2007), *Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία Το πρόβλημα των τεσσάρων χρωμάτων,* Αθήνα, Ε.Κ.Π.Α.

Παράρτημα

1) Λύση γρίφων έναρξης:



26 τρίγωνα

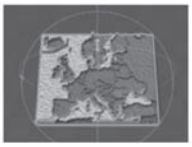


536 διαφορετικές λύσεις

2) Λύσεις ενδεικτικών γρίφων χωρών

- 1000 (πρόσθεση στο δυαδικό σύστημα αρίθμησης)
- Είναι τα ψηφία του σε αλφαβητική σειρά
- 34 (ακολουθία Fibonacci)

3) Ενδεικτικό πλαίσιο για 3D εκτύπωση πλαισίου για την επιτραπέζια μορφή
4) Καμπανάκι χρόνου



ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

THE EU CITIZENS' CLUB: AN INNOVATIVE APPROACH TO FOSTERING EU CITIZENSHIP IN LOWER SECONDARY EDUCATION

*Dr Sophia Kitsou**

Abstract

Citizenship education in Greece is mainly provided by the formal school curriculum and seems to be concerned with relaying theoretical knowledge to students so as to help them enhance their political literacy in issues such as democracy, human rights and the political institutions' roles and functions. However, there are concerns regarding the effectiveness of citizenship education not only on a national level (i.e. on how to increase participation of certain social groups such as young people) but also on a European level as membership in the European Union (EU) also calls for another form of civic awareness. More particularly, there is an information gap on the part of young people as far as the Union is concerned. Thus, acquiring 'basic' knowledge of the European Union (of its history, its institutions, or its policies) is essential but theoretical knowledge alone is not sufficient. Democracy requires well informed, critical thinking and active citizens. Encouraging young people's practical involvement in the democratic process at European level is therefore important. Positive civic attitudes and values should be adopted and active participation should be promoted especially among young Europeans whose role in shaping and building the future of the EU is indispensable. This paper presents an innovative approach to fostering Union citizenship through the formation of an after school club in lower secondary education in Greece (The EU Citizens' Club) so as to help students-citizens understand and become familiar with the EU while at the same time enable them, through the use of appropriate methods (workshops, roleplay simulations, debates, projects, etc.) and ICT tools (online forums, etc.), develop civic competences, that is, skills and attitudes in order to actively participate in civic life at European level, in an effort to transform the aims of citizenship education into effective practice.

Key-words: *European Union, citizenship, after school club, public sphere, civic competences.*

---

* English Teacher, Zanneio Experimental Junior High School of Piraeus.

Introduction

The primary aim of education is the "development of human potential, of the whole person, enabling all citizens to participate as fully as possible in cultural, economic, political and social life" (Cresson, 1998, p.3). To achieve this goal, citizenship education is necessary as it "refers to aspects of education at school level that prepare students to become active citizens by ensuring that they have the necessary knowledge, skills and attitudes to contribute to the development and well-being of the society in which they live"(Eurydice, 2012, p.8).

Citizenship as a word is normally used to denote the relationship between an individual and a state in which the former enjoys "full, legally sanctioned membership in a state and owes full allegiance to it" (Duhaime's Law Dictionary). Citizenship is a juristic and political status which can be acquired either by blood (jus sanguinis) or by birthplace (jus soli) or by a combination of the two. It entails "membership, membership of the community in which one lives one's life" (Held, 1991, p.20).

Although historically citizenship has been associated with nation states, through the establishment of the European Union (EU) as a legal entity by the Treaty of Maastricht in 1992, the legal concept of citizenship of the European Union was formally introduced. The status of EU citizen was created which gave an individual relationship between the EU and its citizens. Any person who holds the nationality of an EU country is at the same time also an EU citizen. EU citizenship is additional to and does not replace national citizenship (Article 9 of the Treaty of European Union). The main purpose behind the institutionalisation of this new legal status was, according to the EU institutions, "to strengthen and enhance the European identity and enable European citizens to participate in the European integration process in a more intense way" (European Commission, 2010, p.4).

The European Union, however, since its inception, has been accused of a democratic deficit, a term which is used to indicate that the governance of the EU lacks democratic legitimacy which is the main cause of citizens' indifference (Moussis, 2011a). In Eurobarometer surveys, people complain they know little about the EU and although many of the decisions that affect their daily lives are taken at European level, they feel they have little say in its decision-making process. EU voters do not feel that they have an effective way to reject or to change, in some ways, the course of EU politics and policies. In addition, due to their complexity, the EU institutions and their decision-making procedures also seem inaccessible to the ordinary citizen.

The issue of democratic legitimacy has been there at each stage of the process of European integration and efforts have been made to address it. Treaty after Treaty the European Parliament (EP), the most democratic institution of the EU (as its members are elected directly by the European citizens) has been progressively empowered and evolved from a consultative assembly into an important co-decision institution for most EU legislation and for the adoption of the EU budget (Articles 14.1 and 16.1 of the Treaty on the European Union). The Lisbon Treaty has further strengthened the European Parliament's financial, legislative and supervisory powers. Among the powers and rights given to it are the appointment of the Commission and its President which require its consent; it has also been granted the authority to receive personal

petitions from the citizens. In addition, the European Citizens' Initiative is established (although its impact, not without reason, is questioned) and the importance of dialogue between civil society and the European institutions is recognised. Lastly, certain Council sessions have been made public to improve citizens' information (see democratic deficit, Glossary of summaries on the EU portal).

Besides the democratic deficit, there also seems to be an information gap between the EU and its citizens. Citizens do not trust the EU policies as they do not understand them because they do not have the proper information. The effects of this information deficit have been underestimated and largely neglected and as a result, the citizens are not only ignorant about the institutions, the goals and the mechanisms of the integration process but they can also be more easily misled about particular issues and policies or the general thrust of the process (Moussis, 2011b).

It is true that people generally know very little about the EU and the impact it has on their everyday lives. First of all, it is not easy to identify "who" is Europe. The EU has three presidents (Council, Commission and Parliament), a rotatory presidency and there are European institutions which are not really EU (cf. Council of Europe) (Tarradellas Espuny, 2015, p. 26). In addition, not only the European institutions are a source of confusion but also the division of power within the EU differs from the traditional tripartite structure as there is no clear separation of competences between the executive, legislative and judicial branches to facilitate the understanding of the institutions' roles (Bobba et al., 2011, p.165). Citizens generally have a very patchy knowledge of the EU and this is evident in their self-assessments of the level of knowledge of institutions and EU policies in Eurobarometer surveys.

Information, which is a key instrument of any policy making, is even more important in multinational policy-making (Moussis, 2011b). The European Commission (2006) in its *White Paper on a European Communication Policy* acknowledges that there is a communication gap and that the European people feel remote from the decision-making process and EU institutions. It admits that this sense of alienation partly reflects peoples' general disillusionment with politics but it is also the result of the inadequate development of a 'European public sphere' where the European debate can take place. People feel that they cannot make their voices heard on European issues and there is no obvious forum within which they can talk about these issues together (European Commission, 2006, pp. 4-5).

Besides, although institutions like the European Commission or the European Parliament try

to inform EU citizens on European affairs and instigate European-wide debates, it is difficult for them to reach the citizens and get their messages across because there are other actors, such as national governments which instead of informing them on a regular basis, they do so only to a certain extent, despite their pivotal role in European affairs (Donnelly and Jopp, 2009, p. 24).

"The lack of objective information (by European institutions, governments and political parties) combined with a sharp disinformation on the part of Eurosceptic media is an explosive mixture placed under the foundations of European unification" (Moussis, 2011b), and this was more than evident in the case of the British referendum where the press played a powerful long term role in exposing voters to anti-EU

messages, influencing, thus, the public opinion against Britain's EU membership (Berry, 2016).

EU and young Greek citizens

It is beyond doubt that EU citizens are neither sufficiently aware of their rights nor do they exercise these effectively (European Commission, 1998, pp. 8-9). What is particularly worrying, however, is the ignorance, particularly among young people, not only of what the Union has achieved but also of how it functions and of the impact it has on their everyday lives. The findings from Eurobarometer surveys confirm that there is information, knowledge and skills gap on the part of young people. What is more, in the past twenty years "young people have been amongst those hardest hit by the economic and social polarisation and transformation processes. High rates of youth unemployment together with weakening social benefits and entitlements have been among the most palpable consequences" (European Commission, 1998, p.7). In addition, young people have lost trust in adult society and its established social and political institutions (European Commission, 1998, p.7). In the last European Parliament elections, for example, only 27.8% of 18-24 year-olds voted, representing the lowest voter turnout since 1979. According to the results of a recent Eurobarometer survey conducted in the 28 member states at the request of the European Parliament ("European Youth in 2016), more than half of young people (57%) aged between 16 and 30 in Europe feel that, in their country, the young have been marginalised and excluded from economic and social life by the crisis. Of course, the rates are very high in the states worst hit by the crisis where youth unemployment is at record highs, as is the case of Greece where 93% of young people feel excluded.

In Greece, particularly, a country traditionally seen as pro-European, where the majority of the people had a positive image of the EU as it was equated with democracy, economic prosperity and without sharing the inherent weaknesses of national politics, the public opinion seems to have fallen out of love with the EU but does not, however, want to renounce membership altogether (Clements et al., 2014, p. 247, p. 262). Greeks feel discontent with the lack of effective solutions from Europe in terms of outputs (Clements et al., 2014, p. 263). The crisis and the respective response to it have made such a strong impact on how Greeks perceive the EU and its legitimacy that negative perceptions of the EU have increased sharply affecting all social groups. In the Standard Eurobarometer survey (EB 81) conducted in May –June 2014, 75% of the Greeks showed distrust of the EU. Interestingly, 76% of those aged between 15 and 24 years tended not to trust the EU (European Commission, 2014, p.96).

In this negatively EU-related context, in July 2015 the Greek government announced a referendum asking people to vote a 'yes' or 'no' to an unclear question as to its actual meaning and potential consequences for the country and its membership in the EU. More than ever before the importance of active, informed citizenship emerged while the need for the development of European citizenship was identified as the key to securing support for Greek EU membership.

Formal citizenship education in Greece vs innovative approach to fostering EU citizenship: the case of the EU Citizens' Club

Rekindling young people's sense of belonging and engagement in the societies in which they live is essential, thus, the European Commission claims that a modernised approach to the concept and practice of citizenship can provide a sound basis (1998, p.8). Learning for citizenship is particularly important for young Europeans as their participation in shaping and building the future is an irreplaceable resource (European Commission, 1998, p.7). In order to increase engagement and participation, EU citizens must be equipped with the right knowledge, skills and attitudes (Eurydice, 2012, p.3). Civic competences enable individuals to participate fully in civic life but they must be based on sound knowledge of political structures and on a commitment to active democratic participation in society (Eurydice, 2012, p.3). Social and civic competences are among the eight key competences identified by the EU as essential for citizens living in a knowledge society and must be provided by member states for all as part of their lifelong strategies (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council on Key Competences for lifelong learning).

However, the development of responsible civic behaviour should be encouraged from a very early age (Eurydice, 2005, p.3). In Greece, citizenship education is mainly provided through the formal school curriculum. More specifically, it is provided in compulsory education through the teaching of two subjects: Studies of the Environment and Social and Civic Education. Environmental Studies is addressed to Kindergarten pupils and pupils of the first four grades of Primary School. Social and Civic Education is addressed to pupils of the last two grades of Primary School and the third grade of Gymnasium (Junior High School) (see Cross-thematic Curriculum Framework for Citizenship Education). Also, in non-compulsory upper secondary education, the subject Civic Education was introduced as obligatory in the first two grades of Geniko Lykeio (Senior High School) in 2014 to include the subject matters of Sociology, Economics and Law.

In the first four grades of primary school, citizenship education is not provided as a subject per se but through a combination of subjects, that is, history, environmental studies, geography and science, under the heading "Studies of the Environment" (Coloubaritsis, 2007, p.2). Citizenship education is taught as a separate subject only in the last two grades of primary school, the third grade of junior high school and the two first grades of Geniko Lykeio where learning about the EU comprises only a small part of the curricula, taught in five hours annually at its best. This is not enough. As the EP Committee on Culture and Education emphasizes in its *Report on Learning EU at school*: "the EU should be more visible, and better integrated, in teaching materials and extracurricular activities, given its impact on the everyday life of its citizens". In this context, an EU dimension in education should not only aim at helping young people acquire knowledge or develop a sense of belonging and European citizenship skills, but also engage them in a critical reflection on the EU, by making use of appropriate active and participative teaching methods suitable to learners' age, levels, needs and interests (EP Committee on Culture and Education, 2016).

In Greece, regarding EU citizenship, the focus is on acquiring 'basic' knowledge of the European Union: the functioning of its institutions, the entitlements of its citizens, or important stages in the process of integration, etc. which is essential due to the information gap between the EU and its citizens and because people "need a basis of information and knowledge upon which they can take action, and to do so with some confidence; this is the cognitive dimension of active citizenship" (European Commission, 1998, p.10). Democracy, however, requires not only well informed but also critical thinking and active citizens. Encouraging young people's practical involvement in the democratic process at European level is important (Cresson, 1998, p.3). Practising citizenship entails taking action of some kind, and this is mostly a matter of learning by doing so: this is the pragmatic dimension of active citizenship (European Commission, 1998, p. 10). Active citizenship also depends largely on the extent to which individuals and groups feel a sense of attachment to the societies and communities to which they theoretically belong, and is therefore closely related to matters of identity and values; this is the affective dimension of active citizenship (European Commission, 1998, p.10).

The EU Citizens' Club

In this context, an attempt has been made in Zanneio Experimental Junior High School through an extra-curricular activity, the formation of an after school club, to help young Greek citizens (students aged between 13 and 15 years old) not only understand and become familiar with the EU, its organization, function and evolution but also develop skills and attitudes in order to actively participate in civic life at European level. After school clubs, through the various activities they offer, can help students acquire knowledge beyond the regular curriculum and since they bring together people with shared interests, they create an environment where relationships can easily be formed and a sense of community can be built, where each member can have their own role to play, thus, empowering students to become socially intelligent and responsible adults. Besides, clubs allow teachers to design and develop their own curriculum and work with students who are really interested in the specific field as they join them voluntarily at the expense of their free time. Also, the institutional framework of school clubs requires that students attend regularly as there is an absence limit, creating, therefore, an environment where students are not only motivated but also engaged, ideal for citizenship education.

This club was named the EU Citizens' Club and was instigated by the writer during the school year 2015-2016 in the aftermath of the Greek bailout referendum and has been available at Zanneio Experimental Junior High ever since. The club's aim was to foster both the cognitive and the pragmatic dimensions of EU citizenship and through them the affective. Regarding the cognitive dimension, it covered topics such as the evolution, law and the institutions of the EU, the stages of the integration process, the EU policies concerning citizens, the EU role on the international scene, etc. (The topics are available to the subscribers of the Greek School Network through the Electronic Classroom service: http://eclass.sch.gr/courses/G1618208/). Depending on the goals and the nature of the content of each session, various methods were used:

- presentations with the use of ICT tools,
- online, interactive educational games ranging from simple quizzes to puzzles and action games available on the EU Kids' Corner,
- educational visits i.e. to the Historical Archives of the European Union (HAEU) in Italy or to the European Parliament information office in Athens in order to be informed about the EP's role and work,
- visits of experts at school such as of the head of the Commission's DG Translation Office in Athens in order to inform students on the policy of multilingualism, etc.

As far as practising citizenship is concerned, this was pursued through:

- group discussions so that students would take a stand and active part in finding solutions to issues while develop communication and social skills such as active listening, argumentation, conflict resolution, etc.
- the employment of active and experiential learning techniques such as roleplay simulation i.e. the simulation of a meeting of the EP Committee on Civil Liberties, Justice and Home Affairs (LIBE) discussing the temporary suspension of the Schengen Treaty that took place in Italy while visiting the HAEU,
- the use of the project method i.e. the design and running of an information campaign by the students- members of the club about the EU policies on food safety and consumer protection aiming at the same time at urging fellow students at school to actively participate in the democratic life of Europe by exercising their rights such as the right to petition (i.e. EU-trophia project carried out in the framework of Teachers4Europe initiative of the EC Representation in Greece available at https://drive.google.com/file/d/0By7KXGuxU0fqOHNDU0xwNWpPOTg/view?usp=sharing).
- the use of ICT tools and the opportunities these offer for greater individual and group participation in the political process i.e. the creation of an online forum https://groups.google.com/forum/#!forum/the-eu-citizens-club

It is true that different teaching techniques yield different kinds of learning. For example, participation in simulations can lead to cognitive learning as students gain factual information, concrete examples of abstract concepts and procedural experience; it can result in affective learning, too (Greenblat as cited in Shaw 2010). In the simulation of the LIBE meeting, the students who took part were divided into four EP political groups (the Europe of Freedom and Direct Democracy, the European People's Party, the Progressive Alliance of Socialists and Democrats and the European United Left/Nordic Green Left) to discuss the temporary suspension of the Schengen Treaty. Not only did they take a stand and vote but also since vote was divided, they went on debating until the decision was unanimous. This roleplay simulation had a strong impact on students as they put themselves in a position where they even had to argue the opposite of what they believed, thus, they were taught about tolerance, dialogue and respect for different points of view and they gained valuable insights into how the EU institutions work where delegates from different backgrounds have to discuss, negotiate, cooperate and reach an agreement. Thus, such learning can change perspectives and attitudes, increase empathy for others, and may

lead to increased civic engagement. On the whole, the variety of teaching techniques used in the club meetings along with the club per se as a teaching method allowed for a holistic approach to fostering EU citizenship by integrating theory into practice and engaging students in authentic tasks and real-life experiences with a view to preparing them as effectively as possible to assume their societal roles, as informed, critical and active EU citizens.

Learning for active citizenship, however, requires access to the skills and competences that young people will need for effective participation under conditions of technological modernisation such as is the case with e-democracy. Electronic democracy (e-democracy) as the support and enhancement of democracy, democratic institutions and democratic processes by means of ICT can increase youth civic engagement and participation (Council of Europe, 2009, p. 11). E-democracy encourages "information, dialogue, communication, deliberation and the ongoing creation of open public spaces where citizens can get together to uphold their civic interests... [It] makes for greater individual and group participation, allows those whose voices are heard less often or are less powerful to express their views" (Council of Europe, 2009, p.13). It also enables citizens to shape and take decisions, draw up formal and informal agendas (Council of Europe, 2009, p.13). Thus, during the second year of running the club, through the use of Google Groups an online forum was created that allowed students to deliberate on the "Future of Europe". The *"White Paper on the Future of Europe"* and the five scenarios on how the Union could evolve by 2025 released by President Junker were used as a seed for the start-up of a discussion thread initially between the students-members of the club (but with the goal to include other peers) in an effort to provide a 'public' space where they could post their views on an important EU topic while experience the potential offered by ICT tools for direct involvement in policy shaping.

Evaluation of the EU Citizens' Club

As happens with every innovative teaching practice, it is important to obtain some feedback on its impact. To be able to evaluate the impact of such an initiative, during the first meeting of the club that took place in October 2015, 18 students out of the 22, who finally joined, were asked to answer some of the core questions posed by the Standard Eurobarometer and the Parlemeter so as to investigate their knowledge, attitudes and perceptions of the European Union. Questions on identity, EU membership and citizenship were also included in this first questionnaire.

At the beginning of the school year, the majority of the students (61.1%) perceived Greece's membership in the EU as neither good nor bad whereas 33.3% considered it as good. The majority (66.7%), however, believed that Greece has benefitted from its membership in the EU. The EU's image was neutral for the majority of the students (55.6%) whereas 33.4% of the students were divided: half of them had a fairly negative image of the EU and the other half had a fairly positive image whereas the rest (11%) was evenly divided (5.5% had a very positive whereas another 5.5% a very negative image) (see Figure 1). When students were asked the same question at the end of school year and despite the fact that the majority still held a neutral view of

the EU, 35% had a fairly positive image (almost +20 percentage points up since the beginning of the school year) whereas no one had a negative image at the end (see Figure 2). In the second survey, 20 students took part out of the 22 members of the club.

Figure 1. *The EU image at the beginning of the school year.*

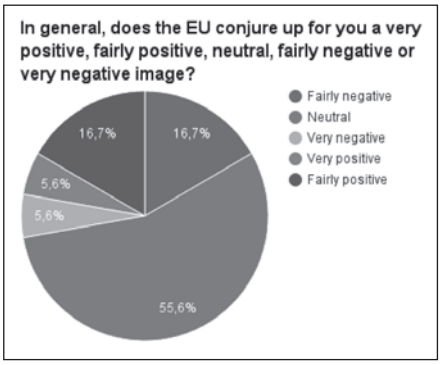
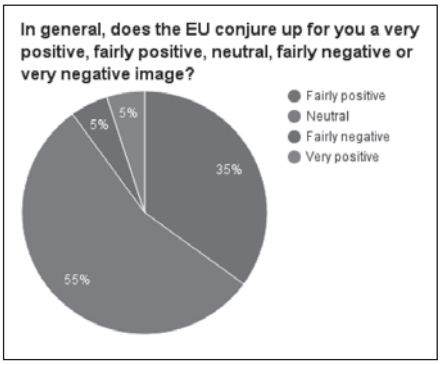
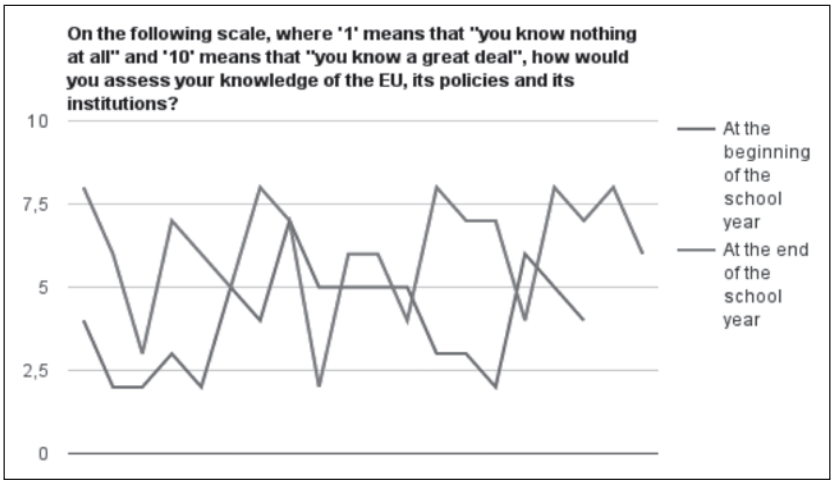


Figure 2. *The EU image at the end of the school year.*



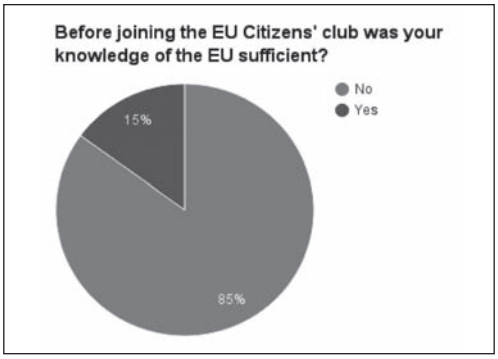
As far as their self-assessment of EU knowledge is concerned, at the beginning of the school year, the majority felt they knew little or nothing about the EU (scale score 1-5: 89%) and only 2 out of the 18 students indicated that they had some or much knowledge about the EU (scale score 6-10: 11%). At the end of the school year, the majority felt that they had some or much knowledge about the EU (scale score 6-10: 75%) whereas only 5 out of the 22 students stated that they knew little or nothing about the EU (scale score 1-5:25%) (see Figure 3).

Figure 3. *Self-perceived knowledge of the EU, its policies and its institutions.*



The vast majority of the students (85%) acknowledged that their knowledge of the EU before joining the club was not sufficient (see Figure 4).

Figure 4. *Sufficient/Insufficient knowledge of the EU before joining the EU Citizens' club.*



In the first survey, 83.3% believed that they were not very well informed whereas in the last survey that took place at the end of the school year, 95% of the students believed that were fairly well informed (Figure 6) in comparison to 16.7% in the first survey (almost 80 percentage points up from the first survey, see Figure 5).

Figure 5. *Informed/Not Informed about the EU at the beginning of the school year.*

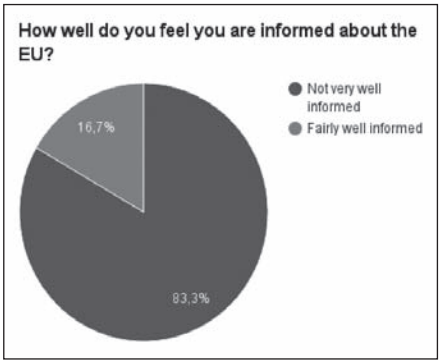
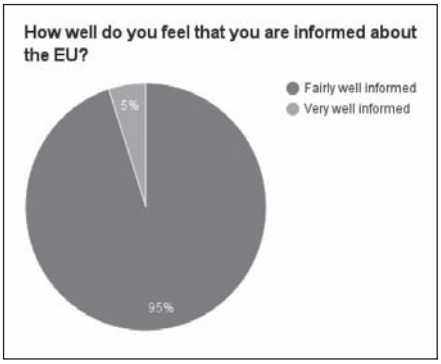


Figure 6. *Informed/Not Informed about the EU at the end of the school year.*



The vast majority of the students (90%) believe that responsible is a citizen who is informed (see Figure 7) and about 85% agree that if a citizen is informed becomes active (see Figure 8).

Figure 7. *Relationship between responsible and informed citizen.*

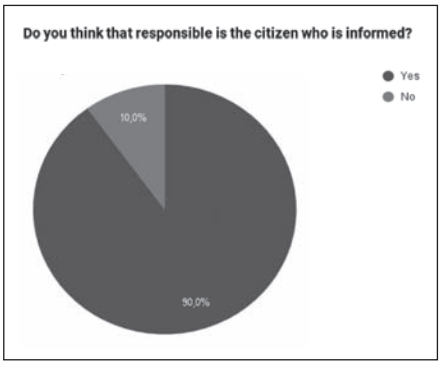
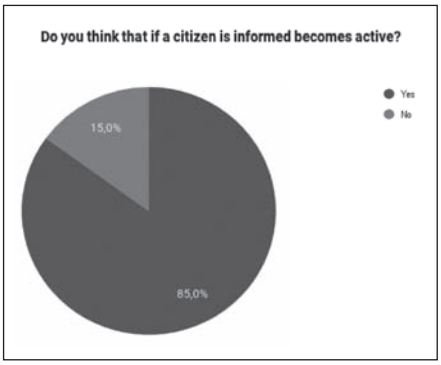
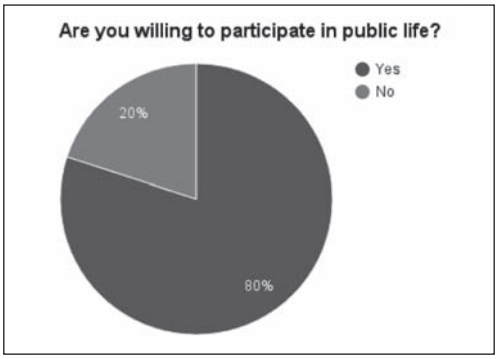


Figure 8. *Relationship between informed and active citizenship.*



In addition, the vast majority of students seem to be willing to participate in public life (see Figure 9).

Figure 9. *Participation in public life.*



It seems that after the 20 two-hour club meetings during which the students had the opportunity to get to know the EU through various methodological tools (games, quizzes, debates, simulation activities, projects etc.) the majority of the students still held a neutral view of the EU. However, 35% had a fairly positive image (almost +20 percentage points up since the beginning of the school year) and no one had a negative image which is also a major gain. Overall, regarding the use of a club per se as a teaching method, the students appear to have really enjoyed the experience of being members in such a club, as is evident from their responses (see Table 1).

Table 1: Student responses to the question "What did you like most about the EU Citizens' club?"
1. I liked the communication between the members of the club. I also liked the fact that we carried out a lot of interesting actions that benefitted the team.
2. I liked the trip to Italy, the spirit of the club, the fact that it was not teacher-centred but learner-friendly and of course, all the knowledge gained!
3. I liked the fact that I learned interesting things in a pleasant way.
4. I liked everything but mostly the trip.
5. I liked most the trip to Italy, the visit to the HAEU and the visit to the EP information office in Athens.
6. I liked the visit to the EP information office in Athens.
7. I liked the visit to the HAEU.
8. I liked the fact that I learned a lot of useful stuff about the EU because I think that such knowledge is useful.
9. I liked the trip to Italy.
10. I liked the spirit of the club. We learned a lot of important stuff about the EU in a family atmosphere.
11. I liked the fact that I learned more stuff about the EU.
12. I liked the teacher.
13. I liked our visit to the EP information office in Athens.
14. I liked everything.
15. I liked the spirit of the club.
16. I liked our visit to the EP information office in Athens.
17. I liked the fact that I learned new stuff.
18. I liked the team spirit and the fact that I extended my knowledge about the EU.
19. I liked everything.
20. I liked the team spirit.

To put it briefly, the students liked the fact that they learned a lot of useful and interesting things about the EU in a setting beyond the classroom where there was a team spirit and a variety of teaching methods employed. They particularly enjoyed the educational visits they were taken to in Italy and to the HAEU and to the EP information office in Athens (the visit to the EP information office in Athens was mentioned by the students who could not afford to travel to Italy). It seems that educational visits made learning a memorable experience and especially, the trip to Italy, apart from the simulation activity, offered students a hands-on experience of what it is like to be

an EU citizen and of the benefits it entails i.e. the right to free movement, a common currency, etc. On the whole, from the evaluation of its impact, it is evident that the EU Citizens' Club has been successful as an approach to raising EU civic awareness and participation.

Conclusions

In this paper, a proposal has been made to address both the democratic deficit and the information gap between the EU and its young Greek citizens through the formation of an after school club in lower secondary education, ad hoc named "The EU Citizens' Club". While citizenship education in formal schooling context typically places emphasis on the cognitive dimension of EU citizenship, an attempt has been made through this innovative, extracurricular activity to extend and elaborate on the theoretical knowledge offered by the regular curriculum and through the use of appropriate experiential, active and participative methods and ICT tools develop students' civic competences, that is, skills and attitudes in order to actively participate in civic life at European level (pragmatic dimension of citizenship). From the analysis of the impact of the club, with regard to the affective dimension of citizenship, although the vast majority of the students who joined the club still held a neutral view of the EU, the fact that the number of those having a fairly positive image increased significantly and no one had a negative view of the EU at a time when public support for the EU was low in Greece shows that the battle to win the hearts and minds of young Greeks has not been lost and that perceptions and attitudes of young people are shapeable.

The goal of this club, however, was not to make students love the EU or make them accept EU policies uncritically. This is not what citizenship education is about. It is about preparing well informed, critically thinking, and active citizens. When citizens are informed, they become active and this is something that the vast majority of the students-members of this club agreed on. Another important outcome was the fact that young Greeks are willing to participate in public life. Positive civic attitudes and active participation were among the goals of this club. The implementation of the particular school club has highlighted the role of informal learning in developing civic skills, competences and behaviour. Therefore, as far as EU citizenship is concerned, it is essential to complement the school curricula and create links between formal and informal learning. Hence, resources and appropriate support (i.e. updated training on EU topics, grants for students' mobility, etc.) should be provided to teachers who are interested in including the EU into their teaching. In addition, opportunities should be given to teachers to exchange ideas and examples of good practices in teaching the EU at school with peers in their country or other member states. To sum up, it is important to foster EU citizenship from an early age and beyond the classroom when necessary if we want a sustainable future for the European integration process.

References

Berry, M. 2016. Understanding the role of the mass media in the EU Referendum. In: D. Jackson, E. Torsen & D. Wring (ed.). *EU Referendum Analysis 2016: Media,*

Voters and the Campaign. Available at: http://www.referendumanalysis.eu/eu-referendum-analysis-2016/section-1-context/understanding-the-role-of-the-mass-media-in-the-eu-referendum/ [Accessed 30 July 2017].

Bobba, G., Jaszczyk, K. & Rambour, M. 2011. The European Puzzle: Gathering, Sorting and Assembling Piecemeal Information. In: D. Gaxie, N. Hubé and J. Rowell (ed.). *Perceptions of Europe: A comparative sociology of European attitudes*. Colchester: ECPR Press.

Clements, B., Nanou, K. & Verney, S. 2014. 'We No Longer Love You, But We Don't Want To Leave You': The Eurozone Crisis and Popular Euroscepticism in Greece. *Journal of European Integration*, *36* (3), pp. 247-265. Available from: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07036337.2014.885753_[Accessed 30 July2017].

Couloubaritsis, A. 2007. Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum. In: *2nd South-European and Mediterranean Conference on Citizenship Identity and Culture: the challenge for education*. University of Patras, 10-11 April 2007. Available at: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=11&ep=193_[Accessed 30 July2017].

Council of Europe. 2009. Electronic democracy ("e-democracy"). Recommendation CM/Rec(2009)1

and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe. Available at: https://www.coe.int/t/dgap/democracy/Activities/GGIS/CAHDE/2009/RecCM2009_1_and_Accomp_Docs/6647-0-ID8289-Recommendation%20on%20electronic%20democracy.pdf_[Accessed 30 July2017].

Cresson, E. 1998. Learning for Active Citizenship: a significant challenge in building a Europe of knowledge. In: *Education and active citizenship*. Luxembourg: European Communities. Available at: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad_[Accessed 30 July2017].

Cross-thematic Curriculum Framework for Citizenship Education. Available at: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/english/11th.pdf[Accessed 30 July2017].

Democratic deficit. Available at: http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/democratic_deficit.html

Donnelly, B. & Jopp, M. 2009. European Political Parties and Democracy in the EU. In G. Bonvicini (ed.). *Democracy in the EU and the role of the European Parliament*. pp. 23-41. Rome: Istituto Affari Internazionali. Available at: http://www.iai.it/sites/default/files/quaderni_e_14.pdf_[Accessed 30 July2017].

Duhaime's Law Dictionary. Available at: http://www.duhaime.org/LegalDictionary/C/Citizenship.aspx[Accessed 30 July2017].

European Commission.1998. *Education and active citizenship*. Luxembourg: European Communities. Available at: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad_[Accessed 30 July2017].

European Commission. 2006. *White Paper on a European Communication Policy*, 1 February 2006, COM(2006) 35 final. Available at: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com2006_35_en.pdf_[Accessed 30 July2017].

European Commission. 2010. Flash Eurobarometer 294: European Union Citizenship. European Citizenship Analytical Report. Survey conducted by the Gallup Organization upon the request of the former Directorate General for Justice and Security. Available at: http://ec.europa.eu/justice/citizen/files/eu_citizenship_analytical_report_102010_en.pdf [Accessed 30 July2017].

European Commission. 2014. Standard Eurobarometer 81: Spring 2014. Survey conducted by TNS Opinion & Social at the request of the European Commission.

Available at: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb81/eb81_publ_en.pdf) [Accessed 30 July2017]

European Parliament Committee on Culture and Education. 2016. A8-0021/2016 Report on Learning EU at school. Available at: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0021+0+DOC+XML+V0//EN[Accessed 30 July2017]

Eurydice. 2005. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice. Available at: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf[Accessed 30 July2017]

Eurydice. 2012. *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Available at: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe[Accessed 30 July2017]

Held, D. 1991. Between State and Civil Society: Citizenship. In G. Andrews (ed.). *Citizenship*. London: Lawrence and Wishart. [Accessed 30 July2017]

Moussis, N. 2011a. The so-called democratic deficit of the EU. In *Europedia*. Available at: http://europedia.moussis.eu/books/Book_2/4/09/05/?all=1. [Accessed 30 July2017]

Moussis, N. 2011b. Appraisal and outlook of EU's information and cultural policies. In *Europedia*. Available at: http://www.europedia.moussis.eu/books/Book_2/4/10/04/?all=1[Accessed 30 July2017]

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006. Available at:
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN[Accessed 30 July2017]

Shaw, C. 2010.Designing and Using Simulation and Role-Play Exercises. Available at: http://webs.wichita.edu/depttools/depttoolsmemberfiles/carolynshaw/Shaw%20in%20Compendium.pdf[Accessed 30 July2017]

Tarradellas Espuny, F. 2015. Communicate Europe: Mission Impossible?. *Communication Director*,1, pp. 26-27. Berlin: Quadriga Media.

Treaty of the European Union. Available at: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF Accessed 30 July2017]

PROJECT ΜΕ ΤΙΤΛΟ: “EUROPE4MIGRANTS”

*Χαρούλα Μιχαλακοπούλου**
*Μαρία Μπουκόρου***

Περίληψη

Το project “Europe4Migrants”, ενταγμένο στη δράση των Teachers4Europe 2016-2017, υλοποιήθηκε από το 2ο Γυμνάσιο Αλμυρού Μαγνησίας. Θέμα πραγμάτευσής του αποτέλεσε το μεταναστευτικό και προσφυγικό θέμα ως ζητήματα με Ευρωπαϊκό και όχι μόνο Ελληνικό ενδιαφέρον και με προϊούσα εξέλιξη λόγω της διόγκωσης σε καθημερινή βάση των προσφυγικών ροών που προσεγγίζουν τη χώρα μας μέσω των θαλάσσιων δρόμων της. Στόχος του αποτέλεσε η ενημέρωση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα για τη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής ένωσης σε σχέση με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες και την αναγνώριση των ιδρυτικών αξιών της Ε.Ε. με εστίαση στα όργανα διοίκησης και τους θεσμούς της αλλά και η διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης ζωής με την παράλληλη εμπέδωση δημοκρατικής νοοτροπίας και ανεκτικής στάσης απέναντι στο ρατσισμό και τη διαφορετικότητα.

Το πρόγραμμα στηρίχτηκε σε πέντε θεμελιώδεις άξονες:

1. Την επιστημονική στήριξη των αναληφθέντων δράσεων.
2. Την εξοικείωση αρχικά και απόκτηση τελικά επάρκειας στη χρήση ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών για τη συγκέντρωση και αξιοποίηση του υλικού.
3. Την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής πτυχής του προγράμματος μέσα από τη διάχυση της θεματολογίας του σε συναφή Ευρωπαϊκά project.
4. Την ανάδειξη της έννοιας της βιωματικότητας ως θεμελιώδους αρχής για την απόκτηση ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας των μελών της ομάδας.
5. Την αξιοποίηση της εικαστικής δημιουργίας προκειμένου οι μαθητές να αποτελέσουν γόνιμοι αποδέκτες των πολιτιστικών προϊόντων και ενεργοί πολίτες.

* ΠΕ02, Φιλόλογος-Συγγραφέας, καθηγήτρια του 2ο Γυμνασίου Αλμυρού Μαγνησίας, μέλος της ομάδας των Teachers4Europe.

** ΠΕ02, Φιλόλογος-Συγγραφέας, καθηγήτρια του 2ο Γυμνασίου Αλμυρού Μαγνησίας, μέλος της ομάδας των Teachers4Europe.

Η αφόρμηση του προγράμματος

Αναντίρρητα, βιώνουμε μια από τις δυσκολότερες στιγμές στην ιστορία των λαών λόγω της παγκόσμιας προσφυγικής κρίσης αλλά και της συνεχόμενης μεταναστευτικής μετατόπισης πληθυσμών. Ουρές προσφύγων καταφεύγουν καθημερινά στα ευρωπαϊκά σύνορα από χώρες όπως το Ιράκ, το Αφγανιστάν και εσχάτως τη Συρία. Ο πόλεμος στη Συρία έχει εξαπλώσει ένα κύμα ανθρώπινου πόνου που αγγίζει καθημερινά τις νότιες ακτές της Ευρώπης. Οι Σύριοι κινδυνεύουν από βόμβες σε βαρέλια, χημικά όπλα, βιασμούς και σφαγές. Η χώρα τους έχει γίνει ένας καθημερινός τόπος θανάτου και οι άνθρωποι φεύγουν μακριά από αυτόν σπρωγμένοι από την ανάγκη της επιβίωσης, όπως εύστοχα η Κενυάτισα Ουαρσάν Σαιρ περιγράφει στο βραβευμένο ποίημά της "Home":

«*...κανένας δε θα άφηνε την πατρίδα*
εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγούσε μέχρι τις ακτές
εκτός αν η πατρίδα σού έλεγε να τρέξεις πιο γρήγορα
να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου
να συρθείς στην έρημο
να κολυμπήσεις ωκεανούς
να πνιγείς
να σωθείς
να πεινάσεις
να εκλιπαρήσεις
να ξεχάσεις την υπερηφάνεια
η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική...»

Παραλλήλως με την προσφυγική κρίση, η χώρα μας εδώ και τρεις τουλάχιστον δεκαετίες έχει γίνει αποδέκτης πολλών μεταναστευτικών πληθυσμών από τις Βαλκανικές χώρες, την Αλβανία κατά κύριο λόγο, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία. Οι μετανάστες αυτοί που σταδιακά ενσωματώνονται στην ελληνική κουλτούρα ως ισότιμοι εταίροι της πολιτιστικής συνύπαρξης του λαού μας αντιμετωπίζονται δυστυχώς από κάποιες μερίδες του πληθυσμού με μια στερεοτυπική αντίληψη, γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών κάποιες φορές σχολίων, βιώνουν την απόρριψη, σε κάποιες δε περιπτώσεις και τον αποκλεισμό.

Το μεταναστευτικό και προσφυγικό πρόβλημα δεν περιορίζεται μόνο στη χώρα μας, αλλά έχει αγγίξει κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής κοινότητας, αποτελώντας καίριο ζήτημα που απαιτεί την εύρεση λύσεων για την εκτόνωση του αδιεξόδου. Οι «φυλακισμένοι» πρόσφυγες της Ειδομένης, οι αποκλεισμένοι στις δομές Φιλοξενίας Προσφύγων σε διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα, οι 8.000 πρόσφυγες στο Calais της Γαλλίας, η συνεχιζόμενη φρίκη της Λαμπεντούζα με τη δήμαρχο του νησιού να δηλώνει ότι: «Οι νεκροί του νησιού είναι οι νεκροί όλης της Ευρώπης» αποτελούν μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Την ίδια στιγμή, οι ρατσιστικές νοοτροπίες που δυστυχώς αποτυπώνονται σε ποικίλες απορριπτικές συμπεριφορές απέναντι σε μετανάστες και πρόσφυγες με την παράλληλη διόγκωση των ξενοφοβικών στάσεων σε κάθε μικρή ή μεγάλη πόλη της Ευρώπης συνιστούν ζητήματα πανευρωπαϊκού και όχι μόνο ελληνικού ενδιαφέροντος και προβληματισμού.

Απέναντι στο όλο ζήτημα, ουσιώδης είναι ο ρόλος της νέας γενιάς, που αποτελεί την ελπίδα στην προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων που σχετίζονται με την ανακούφιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι προσφυγικοί και μεταναστευτικοί πληθυσμοί σε όλη την Ευρώπη και δη στη χώρα μας και σ΄ αυτή την προσπάθεια αρωγός αποτελεί και οφείλει να αποτελεί αδιάκοπα το σχολείο. Το ίδιο μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας ευαισθητοποίησης, αποδόμησης των κοινωνικών στερεοτύπων, καλλιέργειας μιας ανεκτικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική, ιδεολογική ή οποιαδήποτε άλλη. Το σύγχρονο σχολείο είναι γόνιμο, όταν δεν αποσκοπεί μόνο στον γνωστικό εφοδιασμό των νέων ανθρώπων, αλλά κυρίως όταν λειτουργεί ως χώρος στον οποίο διαμορφώνεται μια ανθρωπιστική στάση ζωής, καλλιεργούνται ηθικές έξεις και εμπεδώνεται η πίστη στα δικαιώματα και της αξία της μοναδικότητας του ανθρώπου.

Αναμφίβολα, το σχολείο δεν αποτελεί έναν απρόσωπο θεσμό, αλλά πίσω από αυτόν βρίσκονται τα πρόσωπα, οι άνθρωποι που τον διαμορφώνουν, οι εκπαιδευτικοί που τον υποστηρίζουν. Οι τελευταίοι δημιουργούν το κατάλληλο υπόβαθρο στο οποίο θα στηριχθεί η προσπάθεια δημιουργίας ορθών στάσεων ζωής και ανάλογων νοοτροπιών που θα εμπνεύσουν γόνιμα τους νεαρούς ανθρώπους στη μετάβασή τους από την ανήλικη στην ενήλικη ζωή τους.

Σε αυτό το πλαίσιο και ως καθηγήτριες των Teachers4Europe" του σχολείου μας υλοποιήσαμε με είκοσι τέσσερεις μαθητές και μαθήτριές μας το πρόγραμμα "Europe4Migrants". Ερευνήσαμε το προσφυγικό και μεταναστευτικό πρόβλημα στη χώρα μας αλλά και τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζοντάς τα ως κοινά πανευρωπαϊκά ζητήματα. Στόχος μας ήταν αρχικά να προσεγγίσουμε τα δύο ζητήματα αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά τους στα πλαίσια της Ευρώπης που συνεχώς αναδιαμορφώνεται και αναδομείται βάσει των διαρκώς μεταβαλλόμενων σύγχρονων συνθηκών. Ακολούθως, επιδίωξή μας ήταν να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να κάνουν κτήμα τους την ιδέα ότι η ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατική θεώρηση της κοινωνίας, η αποδόμηση των στερεοτύπων, η ενίσχυση της αποδοχής της οποιασδήποτε διαφορετικότητας, αποτελούν πυλώνες της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και ότι η εμπέδωση αυτών των ορθών στάσεων ζωής μπορεί να εγγυηθεί τη μετατροπή τους σε ορθώς σκεπτόμενους και αυριανούς ενεργούς πολίτες της Ευρώπης.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος

Η δράση είχε ως στόχο ο μαθητής – συμμέτοχος του προγράμματος των "Europe4 Migrants" να είναι σε θέση να:

- συνειδητοποιήσει μέσα από τις ανάλογες βιωματικές δράσεις το μεταναστευτικό και προσφυγικό πρόβλημα στην ολότητά τους βλέποντάς το όχι απλώς ως ένα θεωρητικό ζήτημα αλλά ως πρόβλημα που απαιτεί την άμεση και δημιουργική εμπλοκή του.
- καλλιεργήσει τη ενσυναίσθησή του μπαίνοντας και ο ίδιος στη θέση του μετανάστη και πρόσφυγα και βιώνοντας τις καταστάσεις που εκείνοι αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.
- διαμορφώσει υπεύθυνη στάση ζωής εμπεδώνοντας δημοκρατικές νοοτροπίες και ανεκτική στάση απέναντι στο ρατσισμό και τη διαφορετικότητα

- αναπτύξει το σεβασμό στην προσωπικότητα και στα δικαιώματα του άλλου κατανοώντας ότι η έννοια της ισότητας είναι μια στάση ζωής που παγιώνεται μέσα από την καθημερινή συμπεριφορά.
- αναγνωρίσει την ύπαρξη του μεταναστευτικού και προσφυγικού προβλήματος ως πανευρωπαϊκών ζητημάτων που χρήζουν συνεργασίας μεταξύ κρατών, των πολιτικών, αλλά και νέων ανθρώπων με ανοιχτούς ορίζοντες και ορθή στάση ζωής.
- εμπεδώσει την έννοια της αποδοχής και του σεβασμού της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας των λαών της Ε.Ε αλλά και των λαών που ζουν ως μετανάστες ή πρόσφυγες στις Ευρωπαϊκές χώρες αναζητώντας την ισότιμη αντιμετώπισή τους με τους γηγενείς κατοίκους αυτών.
- αναγνωρίσει τις ιδρυτικές αξίες της Ε.Ε., τις οικουμενικές αξίες που διαμορφώνουν την Ευρώπη ως διεθνιστική ενότητα κρατών, να πληροφορηθεί για τα όργανα διοίκησης και τους θεσμούς της.
- αποκτήσει ολοκληρωμένη πληροφόρηση για τη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής ένωσης σε σχέση με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες.
- αποκτήσει δεξιότητα στη χρήση των νέων τεχνολογιών και να αξιοποιήσει νέες ψηφιακές πλατφόρμες με στόχο τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων αλλά και την είσοδό του με επάρκεια στον νέο ψηφιακό κόσμο.
- συνειδητοποιήσει την αξία της τέχνης ως παράγοντα εμπέδωσης ορθών αντιλήψεων και ανθρωπιστικών στάσεων ζωής.
- εξοικειωθεί με την ψηφιακή αφήγηση και να μετατρέψει τη θεωρητική γνώση που το πρόγραμμα του πρόσφερε σε ένα έργο που θα αποτυπώνει έμπρακτα τα όσα έμαθε από την ενασχόλησή του μ΄ αυτό.
- είναι ικανός να δημιουργήσει βίντεο που θα αξιοποιεί όλες τις δραστηριότητες που αναλήφθηκαν στην πορεία πραγματοποίησης του προγράμματος.

Παιδαγωγικές Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν

Σε κάθε φάση της δράσης αξιοποιήθηκαν διαφορετικές διδακτικές τεχνικές προκειμένου να καθοδηγήσουν τον μαθητή, να τον βοηθήσουν να μάθει μέσα από την έμπρακτη εφαρμογή των γνώσεων που αποκόμισε από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα και να περάσει με τρόπο γόνιμο από τη θεωρία στην πράξη:

- Learning scenario και digital learning scenario: Πρόκειται για τη βασική τεχνική που αξιοποιήθηκε στην αρχική φάση του προγράμματος, καθώς με την περιγραφή της μαθησιακής κατάστασης τέθηκε ο τρόπος οργάνωσής του, καθορίστηκαν οι ρόλοι, οι δραστηριότητες, οι απαιτούμενοι πόροι, τα εργαλεία και οι υπηρεσίες που χρησιμοποιήθηκαν ως την ολοκλήρωσή του.
  (“A practical guide to creating learning scenarios”, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο): http://onlignment.com/2011/05/a-practical-guide-to-creating-learning-scenarios-part-1/Καιhttp://colab.eun.org/learning-scenarios))
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: Τα μέλη των “Europe4Migrants” απέκτησαν εμπειρίες γόνιμης συνεργασίας, έμαθαν να λειτουργούν ως ομάδα, χρησιμοποίησαν παραγωγικά το διαδίκτυο και τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες καταγραφής στοι-

χείων, συνεργάστηκαν αρμονικά στα παιχνίδια αυτογνωσίας και προσομοίωσης ρόλων, ενώ δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθήτριες της ομάδας λειτούργησαν ως χοροδιδάσκαλοι στο ζωντανό ανθρώπινο γλυπτό (tableau vivant).

- Brainstorming: "Καταιγισμός Ιδεών". Οι μαθητές διερεύνησαν το εξεταζόμενο ζήτημα αναζητώντας την ουσία του μέσα από τη δική τους προσπάθεια. Πρόκειται για την κατάλληλη τεχνική με την οποία η νέα γνώση μπορεί να θεμελιωθεί στη βάση της προγενέστερης και να υποκινηθεί η σκέψη στη δημιουργία ιδεών και κανόνων που θα βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν νέες γνωστικές εμπειρίες μέσα από την ανακάλυψη αυτών σε μια ατμόσφαιρα πιο χαλαρή και ευχάριστη.
  (Η χρήση του brainstorming στην εκπαιδευτική διαδικασία», «τεχνικές δημιουργίας ιδεών», διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: *Leonardo.innovation. si/ Booklet_Case_Studies/Booklet_GR/)*
- Τεχνική της χιονοστιβάδας ("avalanche"): Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τακτική προκειμένου οι μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους για το συγκεκριμένο θέμα, να ανταλλάξουν σχόλια και παρατηρήσεις επεμβαίνοντας γόνιμα ο ένας στη δουλειά του άλλου, εντοπίζοντας κοινά σημεία, διαφορές και εξάγοντας στα πλαίσια της ομάδας τις τελικές απόψεις και θέσεις τους.
  («Τεχνική της χιονοστιβάδας-Διδακτικές τεχνικές» «ένα κείμενο βασισμένο στο επιμορφωτικό υλικό του έργου: Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, επιμορφωτών πληροφορικής», 2008, διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http:// edu19-20.cti.gr/)
- Έρευνα – Συγκέντρωση και παραγωγή υλικού και καταγραφή του σε ψηφιακές πλατφόρμες (padlet) με στόχο την έρευνα και τον αναστοχασμό.
- Επικοινωνία των μελών της ομάδας μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών διασύνδεσης για άμεσο διασκεδασμό/ διάχυση (share) του υλικού.
- Βιωματικά παιχνίδια αυτογνωσίας, ρόλων, προσομοίωσης: Η ομάδα προχώρησε στην βιωματική υλοποίηση παιχνιδιών αυτογνωσίας, ρόλων και στην προσομοίωση χαρακτήρων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.
- Δημιουργική γραφή: Επιλέχτηκε ως τεχνική σχολιασμού του αναρτώμενου κάθε φορά υλικού στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες αξιοποίησης έχοντας ως άμεσο στόχο της να δώσει πρόσβαση σε ιδέες και νέες προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο γραφής στους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα τους με μεγαλύτερη επάρκεια και να εμπλουτίσουν περαιτέρω τη φαντασία τους.
- Αξιοποίηση της έρευνας μέσω ερωτηματολογίων: Στόχος της ομάδας αποτέλεσε η διερεύνηση των στάσεων ζωής και νοοτροπιών απέναντι στο μεταναστευτικό και προσφυγικό πρόβλημα προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι νοοτροπίες που κοινωνικά ανακυκλώνονται και φτάνουν ως τα νέα παιδιά επηρεάζοντάς τα άμεσα ή έμμεσα.
- Αξιοποίηση μορφών τέχνης για ευαισθητοποίηση και εμπέδωση ανθρωπιστικών στάσεων ζωής: Έχοντας στο νου την άποψη του Οβίδιου *«Τίποτα δεν εξημερώνει τόσο τα ήθη και δεν απομακρύνει απ' αυτά την αγριότητα, όσο η σταθερή αφοσίωση στη σπουδή των καλών τεχνών.»* χρησιμοποιήθηκαν οι τέχνες

της ζωγραφικής και της μουσικής προκειμένου να πετύχουμε την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο προσφυγικό και μεταναστευτικό πρόβλημα, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης, την ενδυνάμωση του ψυχισμού τους και την ενεργοποίησή τους μέσα από την κατάθεση της δικής τους αντίληψης έναντι των συγκεκριμένων προβλημάτων.

- Επίσκεψη σε δομή φιλοξενίας προσφύγων και δράση εθελοντισμού: Η επιτόπια παρουσία σε δομή φιλοξενίας προσφύγων από την Συρία στον Βόλο χρησιμοποιήθηκε για να ενδυναμωθεί η ενεργητική στάση των παιδιών στο προσφυγικό με την δράση εθελοντισμού.
- Παραγωγή ψηφιακού υλικού: Οι νέες τεχνολογίες έχουν γίνει μέρος της καθημερινότητάς μας προσφέροντας μια σειρά από ανεκτίμητες προοπτικές στη μαθησιακή διαδικασία, ευνοώντας τις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων και συμβάλλοντας αποφασιστικά στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Τα μέλη της ομάδας μέσα σε ένα περιβάλλον δημοκρατικής έκφρασης των προσωπικών σκέψεων και προτιμήσεων προσέφεραν το καθένα τις δικές του εμπειρίες και προτάσεις και κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογιών παρήγαγαν το τελικό προϊόν - αποτέλεσμα ως επισφράγιση της νέας γνώσης που αποκτήθηκε στη διάρκεια του προγράμματος.
- Storytelling: Προκειμένου οι μαθητές να δραστηριοποιηθούν οπτικοακουστικά στο τι σημαίνει να είναι κανείς πρόσφυγας παρακολούθησαν την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας ενός Σύριου πρόσφυγα.
  (Για την παιδαγωγική διάσταση του storytelling και την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία: Πελασγός, Σ. (2008). «Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης», Αθήνα, εκδόσεις «Μεταίχμιο». Και Nanson A. (2005). «Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative. Glamorgan: University of Glamorgan Press»)
- Digital storytelling: Οι αρχές της αφήγησης και η σύνδεση του υλικού που αξιοποιήθηκε σε όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες με αυτές ενεπλάκησαν με τα εργαλεία της τεχνολογίας με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης- συνάρτησης του συνόλου των δραστηριοτήτων, η οποία είναι σύμφωνη με τις θεωρίες περί αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για την προώθηση της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας.
- Ευρωπαϊκή διάσταση του προγράμματος: Συμμετοχή της ομάδας των "Europe4 Migrants" σε πρόγραμμα του eTwinning με τον τίτλο "Europa, Migration and Citizenship"
  (https://twinspace.eTwinning.net/31885
  και συμμετοχή του σχολείου σε αίτηση Erasmus+KA2 (Hash code: E3AB4983 3540CC86) με τον τίτλο: "Europa, migrations and citizenship: our schools from emergency to integration") και με συμμετέχουσες χώρες την Γαλλία, την Πορτογαλία, την Ισπανία, την Ιταλία και την Τουρκία για τα έτη 2017-19.

Οι πέντε βασικοί άξονες του προγράμματος

1ος άξονας: Η επιστημονική στήριξη των αναληφθέντων δράσεων, καθώς κάθε βιωματική δράση ή δραστηριότητα που αναλήφθηκε εδράστηκε στην ανάλογη θεωρητική γνώση μέσω της βιβλιογραφικής προσέγγισης αλλά και της δια ζώσης παρακολούθησης διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

Η ομάδα αρχικά ενημερώθηκε για τους θεσμούς της Ε.Ε. σχετικά με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, τα δικαιώματα των Προσφύγων και Μεταναστών, τον πόλεμο στην Συρία και την προσφυγική κρίση. Ακολούθως, δημιουργήθηκε ένα συμβόλαιο δεσίματος των μελών της ομάδας, σχεδιάστηκε το "Δέντρο των συναισθημάτων" που στηρίχθηκε στο διαπολιτισμικό παιχνίδι "Peter's fears" και κατασκευάστηκε το "Μονοπάτι της ζωής" των μαθητών- συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

(Για την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση: «Το δέντρο των συναισθημάτων» βασισμένο στο διεθνές παιχνίδι "Peter's fears" υλικό διαθέσιμο στο διαδικτυακό χώρο: «Developing multicultural competence through *intercultural* sensitivity» στον ιστοχώρο: https://eclass.upatras.gr/

(Για το βιωματικό παιχνίδι: «Ζωγραφίζοντας το μονοπάτι της ζωής μας», mPPACT manifest, Alex Mavrocordatos, «Methodology for a Pupil and Performing Arts-Centered Teaching», σελ. 120-123).

Ακολούθως, δημιουργήθηκαν τα πρώτα clouds και logo της ομάδας, ενώ ξεκίνησε η κατασκευή του «Δέντρου της Αποδοχής» μέσω του οποίου οι μαθητές μας αποτύπωσαν αισθητικά τη δική τους αρχική εμπλοκή στο πρόγραμμα. Τα παιδιά δηλαδή φωτογραφήθηκαν με θολά μάτια αξιοποιώντας την ιδέα του "visible ghosts on standby", και οι μορφές τους αποτέλεσαν φύλλα του δέντρου που τοποθετήθηκαν στο κάτω μέρος αυτού, αφού τα ίδια παραδέχτηκαν ότι μπήκαν στο πρόγραμμα με κάποια στερεότυπα σε σχέση με το προσφυγικό και μεταναστευτικό πρόβλημα.

(Για το βιωματικό παιχνίδι αυτογνωσίας: «Δέντρο της Αποδοχής», οι μορφές των παιδιών με τα θολά μάτια, προσομοίωση διαπολιτισμικού παιχνιδιού με βάση την ιδέα των "visible ghosts on standby", η ιδέα έχει αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας της αρχικής πρωτότυπης ιδέας διαθέσιμης στον διαδικτυακό τόπο: http://www.samivin.com/lingeringghosts)

2ος άξονας: Η εξοικείωση αρχικά και η απόκτηση τελικά επάρκειας στη χρήση ψηφιακών πλατφορμών για έρευνα (σύνταξη ερωτηματολογίων), παρώθηση της κριτικής σκέψης, εμπέδωση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των μελών (Popplet, Padlet, Slack, Learning Designer, Facebook, Blogspot).

Οι μαθητές και οι υπεύθυνες του προγράμματος μετά την πρώτη συζήτηση για τους σκοπούς και τους στόχους αυτού και αξιοποιώντας την τεχνική brainstorming δημιούργησαν ομάδες των «Europe4Migrants» σε ψηφιακές πλατφόρμες. Προκειμένου δηλαδή να υπάρξει αμεσότερη συμμετοχή των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα τα μέλη της ομάδας συνδέθηκαν αρχικά μέσω της πλατφόρμας Edmodo και της αντί-

στοιχης Slack ακολούθως, στις οποίες σχολίασαν το υλικό που κάθε φορά συγκέντρωναν και αξιοποιούσαν αποκτώντας άμεση διασύνδεση το κάθε μέλος αυτής με όλα τα υπόλοιπα. Με τον τρόπο αυτό ήταν εφικτή κάθε φορά η γνώση της δουλειάς που κάθε ομάδα ή κάθε μέλος αυτής πραγματοποιούσε σε κάθε χρονική φάση της δραστηριότητας επεμβαίνοντας άμεσα σ΄ αυτή, σχολιάζοντας, προτείνοντας, βελτιώνοντάς την.

(Edmodo: https://www.edmodo.com/home#/group?id=23602053)

Όταν το υλικό άρχισε να πολλαπλασιάζεται και αφού οι μαθητές είχαν πια μια πληρέστερη εικόνα για την Ευρωπαϊκή διάσταση του προσφυγικού και μεταναστευτικού προβλήματος αξιοποιήθηκε και η πλατφόρμα Popplet για την κατασκευή του νοητικού χάρτη των δράσεων της ομάδας.

(Popplet: http://www.popplet.com/app/#/3833354)

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες αναζήτησαν υλικό σχετικό με το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα στους διαδικτυακούς ιστοχώρους, χρησιμοποιώντας το κείμενο, τη φωτογραφία, το βίντεο και την ψηφιακή αφήγηση. Έτσι, επεξεργάστηκαν δημιουργικά το υλικό που οι υπεύθυνες του προγράμματος ανάρτησαν την ψηφιακή πλατφόρμα padlet (padlet 1) και με βάση αυτό προέβησαν στο δικό τους κριτικό σχολιασμό και αναστοχασμό των όσων παρακολούθησαν δημιουργώντας το δικό τους padlet (padlet2).

[(Padlet 1: https://padlet.com/charoulamich/sbarkcfqlxev

Padlet 2: https://padlet.com/kmbouk/wh3sfsnv1t0z)]

Με την πίστη ότι το όλο πρόγραμμα αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία η οποία έχει στόχους, προσδοκώμενα αποτελέσματα και είναι χρήσιμο να γίνεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του, αποτυπώθηκε όλη η δράση της ομάδας σε ένα διδακτικό σενάριο διάρκειας 600 λεπτών που δημιουργήθηκε στην ψηφιακή πλατφόρμα «Learning Designer» στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

[(*Το learning desigh του προγράμματος με τη χρήση του εργαλείου learning designer*: http://learningdesigner.org/viewer.php?uri=/personal/mabo/designs/fid/c507e1671a9a6ab521c7d51976002ac20d23d37b74e1f24609370717b82def15 (στην ελληνική γλώσσα). http://learningdesigner.org/viewer.php?uri=/personal/mabo/designs/fid/7ec4f15fece40148af9feb32f25945892d92681a0ee0593371f6b31fdd5ea5da#listview (στην αγγλική γλώσσα)].

Αξιοποιήθηκαν επιπλέον τα δεδομένα της δουλειάς που σταδιακά επεκτεινόταν με τη δημιουργία της ομάδας των "Europe4Migrants" στο facebook και την κατασκευή του BlogSpot του προγράμματος.

(Facebook group: https://www.facebook.com/groups/1866677833551053/

Blogspot του προγράμματος: http://europe4migrants.blogspot.gr/)

Τέλος, στα πλαίσια της διερεύνησης των στάσεων και ιδεών των γηγενών μαθητών του προγράμματος και των παιδιών – μελών της ομάδας των "Europe4Migrants" που προέρχονται από τις βαλκανικές χώρες και ζουν ως μετανάστες στην πόλη μας, δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν ανώνυμα από όλα τα μέλη της ομάδας στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια παρείχαν εξαιρετικά αποτελέσματα αποδεικνύοντας ότι όντως οι στερεότυπες νοοτροπίες και οι εξαρχής απορριπτικές στάσεις μέσω της απόκτησης ενσυναίσθησης άλλαξαν ριζικά.

(Αρχικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στάσης των μελών της ομάδας: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSckxGT45oUQJym_U95hNtYdytNWeDkjI8pbY9tAWPhQgJMkA/viewform?c=0&w=1

Τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στάσης των μελών της ομάδας:

https://docs.google.com/forms/d/1OrZNawxNPL9ZsB7Ea8cCNNLaiSWmv_ttexHX_Cgcgs/edit?c=0&w=1#responses)

3ος άξονας: Η ανάδειξη της Ευρωπαϊκής πτυχής του προγράμματος μέσα από τη διάχυση της θεματολογίας του σε συναφές Ευρωπαϊκό project με τη συμμετοχή των υπευθύνων της δράσης σε πρόγραμμα E-Twining με τίτλο "Europa, Migration and citizenship".

Υλοποιήθηκε από την ομάδα των "Europe4Migrants" σε συνεργασία με άλλα πέντε Ευρωπαϊκά σχολεία πρόγραμμα E-Twining με τίτλο "Europa, Migration and citizenship". Το συγκεκριμένο πρόγραμμα με συντονίστρια χώρα τη Γαλλία και εταίρους το σχολείο μας, και σχολεία από τη Νότια Ιταλία, την Πορτογαλία, την Ισπανία και την Τουρκία, χώρες δηλαδή της Μεσογείου και τόποι υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων, εμπνεύστηκε από τη δράση των Europe4Migrants, ακολούθησε βασικές αρχές της δικής του φιλοσοφίας και ενέπλεξε δημιουργικά μαθητές των δύο προγραμμάτων σε κομμάτια δουλειάς που μπορούσαν να συνδεθούν λόγω του κοινού θέματος προετοιμάζοντας τη συνεργασία τους στην επόμενη διετία σε πρόγραμμα Erasmus KA2 που κατατέθηκε από κοινού από τις 6 χώρες.

4os άξονας: Ανάδειξη της έννοιας της βιωματικότητας ως θεμελιώδους αρχής για την απόκτηση ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας των μελών της ομάδας μέσω της συμμετοχής σε παιχνίδια προσομοίωσης χαρακτήρων.

Είναι διαμφισβήτηση η αξία των βιωματικών παιχνιδιών και των παιχνιδιών προσομοίωσης που λειτουργούν μέσα από τη δημιουργία μιας απλουστευμένης αλλά δυναμικής κλίμακας της πραγματικότητας και επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν και να νιώσουν μια μακρινή προς αυτούς κατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο:

1. Οι μαθητές, δημιούργησαν ένα Tableau Vivant με σύνθημα "STOP RACISM", με τα σώματα τους εκφράζοντας έκδηλα την αντίθεσή τους ενάντια στον ρατσισμό προς τους μετανάστες και τους πρόσφυγες.
2. Προσομοίωσαν τον Υπόγειο Σιδηρόδρομο του Λονδίνου αξιοποιώντας την ιδέα της διαπολιτισμικότητας και αποδοχής όπως εκφράζεται στο βιωματικό παιχνίδι "Cultural diverse network", προκειμένου να αποδομήσουν το ρόλο των κοινωνικών στερεοτύπων. Τα μέλη της ομάδας χωρισμένα σε ομάδες που έμοιαζαν με πολύχρωμους συρμούς- σαν αυτούς του Λονδρέζικου Underground - ένιωσαν αδύναμα να κινηθούν το ένα προς το άλλο και να γίνει εφικτή η μεταξύ τους προσέγγιση, καθώς τα πολύχρωμα σκοινιά – διχαστικά στερεότυπα καθιστούσαν αδύνατη την επικοινωνία μεταξύ τους. Όταν όμως κόπηκαν τα σκοινιά - στερεότυπα, η πράξη αυτή σηματοδότησε αυτομάτως και την κατάργηση των διαχωριστικών μεταξύ τους γραμμών και η επικοινωνία τους έγινε βάσιμη και ουσιαστική.

(Για το βιωματικό παιχνίδι:"Cultural diverse network", υλικό επεξεργασμένο με βάση τις αρχές οργάνωσης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού, διαθέσιμου στον διαδικτυακό τόπο http://www.culturaldiversitynetwork.co.uk»).

3. Η ομάδα συμμετείχε επίσης σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες: "Κάνε Ένα Βήμα Μπροστά" και "Περάσματα". Με το πρώτο από αυτά οι μαθητές μας προσομοίωσαν ρόλους παιδιών που ανήκουν σε οικογένειες με διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πνευματικά περιβάλλοντα. Με το δεύτερο, το παιχνίδι «Περάσματα» ("Passages"), οι μαθητές με την βοήθεια ομάδας θεατροπαιδαγωγών του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ένιωσαν την αγωνία που προκαλεί ο χωρισμός και η φυγή των προσφύγων από την πατρίδα τους, σκέφτηκαν πιθανές λύσεις στα προβλήματα των προσφύγων, ειδικά σε ό,τι αφορά την ένταξή τους στη χώρα ασύλου ή τον επαναπατρισμό τους.
(Για το βιωματικό παιχνίδι: «Κάνε ένα βήμα μπροστά», Μικρή Πυξίδα, Composito, Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά, Συμβούλιο της Ευρώπης, σελ. 46-52.
Για το βιωματικό παιχνίδι «Περάσματα» (Passages): «Ένα παιχνίδι ευαισθητοποίσης για την ζωή των προσφύγων» Chantal Barthélémy-Ruiz, Benoît Carpier και Nadia Clément (Argine consultants, Παρίσι) για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες», © 1995. Προσαρμογή κειμένου στα ελληνικά: Τομέας Ενημέρωσης του Γραφείου της Υ.Α. στην Ελλάδα βάσει μετάφρασης από την Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Επιμέλεια: Μαρίνα Τσαμουρά Αθήνα, Απρίλιος 2013, σελ.1) διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο της Διεθνούς Αμνηστίας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες: https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/perasmata.html).
4. Στην προσπάθεια ανάπτυξης ενσυναίσθησης των μαθητών μας σε σχέση με το μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα αξιοποιήθηκε η αφήγηση της προσωπικής ιστορίας ενός Σύριου πρόσφυγα που επισκέφθηκε το σχολείο μας και συζήτησε με την ομάδα των «Europe4Migrants». Με τρόπο συγκλονιστικό αποτύπωσε την προσωπική ιστορία της ζωής του (Storytelling) και τις περιπέτειές του στη Μεσόγειο από την έναρξη του ταξιδιού του από την δοκιμαζόμενη από τον εμφύλιο πόλεμο πατρίδα του ως την άφιξη στον τελικό του προορισμό, την Ελλάδα.
5. Αναλήφθηκε τέλος εθελοντική δράση από τα μέλη της ομάδας με την επίσκεψή τους στη δομή Υποδοχής Προσφύγων από την Συρία «Μόζα» (Βόλος), τη γνωριμία τους με τα μέλη του camp και την προσφορά ειδών πρώτης ανάγκης σ΄ αυτούς. Εκεί οι μαθητές γνώρισαν προσφυγικές οικογένειες που τους περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο έφτασαν στην Ελλάδα μετά από ποικίλες συγκλονιστικές περιπέτειες και έχοντας υποστεί οι περισσότεροι ανεπανόρθωτες προσωπικές απώλειες.

5ος άξονας: Αξιοποίηση της εικαστικής δημιουργίας προκειμένου οι μαθητές να αποτελέσουν γόνιμοι αποδέκτες των πολιτιστικών προϊόντων και ενεργοί πολίτες (Κατασκευή του «Δέντρου της Αποδοχής», φιλοτέχνηση του πίνακα "Μια νέα

Guernica", δημιουργία μαθητικής χορωδίας και απόδοση ενός τραγουδιού της προσφυγιάς από αυτή.)

Ευρύτερος στόχος της αξιοποίησης των μορφών τέχνης αποτέλεσε η προσπάθεια να καταστούν τα μέλη του προγράμματος αλλά και οι αποδέκτες των πολιτιστικών προϊόντων ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού, που αγωνίζονται για μια υγιή κοινωνία χωρίς φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και απορριπτικών στάσεων προτείνοντας την τέχνη ως βασικό μέσο για τον αγώνα αυτό.

Έτσι,

1. Φιλοτεχνήθηκε πίνακας ζωγραφικής με τον τίτλο: "Μια νέα Guernica".
   Ο πίνακας αποτελεί έμπνευση της κυρίας Γκαραγκούνη Παυλίνας και τοποθετεί στη θέση των θυμάτων της πολεμικής θηριωδίας του Ισπανικού εμφυλίου μετανάστες και πρόσφυγες αυτή τη φορά, που αναζητούν μια νέα Εδέμ μακριά από την κόλαση των όπλων και των πολεμικών συγκρούσεων.
2. Η μουσική συνόδευσε το πρόγραμμα με την ευτυχή συγκυρία της δημιουργίας μαθητικής χορωδίας από τα δύο Γυμνάσια της πόλης μας υπό την καθοδήγηση της μουσικού κυρίας Νιόβης Ρούσση με τα μέλη των "Europe4Migrants" να πρωτοστατούν σ΄ αυτή και την εκτέλεση ενός παραδοσιακού τραγουδιού με θέμα την προσφυγιά με τίτλο «Τζιβαέρι».
3. Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος ολοκληρώθηκε το «Δέντρο της Αποδοχής». Οι μαθητές σε συνεργασία με την καθηγήτρια καλλιτεχνικών του σχολείου επανήλθαν με τα πινέλα τους και ζωγράφισαν το δεύτερο και τελευταίο μέρος αυτού, τα κλωνάρια του δέντρου δηλαδή. Τα φύλλα του δέντρου ήταν οι ίδιες οι φωτογραφίες των παιδιών, αυτή τη φορά όμως με τις μορφές τους καθαρές και τα μάτια τους ανοιχτά, αφού ήδη είχαν αποκτήσει την απαραίτητη ενσυναίσθηση και αυτογνωσία απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες.

Ο επίλογος – αποτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος

Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ως ζητήματα με ελληνικό και κυρίως ευρωπαϊκό ενδιαφέρον είναι εν πολλοίς εξαντλημένα από την υπερέκθεσή τους στα κανάλια, τις διεθνείς δράσεις και διασκέψεις, τις εθελοντικές πρωτοβουλίες και τις πολιτικές επιλογές που τα συνοδεύουν. Ωστόσο, υπήρχε η ισχυρή πεποίθηση εκ μέρους όλων μας ότι θα έχει προστιθέμενη αξία για το σχολείο και τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα των "Teachers4Europe" με τίτλο "Europe4Migrants" να ασχοληθούν μ΄ αυτά σε μια προσπάθεια να άρουν στη διάρκειά του ενδεχόμενα ρατσιστικά στερεότυπα και πιθανές προκαταλήψεις που δύσκολα αλλάζουν, καθώς έχουν παγιωθεί στο πέρασμα του χρόνου. Μετά το τέλος αυτού και μέσα από τη συμμετοχή της ομάδας σε έρευνα και χαρτογράφηση του προβλήματος ως Ευρωπαϊκού ζητήματος με ποικίλες προεκτάσεις σε κάθε τομέα της κοινωνικής και εθνικής ζωής, μέσα από δράσεις εθελοντισμού, βιωματικά παιχνίδια, δραστηριότητες πολιτισμού υπάρχει η βεβαιότητα ότι η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τα συγκεκριμένα ζητήματα έχει επιτευχθεί. Το ταξίδι της ομάδας στον κόσμο των "Europe4Migrants", ευχάριστο αλλά και σε πολλές περιπτώσεις σκληρό, καθώς υπήρξε αφυπνιστικό της σκέψης και των

συναισθημάτων, έχει πραγματωθεί για όλους με αίσιο τρόπο και οι στόχοι που εξαρχής είχαν τεθεί έφτασαν στο τέλος τους επιτυχώς.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Οι βιβλιογραφικές παραπομπές ακολουθούν την αρχή της χρονικής συνάφειας και της αλληλοδιαδοχής των διαφορετικών μερών του προγράμματος.

Για τη χρήση του learning scenario και digital learning scenario "A practical guide to creating learning scenarios", άρθρο στον ιστοχώρο: http://onlignment.com/2011/05/a-practical-guide-to-creating-learning-scenarios-part-1/

Και: http://colab.eun.org/learning-scenarios

2. «Η χρήση του brainstorming στην εκπαιδευτική διαδικασία», «τεχνικές δημιουργίας ιδεών», κείμενο από τον διαδικτυακό ιστοχώρο: *leonardo.innovation.si/Booklet_Case_Studies/Booklet_GR/*
3. «Τεχνική της χιονοστιβάδας-Διδακτικές τεχνικές» «ένα κείμενο βασισμένο στο επιμορφωτικό υλικό του έργου: Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, επιμορφωτών πληροφορικής», 2008, (http://edu19-20.cti.gr/)
4. Για τη διαθεματική σύνδεση του προγράμματος και την «παιδαγωγική συμπόρευσή» του με άλλα γνωστικά και εκπαιδευτικά πεδία:
   Dewey, J. (1990) «The School and Society and The Child and the Curriculum», Chicago: The University of Chicago Press.
5. Για την παιδαγωγική διάσταση του storytelling και την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία:
   - Πελασγός, Σ. (2008). «Τα μυστικά του παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης», Αθήνα, εκδόσεις «Μεταίχμιο».
   - Nanson A. (2005). «Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative. Glamorgan: University of Glamorgan Press»
6. Για το βιωματικό παιχνίδι: «Ζωγραφίζοντας το μονοπάτι της ζωής μας», mPPACT manifest, «Methodology for a Pupil and Performing Arts-Centered Teaching», Alex Mavrocordatos, σελ. 120-123.
7. Για το βιωματικό παιχνίδι: «Κάνε ένα βήμα μπροστά», Μικρή Πυξίδα, Composito, Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά, Συμβούλιο της Ευρώπης, σελ. 46-52.
8. Για το βιωματικό παιχνίδι:, "Cultural diverse network", υλικό επεξεργασμένο με βάση τις αρχές οργάνωσης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην ιστοσελίδα: http://www.culturaldiversitynetwork.co.uk»
9. Για το βιωματικό παιχνίδι αυτογνωσίας: «Δέντρο της Αυτογνωσίας», οι μορφές των παιδιών με τα θολά μάτια, προσομοίωση διαπολιτισμικού παιχνιδιού με βάση την ιδέα των "visible ghosts on standby", η ιδέα έχει αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας της αρχικής πρωτότυπης ιδέας όπως αποτυπώθηκε στην ακόλουθη ανάρτηση: http://www.samivin.com/lingeringghosts
10. Για το βιωματικό παιχνίδι «Περάσματα» (Passages): «Ένα παιχνίδι ευαισθητοποίησης για την ζωή των προσφύγων» Chantal Barthélémy-Ruiz, Benoît Carpier και Nadia Clément (Argine consultants, Παρίσι) για την Ύπατη

Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες», © 1995. Προσαρμογή κειμένου στα ελληνικά: Τομέας Ενημέρωσης του Γραφείου της Υ.Α. στην Ελλάδα βάσει μετάφρασης από την Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Επιμέλεια: Μαρίνα Τσαμουρά Αθήνα, Απρίλιος 2013, σελ.1) και στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες: https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/perasmata.html.

11. Για την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση: «Το δέντρο των συναισθημάτων» βασισμένο στο διεθνές παιχνίδι "Peter's fears" αξιοποιήθηκε η ακόλουθη δημοσίευση: «Developing multicultural competence through *intercultural* sensitivity» στον ιστοχώρο: https://eclass.upatras.gr/

ΕΙΜΑΙ ΠΑΙΔΙ, ΔΕΝ ΕΧΩ ΚΑΙ ΕΓΩ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ; ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ

*Δρ. Χριστίνα Διπλάρη**

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στο σύγχρονο σχολείο. Ειδικότερα, βασίζεται σε διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, σε ομάδα μαθητών του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στη δημιουργική μάθηση μέσα από την τέχνη, αξιοποιώντας τη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων (Κόκκος, 2006). Μελετώντας την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναδείχθηκε το πρόβλημα της παιδικής εργασίας και της πρόσβασης των παιδιών στο δικαίωμα της μόρφωσης. Για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι, όπως αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη (Mezirow, 2007), της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1987) και της διερευνητικής μάθησης (Bruner, 1966). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι μαθητές οδηγήθηκαν στο να στοχαστούν κριτικά πάνω στο θέμα, ώστε να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στη θέση του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες και τα δικαιώματά του. Απώτερος στόχος ήταν μπορέσουν με αυτόν τον τρόπο, ως αυριανοί ενήλικοι ευρωπαίοι πολίτες, να δραστηριοποιηθούν και να υπερασπιστούν τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας δεδομένου ότι εκατομμύρια παιδιά ανά τον κόσμο στερούνται των στοιχειωδών δικαιωμάτων τους για τροφή, υγεία, ασφάλεια, εκπαίδευση και ισότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, δημιουργική μάθηση, δικαιώματα του παιδιού.*

---

* Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών.

Εισαγωγή

Η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Ο παραδοσιακός ρόλος του σχολείου μεταβάλλεται με τις συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων να γίνονται πολύτροπες και πολυποίκιλες (ΔΕΠΠΣ, 2003). Βέβαια, ήδη από το 1985, ορίζεται ότι «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά», σύμφωνα με τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Και η αξιοποίηση των έργων τέχνης αποτελεί μια καινοτομική διδακτική μέθοδο που ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.

Στα πλαίσια ενός «ανοιχτού σχολείου», η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο συστηματική τα τελευταία χρόνια (Βρεττός,1999). Και αυτό γιατί μέσα από την τέχνη παρέχονται ιδιαίτερες δυνατότητες νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Χάρη σε αυτήν, ο μαθητής ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κριτική του σκέψη, αναπτύσσοντας όλα τα είδη νοημοσύνης. Γενικότερα, αποκτά δεξιότητες που τον καθιστούν έναν ευαίσθητο δέκτη και πομπό εικαστικών μηνυμάτων στον σύγχρονο πολιτισμό όπου κυριαρχεί η εικόνα, προσεκτικό παρατηρητή καθώς και στοχαστικό άνθρωπο (Eaton & Moore, 2002).

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στο σύγχρονο σχολείο. Ειδικότερα, βασίζεται σε διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, σε ομάδα μαθητών ηλικίας 15 ετών (Γ' Γυμνασίου) του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στη δημιουργική μάθηση μέσα από την τέχνη, αξιοποιώντας τη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων. Μελετώντας την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναδείχθηκε το πρόβλημα της παιδικής εργασίας και της πρόσβασης των παιδιών στο δικαίωμα της μόρφωσης.

Για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι, όπως αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη (Mezirow, 2007), και το «Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης» του Perkins (1994), με υλικό από το χώρο των τεχνών (ζωγραφική και φωτογραφία). Παράλληλα, έγινε χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1987) καθώς και της διερευνητικής μάθησης (Bruner, 1966). Απώτερος στόχος ήταν να οδηγηθούν οι μαθητές στο να στοχαστούν κριτικά πάνω στο θέμα, ώστε να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στη θέση του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες και τα δικαιώματά του. Ως αυριανοί ενήλικοι ευρωπαίοι πολίτες, θα μπορούν με αυτόν τον τρόπο να δραστηριοποιηθούν και να υπερασπιστούν τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας δεδομένου ότι εκατομμύρια παιδιά ανά τον κόσμο στερούνται των στοιχειωδών δικαιωμάτων τους για τροφή, υγεία, ασφάλεια, εκπαίδευση και ισότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε αξιοποιεί την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), αυτή η θεωρία οδηγεί στη μάθηση αξιοποιώντας τον κριτικό στοχασμό πάνω στην εμπειρία. Ο Mezirow (2007: 47), σημειώνει ότι «η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση». Τα νοητικά σύνολα-θεωρήσεις διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία μέσω των εμπειριών του ατόμου, αφομοιώνοντας βιωματικά αντιλήψεις, πρότυπα και πρακτικές, χωρίς τη διαμεσολάβηση κριτικής σκέψης. Αυτά τα πρότυπα εσωτερικεύονται και συγκροτούν ένα ισχυρό και βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα αξιών και στάσεων (Taylor, 1998). Πολύ συχνά πρόκειται για υποθέσεις που καθιστούν την οπτική για τον κόσμο υποκειμενική, διαστρεβλώνοντας την πραγματικότητα και περιέχοντας λανθασμένες αξίες/πεποιθήσεις (ό.π.). Συνεπώς, η ένταξη στην πραγματικότητα μπορεί να είναι δυσλειτουργική και να εκδηλώνονται τάσεις απόρριψης των εμπειριών που αποκλίνουν από το δικό μας αντιληπτικό σύστημα. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίο να αναπτύσσεται η ικανότητα κριτικής επανεξέτασης των πεποιθήσεων που έχουμε διαμορφώσει για τον εαυτό μας, των ρόλων που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεων μας με τους άλλους (Κόκκος, 2007). Ακριβώς για αυτόν το λόγο η μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκινά από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», δηλαδή μια εμπειρία που θέτει σε αμφισβήτηση τους υπάρχοντες τρόπους κατανόησης και τα πλαίσια αναφοράς (Mezirow, 2007) για να υπάρξει συνειδητή επανεκτίμηση της πρότερης μάθησης (μετασχηματισμός της θεώρησης) μέσω του κριτικού στοχασμού.

Από την άλλη πλευρά, χάρη στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, πραγματοποιούνται διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Σκοπός είναι η ενεργοποίηση όλων για την κατάκτηση και αξιοποίηση της γνώσης, για την προώθηση της προσωπικής τους μάθησης αλλά ταυτόχρονα και της μάθησης των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Cohen, 1994). Χάρη στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες των μαθητών βελτιώνεται η επίδοση ενώ ταυτόχρονα η γνώση που αποκτάται μέσα στην ομάδα είναι πολύπλευρη, σταθερή και ολοκληρωμένη. Οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί και δημιουργικοί (Κανάκης, 1987). Σύμφωνα με τον Δερβίση (1999, σελ. 96) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής καθώς και να υιοθετούν στάσεις που προϋποθέτει η δημοκρατική διαπραγμάτευση.

Παράλληλα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner 1966), ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες και διερευνητικές στρατηγικές. Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκηθούν στη δι-

ρευνητική διδασκαλία και παράλληλα να αποκτήσουν συγκεκριμένη γνώση σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουν. Προσπαθούν να εμβαθύνουν στο αντικείμενο και να ανακαλύψουν τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του, με τη λογική σκέψη και τη διαίσθηση να παίζουν σημαντικό ρόλο (Ματσαγγούρας, 1998).

Μεθοδολογία-σχεδιασμός δράσης

Με αφορμή το πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όπως παρατίθεται στην 7η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας «Action.fr-gr 3» (σελ. 166) που είναι αφιερωμένη στον ρατσισμό/τα ανθρώπινα δικαιώματα, προέκυψε η ανάγκη μελέτης του θέματος της θέσης του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο. Βασιστήκαμε στην μέθοδο έτσι όπως παρουσιάζεται από τον Κόκκο (2009) και επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Η μέθοδος περιλαμβάνει έξι στάδια και για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν συνολικά πέντε διδακτικές ώρες.

Κατά το πρώτο στάδιο, προσδιορίστηκε η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος. Σε συζήτηση που ακολούθησε την ανάγνωση του πρώτου άρθρου της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όπως παρατίθεται στο διδακτικό βιβλίο, εκφράστηκε η άποψη από μαθητές ότι στην Ελλάδα δεν υφίσταται θέμα παιδικής εργασίας. Και όμως, αν και το ζήτημα των ανήλικων εργαζόμενων παιδιών στην Ελλάδα φαντάζει ως ένα πρόβλημα ελάσσονος σημασίας στους περισσότερους, η πραγματικότητα απέχει πολύ από αυτήν την υπόθεση. Πάνω από 100.000 ανήλικα παιδιά, σύμφωνα με τα στοιχεία του Συνήγορου του Παιδιού εργάζονται στην Ελλάδα, ενώ η κρίση τα «ενθαρρύνει» να παρατήσουν το σχολείο για να βοηθήσουν οικονομικά τις οικογένειές τους. Θεωρήθηκε λοιπόν ότι υπάρχει ανάγκη για κριτική διερεύνηση των απόψεων και των παραδοχών των μαθητών πάνω στο θέμα : «Η θέση του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο».

Στο δεύτερο στάδιο εκφράστηκαν οι απόψεις των μαθητών. Σε αυτό το στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν αρχικά ατομικά στο ερώτημα «Τι σκέφτεστε για τη θέση του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο» και στη συνέχεια συζήτησαν τις απόψεις τους σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, συνθέτοντας την άποψη της ομάδας τους. Ακολούθησε το τρίτο στάδιο με τον προσδιορισμό των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων. Τα υποθέματα που προέκυψαν από τη μελέτη των απόψεων των μαθητών ήταν α) η παιδική εργασία και β) το δικαίωμα του παιδιού στη μόρφωση. Στα παραπάνω υποθέματα αντιστοιχήθηκαν τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα: α) «για ποιο λόγο η παιδική ηλικία δεν είναι πάντα συνώνυμη με την ανεμελιά και το παιχνίδι;» και β) «πώς παραβιάζεται το δικαίωμα όλων των παιδιών του κόσμου στη μόρφωση;».

Η επιλογή των έργων τέχνης και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα έγινε στο τέταρτο στάδιο, όπου επιλέχθηκαν τα παρακάτω έργα τέχνης που μπορούν να λειτουργήσουν ως εναύσματα για κριτική προσέγγιση του εξεταζόμενου θέματος: οι πίνακες ζωγραφικής «Le jeune Mendiant» (1650) του Bartholomé Esteban Murillo, «Ο μικρός λούστρος» (1879) του J. George Brown, η «Κοιμισμένη ανθο-

πώλις» (1900) του Γεωργίου Ιακωβίδη, το έργο χαρακτικής τέχνης «Οι Ψαράδες» (1957) της Βάσω Κατράκη καθώς και η φωτογραφία "Bangladesh" (2013) του Steve McCurry. Τα συγκεκριμένα έργα τέχνης επιλέχθηκαν διότι μπορούν να προκαλέσουν τον κριτικό στοχασμό σε ζητήματα που εξετάζονται και το περιεχόμενό τους σχετίζεται σαφώς με τα κριτικά ερωτήματα που μελετώνται. Αφού παρουσιάστηκαν όλα τα έργα, οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν μεταξύ τους και να επιλέξουν ποιο έργο θα ήθελαν να επεξεργαστούμε. Όλες οι ομάδες επέλεξαν τα έργα α) «Ο μικρός πωλητής» και β) «Stolen Childhood». Αποφασίστηκε να δουλέψουμε και με τα δύο έργα.

Κατά το πέμπτο στάδιο, έγινε επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα. Η επεξεργασία έγινε με την τεχνική του D. Perkins (1994). Πρόκειται για ένα μοντέλο σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Αυτή η προσέγγιση δε δίνει έμφαση στην ανάλυση της τεχνοτροπίας του έργου ή σε ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και την εποχή του (Κόκκος, 2011:89). Σημασία έχει κυρίως η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο (Perkins, 1994). Έτσι, ξεκινήσαμε από την πρώτη φάση της τεχνικής, αυτή της παρατήρησης (δίνεται χρόνος για παρατήρηση χωρίς σχολιασμό και διατυπώνονται οι πρώτες ερωτήσεις σχετικά με το έργο). Ακολουθεί η δεύτερη φάση της ευρείας / περιπετειώδους παρατήρησης όπου διατυπώνονται πιθανά σενάρια σχετικά με το έργο και εντοπίζονται «εκπλήξεις» από τους μαθητές, εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους. Η τρίτη φάση έγκειται στη λεπτομερή/εις βάθος παρατήρηση κατά την οποία οι μαθητές επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις. Στο τέλος ακολουθεί η ανασκόπηση της διεργασίας (τέταρτη φάση) όπου οι μαθητές καταλήγουν στο τι θέλει να μας πει το έργο. Μετά την ολοκλήρωση των τεσσάρων φάσεων ανάλυσης των έργων, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν συνδυαστικά στα δύο κριτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, δηλαδή όλες οι ιδέες που προέκυψαν από το πρώτο μέρος αυτής της φάσης συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις των ομάδων καταγράφηκαν στον πίνακα.

Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με το έκτο στάδιο, αυτό του κριτικού αναστοχασμού. Δημιουργήθηκαν ομάδες μαθητών όπου διατύπωσαν τις τελικές απόψεις για το εξεταζόμενο θέμα, αξιοποιώντας όλα όσα ειπώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Αυτές οι απόψεις συγκρίθηκαν με εκείνες του δεύτερου σταδίου (αρχική καταγραφή απόψεων) και αποτιμήθηκαν με βάση την «κλίμακα αποτίμησης κριτικής σκέψης». Τέλος, έγινε κριτικός αναστοχασμός πάνω στο θέμα που μελετήθηκε και εξήχθησαν συνθετικά συμπεράσματα.

Αποτελέσματα δράσης

Από τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται φανερό ότι στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές σκέφθηκαν πιο κριτικά και δημιουργικά, εμπλουτίζοντας τις αρχικές απόψεις τους. Το γεγονός ότι «κάποια παιδιά δε θα είναι ποτέ παιδιά» φαίνεται να τους προβλημάτισε ιδιαίτερα. Εμφανίζεται μάλιστα και διάθεση βοήθειας και στήριξης αυτών των παιδιών εκ μέρους των μαθητών, εκφράζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα καταπολέμησης του φαινομένου της παιδικής εργασίας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες απαντήσεις των μαθητών: α) «*Η θέση του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο έχει αρκετές δυσκολίες. Υπάρχουν παιδιά που είναι οικονομικά ευκατάστατα αλλά και τα παιδιά που αναγκάζονται να δουλεύουν από την παιδική τους ηλικία λόγω της οικονομικής κατάστασης ή για άλλους λόγους εγκαταλείποντας την παιδική ανεμελιά, ακόμα και στην Ελλάδα. Επίσης το δικαίωμα για τη μόρφωση ισχύει για όλα τα παιδιά όμως δεν τηρείται καθώς τα παιδιά δουλεύουν και στερούνται πολλά πράγματα*», β) «*Σε πολλές χώρες τα παιδιά αντί να πηγαίνουν σχολείο, δουλεύουν καθημερινά. Χιλιάδες από αυτά τα παιδιά πεθαίνουν λόγω ασθενειών... Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στο παιχνίδι και στην ανεμελιά και κανένα δε θα έπρεπε να δουλεύει από τόσο μικρή ηλικία αφήνοντας πίσω τα όνειρα κάθε παιδιού να γίνει κάτι στο μέλλον*», γ) «*Τα παιδιά στο σύγχρονο κόσμο που ζούμε κάνουν πράγματα που δεν πρέπει να κάνουν και δεν κάνουν πράγματα που θα έπρεπε. Για παράδειγμα πολλά παιδιά από μικρή ηλικία αναγκάζονται να δουλέψουν για να συντηρήσουν τον εαυτό τους και παρατούν το σχολείο. Αυτό είναι πολύ κακό για όλα τα παιδιά γιατί είναι επικίνδυνο για την ψυχολογική, σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη*», δ) «*Η παιδική ηλικία θα έπρεπε να είναι συνώνυμη με την ανεμελιά και το παιχνίδι. Χρόνια γεμάτα αθωότητα, γέλια, ήχους και χρώματα. Όμως δεν ισχύει πάντα αυτό. Δυστυχώς ακόμα και σήμερα σε πολλά μέρη του πλανήτη οι μεγαλύτεροι εκμεταλλεύονται την άγνοια των παιδιών για τα δικαιώματά τους και τα βάζουν να δουλεύουν. Τα εργατικά χέρια πολλών γνωστών βιομηχανιών αποτελούνται από παιδιά. Είναι άδικο, είναι ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα και πρέπει να σταματήσει!!!*», δ) «*Στη σημερινή κοινωνία η εκμετάλλευση των ανηλίκων για το οικονομικό όφελος «μερικών» αυξάνεται όλο και περισσότερο ακόμα και στην Ελλάδα. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί τα παιδιά θέλουν να στηρίξουν οικονομικά τις οικογένειές τους είτε γιατί αναγκάζονται από δουλεμπόρους ακόμα και από τους γονείς τους. Έτσι, αυτά τα παιδιά χάνουν το δικαίωμα της μόρφωσης που έχουν*», ε) «*Όλα τα παιδιά του κόσμου έχουν δικαίωμα στη μάθηση και στο παιχνίδι. Δεν μπορεί κανένας να στερήσει ούτε την γνώση ούτε και το παιχνίδι από το παιδί. Είναι άδικο που μερικά παιδιά βιώνουν τέτοιες συνθήκες ζωής», ζ) «Ζούμε σε μια αβέβαιη εποχή που όλα αλλάζουν συνεχώς. Σίγουρα ένα πρόβλημα που μας απασχολεί είναι η παιδική εργασία που όλο και περισσότερο αυξάνεται στις μέρες μας. Αν σκεφτούμε πως νιώθουν και τα συγκρίνουμε με εμάς, τότε πολλοί θα νιώσουν θλίψη. Όλοι μας λοιπόν χρειάζεται να βοηθάμε και να στηρίζουμε αυτά τα παιδιά προκειμένου να καταπολεμηθεί αυτό το φαινόμενο*», η) «*Σήμερα στις περισσότερες χώρες, όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα, όμως στις τριτοκοσμικές χώρες ή στις χώρες που έχουν οικονομική κρίση, κυρίως, πολλά παιδιά αντί να πηγαίνουν σχολείο, είναι αναγκασμένα να εργάζονται πολλές ώρες για να ενισχύσουν οικονομικά τις οικογένειές τους. Αυτό είναι ένα δυσάρεστο φαινόμενο που δυστυχώς αντί να μειώνεται, παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις. Τα παιδιά αυτά δεν θα έχουν ποτέ μια χαρούμενη παιδική ηλικία. Δε θα έχουν βιώσει, όταν μεγαλώσουν, την ανεμελιά. Αυτά τα παιδιά δε θα είναι ποτέ 'παιδιά'*», θ) «*Μερικά παιδιά, ακόμα και στη χώρα μας, δεν είναι τόσο τυχερά όσο εμείς... ζουν σε άθλιες συνθήκες, χωρίς σπίτι και φαγητό, αγάπη και φροντίδα. Τις περισσότερες φορές δεν φοράνε τα κατάλληλα ρούχα, καθόλου παπούτσια, φοβούνται και κρυώνουν. Αναγκάζονται να δουλέψουν πολλές ώρες βγάζοντας ελάχιστα χρήματα. Φυσικά σε αυτά τα παιδιά δε δίνεται η δυνατότητα να πάνε σχολείο ούτε όμως να χαρούν την παιδική ανεμελιά και το παιχνίδι. Πρέπει κάποια στιγμή να αλλάξει αυτό!!*».

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να επισημάνουμε ότι ο στόχος της ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών για συνεργασία στο πλαίσιο μιας ομάδας αλλά και της ικανότητας επικοινωνίας επετεύχθη. Πρόκειται για σημαντικά εφόδια του ατόμου για όλη τη διάρκεια της ζωής του. Από την άλλη πλευρά, μέσω μιας καινοτόμας εκπαιδευτικής πρακτικής, επιδιώχθηκε η μετάβαση από μια δασκαλοκεντρική σε μια ομαδο-συνεργατική και διερευνητική προσέγγιση της μάθησης στο μάθημα των γαλλικών.

Ταυτόχρονα, η υλοποίηση της παραπάνω διδακτικής παρέμβασης οδήγησε τους μαθητές στο να συναντήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους αλλά και να εκφράσουν την ατομική και ομαδική τους ταυτότητα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Clement (1986). Επιβεβαιώσαμε, με αυτόν τον τρόπο, αυτό που ο Read (1966:56) σημειώνει για τη σημασία των τεχνών στην εκπαιδευτική πρακτική και διαπαιδαγώγηση, τονίζοντας ότι «η τέχνη ωθεί το παιδί να βγει έξω από τον εαυτό του». Χαρακτηριστική η φράση ενός μαθητή όπως ειπώθηκε μέσα στην τάξη με αφορμή τη δράση που υλοποιήσαμε: «Παιδί, εν τέλει, είναι δύο μάτια με ελπίδα, ένα χαμόγελο και ένα αθώο πνεύμα μη προϊδεασμένο για το τι επιφυλάσσει το μέλλον». Συνεπώς, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης μπορεί να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες καθώς απευθύνεται σε ευαίσθητα σημεία της ανθρώπινης ύπαρξης.

Παράλληλα, μέσα από αυτή την δράση μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την ένταξη και την ευρύτερη αξιοποίηση των έργων τέχνης στο ελληνικό σχολείο, το οποίο αν θέλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών, θα πρέπει να βγει από τα στενά του όρια, να ανοιχτεί στην κοινωνία και κυρίως να έρθει σε διάδραση με τον πολιτισμό (Σκέμπερη, 2010).

Βιβλιογραφία

Βρεττός, Ι. (1999) *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.

Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvand University Press.

Clement, R. (1986) *The Art Teacher's Handbook*. London: Hutchinson.

Cohen, E. (1994) *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Δερβίσης, Σ. (1998) *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003) ΦΕΚ 303Β/ 13-03-2003.

Eaton, M. and Moore, R. (2002) Revival and relevance of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education* 36, 2, 9-23.

Κανάκης, Ι. (1987) *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2006) Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με την θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 3-13.

Κόκκος, Α. (2007) Εισαγωγικό σημείωμα. Στο J. Mezirow (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, επιμέλεια Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kokkos, A. (2009) «Tranformative Learning through Aesthetic Experience:Towards a Comprehensive Methodology», *8th International Conference on Transformative Learning*, Bermuda. Διαθέσιμο στο http://transformativelearning.org [15/6/2017].

Κόκκος, Α. (2011) *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (1987) *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.

Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007) *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, επιμέλεια Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994) *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Read, H. (1966) *The redemption of the robot. My encounter with educational art.* New York: A. Tridenr Press Book.

Σκέμπερη, Λ. (2010) Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. *Συνεργασία*, 2, Σεπτέμβριος 2010.

Taylor W. E. (1998) *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Information Series, No 374, Columbus: ERIC Publications.

ΣΑΛΠΑΡΟΝΤΑΣ ΣΕ ΜΙΑ ΝΕΑ ΧΩΡΑ. ΔΡΑΣΗ Τ4Ε 2016-2017

*Αθανασία Μπαλωμένου**
*Δέσποινα Πλώτα***
*Παρασκευή Πούλου****

Περίληψη

Η ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας και η προώθηση της Ευρωπαϊκής Ιδέας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί πρώτη και κύρια προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας το 2011, εκτός των άλλων, αναπτύχθηκε η καινοτόμα, δια-δραστική εκπαιδευτική δράση «Teachers 4 Europe» η οποία είχε σαν στόχο την καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης "Teachers 4 Europe" το σχολικό έτος 2016-2017 στο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών, με άμεσο στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν στην μετακίνησή τους σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συγκεκριμένη πρακτική απευθύνθηκε σε 24 μαθητές της Β τάξης του Γυμνασίου, εντάχθηκε στο διδακτικό αντικείμενο της Γεωγραφίας και στηρίχθηκε στο σχεδιασμό μιας σειράς εκπαιδευτικών δράσεων βασισμένες στη χρήση: (α) φύλλων εργασίας, (β) καρτών με συμπλήρωση ερωτήσεων σε σχέση με την επιλογή χώρας ταξιδιού στην Ευρώπη για τους λόγους και τα μέσα μετακίνησης στο εξωτερικό καθώς, και (γ) κατάλληλων δραστηριοτήτων και διαδικτυακών εργαλείων. Μέσα από τη δημιουργία ενός παιχνιδιού με κάρτες για μαθητές στοχεύσαμε στην ιεράρχηση αναγκών, κινήτρων και αξιών των μαθητών σε ενδεχόμενη μετακίνησή τους σε κάποια από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε στους μαθητές και η απορία αν οι ενήλικες ταξιδεύουν για τους ίδιους λόγους στο εξωτερικό με τους δικούς τους. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε μια επιπλέον έρευνα που στόχευε στη διερεύνηση των λόγων και των τρόπων μετακίνησης των ενηλίκων στο εξωτερικό. Τα δείγματά μας αποτέλεσαν, για την μεν αρχική έρευνα μαθητές της Β τάξης του Γυμνασίου και για την επόμενη επιπρό-

* Μαθηματικός, Πειραματικό Γυμνάσιο Παν/μίου Πατρών.
** Μαθηματικός, Πειραματικό Γυμνάσιο Παν/μίου Πατρών.
*** Βιολόγος, Πειραματικό Γυμνάσιο Παν/μίου Πατρών.

σθετη έρευνα ισάριθμο δείγμα ενηλίκων. Από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων στα δυο αυτά δείγματα, διαφαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δύο ομάδες, με τους μαθητές να εστιάζουν πρωτίστως σε κάλυψη αναγκών αναψυχής και δευτερευόντως σε ανάγκες εκπαίδευσης και τους ενήλικες να εστιάζουν πρωτίστως σε ανάγκες και κίνητρα επαγγελματικής αποκατάστασης και δευτερευόντως σε κάλυψη αναγκών αναψυχής.

Λέξεις-κλειδιά: *δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενήλικες, ευρωπαϊκή ένωση, ιεράρχηση αναγκών, Teachers4Europe.*

Εισαγωγή

Η εποχή που ζούμε χαρακτηρίζεται από πληθώρα αλλαγών σε κοινωνικό, πολιτικό, και οικονομικό, πολιτιστικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική διαδικασία (το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της) ακολουθεί τις ραγδαίες αυτές εξελίξεις και στοχεύει στο να είναι δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης. Σύμφωνα με το Νέο Σχολείο*: «κρίνεται σημαντική η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση».* Όλα τα παραπάνω σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ (2013), συντελούν στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της επίλυσης προβλημάτων, της αξιολόγησης του κινδύνου και της λήψης αποφάσεων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως τονίζεται στο Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003): *«θα πρέπει να διαμορφώνονται συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας».* Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η σημαντικότητα της ενίσχυσης της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθώς η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών εντάσσει το άτομο σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας για το «Νέο Σχολείο» (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων, 2013), η γεωγραφική εκπαίδευση εκτός των άλλων ενθαρρύνει και προωθεί: (α) τη διεθνή διάσταση και την παγκόσμια προοπτική των λαών σε όλα τα επίπεδα, (β) την ευρωπαϊκή διάσταση, τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την ευρωπαϊκή προοπτική των πολιτών σε μια Ενωμένη Ευρώπη, (γ) την κατανόηση και το σεβασμό για όλους τους λαούς, τους πολιτισμούς, τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, (δ) την ικανότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν μεταξύ τους και (ε) τη συνειδητοποίηση όχι μόνο των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Οι παραπάνω στόχοι συνάδουν απόλυτα με τους στόχους της ευρωπαϊκής δράσης «Teachers4Europe». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καράμηνας Ι. (2014) απώτερος σκοπός της εν λόγω δράσης αποτελεί η συνεισφορά στη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο.

Σε αυτό το πλαίσιο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια εκπαιδευτική πρακτική από εκπαιδευτικούς Τ4Ε, με την αξιοποίηση παιχνιδιού ιεράρχησης αναγκών. Βασιστήκαμε στην ιεράρχηση αναγκών κατά Maslow, όπου οι ανθρώπινες ανάγκες απεικονίζονται σε μορφή πυραμίδας. Στην βάση της πυραμίδας αυτής τοποθετούνται οι βασικές ανάγκες του ανθρώπου ενώ όσο ανεβαίνουμε επίπεδα, προχωρώντας προς την κορυφή, τοποθετούνται οι πιο σύνθετες ανάγκες[247].

Το παιχνίδι από την άλλη πλευρά συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις προτεινόμενες δραστηριότητες στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης (Δεδούλη, 2002). Οι μαθητές εμπλέκονται στο παιχνίδι, διασκεδάζουν και ταυτόχρονα δοκιμάζουν διαφορετικούς ρόλους, πειραματίζονται, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και σκέφτονται τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Όπως αναφέρει ο Ζυγουρίτσας (2008), με την βοήθεια του παιχνιδιού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε ένα νέο εκπαιδευτικό θέμα, να δημιουργήσουν μια σύνθετη μαθησιακή κατάσταση, αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών να μάθουν. Επιπρόσθετα, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τη σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης της οποίας οι μαθησιακές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ελαστικότητα. Όπως αναφέρει η Δεδούλη (2002), η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, τους προτρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στη διδασκαλία της μάθησης και να ενεργοποιούν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Βοηθά επίσης να αντιληφθούν το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και αυτή μια σημαντική πτυχή της μαθησιακής διεργασίας καθώς οι ΤΠΕ είναι μαθησιακό αντικείμενο, εργαλείο μάθησης, κοινωνικό φαινόμενο, εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας (Τζιμογιάννης, 2011). Η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια, αλλά και να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του για πρόσβαση σε αυτές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σελ. 2).

Η παρούσα εκπαιδευτική πρακτική έθεσε ως βασικό σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τα ταξίδια και την μετακίνησή τους σε χώρες της Ε.Ε., καθώς και τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την μετακίνηση. Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν οι ακόλουθοι: α) Σε επίπεδο γνώσεων: η κατά-

247. Maslow's Hierarchy of Needs. Ανακτήθηκε από: http://socialpolicy.gr/2013/11/% CE%B7-%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%AF%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BA%CE%B1.html. στις 20-06-2017).

κτηση βασικών γνώσεων για την Ε.Ε., όπως πότε ιδρύθηκε, ποιες χώρες είναι μέλη, τον ύμνο της Ε.Ε, τη σημαία της Ε.Ε., τι είναι η συνθήκη Schengen, ποιες χώρες είναι στη ζώνη του ευρώ, τι σημαίνει ευρωπαϊκή ιθαγένεια, καθώς και ποια είναι τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα για να ταξιδέψουν στην Ε.Ε. β) Σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων: η διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον, η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και του ορθολογικού διαλόγου που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και αξιοποίησης συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, γ) Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην Ε.Ε. και την Ελλάδα, καθώς επίσης και του τρόπου που η Ε.Ε. επηρεάζει την καθημερινότητά τους, στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση των απαραίτητων ταξιδιωτικών εγγράφων.

Μεθοδολογία- Σχεδιασμός δράσης

Στην παρούσα εκπαιδευτική πρακτική συμμετείχαν 24 μαθητές της Β΄ τάξης του του σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας Β΄ Γυμνασίου με την αξιοποίηση των ακόλουθων κεφαλαίων: (α) Κεφάλαιο 26 : Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.)., ποια κράτη την αποτελούν, τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία της, τον τρόπο λειτουργίας της, τη σχέση της χώρας μας με την Ε.Ε. και (β) Κεφάλαιο 27: Η σημασία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν για τα επιτεύγματα και τους στόχους της Ε.Ε, τη σημασία της Ε.Ε. για τους λαούς της Ευρώπης και για τους Έλληνες ειδικότερα και για το πώς η πολυμορφία της Ε.Ε. αποτελεί τη δύναμη της.

Για την υλοποίηση της, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες στη σχολική αίθουσα σε 5 συναντήσεις συνολικής διάρκειας 2 διδακτικών ωρών η καθεμιά. Η επιλογή των ομάδων δεν έγινε αυθαίρετα, αλλά ήταν προϊόν της αξιολόγησης των προτιμήσεών τους ως προς την χώρα προορισμού στην οποία θα ήθελαν να ταξιδέψουν.

Η δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από δύο υποψήφιες εκπαιδευτικούς Τ4Ε, με την υποστήριξη των ambassadors Τ4Ε2 του Ν. Αχαΐας. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ως διδάσκουσες με ρόλο υποστηρικτικό, παρωθητικό και καθοδηγητικό προς τους μαθητές.

Κατά την 1η συνάντηση μοιράστηκαν στους μαθητές, κάρτες (σχήμα 1) όπου η κάθε μια περιείχε τις ακόλουθες ερωτήσεις: (α) σε ποια χώρα της Ευρώπης θα θέλατε να ταξιδέψετε; (β) για ποιον λόγο θα ταξιδεύατε; και (γ) με τι μέσο θα θέλατε να ταξιδέψετε; Οι απαντήσεις όλων των μαθητών συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ως προς τον τόπο-χώρα προορισμού. Η επιλογή χώρας αποτέλεσε και το έναυσμα να ξεκινήσει η συζήτηση γύρω από το θέμα: «Χώρες εντός ή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Επίσης, η συζήτηση επεκτάθηκε στο θέμα: «Χώρες εντός ή εκτός συνθήκης Σένγκεν». Στη συζήτηση αυτή βοήθησαν αρκετά οι ίδιοι οι μαθητές, μεταφέροντας την εμπειρία τους από ταξίδια στην Ευρώπη, καθώς το 60% των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος είχαν ταξιδέψει εξωτερικό. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι τέσσερις πιο δημοφιλείς χώρες επιλογής τους και δημιουργήθηκαν 4 ομάδες των 6 ατόμων. Οι πρώτες χώρες σε επιλογή ήταν: Ιταλία, Ισπανία, Γαλλία και Ηνωμένο Βασίλειο.

Σχήμα 1.

Στην επόμενη συνάντηση, τη 2η στη σειρά, έγινε παρουσίαση, από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, σχετική με την ιστορία της Ε.Ε., τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., τα κράτη-μέλη της Ευρωζώνης, τα ιδεώδη της Ε.Ε., την σημαία, το σύνθημα και τον ύμνο της Ε.Ε. Οι μαθητές κράτησαν σημειώσεις και στη συνέχεια συζητήθηκαν στην τάξη οι προβληματισμοί και οι απορίες τους επάνω στα θέματα τα οποία αναπτύχθηκαν. Κατακτήθηκε λοιπόν ο επιθυμητός στόχος που ήταν η απόκτηση νέας γνώσης από τη μεριά των μαθητών, με την ενεργητική συμμετοχή τους, σε θέματα που αφορούν στην συνθήκη Σένγκεν, καθώς και στα απαιτούμενα ταξιδιωτικά έγγραφα για μετακινήσεις σε χώρες εντός ή εκτός χωρών-μελών της Ε.Ε. Στο τέλος της 2ης συνάντησης ανατέθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας σχετικά με τη «χώρα τους» (από Ταμπάκη Σ: Παρουσιάζω μια χώρα της Ε.Ε., μέσα σε Μπιλιούρη, (2015): Σχέδια εργασίας της Δράσης Τ4Ε με οδηγό τη Βιωματική Μάθηση).

Κατά τη διάρκεια της 3ης συνάντησης οι μαθητές κλήθηκαν ομαδοσυνεργατικά να δημιουργήσουν μια πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών τους κατά τη διάρκεια μιας φανταστικής μετακίνησης τους σε μια νέα χώρα στην Ευρώπη. Η εν λόγω δραστηριότητα προσαρμόστηκε στη 1η δραστηριότητα του εγχειριδίου «Δεξιότητες ζωής-Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες» των Cliff Parry και Μαρία Νομικού (τροποποιημένη από το εγχειρίδιο Compasito του Συμβουλίου της Ευρώπης). Στόχος αποτέλεσε η σωστή διαχείριση, από τη μεριά των μαθητών, όλων των παραγόντων που συνιστούν μια τέτοια μετακίνηση. Οι μαθητές κλήθηκαν να: (α) πάρουν αποφάσεις, (β) δικαιολογήσουν τις επιλογές τους, (γ) αξιολογήσουν κριτικά διαφορετικές ιδέες και απόψεις, με τις οποίες είτε διαφωνούσαν, είτε συμφωνούσαν, (δ) διαπραγ-

ματευτούν, να αποφασίσουν και τέλος (ε) να δραστηριοποιηθούν για να επηρεάσουν. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα μοιράστηκαν 30 κάρτες οι οποίες απεικόνιζαν τις «ανάγκες» και τα «θέλω» που μπορεί να έχει κάποιος σε προσωπικό επίπεδο και επιγραμματικά κάλυπταν τους ακόλουθους τομείς: (α) Εκπαίδευση, (β) Θρησκεία, (γ) Δικαιώματα/Δίκαιη μεταχείριση/Διακρίσεις, (δ) Ένδυση, (ε) Υλικά αγαθά όπως χρήματα, υπολογιστές, τηλεόραση, ρουχισμό κτλ και (στ) Φαγητό. Εκτυπώσαμε πέντε επιπλέον κάρτες οι οποίες απεικόνιζαν τα ακόλουθα: διαβατήριο, VISA, Ευρωπαϊκή κάρτα υγείας, άδεια οδήγησης και δελτίο ταυτότητας. Ακολούθως ζητήσαμε από τους μαθητές να φανταστούν πως ετοιμάζονται να σαλπάρουν για μια νέα χώρα της Ε.Ε. Στο ταξίδι τους μοναδική βοήθεια αποτελούσαν οι 30 κάρτες τις οποίες θα έπαιρναν μαζί στο ταξίδι και οι οποίες απεικόνιζαν τα «θέλω» και τις «ανάγκες» τους. Μέσω αφήγησης εξηγήσαμε πως ενώ στην αρχή το ταξίδι τους με το καράβι είναι πολύ ευχάριστο, στη συνέχεια τρεις φορές διαδοχικά, το καράβι κινδυνεύει να βυθιστεί. Κάθε φορά έπρεπε να πετάξουν 7 κάρτες στη θάλασσα για να συνεχίσει το καράβι να επιπλέει. Ζητήσαμε από κάθε ομάδα να αποφασίσει τι θα πετάξει. Εξηγήσαμε ότι δεν θα μπορέσουν να τις πάρουν πάλι πίσω. Τελειώνοντας την αφήγηση, τους γνωστοποιήσαμε ότι έφτασαν στη νέα χώρα και είναι έτοιμοι να κάνουν μια νέα αρχή με μοναδικά εφόδια τις κάρτες που τους είχαν απομείνει. Κάθε ομάδα κόλλησε τις κάρτες της σε αφίσα σε μορφή πυραμίδας, τοποθετώντας τις πιο σημαντικές στη βάση της πυραμίδας και τις λιγότερο σημαντικές στην κορυφή (κατά το πρότυπο της ιεραρχικής πυραμίδας αναγκών του Maslow). Ακολούθησε αναστοχασμός και συζήτηση ως προς τις επιλογές της κάθε ομάδας, θέτοντας τα κριτήρια επιλογής τους και δικαιολογώντας τις αποφάσεις τους στην ολομέλεια. Η κάθε ομάδα αξιολόγησε κριτικά τις θέσεις των άλλων ομάδων και έγινε μια προσπάθεια αξιολόγησης του αντίκτυπου των δράσεων και των αποφάσεών τους για τους ίδιους, για την κοινωνία αλλά και για τον ευρύτερο κόσμο.

Στις δυο τελευταίες συναντήσεις, την 4η και την 5η, οι μαθητές, μέσω ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, αποτύπωσαν σε μορφή βίντεο μέσω του εργαλείου PowToon *(https://www.powtoon.com)* όλη την ροή των δραστηριοτήτων καθώς κρατούσαν αρχείο με φωτογραφικό υλικό από κάθε συνάντηση μας. Συνδυάστηκε στη ροή της βιντεοπαρουσίασης και ο ύμνος της Ε.Ε, «Ωδή στη χαρά» του Μπετόβεν. Επίσης καθόλη τη διάρκεια των συναντήσεων και προκειμένου να κρατούν όλες οι ομάδες επαφή και εκτός του χώρου του σχολείου δημιουργήθηκε από τους μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων αξιοποιώντας το συνεργατικό εργαλείο padlet (https://padlet.com/). Ήταν μια όμορφη και δημιουργική εμπειρία τόσο για τους μαθητές αλλά και για εμάς.

Επιπρόσθετη έρευνα

Μετά το πέρας των συναντήσεων μας και κάνοντας μια αξιολόγηση της συγκεκριμένης δράσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές, προέκυψαν ορισμένοι προβληματισμοί ως προς τους λόγους που ταξιδεύουν οι ενήλικες στο εξωτερικό και ως προς τη χώρα προορισμού. Έναυσμα αυτών των προβληματισμών αποτέλεσαν οι εμπειρίες δυο μαθητριών της τάξης οι οποίες ανέφεραν ότι οι άνδρες της οικογένειας εργάζονται εκτός Ελλάδας. Μας εκμυστηρεύτηκαν ότι λόγω κρίσης έχασαν τη δουλειά τους στην

Ελλάδα και οι ειδικότητές τους δεν τους έδιναν τη δυνατότητα να βρουν κάτι αντίστοιχο στην Ελλάδα. Φυσικό επόμενο ήταν να αφήσουν τη χώρα τους και να ψάξουν για δουλειά σε χώρες της Ευρώπης αλλά ακόμα και σε άλλες ηπείρους. Ήταν φανερά προβληματισμένες και στεναχωρημένες καθώς αναγκάζονταν να τους βλέπουν μόνο μια φορά το χρόνο, ειδικά στις περιπτώσεις όπου ήταν εκτός Ευρώπης, και αγχωμένες καθώς καταλάβαιναν ότι όλα τα «βάρη» έπεφταν στις γυναίκες της οικογένειας. Αποφασίσαμε λοιπόν να τους αναθέσουμε να συνεχίσουν την αρχική μας έρευνα και στους ενήλικες δίνοντας την αντίστοιχη κάρτα που οι ίδιοι είχαν συμπληρώσει στην 1η μας συνάντηση. Η μόνη διαφοροποίηση που έγινε ως προς τα ζητούμενα της κάρτας ήταν ότι προστέθηκε και μια 4η ερώτηση (δ) Ηλικία. Κρίναμε απαραίτητο να μπει και το θέμα της ηλικίας καθώς πολλές φορές με το πέρασμα των χρόνων διαφοροποιούνται οι ανάγκες των ενηλίκων.

Μοιράσαμε στους μαθητές τις νέες κάρτες προς συμπλήρωση και στη συνέχεια μέσα από έναν γόνιμο διάλογο συζητήσαμε για τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Rogers (1999) οι ενήλικες βρίσκονται (α) σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα της διεργασίας, (β) φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, (γ) έχουν συνήθως ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, (δ) έχουν ήδη διαμορφωμένες απόψεις σε πολλά θέματα της καθημερινότητας, (στ) καθοδηγούνται από στόχους τους οποίους έχουν ήδη θέσει και (ζ) ενεργούν ως αυτόνομες ψυχοσωματικές οντότητες.

Αποτελέσματα δράσης

Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων μελετήθηκε η επίτευξη των αρχικών στόχων που είχαν τεθεί σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στον πρώτο στόχο, από τα αποτελέσματα της 1ης συνάντησης αντιληφθήκαμε ότι οι μαθητές γνώριζαν ελάχιστα για έννοιες όπως ευρωζώνη, χώρες εντός και εκτός ευρωζώνης, και συνθήκη Σένγκεν. Επίσης, γνώριζαν ελάχιστα σχετικά με τα απαιτούμενα έγγραφα για μια πιθανή μετακίνησή τους στην Ευρώπη. Παρόλα ταύτα ήταν θετικοί στη υλοποίηση της εν λόγω δράσης, καθώς μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού κεντρίσθηκε το ενδιαφέρον τους και θέλησαν να μάθουν όλο και περισσότερα πράγματα που αφορούσαν την Ε.Ε και τα ταξίδια σε αυτήν. Γνώρισαν λοιπόν τι ακριβώς καλούμε Ε.Ε., πότε ιδρύθηκε, ποιες χώρες είναι μέλη, τον ύμνο της Ε.Ε, τη σημαία της Ε.Ε., τι είναι η συνθήκη Schengen, ποιες χώρες είναι στη ζώνη του ευρώ, τι σημαίνει ευρωπαϊκή ιθαγένεια, καθώς και ποια είναι τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα για να ταξιδέψουν στην Ε.Ε.

Κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού ιεράρχησης αναγκών στην 3η συνάντηση, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δυσκολεύτηκαν να αποφασίσουν ποιες κάρτες «αναγκών» και «θέλω» να κρατήσουν. Θεώρησαν ότι η όλη διαδικασία ήταν μια δυνατή εμπειρία για αυτούς, αφού κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις για την ζωή τους σε σύντομο χρονικό διάστημα και μάλιστα σε συμφωνία και με άλλα άτομα, κάτι το οποίο έκανε τη διαδικασία ακόμα πιο δύσκολη. Ωστόσο, τα κύρια χαρακτηριστικά της συνεργασίας τους ήταν η υποχωρητικότητα και η λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο. Επίσης οι μαθητές έκριναν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες βασικές ανάγκες, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων όπου οι ανάγκες

διαφοροποιούνται, όπως σε άτομα με κινητικά προβλήματα. Όσον αφορά στις «Ανάγκες» και «Θέλω» που κράτησαν, και οι 4 ομάδες επέλεξαν τα παρακάτω: 1) Καθαρό περιβάλλον, 2) Καθαρό νερό, 3) Φάρμακα-Εμβόλια, 4) Εκπαίδευση, 5) Δημοκρατικές εκλογές και κανόνες και 6) Δίκαιη μεταχείριση και απουσία διακρίσεων. Ως επίσημο έγγραφο-ταξιδιωτικό έγγραφο οι 3 ομάδες επέλεξαν το δελτίο ταυτότητας, ενώ η 4η το διαβατήριο. Επίσης, 3 ομάδες κράτησαν κάποια ηλεκτρονική συσκευή (Η/Υ, τηλεόραση, κινητό). Επομένως σε επίπεδο δεξιοτήτων κατάφεραν να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη και να εμπλακούν σε ορθολογικό διάλογο ο οποίος οδηγεί στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, να σημειώσουμε ότι διασκέδασαν πολύ με το χειρισμό των καρτών στα διάφορα στάδια της δράσης, αφού οι κάρτες «τους θύμισαν επιτραπέζια παιχνίδια», κατά δήλωσή τους.

Κατά την υλοποίηση των δυο τελευταίων συναντήσεων οι μαθητές κατάφεραν σε επίπεδο δεξιοτήτων να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και ορθολογικού διαλόγου καθώς ήταν δυο απολογιστικές συναντήσεις όπου αξιολογήθηκε η πορεία και η υλοποίηση του προγράμματος. Οι μαθητές μέσα από συζήτηση και προβληματισμό δημιούργησαν ομαδοσυνεργατικά ένα όμορφο βίντεο που «απεικόνιζε» πλήρως όλη την πορεία της δράσης. Μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. και κατάφεραν να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, κατανόησαν της σχέση ανάμεσα στην Ε.Ε. και την Ελλάδα, καθώς επίσης και του τρόπου που η Ε.Ε. επηρεάζει την καθημερινότητά τους, στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση των απαραίτητων ταξιδιωτικών εγγράφων.

Συγκριτική ανάλυση απαντήσεων μαθητών & ενηλίκων στο παιχνίδι των καρτών

Απαντήσεις Μαθητών στο παιχνίδι των καρτών

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση της κάρτας η οποία δόθηκε στην 1η συνάντηση στους μαθητές είναι τα ακόλουθα:

(α) Ως προς τη χώρα προορισμού: Μάλτα (1 άτομο), Γερμανία (1 άτομο), Ισπανία (4 άτομα), Ηνωμένο Βασίλειο (4 άτομα), Ιταλία (5 άτομα), Γαλλία (3 άτομα), Ολλανδία (1 άτομο), Νορβηγία (2 άτομα), Ισλανδία (1 άτομο), Σουηδία (1 άτομο), Πορτογαλία (1 άτομο)

(β) Ως προς το λόγο που θα ταξίδευαν: για να ξεκουραστούν, για να δουν άλλα τοπία, για να δουν τα φιορδ από κοντά, για να έρθουν σε επαφή με τη φύση και να πάνε για ψάρεμα, για να γνωρίσουν καινούριους φίλους, για να γνωρίσουν τα αξιοθέατα/μνημεία/μουσεία, για να μάθουν την ιστορία του τόπου, για να γνωρίσουν το κλίμα του τόπου, για να δουν ποδόσφαιρο/να γίνουν ποδοσφαιριστές, για να μάθουν για την κουζίνα/ρούχα/ενδυματολογικές προτιμήσεις, για να εξασκήσουν τη γλώσσα, για να δουν από κοντά περιοχές που έχουν συναντήσει σε συγκεκριμένα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

(γ) Ως προς μέσο με το οποίο θα ταξίδευαν: με αεροπλάνο (17 άτομα), με αυτοκίνητο (1 άτομο), με πλοίο (3 άτομα), με πόδια (1 άτομο)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό οι λόγοι για τους οποίους θα ταξίδευαν οι μαθητές της έρευνας είναι καθαρά λόγοι ψυχαγωγίας, αναψυχής αλλά

και εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών (μαθητές ηλικίας 12 ετών) που τώρα γνωρίζουν τον κόσμο. Είναι ελάχιστοι αυτοί που σε αυτή την ηλικία έχουν κάνει πολλά ταξίδια αλλά και στην περίπτωση όπου είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν με τους γονείς τους, έχουν ελάχιστες αναμνήσεις. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές θέλουν ταξιδέψουν με αεροπλάνο για να ζήσουν αυτή την εμπειρία η οποία είναι πρωτόγνωρη για αυτούς και οι χώρες επιλογής τους ήταν περίπου οι ίδιες με την ίδια συχνότητα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές της έρευνας ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό ενημερωμένοι για τα κοινωνικά δρώμενα και τις πολιτικές εξελίξεις σε όλη την Ευρώπη και προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πλαίσιο της έρευνας, συζητήθηκε το θέμα της «ομαλής αποχώρησής της» από την Ευρωπαϊκή Ένωση και πώς αυτό ενδέχεται να επηρεάσει τις ζωές των ανθρώπων στο μέλλον. Επιπρόσθετα, δόθηκαν οι ορισμοί για το Brexit και αναφερθήκαμε και στο Grexit, γεγονός στο οποίο ήρθε αντιμέτωπη όλη η Ελλάδα την προηγούμενη χρονιά. Πολλοί μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι είναι καλό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές εκδρομές από τη μεριά του σχολείου καθώς αυτό τους δίνει τη δυνατότητα: (α) να επισκεφθούν ένα νέο μέρος που δεν έχουν επισκεφτεί ξανά στο παρελθόν, (β) να αποκτήσουν νέες προοπτικές για τον κόσμο, (γ) να έρθουν σε άμεση επαφή με ένα διαφορετικό περιβάλλον ή ακόμα και μια νέα κουλτούρα ή γλώσσα, να κατανοήσουν καλύτερα τη θέση τους στην κοινωνία και να αναπτύξουν ένα άνοιγμα προς τη διαφορετικότητα των άλλων, (δ) να μάθουν να σέβονται τους συνταξιδιώτες του και να προσαρμόζονται σε τυχόν δύσκολες καταστάσεις και (ε) μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα. Μας τόνισαν πόσο σημαντικό είναι για αυτούς να αποκτήσουν εμπειρίες εκτός σχολείου σε ένα νέο περιβάλλον.

Απαντήσεις ενηλίκων στο παιχνίδι των καρτών

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη συμπλήρωση της κάρτας από τους ενήλικες διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από αυτά των μαθητών και πιο συγκεκριμένα στις ηλικίες μεταξύ 19 και 25 ετών. Οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό των απαντήσεών τους που αφορούσαν στους λόγους για τους οποίους θα επισκέπτονταν μια ξένη χώρα ανέφεραν την ξεκούραση, τη διασκέδαση και την δυνατότητα επαφής με μια ξένη κουλτούρα. Σε κανένα σημείο δεν ανέφεραν την εργασίας σαν λόγο επίσκεψης μιας ξένης χώρας. Οι ενήλικες από την άλλη μεριά και δη τα τελευταία χρόνια όπου η χώρα μας αλλά και αρκετές χώρες της Ευρώπης επέλεξαν ως χώρες προορισμού, με ηλικίες από 19 έως και 25 ετών, την Γερμανία, την Αυστρία, την Ελβετία και τις Σκανδιναβικές χώρες. Ο λόγος είναι προφανής: για επαγγελματική αποκατάσταση. Ορισμένοι από αυτούς για συνέχιση σπουδών αλλά σε συνδυασμό με εργασία καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα έξοδα διαμονής και πληρωμής των διδάκτρων. Επίσης ορισμένοι μας ανέφεραν και ως λόγο μετακίνησης την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης σε φορέα υποδοχής του εξωτερικού μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Οι ενήλικες με ηλικίες άνω των 40 ετών μας δήλωσαν ως λόγο μετακίνησης σε χώρες της Ευρώπης, την γνωριμία με τις κουλτούρες άλλων λαών, την ψυχαγωγία και την αναψυχή. Ελάχιστοι μας προσδιόρισαν ότι δουλεύουν εξ αποστάσεως με χώρες του εξωτερικού και αναγκάζονται κάποιες φορές μέσα στο

χρόνο να ταξιδεύουν για επαγγελματικούς λόγους. Σημαντική είναι η παρατήρηση που κάναμε ότι στις ηλικίες άνω των 40 ετών προτιμούν να ταξιδεύουν οδικώς και κυρίως σε χώρες όπως Ιταλία και Ισπανία γιατί είναι εφάμιλλες ως προς το κλίμα, την κουλτούρα και την νοοτροπία.

Αποτίμηση της δράσης- Συζήτηση

Όσον αφορά σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές γνώρισαν βασικές πληροφορίες για την Ε.Ε. (πότε ιδρύθηκε, ποιες χώρες είναι μέλη, τον ύμνο της Ε.Ε, τη σημαία της Ε.Ε., τι είναι η συνθήκη Schengen, ποιες χώρες είναι στη ζώνη του ευρώ, τι σημαίνει ευρωπαϊκή ιθαγένεια), καθώς και ποια είναι τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα για να ταξιδέψουν σε χώρα της ΕΕ.

Οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες, όπως η ικανότητα επικοινωνίας και συζήτησης, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Με κριτική σκέψη και ορθολογικό διάλογο ιεράρχησαν τις «ανάγκες» τους και τα «θέλω» τους κάτω από εικονικές συνθήκες πίεσης, αφού έπρεπε να πάρουν άμεσες αποφάσεις για πολύ σημαντικές παραμέτρους της ζωής τους κατά την μετακίνησή τους σε μια νέα χώρα. Πολλές φορές ήρθαν σε σύγκρουση μέχρι να πάρουν την τελική απόφαση, αλλά ενδιαφέρον παρουσιάζει η έντονη ανάγκη από τη μεριά τους να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους με επιχειρήματα, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους συμμαθητές τους στην ολομέλεια της τάξης. Επιπλέον, στο πλαίσιο της δράσης με χαρά διαπιστώθηκε ότι πέραν των βασικών βιοτικών αναγκών (καθαρό νερό και περιβάλλον), ως βασικές ανάγκες ιεράρχησαν τις δημοκρατικές διαδικασίες και την δίκαιη μεταχείριση/απουσία διακρίσεων. Θεωρούμε λοιπόν ότι με τη δράση αυτή καλλιεργήθηκε και η ενεργός πολιτότητα (citizenship), δεξιότητα του ενεργού υπεύθυνου πολίτη, που συμμετέχει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μέλλον του (Παναγίδης, Α. (2007)). Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε ότι ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, αφού δούλεψαν σε ομάδες και ανέπτυξαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση ότι σε συνθήκες μη τυπικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως η συγκεκριμένη δράση και μάλιστα με παιγνιώδη τρόπο, μαθητές που δεν είναι ιδιαίτερα συμμετοχικοί στο μάθημα αντέδρασαν εντελώς διαφορετικά. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2017), η μεγάλη συχνότητα των ασκήσεων που ζητούν από τους μαθητές να καταλάβουν όσα ήδη διάβασαν με τον γνωστό παραδοσιακό τρόπο, υποθάλπουν μια παιδαγωγική πρακτική που ευνοεί την πειθαρχημένη συσσώρευση γνώσεων και την απομνημόνευση εις βάρος της ανάπτυξης ερευνητικού πνεύματος, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Για μια φορά ακόμη καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το τυπικό μάθημα της τάξης δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών μας και ενισχύεται η άποψη ότι στόχος της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να είναι η διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, όχι μόνο κατά την υλοποίηση προγραμμάτων αλλά και στην καθημερινή διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να βιώνουν τη μάθηση, να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν και οι μαθητές να γίνονται δημιουργοί (Μπιλιούρη, 2015).

Διάχυση αποτελεσμάτων

Μαθητές και εκπαιδευτικοί φτιάξαμε έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (*https://padlet.com/despoinaplota/1y6hl0ydu2w7#)*. Στον πίνακα ανάρτησαν και τις παρουσιάσεις και τα βίντεο που ετοίμασαν οι ομάδες για τη «χώρα» τους, στα οποία ενσωμάτωσαν τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα για να ταξιδέψουν σε χώρα της ΕΕ. Επιπλέον, οι μαθητές δημιούργησαν ένα όμορφο βίντεο που απεικόνιζε πλήρως όλη την πορεία του προγράμματος. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του powtoon ενσωματώθηκε στη ροή της βιντεοπαρουσίασης ο ύμνος της Ε.Ε, «Ωδή στη χαρά» του Μπετόβεν. Ήταν μια όμορφη και δημιουργική εμπειρία (*https://www.powtoon.com/m/eAZR2VtmD5j/1/p*).

Τέλος, η εν λόγω δράση παρουσιάστηκε στην εκδήλωση που συνδιοργανώθηκε από την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το δίκτυο Teacher4Europe με θέμα: «Η Ευρώπη μια γειτονιά-μια αγκαλιά», στις 9 Μαΐου 2017 στο Επιμελητήριο Αχαΐας. Οι μαθητές παρουσίασαν στο κοινό τις αφίσες τους με τις πυραμίδες ιεράρχησης των «αναγκών» και των «θέλω» τους, καθώς και το βίντεο της δράσης μας.

Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση φαίνεται να είναι αποτελεσματική όταν υλοποιείται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και όχι με παθητική πρόσληψη του διδακτικού αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή. Η εκπαιδευτική δράση "Teachers 4 Europe" συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή, καθώς αποσκοπεί στην βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, που συντελούν στην διδακτική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). Το παιχνίδι στη μάθηση. *Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού*. Ενότητα 5.http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/%CE%A4%CE%BF%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B73.pdf [21-07-20017]

Καράμηνας, Ι. (2014), Το πρόγραμμα «Teachers4Europe» (Σ4Ε) ως Καινοτόμος Επιμορφωτική Δράση στο Δημοτικό Σχολείο, *Teachers4europe Journal News Letter No3*, Σεπτέμβριος 2014, σελ. 22-26.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μικρή Πυξίδα, Compasito: Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά του Συμβουλίου της Ευρώπης (2012)

Μπιλιούρη, Α. (2015) : Σχέδια εργασίας της Δράσης Τ4Ε με οδηγό τη Βιωματική Μάθηση (Ταμπάκη Σ: Παρουσιάζω μια χώρα της Ε.Ε.)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών. Γενικό μέρος*. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003*). Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. Αθήνα.

Cliff Parry-Μαρία Νομικού: Δεξιότητες ζωής: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες. https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/life-skills-manual-gr.pdf [22-07-2017]

Παναγίδης, Α. (2007). *Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιτότητα. Εφημερίδα Πολίτης*, σελ. 102.

Τζιμογιάννης, Α. (2011). *Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Ημερίδα Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Πιλοτική Εφαρμογή του, 17 Σεπτεμβρίου 2011, Αθήνα. http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php, στις 20/07/2017.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων (2013). *Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου αιώνα*. Ανακτήθηκε από *http://www.edulll.gr/?page_id=7,* στις 12/08/2017.

https://www.britishcouncil.gr/life-skills

Rogers A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων.*Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βοήθημα των καθηγητών (2011-12): Το βιβλίο των Νέων της Ευρώπης.
http://www.teachers4europe.gr

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ. ΜΙΑ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.

*Δρ. Μαριάννα Μπαρτζάκλη**
*Θαρρένος Μπρατίστης***
*Concalo Meireles****
*Βασιλική Ρεσβάνη*****
*Αγγελική Βουγέλλη Βόμβα******
*Δέσποινα Ταμάμη*******
*Ελένη Καπογιαννοπούλου********

Περίληψη

Η πολιτειότητα αποτελεί θεμέλιο λίθο της δημοκρατίας, πυλώνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο είναι άγνωστος ακόμα όρος σε πολλούς και σίγουρα ασαφής. Με αφορμή τη συμμετοχή του 6ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών σε πρόγραμμα ERASMUS + με τίτλο «WeAreEurope» έγινε προσπάθεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας να διερευνηθεί η πολιτειότητα και οι πτυχές αυτής. Στην παρούσα εργασία δίνεται ο ορισμός της πολιτειότητας, περιγράφεται το ψηφιακό παιχνίδι που ετοιμάζεται στο πλαίσιο του προγράμματος, καλές πρακτικές διάχυσης και ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας καθώς και πώς η όλη αυτή εμπλοκή έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από την παρουσίαση του παιχνιδιού και την ανάδειξή του ως μελέτη περίπτωσης αναδεικνύεται ότι η σχολική κοινότητα δεν κέρδισε μόνο σε γνώσεις για το περιεχόμενο της πολιτειότητας αλλά και σε αναζήτηση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Όλες οι δραστηριότητες του παιχνιδιού έχουν δημιουργηθεί από τους εκπαιδευ-

* Διευθύντρια-Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας.
** Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
*** Advancis – Business Services, Lda, Matosinhos.
**** Υποψήφια Διδάκτωρ, Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας.
***** Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας.
****** Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας.
******* Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας.

τικούς, θα δοθούν παραδείγματα και θα αναδειχθούν οι προκλήσεις για την κατασκευή ενός ψηφιακού παιχνιδιού με στόχο τη μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαδικτυακό παιχνίδι, πολιτειότητα, καλές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, Erasmus+, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Ορισμός της πολιτειότητας

Η *«ιδιότητα του πολίτη»* (citizenship) θεωρείται ως μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η «*δημοκρατία*», τα «*δικαιώματα*», οι «*αξίες*» και παραπέμπει *«σε διαφορετικά και δυνάμει αντιφατικά περιεχόμενα, όπως είναι η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχή*. Είναι πολυσήμαντη και δύσκολη να προσδιοριστεί.

Η έννοια του «πολίτη», και κατ' επέκταση του «ενεργού πολίτη», γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της *«πόλεως»*. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο πολίτης, «*δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής»*. Στον αντίποδα της αριστοτελικής παράδοσης η νεωτερική-φιλελεύθερη πολιτική παράδοση θέτει στο επίκεντρο τις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου, ενώ στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια οικουμενική διάσταση.

Στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) η έννοια του ευρωπαίου «πολίτη» (european citizen) ιστορικά συνδέθηκε με ζητήματα που αφορούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, τη θεσμική συγκρότηση της ΕΕ και τα δικαιώματα.

Στη διάρκεια της περιόδου 1997-2007, σε διάφορα κείμενα και πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη (active citizenship) συνδέθηκε άμεσα με την προώθηση της «*Ευρωπαϊκής Διάστασης*» και την οικοδόμηση της *Ευρώπης της «γνώσης»*.

Στο κείμενο της Επιτροπής (2000) αναφέρεται: «*η Κοινότητα επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ευρωπαϊκό χώρο διά βίου εκπαίδευσης, με την ενεργό συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών και την ευρωπαϊκή ιθαγένεια σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη»*.

Στο κείμενο της Επιτροπής εισάγεται μια διευρυμένη έννοια της ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη, η οποία συμπεριλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις:

α. τη *νομική διάσταση*, η οποία περιέχει ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων,
β. τη *συναισθηματική διάσταση*, η οποία συνδέεται με την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης και συνοχής καθώς και με θέματα ταυτότητας και αξιών,
γ. τη *γνωστική διάσταση*, η οποία συνδέεται με θέματα πληροφόρησης και γνώσης και
δ. την *πρακτική διάσταση*, η οποία αφορά στη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά.

Η διαμόρφωση των πολιτών μέσω της εκπαίδευσης αποτελούσε ανέκαθεν έναν από τους κύριους σκοπούς του σχολείου. Από τη δεκαετία του 1990 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη ενώ υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα τελευταία χρόνια βασικό χαρακτηριστικό των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί η δημιουργία «ενεργών πολιτών», δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας πολίτης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και εποχής. Ο σημαντικός ρόλος της στην προώθηση της «πολιτειότητας» καταδεικνύεται στα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Education and Active Citizenship in the European Union» (1998) και, στα ελληνικά, «Προς μια Ευρωπαϊκή Διάσταση Εκπαίδευσης και Ενεργού Συμμετοχής του Πολίτη» (2000), αποβλέποντας στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του μαθητή και στη μάθηση με στόχο αυτή τη συμμετοχή.

Η «πολιτειότητα» (citizenship) είναι η ιδιότητα του να είναι κανείς πολίτης. Είναι μία έννοια ιδιαίτερα σημαντική στη δυτική πολιτική φιλοσοφία και συνδέεται με άλλες έννοιες όπως τη «δημοκρατία», τα «δικαιώματα», τις «αξίες» και παραπέμπει σε αντιφατικά νοήματα, όπως είναι το κοινό όφελος, το εθνικό συμφέρον, η πολιτική δράση, η πολιτική αρετή και τα ατομικά συμφέροντα. Επιπροσθέτως, είναι μια έννοια ευαίσθητη, πολυσήμαντη, δύσκολη να αποσαφηνιστεί και συνδέεται με δύο παραδόσεις την «πολιτική-δημοκρατική» που αφορά την «πόλη» και τη δημοκρατία και τη «φιλελεύθερη-κοσμοπολίτικη», η οποία σχετίζεται με τον κόσμο, τον φιλελευθερισμό (liberalism) και τον κοσμοπολιτισμό (cosmopolitanism) (Μπάλιας, 2008). Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, όπως είναι η σημερινή με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες έννοιες όπως είναι η μεταεθνική πολιτειότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, (global civil society) και ο κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism) (Beck 2000; Habermas 2001; Featherstone 2008).

Συνοψίζοντας, η πολιτειότητα αποτελεί μία πολιτισμική «κατασκευή» η οποία ενσωματώνει και ενσωματώνεται στην εκάστοτε ιστορική συνθήκη και διαμορφώνεται από το κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον.

Με αφορμή τη συμμετοχή του 6ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών σε πρόγραμμα ERASMUS + με τίτλο «WeAreEurope», έγινε προσπάθεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας να διερευνηθεί η πολιτειότητα και οι πτυχές αυτής.

We Are Europe

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα Erasmus + που στοχεύει στην ενίσχυση των απόψεων των παιδιών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση και προς μια Ευρώπη με πολλές κουλτούρες και χωρίς αποκλεισμούς. Εκπαιδευτικοί από διάφορες χώρες συνεργάζονται για να βρουν δραστηριότητες για την προώθηση της έννοιας του ενεργού ευρωπαίου πολίτη. Το project στοχεύει στη δημιουργία ενός βιντεοπαιχνιδιού προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

Ποιοι συμμετέχουν:

- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Ελλάδα)
- 6ο Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο Πατρών (Ελλάδα)
- Szkola Podstawowa nr. 35 (Πολωνία)
- Scuole Paritarie dell'Istituto delle Maestre Pie dell'Addolorata (Ιταλία)
- Advancis, εταιρία σχεδιασμού προγραμμάτων (Πορτογαλία)
- Boon, γραφιστική εταιρία (Πορτογαλία)

Στόχος:

Ο κύριος στόχος του προγράμματος WeAre Europe είναι η δημιουργία ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού παιχνιδιού για την εκπαίδευση του πολίτη (ηλικίας 6 έως 10 ετών) με σκοπό:

- Να ενισχύσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα και την αίσθηση ότι ανήκει σε μια Ένωση χωρών.
- Να διδάξει τρόπους άσκησής της Ε. Τ
- Να ενισχύει την αποδοχή όλων των λαών της Ευρώπης
- Να γνωστοποιήσει την πολιτιστική ποικιλομορφία για μια Ευρώπη χωρίς αποκλεισμούς με τη συμμετοχή όλων.

Το σενάριο του παιχνιδιού:

Στο παιχνίδι, οι παίκτες θα μπουν στο ρόλο μιας ομάδας μικρών παιδιών τα οποία πηγαίνουν κατά λάθος πίσω στο χρόνο και τώρα πρέπει να βρουν έναν τρόπο να επιστρέψουν στο παρόν. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους, η ομάδα θα μεταφερθεί σε συγκεκριμένες και σχετικές περιόδους στην ευρωπαϊκή ιστορία. Σε κάθε δεδομένη περίοδο της ευρωπαϊκής ιστορίας, η ομάδα θα πρέπει να ταξιδέψει μέσω ευρωπαϊκών χωρών και εδαφών, να επιλύσει προκλήσεις, αινίγματα και κουίζ που τους κάνουν ένα βήμα πιο πέρα από τον στόχο τους να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Για να επιτύχει, η ομάδα των παιδιών πρέπει να εργάζεται ως ομάδα που εκμεταλλεύεται διαφορετικά σύνολα δεξιοτήτων (που επιλέγονται στην αρχή του παιχνιδιού) που θα απαιτούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις στο παιχνίδι. Σε όλη αυτή την περιπέτεια, θα υπάρξει ένας χαρακτήρας που θα βοηθήσει την ομάδα να βρει το δρόμο της επιστροφής, αλλά θα υπάρξουν επίσης αντιτιθέμενες δυνάμεις η αποστολή των οποίων είναι να αποτρέψει το ταξίδι του χρόνου.

Οι χαρακτήρες:

Σε κάθε ιστορική περίοδο η ομάδα θα λύσει μαθηματικά, ιστορικά, επιστημονικά και άλλα παζλ για να προχωρήσει στην επόμενη περίοδο. Ο στόχος είναι η μετάβαση

1. The Adventurer

2. The Scientist

3. The Person of Letters

4. The Mathematician

στην τρέχουσα περίοδο και η προετοιμασία των παιδιών για τη μελλοντική κοινωνία ως ενεργοί πολίτες.

Η ομάδα του σχολείου μας

Η ομάδα του 6ου Δημοτικού αποτελείται από εκπαιδευτικούς του σχολείου, 6 στο σύνολο, που εργάζονται ως κοινότητας πρακτικής για να επιτύχουν τους στόχους του προγράμματος.

Έχοντας ως κουλτούρα ήδη διαμορφωμένη στο σχολείο μία κοινότητα πρακτικής δεν ήταν δύσκολο να βρεθεί ένας τρόπος εργασίας και συνεργασίας για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος. Υπήρξε δέσμευση από όλα τα μέλη να πετύχουν αποτελεσματικά τους στόχους που τίθεντο κάθε φορά, δέσμευση για κοινές συναντήσεις εκτός εργασιακού ωραρίου, κοινός κώδικας επικοινωνίας, τον οποίο τον ενστερνίστηκαν όλα τη μέλη για να μπορέσουν να συνεργαστούν ομαλά (πχ τι εννοούμε όταν λέμε challenges, citizenship) και φυσικά κοινή προσήλωση στο στόχο να φέρουν σε πέρας το πρόγραμμα.

Οι κοινές συναντήσεις οδήγησαν σε μια αποτελεσματική και ποιοτική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η οποία είχε αποτελέσματα άμεσα, όπως πχ αύξηση γνώσεων, επαγγελματική ανάπτυξη και έμμεσα γιατί όλη αυτή η νοοτροπία πέρασε και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και φυσικά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα οφέλη των ανταλλαγών μεταξύ εταίρων

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας επισκέφτηκαν την Πορτογαλία και την Ιταλία προκειμένου να συμμετέχουν στις εργασίες της συνάντησης με τους εταίρους του προγράμματος.

Μέσα στα πλαίσια αυτών των συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν γνώσεις και λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστές τις μετέφεραν στη σχολική μονάδα. Η γνώση μοιράζεται και δε μένει στο άτομο.

Σήμερα είμαστε στην ευχάριστη θέση να μοιραζόμαστε την γνώση που έχουμε λάβει με συναδέλφους εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων και να δοκιμάσουμε πιλοτικά το πρόγραμμα με μαθητές ηλικίας 6 έως 10 στους οποίους αναφέρεται το παιχνίδι.

Διάχυση του παιχνιδιού στην τοπική κοινωνία και ευρύτερα

Η διάχυση της παραπάνω δράσης έγινε:

- με χρήση κοινωνικών δικτύων.
- τη δημιουργία ομάδας και την πρόσκληση όσων ενδιαφέρονται να την επισκεφτούν
- διαφήμιση – ενημέρωση των δράσεων στον τοπικό τύπο
- πιλοτικό τεστ
- επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Για τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών μας δράσεων λάβαμε υπόψη τις θεωρητικές προϋποθέσεις που αναλύσαμε παραπάνω και την επιμορφωτική μας εμπειρία ακολουθώντας την παρακάτω στοχοθεσία:

1. Ανάπτυξη πνεύματος προσωπικής και επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών.
2. Σταδιακή και μακροχρόνια καλλιέργεια επιμορφωτικής κουλτούρας με στόχο τη δημιουργία ενδοσχολικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής.
3. Εμπράγματη δοκιμασία σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και άσκηση στην επεξεργασία και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.
4. Προώθηση διαδικασιών αναστοχασμού και νοήματος ως προς τον γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Μια μελέτη περίπτωσης –we Are Europe

Με αφορμή το πρόγραμμα we are Europe και με μεθοδολογικό εργαλείο τη μελέτη περίπτωσης επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο το πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε καλές πρακτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο παρόν άρθρο ως μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται το πρόγραμμα του we are Europe.

Επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης γιατί πρόκειται για ερευνητική μέθοδο που επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου (Hartley, 2004).

Ο όρος «περίπτωση» που χρησιμοποιείται υπονοεί ότι αναφέρεται είτε σε ατομική περίπτωση ή σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ή πτυχών ενός θέματος/προβλήματος. Κατατάσσεται γενικά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, καθώς δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, την συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Ένα από τα δυνατά σημεία της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση και να εξερευνήσει τις διάφορες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στην ίδια την κατάσταση (*Nisbet and Watt*, *1984*: 72). Στη μελέτη περίπτωσης συλλέγονται διάφορα είδη δεδομένων και επομένως περιλαμβάνει ολόκληρη την κλίμακα των επίσημων και ανεπίσημων εργαλείων, από τα ερωτηματολόγια μέχρι τα προγράμματα παρατήρησης (Hamilton,2014).

Συμβαίνει συχνά ο τύπος της παρατήρησης που αναλαμβάνει ο ερευνητής να συνδέεται με τον τύπο του πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται η έρευνα. Μεγάλης κλίμακας ποσοτικές μελέτες μπορεί να είναι αποτελεσματικές για τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων, για παράδειγμα, μια μεγάλη καινοτομία στα αναλυτικά προγράμματα Θα

ήταν χρήσιμο να αποτελέσει πεδίο μελέτης μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα που εφαρμόζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Για τους σκοπούς της παρούσας εισήγησης επιλέχθηκε η ανάλυση των πρακτικών των συναντήσεων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και των προσωπικών ημερολογίων που κρατούσε ο καθένας από αυτούς για διάστημα δύο ετών από το Σεπτέμβρη του 2015 έως και τον Ιούνιο του 2017.

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται σχετικά πρόσφατα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, για αρκετές δεκαετίες, εμπλέκονται σε διαδικασίες άτυπες ή τυπικές που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Campbell, 2003;Collinson & Ono, 2001; Day, 2001). Κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς έχει γίνει απολύτως κατανοητό ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Η συμβολή λοιπόν της επαγγελματικής ανάπτυξης έγκειται στο ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες να συλλογιστούν και να αναστοχαστούν ως ειδήμονες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων διδακτικού περιεχομένου, τη διαμόρφωση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών. Παράλληλα, η συμβολή της και η χρησιμότητά της γίνονται περισσότερο επιτακτικές καθώς τα σχολεία, μέσα από τη θέσπιση νέων πολιτικών, που εστιάζουν σε διαδικασίες πιστοποίησης των εκπαιδευτικών, υπόκεινται ταυτόχρονα σε μεταβολές και μεταρρυθμίσεις.

Η έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί ιδιαίτερα εύκολο εγχείρημα. Οι ποικίλες εννοιολογικές απόπειρες περιγραφής της φανερώνουν ότι πρόκειται για μια έννοια που τόσο η κατανόησή της όσο και ο προσδιορισμός της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία, όπως αποκαλύπτεται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Avalos, 2011). Η Evans (2008) προτείνει έναν ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο οποίος – όπως η ίδια επισημαίνει– είναι αρκετά εκτεταμένος. Αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος. Προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (ό.π., p. 30). Η ανωτέρω θέση, που δίδει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του επαγγελματισμού μέσω του οποίου προσεγγίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη, βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη θέση των Koster et al. (2008), που επισημαίνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: i) ως η διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλ-

ματός της και ii) ως η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας. Ο Day (1999) αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ένα σύνολο εννοιών που έχουν άμεση συσχέτιση και επίδραση στον εκπαιδευτικό. Η επαγγελματική λοιπόν ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή καθώς και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου, μέσα στα οποία λειτουργεί και εργάζεται ο εκπαιδευτικός.

Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999, p. 4).

Διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα σύμπλεγμα προσωπικών (personal), κοινωνικών (social) και επαγγελματικών (occupational) στοιχείων, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους (Bell & Gilbert, 1996; Clarke & Hollingsworth, 2002).

Όσον αφορά στο προσωπικό στοιχείο, οι Bell και Gilbert (1996) θεωρούν ότι η ανάγκη για αλλαγή πηγάζει μέσα από την προσωπική διάσταση. Η ανάπτυξη ακολούθως που συντελείται εντός του προσωπικού στοιχείου μπορεί να ενισχυθεί ή να περιοριστεί μέσα από ένα σύνολο παραγόντων.

Η κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λειτουργεί ενισχυτικά προς την προσωπική μάθηση, καθώς προλαμβάνει τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από την απομονωμένη μάθηση, η οποία δεν είναι επωφελής για τον εκπαιδευτικό, μέσα από τις κοινότητες πρακτικής (communities of practice) (Lave & Wenger, 1991). Τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν κοινότητες πρακτικής μέσω των οποίων προσφέρονται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ συναδέλφων.

Τέλος, η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αφορά στο επαγγελματικό στοιχείο που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Fraser et al., 2007).

Χαρακτηριστικά και παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Οι Desimone et al. (2002, p. 82) επισημαίνουν γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως: η προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου που οι μαθητές το κατανοούν, οι ευκαιρίες ενεργητικής και εις βάθος μάθησης, οι ευκαιρίες που δίδονται στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία. Στις σύγχρονες λοιπόν έρευνες που αφορούν στη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης αρχίζει πλέον να διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία επιδιώκεται να είναι όσο κατά το δυνατό περισσότερο αποτελεσματική. Στο πλαίσιο της διαδικασίας ευόδωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης συγκαταλέγεται η παροχή της δυνα-

τότητας στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να ανταλλάσουν πληροφορίες και να μοιράζονται τις γνώσεις που απόκτησαν μέσω της εμπειρίας μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Vrasidas & Glass, 2004). Επισημαίνεται μάλιστα ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσεγγίζει με διττή υπόσταση εκπαιδευτικούς, ως μαθητευόμενους (learners) και ως εκπαιδευτικούς (teachers), θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις αβεβαιότητες και τις ανασφάλειες που συμπεριλαμβάνει ο κάθε ρόλος. Στη νέα αυτή αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη εντάσσεται και η κατάλληλη προετοιμασία του ώστε να ανταποκρίνεται και να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις και στις αλλαγές και ταυτόχρονα να διαμορφώνει και να προσαρμόζει κατάλληλα τις πρακτικές του στην τάξη (Birman et al., 2000). Η πλήρης και ολοκληρωμένη ωστόσο συγκέντρωση των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνιστά μια κοπιώδη αναζήτηση (nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/Διδακτορική.Διατριβή.pdf).

Στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που στη συνέχεια παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένα και αναλύεται ο τρόπος που αναδείχτηκαν μέσα στην περίπτωση μελέτης που επεξεργαζόμαστε.

1) Στην έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας
   Η συνεργασία αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Birman et al. (2000) σημειώνουν ότι μέσω της συνεργασίας προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως η εμπλοκή του στην ενεργό και τη διαδραστική μάθηση, ενώ τού παρέχεται τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε είχαμε την ευχέρεια, μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους μας να μοιραστούμε γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες. Η συνεργασία οδήγησε στην ανακάλυψη καλών πρακτικών, στον προβληματισμό για διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Η λειτουργία της ομάδας ως κοινότητας πρακτικής έθετε εξ αρχής τις βάσεις μιας υγιούς συνεργασίας. Όπως φαίνεται από τη μελέτη των ημερολογίων και των πρακτικών δεν υπήρξαν εντάσεις ενώ υπήρχαν διαφωνίες. Επίσης επιτεύχθηκε η συμμετοχικότητα στον απόλυτο βαθμό, όπως φαίνεται στα πρακτικά και εντοπίστηκαν οι κλίσεις καθενός ώστε να προσφέρει δημιουργικά στο βαθμό που μπορούσε το κάθε μέλος της ομάδας.
2) Στην πρόοδο και την επίδοση των μαθητών
   Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την πρόοδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών, καθοδηγείται από τους στόχους που αφορούν στη μάθηση των μαθητών αλλά εμβαθύνει περαιτέρω. Μέσω των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού εστιάσαμε στη μελέτη και την εφαρμογή στοιχείων, που αφορούν στα παιδαγωγικά ζητήματα με έμφαση στην επίδοση των μαθητών. Με τη δοκιμαστική εφαρμογή του παιχνιδιού στόχος τέθηκε εξ αρχής να λειτουργήσει αυτό ως παιδαγωγικό εργαλείο και όχι απλώς ως ένα διαδικτυακό παιχνίδι με το οποίο ένας μαθητής μπορεί να περάσει ευχάριστα την ώρα του. Για αυτό και πολλές δραστηριότητες απαιτούν σύνθετες νοητικές επεξεργασίες και δεξιότητες για να ολοκληρωθούν.

3) Στην αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες
Στοιχείο της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού ενεργοποιώντας την καλλιέργεια της κριτικής και της στοχαστικής του σκέψης. Δεν υπήρξε ο περιορισμός στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων. Ενισχύθηκε και επιδιώχθηκε η αναζήτηση, ο στοχασμός και ο πειραματισμός. Στοιχεία που προωθούν ταυτόχρονα την έννοια της ενεργού μάθησης (active learning) σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (Vrasidas & Glass, 2004). Υπήρξε εμπλοκή και ενασχόληση των εκπαιδευτικών σε ουσιαστική συζήτηση, σχεδιασμό και πρακτικές, όπως φαίνεται από την ανάλυση των ημερολογίων των εκπαιδευτικών. Επίσης διαπιστώθηκε διάρκεια (Draper et al., 1997). Με το παιχνίδι υπήρξαν πολλαπλές ευκαιρίες, οι οποίες μας προέτρεψαν να λειτουργήσουμε σε ένα εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και διάδρασης με ιδέες και πληροφορίες.
4) Την ενσωμάτωση στην εργασία
Στα γνωρίσματα που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως αποτελεσματική συγκαταλέγονται η ενσωμάτωσή της στο σχολικό περιβάλλον (school based), στην εργασία του εκπαιδευτικού (jobembedded) και η άμεση συσχέτισή της με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού (part of daily work) (Bredeson & Johansson, 2000). Στη σχολική κοινότητα παρουσιάστηκε συσχέτιση με τις καθημερινές αρμοδιότητες και ευθύνες των εκπαιδευτικών ενσωματώθηκε στην καθημερινή σχολική ζωή θέτοντας σε ενεργοποίηση την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συντονισμού και καθοδήγησης, οι οποίες έχουν επίκεντρο την έννοια και τη διαδικασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιήθηκαν, δοκίμασαν τις δυνατότητές τους και πειραματίστηκαν σε νέα στοιχεία και μεθόδους.
5) Στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη
Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία παροχής ευκαιριών στον εκπαιδευτικό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010). Έγινε σύνδεση της γνώσης, η οποία εκφράζεται μέσα από τη θεωρία και ενσωμάτωση των εμπειριών σε ένα πλαίσιο που προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβεί στη σύνδεση των στοιχείων και των γνώσεων που αποκτά κατά την επαγγελματική του ανάπτυξη με την πράξη.
6) Είναι καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό (Teacher – driven)
Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο και λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη. Η διάσταση αυτή εστιάζει στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός επί της μάθησης των μαθητών, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Bredeson, 2002). Υπήρξε άμεση και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο στο σχεδιασμό του παιχνιδιού όσο και στην πιλοτική του εφαρμογή. Η δέσμευσή τους εξάλλου στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής να επιτύχουν το στόχο τους, τους δημιουργούσε έντονα τη δέσμευση αυτή για συμμετοχή και προσωπική εμπλοκή.
7) Στην απόκτηση και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού
Μέσα από την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρεται η δυνα-

τότητα για ενίσχυση και καλλιέργεια του θεωρητικού υπόβαθρου της γνώσης, ενώ παρέχεται πληθώρα και όγκος πληροφοριών (Hawley & Valli, 1999). Στις δραστηριότητες δόθηκε βάση στην να εμβάθυνση τόσο της γνώσης, η οποία αναφέρεται στα παιδαγωγικά ζητήματα, όσο και της γνώσης του περιεχομένου. Επιτεύχθηκε η εισαγωγή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση και η αναβάθμιση δεξιοτήτων και πρακτικών καθώς και η αλλαγή στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

8) Είναι ενισχυτική προς τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον
Η έννοια της ενίσχυσης και της βελτίωσης μέσα στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης συντελείται σε ατομικό επίπεδο, σε συλλογικό και σε επίπεδο σχολείου (Bredeson, 2002). Το παιχνίδι και γενικότερα το ευρωπαϊκό πρόγραμμα λειτούργησε υποστηρικτικά προς τον εκπαιδευτικό αναγνωρίζοντας τις ανάγκες, τις μέριμνες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του.

Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση

Ο όρος «καλές πρακτικές» ή «βέλτιστες πρακτικές» ή «αποτελεσματικές πρακτικές» (effective practices) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μία δοκιμασμένη διαδικασία ή δράση που έχει αποδείξει στην πράξη ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από άλλες, όταν εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Δεν υπάρχει ωστόσο ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της καλής πρακτικής, αν και έχει χρησιμοποιηθεί ως όρος από διάφορους διεθνείς οργανισμούς, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εθνικές αρχές, άλλοτε με ταυτόσημες αλλά και με διαφορετικές ερμηνείες και κριτήρια.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κύρια χαρακτηριστικά που καθιστούν μία πρακτική «καλή» είναι (http://socialactivism.gr/index.php/kales-praktikes/358-kales-praktikes-orismos-antikeimeno-methodos):

1. η καινοτομία, δηλ. να προτείνει νέες δημιουργικές λύσεις, που όμως ταυτόχρονα να συνάδουν και με ρεαλιστικές πολιτικές,
2. η αποτελεσματικότητα,
3. η βιωσιμότητα, δηλ. να έχουν διάρκεια τα αποτελέσματά της,
4. να έχει δυνατότητες αναπαραγωγής κάτω από ίδιες συνθήκες, καθώς και
5. δυνατότητες μεταφοράς και αξιοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα, από νέους χρήστες που θέλουν να τις υιοθετήσουν.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο «ο όρος καλή πρακτική συχνά χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αποτελεσματική πρακτική, αυτή που υπόσχεται αποτελέσματα ή την καλή πρακτική. Στην πραγματικότητα όλοι αυτοί οι όροι σημαίνουν ελαφρώς διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Αν δεν καθιερωθούν κριτήρια και αυστηρές μέθοδοι αξιολόγησης οι απόψεις σχετικά με το αν κάποια πρακτική είναι καλή είναι κατ' ουσίαν υποκειμενικές». Ένας καλός ορισμός των καλών πρακτικών αναφέρεται σε «προσεγγίσεις που δουλεύουν καλά και μπορούν να επαναληφθούν αλλού».

Ωστόσο, εκείνο το στοιχείο που αποτελεί για όλους τους ορισμούς κριτήριο μεγάλης σημασίας για την αναγνώριση μίας καλής πρακτικής είναι η καινοτομία.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι καλές πρακτικές έχουν ως στόχο τη δημοσιοποίησή τους, ώστε να γίνονται γνωστές ως πρότυπα και να αποτελούν μάθημα για άλλους φορείς αλλά και για να ενσωματώνονται σε νέες πολιτικές.

Καλές πρακτικές των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα Erasmus+ εκπαιδευτικών

Το παιχνίδι, μάς βοήθησε:

- στην ανακάλυψη νέων χώρων και ειδικοτήτων πέρα από το κανονικό / παραδοσιακό υλικό της τάξης.
- στη συνεργασία με άλλους συναδέλφους στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και σε άλλες χώρες και ιδρύματα.
- στην εμπλοκή σε ένα άλλο πρόγραμμα ανταλλαγής σχολείων (e-twinning) σχετικά με την έννοια του ενεργού πολίτη.
- στην ανάληψη πρωτοβουλιών
- στην ενεργοποίηση
- στην εξοικείωση με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις
- στην αλλαγή οπτικής και στάσης ως προς τη διαδικασία μάθησης
- στη δημιουργία ενός νέου επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων
- στη σύνθεση σεμιναρίων και επιμορφώσεων
- στην εξοικείωση με λογισμικά
- στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και
- στην πρόταση για ένα νέο πρόγραμμα WeAre Europe 2.0 που θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ηλικιακή κλίμακα 11 έως 15 (εφήβους) με αναφορά σε νέους τομείς, σε νέο περιεχόμενο και σε νέες προκλήσεις.

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα διαδραστικό, διαδικτυακό παιχνίδι. Το άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει ένα παιχνίδι που ακόμη δεν έχει ολοκληρωθεί, ώστε να ενημερώσει, να επηρεάσει και να προτρέψει την εκπαιδευτική κοινότητα για περεταίρω παρόμοιες δράσεις. Παρουσιάζει το αποτέλεσμα της συνεργασίας ακαδημαϊκών, δασκάλων και εταιριών.

Μέσω του θεωρητικού πλαισίου και της καταγραφής των συμπερασμάτων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έως τώρα δημιουργία του παιχνιδιού μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη δυνατότητα που δίνουν οι καλές πρακτικές στην ενίσχυση της πολιτειότητας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σήμερα η αυξανόμενη ποικιλομορφία και η διευρυνόμενη αναγνώρισή της, καθώς και τα δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης, καθιστούν απαραίτητη την επανεξέταση των στόχων και των μέσων της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη, η ισοπολιτεία και η αναγνώριση.

Η εκπαίδευση για τον ευρωπαίο πολίτη είναι το κλειδί για την προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης μεταξύ των διαφόρων ευρωπαϊκών λαών, την αξιοποίηση της ποικιλομορφίας της Ευρώπης για την επίτευξη υψηλότερων επι-

πέδων ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια οικονομία, την απάντηση στις προκλήσεις που τίθενται στην Ευρώπη, είτε έχουν οικονομικό, κοινωνικό ή πολιτικό χαρακτήρα και τέλος τη δημιουργία μιας συνεκτικής Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να γίνει το εφαλτήριο για σκέψη, προβληματισμό, δοκιμή και κριτική. Το στοίχημα είναι όποιο θετικό στοιχείο αναδειχθεί να διαχυθεί, να πολλαπλασιαστεί και κυρίως να διατηρηθεί.

Βιβλιογραφία

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27, pp10-20.

Αριστοτέλους Πολιτικά, Έκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Βιβλίον Γ.

Beck, U., (2000) The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity, British Journal of Sociology, 51 (1):79-105.

Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership, 57(8), 28-33.*

Bredeson, P.V. (2002). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. J*ournal of In-Service Education, 26, 385-401*.

Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education, 29(3), 375-388.*

Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967.

Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education, 24(2), 223-248.*

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* London/ Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 81-112.*

Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1997). Teachers at work: Early experiences of professional development. *British Journal of In-Service Education, 23(2), 283-295*.

European Commission (2000). European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Evans, L. (2002). What is teacher development? Oxford Review of Education, 28(1), 123-137

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38.

Featherstone M. (2008). Cosmopolis. An Introduction», Theory, Culture & Society,19 (1-2): 1-16

Frazer, E. (2007). Depoliticising Citizenship. British Journal of Educational Studies, 55(3), 249-263. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00378.x

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8 (3/4), 381-391. 524

Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. NASP Bulletin, 87(637), 38-54.

Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? Educational Leadership, 61(8), 52-56.

Hamilton, L. (2014). Case study in educational research, BERA πρόσβαση στις 15/82017 στον https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/case-studies-in-educational-research

Hartley, J. (2004). Case study research. In Cassell, Catherine and Symon Gillian, eds. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, Sage publications, London.

Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*(pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2921-2926.*

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M.(2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(5-6), 567-587.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management.* London: Harper & Row, 79-92.

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000.

Μπαλιάς, Σ. (2008). Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση, στο Μπαλιας, Σ. (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ιστότοποι

nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/Διδακτορική.Διατριβή.pdf

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?start=2

http://adulteduc.gr/eplatform/pluginfile.php/1941/course/section/206/prwtovathmia_forum.pdf

https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.../11ο%20Μελέτη%20περίπτωσης.pptx

Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ T4E. ΔΥΟ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

*Δήμητρα Α. Μπεκατώρου**
*Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης***

Περίληψη

Αρχικά σκιαγραφούμε θεωρητικά το Πρόγραμμα T4E και τη διδακτική μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας (project). Η εισαγωγή της μεθόδου project και η υιοθέτηση ενεργών, ομαδοσυνεργατικών, βιωματικών, συμμετοχικών μορφών μάθησης στο νέο διαθεματικό πλαίσιο, παραμένει μεγάλο ζητούμενο στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακολούθως παρουσιάζουμε παραδείγματα εφαρμογής σε δύο Δ΄ τάξεις δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο του Προγράμματος T4E υλοποιήσαμε το 2015 και το 2016, δύο σχέδια εργασίας με τίτλους: «Ευρωπαϊκό γεύμα μαζί με τα παιδιά του τρίτου κόσμου» και «Ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων σε χώρες της Ευρώπης». Οι μαθητές/τριες κατέκτησαν γνώσεις για το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, αλλά έμαθαν και να εργάζονται ομαδικά, υλοποιώντας σχέδια εργασίας στις διάφορες φάσεις τους, καλλιεργώντας το αίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η προστιθέμενη αξία του Προγράμματος T4E και των εφαρμογών του στη σχολική τάξη, καθώς και δυνατοί τρόποι προέκτασης, αναδύονται στα συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: *Teachers4Europe, project, ανθρώπινα δικαιώματα, αποδοχή στη διαφορετικότητα, διαπολιτισμικότητα.*

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του προγράμματος T4E, οι γράφοντες, ως Teacher 4 Europe η πρώτη και ως «Πρεσβευτής» ο δεύτερος, προσπαθήσαμε να εμφυσήσουμε το ενδιαφέρον για την κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές/τριες για την ευρωπαϊκή ιδέα, την έννοια

* Teacher 4 Europe, M. Sc., Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.
** Ambassador T4E, Δρ Διδακτικής Μαθηματικών, Σχ. Σύμβουλος Δημ. Εκπ/σης 41ης Περ. Αττικής.

του Ευρωπαίου πολίτη, την αγωγή στην πολιτειότητα και τη συμμετοχή στα κοινά της χώρας μας, αλλά και της Ε.Ε. Προσπαθήσαμε ώστε να γνωρίσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση: το ιστορικό της, τους λόγους δημιουργίας της, τη λειτουργία και τα θεσμικά της όργανα, τις χώρες-μέλη της, καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από αυτή τη συμμετοχή. Αναδείχτηκε η ανάγκη συνεργασίας μέσα στη διαφορετικότητά μας, χωρίς να χάνουμε την πολιτιστική μας ταυτότητα, αλλά δημιουργώντας παράλληλα μια ευρύτερη ευρωπαϊκή ταυτότητα. Κατανοήσαμε το ρόλο μας ως ευρωπαίοι πολίτες και τις ευκαιρίες που μας δίνονται και τα οφέλη που έχει η χώρα μας ως μέλος της ΕΕ. Το πρόγραμμα Τ4Ε, μας έδωσε την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές καινοτομίες, με έμφαση στη διδακτική μέθοδο project. Ο αρχικός λόγος που μας ώθησε σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις μέσω της μεθόδου project, ήταν το γεγονός πως οι ίδιοι, ως μαθητές, είχαμε βιώσει πολύ κακές διδακτικές πρακτικές, βερμπαλισμού και αποστήθισης, οι οποίες δεν μας προσέφεραν καμία γόνιμη και ουσιαστική γνώση. Ο βασικότερος όμως λόγος που μας ώθησε στη συνέχεια στην περαιτέρω υλοποίηση της μεθόδου project και της εκπαιδευτικής δράσης Τ4Ε, είναι η χαρά και ο ενθουσιασμός στα μάτια των μαθητών, που ήδη διαπιστώσαμε. Όλοι άρχισαν να ρωτούν τι θα κάνουμε και αφού τους εξηγήσαμε σε αδρές γραμμές, με απίστευτη όρεξη και υπευθυνότητα, άρχισαν να κάνουν προτάσεις και σχέδια για τις διάφορες φάσεις υλοποίησης, στην αρχή απευθυνόμενοι σε όλη την τάξη και στη συνέχεια μέσα στις ομάδες τους (Λαζαρίδης, 2015).

2. Το ευρωπαϊκό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα Teachers4Europe

Πρόκειται για μία Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Δράση που οργανώνεται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (Περουλάκης, 2013). Αφορά αρχικά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται του Ευρωπαϊκού Οικοδομήματος και στη συνέχεια πρακτική άσκηση από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στην τάξη τους, με την εφαρμογή ενός project σχετικού με την επιμόρφωση και την ευρωπαϊκή διάσταση, ανάλογα με το θέμα που έχουν επιλέξει με τους μαθητές/τριες τους για να υλοποιήσουν στην τάξη τους. Η ομάδα στόχου των μαθητών στους οποίους γίνεται η παρέμβαση από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς είναι 5-18 ετών, καθώς εφαρμόζεται σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια. Η πρακτική άσκηση με την εφαρμογή στην τάξη, αποτελεί ουσιώδες τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει στόχους: α. Τη σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικού προγράμματος με την πρακτική εφαρμογή στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, β. Την ενημέρωση των μαθητών για τις νέες συνθήκες, τάσεις κι ανάγκες στην αγορά εργασίας, γ. Την αφομοίωση της επιστημονικής γνώσης με εφαρμογή σε πρακτικά ζητήματα – προβλήματα και δ. Την ανάδειξη των ειδικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Κεντρικός άξονας του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών, ικανών να κοινωνούν στους μαθητές, θέματα σχετικά με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις και προοπτικές. Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης "Τ4Ε" είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρω-

παϊκών θεμάτων (δικτυακή πύλη Ευρωπαϊκής Αντιπροσωπείας στην Ελλάδα) και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι οι συμμετέχοντες (Λαζαρίδης, 2015): Να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ευρωπαϊκής οικοδόμησης προκειμένου να γίνουν οι ίδιοι κοινωνοί της ευρωπαϊκής ιδέας. Να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σχετικά με το νέο οικονομικό περιβάλλον, τις ευκαιρίες που παρουσιάζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη βελτίωση της συμμετοχής τους ως ενεργοί πολίτες μέσα σε αυτό, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Να εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα. Να αποτελέσουν μέλη μίας Πανευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους. Να συμμετέχουν εντός της Ε.Ε. σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων-καλών πρακτικών στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται διέπονται από τις εξής αρχές εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες και των δύο κατηγοριών εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών: Προσέγγιση της εκπαίδευσης ως μιας παιδαγωγικής πράξης με ανθρωποκεντρική διάσταση πρωτεύουσας σημασίας στην οποία θεμελιώδη ρόλο διαδραματίζει η ομάδα. Προώθηση της βιωματικής μάθησης, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2005), μαθητών. Εξατομικευμένη προσέγγιση – υποστήριξη των εκπαιδευομένων και σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων και συμφωνία επί ενός σαφούς συμβολαίου μάθησης. Κατοχύρωση της συμμετοχικότητας των χρηστών, ενίσχυση της διαδικασίας κατάθεσης και μετασχηματισμού (Mezirow, 2007) των εμπειριών και των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων και ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης με τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών. Ανάπτυξη των αμφίδρομων σχέσεων διδασκόντων-διδασκομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με το μαθησιακό κλίμα να χαρακτηρίζεται από επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό. Υιοθέτηση και προώθηση μιας δια βίου διαδικασίας – άτυπης – εκπαίδευσης κατά την οποία το άτομο αποκτά αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και τις εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντός του.

3. Η διδακτική μέθοδος project

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Τ4Ε συνδέεται στενά με τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο project (Λαζαρίδης, 2015). Στο φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού και στο κίνημα «προοδευτικής αγωγής» βρίσκεται η απαρχή της μεθόδου, με κύριο εκπρόσωπο τον Dewey (1916). Από τον Dewey κι από το μαθητή του Kilpatrick (1925), διαδόθηκε η μέθοδος project, ο οποίος την όρισε ως μια δράση που είναι σκόπιμη και γίνεται με ενθουσιασμό. Γνωστή τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο και ως

Project-Based Learning, η διδακτική μέθοδος project, ανταποκρίνεται σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γνώση, η σκέψη, η πράξη και το περιβάλλον (συγκείμενο) μάθησης είναι στενά συνδεδεμένα στην απόκτηση υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Είναι μια παιδοκεντρική διδακτική διαδικασία που προωθεί τη μαθητική αυτονομία και ευθύνη όσον αφορά τη μάθηση. Εστιάζεται η μέθοδος αυτή σε σκόπιμες δραστηριότητες για την επίλυση προβλημάτων, στηρίζεται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και απαιτεί τη συνεργασία διαφορετικών εμπλεκόμενων (π.χ. μαθητών μεταξύ τους, εκπαιδευτικού και μαθητών, σχολείου και εξωσχολικών φορέων).

Ως μέθοδο project, σύμφωνα με τον Frey (1986, σ. 9), μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι κι η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν». Η διδακτική μέθοδος project, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αφορά στη μελέτη ή διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος, όπου τόσο τα κυρίαρχα ερωτήματα, οι ιδέες, οι υποθέσεις και η ερευνητική κατεύθυνση που θα λάβει η μελέτη αυτή, όσο και οι δραστηριότητες κατά τη διάρκειά της, προέρχονται από τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών ώστε να αποτελέσουν μαθησιακά βιώματα κι εμπειρίες. Η διερεύνηση ερωτημάτων που έχουν προκύψει από το διάλογο ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης και τους/τις μαθητές/τριες και τα οποία είναι δυνατόν να αποσαφηνιστούν κατά τη διάρκεια της μελέτης, είναι το κλειδί - χαρακτηριστικό της διδακτικής μεθόδου project.

Ο Kilpatrick πίστευε όσον αφορά τα παιδιά, ότι η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στην απόκτηση πληροφοριών, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητας. Επιθυμούσε τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, με τους γονείς τους και ευρέως με την κοινωνία και διέβλεψε τη σημασία της προσωπικής εμπλοκής, της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας, ακόμη και ψυχαγωγίας, ως σπουδαία στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τον Kilpatrick, το πιο σημαντικό στοιχείο της μεθόδου, είναι η διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν. Γράφει χαρακτηριστικά ο Kilpatrick (1925, σ. 348): «Όταν ο σκοπός πεθάνει και ο δάσκαλος συνεχίζει να απαιτεί την ολοκλήρωση αυτού που έχει ξεκινήσει τότε το project γίνεται καθήκον». Η Novick (1996) επισημαίνει το ρόλο του δασκάλου σε ένα project, ο οποίος μετακινείται από το ρόλο του εξεταστή σε αυτόν του συνεργάτη στο πλαίσιο της ομαδικής συνδιερεύνησης. Η φράση του Kilpatrick: «Μαθαίνουμε αυτά που ζούμε και τόσο περισσότερο τα μαθαίνουμε όσο περισσότερο τα ζούμε» (Beineke, 1998) είναι η κεντρική ιδέα του project ως απαύγασμα της βιωματικής μάθησης.

Οι παρακάτω μαθητικές ενέργειες συνεπάγονται από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Λαζαρίδης, 2015): Οι μαθητές επιχειρηματολογούν για μια συγκεκριμένη άποψη, εξηγούν τις ιδέες τους, προτείνουν πιθανές λύσεις, προβλέπουν αποτελέσματα και διαμορφώνουν υποθέσεις, ελέγχουν την ακρίβεια γεγονότων και λεπτομερειών, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ξαναδοκιμάζουν διάφορα πράγματα που δεν πέτυχαν με διαφορετικούς τρόπους, αναφέρουν και καταγράφουν παρατηρήσεις και ευρήματα. Κατά τη διάρκεια ενός project οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις βασικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με το Χρυσαφίδη (1996) η Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία που

έκφρασή της, μέσα στην καθημερινή διδακτική πρακτική έχει τη μέθοδο project, έχει στόχο να αλλάξει το όλο κλίμα του σχολείου, της σχολικής ζωής, και της κατάκτησης της γνώσης. Η εισαγωγή της οραματίζεται να φέρει μια σειρά από αλλαγές, με πρώτη, την αλλαγή των «κλειστών» αναλυτικών προγραμμάτων και την υιοθέτηση «ανοιχτών» που θα δίνουν προτεραιότητα στην αναζήτηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών (συνεργατικό σχολείο) και στην αμφισβήτηση του μονοπωλιακού σχεδιασμού της διδακτέας ύλης από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Επίσης, θα οδηγήσει στην αλλαγή των παραδοσιακών διδακτικών προτύπων, γιατί η Βιωματική - Επικοινωνιακή μέθοδος καταργεί το μονοπώλιο του σχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό, εξαλείφει την κωδικοποίηση των μαθησιακών ενδιαφερόντων του μαθητή, μειώνει τη θεσμοθετημένη επιβολή του δασκάλου στο μάθημα και συσχετίζει το διδακτέο με την καθημερινή ζωή. Εκτός από το ότι αναιρεί παιδαγωγικά επιζήμιες παραδοσιακές πρακτικές, ταυτόχρονα προς μια θετική κατεύθυνση, επιτυγχάνει τη δραστηριοποίηση των μαθητών, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και τη συνεργατικότητα και βοηθά στην ένταξη της σχολικής ζωής στην κοινωνία και την εμπλοκή της κοινωνίας στη σχολική ζωή. Οι στόχοι της Βιωματικής - Επικοινωνιακής μεθόδου μπορούν να συνοψισθούν στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων μέσα από αυτόνομες πράξεις, στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πράξη, στην κοινωνική μάθηση και πράξη μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και στη μάθηση μέσα από τις μεταβαλλόμενες απόψεις της ομάδας. Επίσης η μέθοδος αποσκοπεί στην άρση του διαχωρισμού σχολικής και εξωσχολικής μάθησης, στην εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής επιτυχίας, μια που ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση των προγραμμάτων διέπονται από κανόνες προαποφασισμένους και παρμένους με συλλογική ευθύνη και τέλος στην υλοποίηση της διδακτικής αρχής της βιωματικής μάθησης «μαθαίνω πράττοντας».

Έχει τρομερές δυνατότητες η διδακτική μέθοδος project, τις οποίες όπως σημειώνει ο Frey (1986) ανακαλύπτει κανείς κατά τη διάρκεια της βίωσης ενός project. Εμπεριέχει τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική διάσταση της μάθησης (Johnson & Johnson, 1989. Ματσαγγούρας, 2000) την εστίαση κυρίως στη διαδικασία παρά στην επίτευξη του αποτελέσματος, τις «ανοικτές» μαθησιακές καταστάσεις, τη βιωματική μάθηση σε αυθεντικά πλαίσια καθημερινής ζωής και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια σύμφωνα με τον Frey, έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία που καθορίζει την επιτυχία ή όχι ενός προγράμματος project, έστω κι αν το τελικό αποτέλεσμα δεν θεωρείται επιτυχημένο. Τελικά στην αξιολόγηση του project αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι το κατά πόσο οι γνώσεις κι οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν νέες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλιότερες αρνητικές στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν την ουσία της πραγματικής μάθησης (Λαζαρίδης, 2015).

4. Δύο σχέδια εργασίας ως παραδείγματα εφαρμογής στην τάξη

Το πρόγραμμα Τ4Ε, όπως ήδη περιγράψαμε ανωτέρω, μας έδωσε το έναυσμα, την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε την καινοτόμο διδακτική μέθοδο project, μέσα από την επιμόρφωση ημών των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του Ευρωπαϊκού Οικοδομήματος και στη συνέχεια μέσα από την πρακτική άσκηση με

την εφαρμογή στην τάξη μας, project σχετικών με την ευρωπαϊκή διάσταση. Ακολούθως θα παρουσιάσουμε ως παραδείγματα εφαρμογής, δύο σχέδια εργασίας (project) με τίτλους: «Ευρωπαϊκό γεύμα μαζί με τα παιδιά του τρίτου κόσμου» και «Ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων σε χώρες της Ευρώπης», τα οποία υλοποιήθηκαν από την ίδια εκπαιδευτικό (γράφουσα) σε δύο διαφορετικές Δ΄ τάξεις του ίδιου δημοτικού σχολείου, σε διαφορετικά σχολικά έτη.

4.1. Πρώτο project: «Ευρωπαϊκό γεύμα μαζί με τα παιδιά του τρίτου κόσμου»

Σχολείο που πραγματοποιήθηκε η εργασία: 7ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου.
Σύνολο μαθητών που συμμετείχαν στην εργασία: 25
Τάξη: Τετάρτη δημοτικού
Εκπαιδευτική Περιφέρεια: Δ΄ Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Αθήνας
Σχολικό Έτος υλοποίησης: 2014-2015

Α. Γενικοί σκοποί ήταν οι μαθητές/τριες:

i. Να εξοικειωθούν με την έννοια του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινωνία όπως η Ε.Ε. και με τη σημασία της δημιουργίας αυτής της μεγάλης Ένωσης.
ii. Να «συναντήσουν» τις χώρες που ανήκουν στη μεγάλη αυτή οικογένεια της Ε.Ε.
iii. Να συνειδητοποιήσουν τα θετικά στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας των λαών, αλλά και τα κοινά που μας ενώνουν.
iv. Να κατανοήσουν την έννοια του Ευρωπαίου πολίτη.
v. Να αντιληφθούν την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
vi. Να έρθουν σε επαφή με πολίτες από άλλη χώρα της Ε.Ε. και να συνομιλήσουν μαζί τους.
vii. Να μεταδώσουν και να μοιραστούν τις γνώσεις τους, με τους γονείς τους και τους συμμαθητές όλου του σχολείου.
viii. Να ευαισθητοποιηθούν σε επίκαιρα κοινωνικά θέματα όπως ο ρόλος της Ε.Ε στο θέμα της εισροής προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη.

Β. Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες:

i. Να αποκτήσουν γνώσεις για τις χώρες, τις πρωτεύουσες, τις σημαίες, τα προϊόντα, τον ύμνο της Ε.Ε. και τα ανθρώπινα δικαιώματα.
ii. Να γνωρίσουν την ιστορία του ευρώ και τη σημασία του ίδιου νομίσματος στις συναλλαγές μας μέσα στην Ε.Ε.
iii. Να επεκτείνουν τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης και να αντιληφθούν την πολιτισμική του αξία.
iv. Να κατασκευάσουν δικά τους παραμύθια, με θέμα τις χώρες της Ε.Ε. και το ευρώ, ασκούμενοι στη δημιουργική γραφή.
v. Να εξασκηθούν στην κατασκευή χαρτών.
vi. Να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, να συγκεντρώνουν υλικό που επεξεργάζονται και να παρουσιάζουν τις δράσεις των ομάδων τους στο σχέδιο εργασίας.

vii. Να αντιμετωπίζουν με διαθεματικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα.
viii. Να εξασκηθούν στις νέες τεχνολογίες, με τη χρήση των υπολογιστών, αξιοποιώντας και αξιολογώντας τις πληροφορίες που παρέχει το διαδίκτυο.

Γ. Μεθοδολογία (Τριλιανός, 2003):
i. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
Οι μαθητές/μαθήτριες ήταν ήδη χωρισμένοι-ες σε ομάδες με το δικό της όνομα η καθεμία. Οι ομάδες συνέχισαν με την ίδια σύνθεση σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σε κάθε δραστηριότητα της ομάδας (κατασκευή, χάρτες, σχέδιο εργασίας παρουσίασης χωρών), συμφωνούσαν τον ρόλο που θα αναλάμβανε ο καθένας. Αν είχε πρόβλημα κάποιο παιδί (π.χ. έλλειψη πρόσβασης κάποια στιγμή σε Η/Υ), κάποιο άλλο μέλος της ομάδας αναλάμβανε το μέρος της εργασίας που του αναλογούσε (π.χ. συγκέντρωση δεδομένων). Η επεξεργασία των πληροφοριών γινόταν μέσα στην τάξη, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα της διακριτικής καθοδήγησης. Σε πολλά βιωματικά παιχνίδια τα παιδιά λειτούργησαν σαν ομάδα τάξης. Ως ομάδα τάξης εργάστηκαν οι μαθητές/τριες όταν κατασκεύασαν το τραπέζι με τα ευρωπαϊκά προϊόντα και τα φαγητά σε εικόνες και τοποθέτησαν γύρω του παιδιά από τριτοκοσμικές χώρες. Επίσης με τον ίδιο τρόπο εργάστηκαν όταν δημιούργησαν την αφίσα που αποστείλαμε στον διαγωνισμό για τον «Ενεργό Παγκόσμιο Πολίτη».

ii. Σχέδια Project
Ο σχεδιασμός Project βασίζεται στην αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, στη φθίνουσα καθοδήγηση και την ελεύθερη διερεύνηση (Λαζαρίδης, 2015). Οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης έχοντας ήδη μυηθεί από προηγούμενο πρόγραμμα στην ομαδοσυνεργατική εργασία και στην υλοποίηση σχεδίων εργασίας, το οποίο είχαμε ολοκληρώσει λίγο μετά τα Χριστούγεννα του τρέχοντος έτους, με θέμα: «Γνωρίζω τον τόπο μου», στα πλαίσια των πολιτιστικών προγραμμάτων της Ευέλικτης Ζώνης, ήταν έτοιμοι να αναπλαισιώσουν τη νέα γνώση και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και σχέδια εργασίας. Η συμμετοχή μας στο Τ4Ε αποτελεί φυσική εξέλιξη στην πορεία της εργασίας μας και αίτημα των ίδιων των μαθητών, μιας και το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μας έδωσε τη δυνατότητα να ξεφύγουμε από τα εθνικά γεωγραφικά μας όρια και να επεκταθούμε στον ευρύτερο χώρο των κρατών μελών της Ε.Ε. Μέσα από σχέδια εργασίας που παρουσίασαν ομαδικά, οι μαθητές «γνώρισαν» τις χώρες και τον πολιτισμό των χωρών της Ε.Ε.

iii. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002)
Η διαθεματικότητα (Θεοφιλίδης, 1997) διαχέεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων των μαθητών, καθώς και στο σύνολο των εξής μαθημάτων - γνωστικών αντικειμένων:

- Γλώσσα: όσον αφορά την καλλιέργεια της γραπτής και προφορικής έκφρασης (δημιουργική γραφή, συγγραφή ιστοριών, δημιουργία παραμυθιού με θέμα την ιστορία ενός ευρώ, θεατρικό παιχνίδι).
- Μυθολογία: από τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης (αναπαράσταση στο σημερινό 2ευρώ).
- Μελέτη Περιβάλλοντος: χρήση γεωγραφικών όρων (ευρωπαϊκές χώρες και πρωτεύουσες, προϊόντα).

- Αισθητική Αγωγή: α) Ζωγραφική (ανάδειξη της ευρωπαϊκής ιδέας, χαρτογράφηση των χωρών της Ε.Ε, σημαίες με κατασκευή παιχνιδιού). β) Κατασκευή σε κολλάζ τραπεζιού για ευρωπαϊκό γεύμα. γ) Δημιουργία αφίσας για τον διαγωνισμό για τον «Ενεργό Παγκόσμιο Πολίτη».
- Ξένη Γλώσσα: γνωριμία των μαθητών με δύο Αγγλίδες και συζήτηση μαζί τους.
- Ιστορία: οι ομοιότητες και οι διαφορές της Ε.Ε. ως μιας μεγάλης συμμαχίας, με την Αθηναϊκή και την Πελοποννησιακή Συμμαχία στην αρχαιότητα.
- Πληροφορική: Ψηφιακά παιχνίδια (*http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm)*. Ιστοσελίδες στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών (http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm,Wikipedia), εικόνων (Google images), βίντεο (YouTube).

iv. Ανακαλυπτική μάθηση & Κοινωνικός εποικοδομισμός (Vygotsky, 1978).
Έγινε προσπάθεια μέσα από δραστηριότητες του προγράμματος να ελαχιστοποιηθεί η προσφορά έτοιμης γνώσης στους μαθητές/τριες παρά μόνο όπου θεωρήθηκε απολύτως απαραίτητο. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν στην προσωπική ανακάλυψη της γνώσης, στην αναζήτηση πληροφοριών, τη συνδιαμόρφωση και την ενσωμάτωσή τους στις υπάρχουσες γνωστικές δομές.

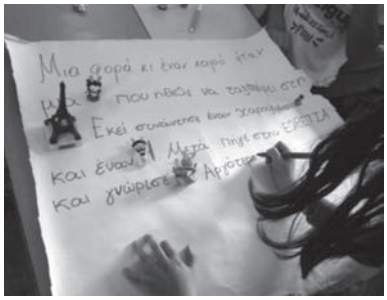
Δ. Δραστηριότητες:
Οι μαθητές/τριες συγκέντρωσαν ενθύμια ταξιδιωτικά από χώρες της Ε.Ε. Στη συνέχεια και αφού τα παρουσίασαν μίλησαν για τις χώρες προέλευσής τους. Ακολούθως έφτιαξαν με αυτά ιστορίες, με δημιουργική γραφή, ανά ομάδα, σε χαρτί του μέτρου και τις ανακοίνωσαν στην τάξη. Στη συνέχεια συμμετείχαν σε μια σειρά δραστηριοτήτων μέσω κατασκευών, βιωματικών παιχνιδιών, έρευνας ατομικής και ομαδικής, θεατρικών παιχνιδιών, συνέντευξης, με στόχο τη γνωριμία τους με τις χώρες της Ευρωζώνης στο σύνολό τους, τη σημασία και τις αξίες της Ε.Ε. Ακολούθησε η γνωριμία τους με το κοινό ευρωπαϊκό νόμισμα: το ευρώ, τη σημασία του και τη χρησιμότητά του στην οικονομία και την ανάπτυξη των χωρών. Ο παραγωγικός χάρτης της Ευρώπης καθώς επίσης αντίστοιχοι διαδικτυακοί τόποι, μας βοήθησαν να έχουμε μια σαφή εικόνα της ευρωπαϊκής παραγωγικότητας και να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η Ε.Ε παρουσιάζει σε γενικές γραμμές επάρκεια αγαθών. Το ερώτημα που ετέθη από τους μαθητές/τριες, το οποίο διαμόρφωσε και τον τελικό στόχο του προγράμματος καθώς επίσης και τον τίτλο ήταν το εξής: «Αφού υπάρχει επάρκεια και οι χώρες διαθέτουν πλούτο αγαθών, για ποιο λόγο υπάρχουν παιδιά που πεινάνε στον κόσμο;». Οι επόμενες δραστηριότητές μας επικεντρώθηκαν σε αυτό το θέμα.

Ε. Αποτελέσματα:
Τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε., 2010) και ειδικά το δικαίωμα εξασφάλισης των βασικών αναγκών και καταπολέμησης της φτώχειας και της πείνας. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία σε όλες τις δραστηριότητες υλοποίησης του προγράμματος. Τα παιδιά θέλοντας να στείλουν το δικό τους μήνυμα ετοίμασαν μια δική τους κατασκευή: έστησαν το δικό τους εικονικό τραπέζι και προσκάλεσαν σε ένα καθαρά ευρωπαϊκό γεύμα – με προϊόντα Ε.Ε. – τα παιδιά του τρίτου κόσμου.

Στ. Διάχυση του αποτελέσματος:
Σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης του προγράμματος οι γονείς των μαθητών ήταν εμπλεκόμενοι, συμμέτοχοι, αλλά και υποστηρικτές στις δράσεις μας. Οι μαθητές μετέφεραν γνώσεις και ενθουσιασμό στους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν και άρχισαν να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, όπως απεδείχθη από συζητήσεις που προέκυψαν σε κοινωνικά θέματα, όπως το επίκαιρο κοινωνικό ζήτημα των μεταναστών και οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να τους συμπαρασταθούμε, ως Ευρωπαίοι Ενεργοί Πολίτες. Η κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου απέκτησε νόημα για τους μαθητές/τριες κι αυτό διαπιστώθηκε από την προθυμία τους να συμμετέχουν στον διαγωνισμό στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έτους ανάπτυξης, με τίτλο «Ενεργός Παγκόσμιος Πολίτης». Η ενασχόληση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, μας ώθησε να συμμετέχουμε στον διαγωνισμό, δημιουργώντας τη δική μας αφίσα. Επίσης, είναι ενδεικτική και η μεγάλη επιθυμία των παιδιών να μοιραστούν αυτά που ανακάλυψαν, προετοιμάζοντας για το τέλος του σχολικού έτους παρουσίαση σε γονείς και συμμαθητές ολόκληρου του σχολείου. Οι δραστηριότητές μας, το φωτογραφικό υλικό και τα βίντεο του προγράμματος έχουν αναρτηθεί στο *http://el.padlet.com/dimbec1*.

1. Εξερευνώντας στον χάρτη της Ε.Ε.

2. Δραστηριότητα με δημιουργική γραφή.



3. Κατασκευή: Ευρωπαϊκό γεύμα για τα παιδιά του τρίτου κόσμου.

4. Δημιουργία αφίσας για τον διαγωνισμό «Ενεργός Παγκόσμιος Πολίτης».

4.2. Δεύτερο project: «Ήθη κι έθιμα των Χριστουγέννων σε χώρες της Ευρώπης»

Σχολείο που πραγματοποιήθηκε η εργασία: 7ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου.

Σύνολο μαθητών που συμμετείχαν στην εργασία: 23

Τάξη: Τετάρτη δημοτικού

Εκπαιδευτική Περιφέρεια: Δ΄ Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Αθήνας

Σχολικό Έτος υλοποίησης: 2016-2017

Η συγκεκριμένη τάξη ήταν μια ιδιάζουσα περίπτωση τάξης που την αποτελούσαν μαθητές/τριες από πολλές και διαφορετικές χώρες της Ευρώπης πέραν της Ελλάδας (Ιταλία, Γερμανία, Σερβία, Αλβανία, Ουγγαρία) και από το Μαρόκο.

Επιθυμώντας λοιπόν μέσα από μία διαπολιτισμική οπτική να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές /τριες μας μεταξύ τους, να δέσουν ως ομάδα και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα – μοναδικότητα του καθενός – τη δική τους αλλά και των συμμαθητών τους – αντλώντας έμπνευση και στοιχεία από το Πρόγραμμα Τ4Ε, υλοποιήσαμε το project και στο τέλος παρουσιάσαμε στην τάξη μας, το υλικό που συλλέξαμε σε μια ζεστή, σχολική Χριστουγεννιάτικη γιορτή, όπου καλεσμένοι ήταν και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι με συγκίνηση καμάρωσαν τα παιδιά τους. Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν ο καθένας τα ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων της δικής του χώρας καταγωγής και όλοι διαπίστωσαν σιωπηρά πόσο μοιάζουμε και πόσο αρμονικά συμπληρωνόμαστε μέσα στο ευρωπαϊκό, αλλά και το παγκόσμιο παζλ...

Α. Γενικοί στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες:

i. Να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στη μοναδικότητα του καθενός και η ενσυναίσθηση (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2004).
ii. Να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας και συνοχής.
iii. Να συνειδητοποιήσουν τα θετικά στοιχεία της διαπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας των λαών, αλλά και τα κοινά που μας ενώνουν (Cummins, 1999).
iv. Να αναπτύξουν την κοινωνική τους ταυτότητα.
v. Να μεταδώσουν και να μοιραστούν τις γνώσεις τους, με τους γονείς τους και τους συμμαθητές όλου του σχολείου.

Β. Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες:

i. Να αποκτήσουν γνώσεις για τα ήθη και τα έθιμα των Χριστουγέννων από διάφορες χώρες της Ευρώπης.
ii. Να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και να εξοικειωθούν στην έρευνα, συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών στην τάξη.
iii. Να γνωρίσουν, μέσω εικόνων (Google images) και βίντεο (YouTube), διάφορες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες, όπως αυτές στολίζονται τα Χριστούγεννα.
iv. Να αντιμετωπίζουν με διαθεματικό τρόπο τα γνωστικά τους αντικείμενα.
v. Να εξασκηθούν στις νέες τεχνολογίες, με τη χρήση των Η/Υ (Ράπτης & Ράπτη, 2001), αξιοποιώντας και αξιολογώντας τις πληροφορίες που παρέχει το διαδίκτυο.

Γ. Μεθοδολογία (Ματσαγγούρας, 1998):
i. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
Οι μαθητές/τριες είχαν μυηθεί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση από την προηγούμενη χρονιά. Ωστόσο κάποιες εργασίες έγιναν σε δυάδες ή και ατομικά, λόγω της επέκτασης της θεματολογίας που αφορούσε την εύρεση και επεξεργασία πληροφοριών για τα χριστουγεννιάτικα έθιμα από τις χώρες καταγωγής των μαθητών.

ii. Σχέδια Project
Ο σχεδιασμός Project βασίζεται στην αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, στη φθίνουσα καθοδήγηση και την ελεύθερη διερεύνηση. Οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης καθ' όλη τη διάρκεια του ίδιου αλλά και του προηγούμενου έτους είχαν εξασκηθεί στα σχέδια εργασίας. Η έρευνα, η συλλογή, η επεξεργασία και η παρουσίαση για τα ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων στην Ευρώπη, αποτελεί project ιδιαίτερα αγαπητό για τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση για κάποια από αυτά, είχε ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τη χώρα καταγωγής τους και να νιώσουν περήφανα για αυτήν.

iii. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης
1. Γλώσσα: αξιοποίηση της γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών (συγγραφή χριστουγεννιάτικων ποιημάτων και ιστοριών).
2. Μυθολογία: από τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης (αναπαράσταση στο σημερινό 2ευρω).
3. Μελέτη Περιβάλλοντος: χρήση γεωγραφικών όρων (ευρωπαϊκές χώρες και πρωτεύουσες).
4. Μουσική: Οι μαθητές/τριες τραγούδησαν κάλαντα από διάφορες χώρες της Ευρώπης.
5. Ξένη Γλώσσα: Ποιήματα και κάλαντα από διάφορες χώρες της Ευρώπης.
6. Πληροφορική: Ιστοσελίδες στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών και χριστουγεννιάτικων εικόνων από τις χριστουγεννιάτικα στολισμένες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες (http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm, Wikipedia κλπ.), εικόνες (Google images), βίντεο (YouTube).

iii. Ανακαλυπτική μάθηση & Κοινωνικός εποικοδομισμός
Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν στην αναζήτηση πληροφοριών, στην προσωπική ανακάλυψη της γνώσης, τη συνδιαμόρφωση και την ενσωμάτωσή της στις υπάρχουσες γνωστικές δομές.

Δ. Δραστηριότητες:
Από την προηγούμενη χρονιά (Γ΄ τάξη) καλλιεργήθηκε μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας των μαθητών, το πνεύμα της συνύπαρξης, της αποδοχής της διαφορετικότητας. Είχαμε αποδεχθεί όλοι ότι η τάξη μας είναι διαφορετική από τις άλλες του σχολείου μας και απολαμβάναμε αυτή τη μοναδικότητα της διαφορετικότητάς μας. Επιπλέον οι μαθητές/τριες υιοθέτησαν ήδη το ομαδικό πνεύμα, με χαλαρό τρόπο στην τρίτη δημοτικού και πλέον με πιο ξεκάθαρο πλαίσιο μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην τετάρτη τάξη.

Οι μαθητές/τριες όχι απλά ανταποκρίθηκαν σε αυτού του είδους την προσέγγιση, αλλά οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ανέλαβαν και ιδιαίτερες πρωτοβουλίες. Τέτοια πρωτοβουλία αποτελεί κι η απόφασή τους να παρουσιάσουν τα έθιμα Χριστουγέννων των χωρών της Ευρώπης, τα οποία συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν στα σχέδια εργασίας τους. Στην περίπτωση αυτή, όλη η τάξη αποτέλεσε την ομάδα ως σημείο αναφοράς και ο καθένας έπρεπε να συγκεντρώσει το υλικό από τη χώρα επιλογής του. Όσοι κατάγονταν από άλλες χώρες ασχολήθηκαν με τις αντίστοιχες χώρες καταγωγής τους, ενώ οι υπόλοιποι ασχολήθηκαν με μια ευρωπαϊκή χώρα της επιλογής τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (μπάσκετ, ξένη γλώσσα, ταξίδια γονέων σε αυτές). Το υλικό συγκεντρώθηκε και οι μαθητές/τριες απόλαυσαν τις παρουσιάσεις που ακολούθησαν. Τα παιδιά ανακάλυψαν πόσο διαφορετικά, αλλά και πόσο παρεμφερή ή ίδια μπορεί να είναι τα έθιμα διαφορετικών λαών για μια τόσο προσφιλή και αγαπητή γιορτή για αυτά, όπως τα Χριστουγέννα.

Επιπλέον ζητήσαμε από τους μαθητές/τριες που είχαν καταγωγή από κάποια άλλη χώρα, να μας πουν χριστουγεννιάτικες ευχές και ποιήματα στη γλώσσα τους. Αυτό αποτέλεσε πρόκληση για τους υπόλοιπους, να βρουν και να παρουσιάσουν κι αυτοί με τη σειρά τους, ευχές από τις χώρες που παρουσίαζαν στην αντίστοιχη γλώσσα.

Βρήκαμε εικόνες των πρωτευουσών της Ευρώπης όπως στολίζονται τα Χριστούγεννα, συζητήσαμε για αυτές, τις εντοπίσαμε στον χάρτη και τις θαυμάσαμε!

Φτιάξαμε τις σημαίες των χωρών που παρουσιάσαμε και ο καθένας πήρε τη δική του.

Ήθελαν όμως και κάτι άλλο: να ανοίξουμε «την πόρτα» της τάξης μας στους γονείς τους. Αφενός μεν είχαν δημιουργήσει κάτι τόσο όμορφο και ήθελαν να το παρουσιάσουν, αφετέρου δε σε αυτή τη διαφορετικότητα που τους είχε ενώσει, είχαν ανάγκη να κάνουν συμμέτοχους και τους γονείς τους. Η συμμετοχή των γονέων από την πλευρά τους, θα γινόταν με την παρασκευή εδεσμάτων, κυρίως χριστουγεννιάτικων, από τις χώρες που παρουσίαζαν τα παιδιά τους.

Με πολύ καλή διάθεση και με μεγάλη προθυμία, σε ένα ιδιαίτερα συγκινητικό κλίμα, οι μαθητές/τριες, κρατώντας τις σημαίες τους, παρουσίασαν χριστουγεννιάτικα έθιμα, είπαν ποιήματα και ευχές σε άλλες γλώσσες, τραγούδησαν. Όλοι μαζί μοιράστηκαν ένα ποίημα με τη βοήθεια των ξωτικών - μαθητών και δραματοποίησαν τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε εθίμου: «Όλα τους ξεχωριστά, έθιμα μοναδικά! Πώς μπορούσαν να τα αφήσουν και δυο τρία να κρατήσουν;» Παράλληλα γινόταν και η προβολή ευρωπαϊκών πρωτευουσών χριστουγεννιάτικα στολισμένων.

Το τελευταίο μέρος της χριστουγεννιάτικης γιορτής το ανέλαβαν οι γονείς, κυρίως μαμάδες, που μάς εξηγούσαν για τα εδέσματα των χωρών τους που είχαν ετοιμάσει.

Ε. Αποτελέσματα:

- Αποδοχή της διαφορετικότητας και θαυμασμός για τα ήθη και έθιμα άλλων χωρών.
- Περαιτέρω καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και δημιουργία κλίματος συνοχής.
- Ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων στην εκπόνηση σχεδίων έρευνας.
- Συνειδητοποίηση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας.
- Καλλιέργεια της μαθητικής αυτονομίας και της υπευθυνότητας των ίδιων των μαθητών στη μάθηση.

Στ. Διάχυση αποτελέσματος:

- Το άνοιγμα της τάξης στην κοινωνία.
- Παιδιά και γονείς συνυπήρξαν και συνεργάστηκαν αρμονικά και με ενθουσιασμό σε ένα project που οι ίδιοι μαθητές/τριες παρουσίασαν σε έντονα συγκινησιακό κλίμα.

5. Απαγγέλλοντας ποίημα από την Ουγγαρία.

6. Δρώμενο με προβολή εικόνων.

7. Στο τέλος όλη η τάξη μια ομάδα.

8. Ευρωπαϊκά εδέσματα από τους γονείς.

5. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα T4E, μας έδωσε το έναυσμα, την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε την καινοτόμο διδακτική μέθοδο project, με την εφαρμογή στην τάξη μας των δύο σχεδίων εργασίας (project) που παρουσιάσαμε. Η προστιθέμενη αξία του Προγράμματος T4E και των εφαρμογών του στις σχολικές τάξεις είναι πολυδιάστατη, μέσα από την επιμόρφωση ημών των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του Ευρωπαϊκού Οικοδομήματος και στη συνέχεια μέσα από την πρακτική άσκηση με την εφαρμογή στην τάξη μας αντίστοιχων project, όπου εμπλέκονται οι μαθητές/τριες μας. Καταρχάς, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε ως Teachers4Europe είτε ως «Πρεσβευτές» - Ambassadors T4E βιώνουμε το διπλό ρόλο του εκπαιδευόμενου και

του εκπαιδευτή, αποκτώντας τεχνογνωσία και «μαθαίνοντας» σε υπέρτατο βαθμό, γιατί ως γνωστόν όταν διδάσκεις κάτι, τότε πλέον το γνωρίζεις καλά. Κατά δεύτερον, σαφώς ωφελούνται μαθησιακά οι μαθητές/τριες μας. Με την εφαρμογή στην τάξη μας των δύο project που παρουσιάσαμε, η αξία και η πρωτοτυπία του εγχειρήματος είναι η σύγχρονη μαθησιακή – διδακτική προσέγγιση που αναδείχθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές αυτορυθμίζονταν ομαδοσυνεργατικά (Κανάκης, 2001) στα σχέδια εργασίας και φάνηκε στην πορεία ιδιαίτερα αγαπητός από τους μαθητές, αλλά και πολύ αποδοτικός, αυτός ο τρόπος εργασίας.

Στο πρώτο project: «Ευρωπαϊκό γεύμα μαζί με τα παιδιά του τρίτου κόσμου», τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το δικαίωμα εξασφάλισης των βασικών αναγκών και καταπολέμησης της φτώχειας και της πείνας. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία σε όλες τις δραστηριότητες υλοποίησης του προγράμματος. Τα παιδιά θέλοντας να στείλουν το δικό τους μήνυμα «έστησαν» το δικό τους εικονικό τραπέζι και προσκάλεσαν σε ένα ευρωπαϊκό γεύμα τα παιδιά του τρίτου κόσμου. Οι γονείς των μαθητών ήταν εμπλεκόμενοι, συμμέτοχοι, αλλά και υποστηρικτές στις δράσεις μας. Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε κοινωνικά θέματα. Η όλη προσπάθεια απέκτησε νόημα για τους μαθητές/τριες με την προθυμία τους να συμμετέχουν στον διαγωνισμό στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έτους ανάπτυξης, με τίτλο «Ενεργός Παγκόσμιος Πολίτης», δημιουργώντας τη δική τους αφίσα. Επίσης, είναι ενδεικτική η μεγάλη επιθυμία των παιδιών να μοιραστούν αυτά που ανακάλυψαν, με παρουσίαση σε γονείς και συμμαθητές ολόκληρου του σχολείου, στο τέλος του σχολικού έτους.

Στο δεύτερο project: «Ήθη κι έθιμα των Χριστουγέννων σε χώρες της Ευρώπης», με μια ιδιαίτερη τάξη με μαθητές/τριες από πολλές, διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, κατορθώσαμε μέσα από μία διαπολιτισμική οπτική να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές/τριες μας μεταξύ τους, να δέσουν ως ομάδα και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα του καθενός. Στο τελευταίο μέρος της χριστουγεννιάτικης γιορτής οι γονείς συμμετείχαν ετοιμάζοντας εδέσματα των χωρών καταγωγής τους. Επετεύχθησαν η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο θαυμασμός για τα ήθη και έθιμα άλλων χωρών, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, η δημιουργία κλίματος συνοχής, η συνειδητοποίηση από τα παιδιά της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας και η ενίσχυση της μαθητικής αυτονομίας και υπευθυνότητας.

Αξιολογώντας την όλη προσπάθεια του Προγράμματος Τ4Ε και ως προς την επιμόρφωση και ως προς την υλοποίηση των δύο project, μπορούμε να πούμε πως όχι μόνο επετεύχθησαν οι αρχικοί στόχοι, αλλά τελικά η ενθουσιώδης συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών υπερέβη και τις πιο αισιόδοξες προσδοκίες. Στις σχολικές τάξεις, ακόμη και μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή επιφυλάξεις και αρνητική συμπεριφορά αρχικά, συμμετείχαν με ενθουσιασμό τελικά στα σχέδια εργασίας. Συνεργάστηκαν, ανέλαβαν ενεργό ρόλο, αντάλλαξαν πληροφορίες με τα άλλα μέλη της ομάδας τους, εξερεύνησαν, ανακάλυψαν, περιηγήθηκαν στο διαδίκτυο αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, ζωγράφισαν στην αφίσα της ομάδας τους, κατασκεύασαν κολλάζ, βοήθησαν στην τελική παρουσίαση δημιουργώντας παρουσιάσεις στο PowerPoint. Η διδακτική μέθοδος project αναδείχθηκε σε ιδιαίτερα αγαπητό τρόπο εργασίας για τους μαθητές/τριες μας. Παράδειγμα χαρακτηριστικό είναι ότι κάθε φορά που χτυπούσε κουδούνι στο τέλος του διαλείμματος για να μπούμε και να ξεκι-

νήσουμε το project, φώναζαν στη σκάλα τα παιδιά: «κάντε γρήγορα, έχουμε project». Μόλις τα παιδιά αρχίσουν να εργάζονται ομαδικά και όλη η τάξη εργάζεται σαν πολύβουο μελίσσι, δημιουργείται μία εποικοδομητική φασαρία που δεν ενοχλεί. Ταυτόχρονα κατά τη διάχυση του αποτελέσματος, επετεύχθη το πολυπόθητο «άνοιγμα» της τάξης στην κοινωνία. Παιδιά και γονείς συνεργάστηκαν αρμονικά και συμμετείχαν στις τελικές παρουσιάσεις με ενθουσιασμό, σε ένα έντονα συγκινησιακό κλίμα.

Στο σημερινό ελληνικό δημοτικό σχολείο που εν πολλοίς παραμένει παραδοσιακό, αν και η διδακτική μέθοδος project δεν είναι κάτι νέο, αφού θεμελιώθηκε σχεδόν έναν αιώνα πριν, ωστόσο η εφαρμογή της μέσα από σχέδια εργασίας, δυστυχώς παραμένει ζητούμενο και αποτελεί καινοτομία, η υλοποίησή της. Το πρόγραμμα Τ4Ε δίνει το έναυσμα, την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε τη μέθοδο project. Στις τάξεις μας τα παιδιά μαθαίνοντας, ξέφυγαν από τη μονοτονία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζοντας το σχολείο με διάθεση πιο ευχάριστη και φιλική. Οι μαθητές έγιναν λιγότερο παθητικοί και περισσότερο υπεύθυνοι. Το κέρδος του ταξιδιού μας ήταν όλα τα παραπάνω, το οποία οφείλονται στο καινοτόμο πρόγραμμα Τ4Ε. Αν και ο ιδρυτής - εμπνευστής του προγράμματος κος Αργύρης Περουλάκης μετατίθεται φέτος εκτός Ελλάδας, ευχόμαστε το συναρπαστικό ταξίδι μέσω του προγράμματος Τ4Ε να συνεχιστεί – γιατί αξίζει – και να πιάσει πολλά λιμάνια, σε πολλές εκπαιδευτικές κοινότητες, σε πολλές σχολικές τάξεις και τις επόμενες χρονιές, διογκώνοντας και εμβαθύνοντας διαρκώς το δίκτυο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που ενημερώνονται για τις ευρωπαϊκές εξελίξεις και προοπτικές, ως ενεργοί Ευρωπαίοι πολίτες.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Beineke, J. (1998). And there were giants in the land: The life of William Heard Kilpatrick. New York: Peter Lang.

Cummins J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας/μτφ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.

Dewey, J. (1916), Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education (1966 edn.), New York: Free Press.

Kilpatrick, W.H. (1925), Foundations of Method, New York: Macmillan.

Mezirow, J. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Novick, R. (1996). Developmentally Appropriate and Culturally Responsive Education: Theory in Practice, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.

Frey, K. (1986), Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο. Θεωρία και Πράξη, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κυριακίδη.

Johnson, D., & Johnson, R. (1989), Cooperation and Competition: Theory and Research, Edina, Minn: Interaction Book Company.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Ανδρούτσου Α. Ασκούνη Ν., (2004). Ετερογένεια και σχολείο, Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών, (www.kleidiakaiantikleidia.net).

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανάκης, Ι. (2001). Η Μαθητική Εργασία σε Μικρές Ομάδες, το Σχέδιο Δράσης και η Εφαρμογή του στο Ελληνικό Σχολείο, Δ. Χατζηδήμου (επιμ.), Παιδαγωγική & Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο Μεταίχμιο, Αθήνα.

Λαζαρίδης, Ι. (2015). Το Πρόγραμμα Τ4Ε και η μέθοδος project. "Ένα ευρωπαϊκό γεύμα": ενδεικτικό σχέδιο εργασίας. Άρθρο 10 σελ. δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό περιοδικό "Teachers4europe Journal News Letter No2– Τόμος Β – Σεπτέμβριος 2015". Το περιοδικό είναι γενικού περιεχομένου, δωρεάν προσβάσιμο στους αναγνώστες α) με την μορφή Newsletter από τις εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αλλά και β) με τη μορφή δυναμικής ιστοσελίδας στον ιστότοπο http://www.teachers4europe.gr.

Ματσαγγούρας, Η. (1998), Στρατηγικές διδασκαλίας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Περουλάκης, Α. (2013). Πολιτικές εκπαίδευσης στην Ε.Ε., (Εισήγησή του στις 3/1/2013 στους Τ4Ε) from http://www.teachers4europe.gr.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α΄. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων

Τριλιανός, Θ. (2003), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τ.Β΄, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χρυσαφίδης, Κ. (1996), Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Αθήνα, Gutenberg.

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσημη εφημερίδα της Ε.Ε. 30.3.2010 from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403

Η δικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Αντιπροσωπείας στην Ελλάδα from http://ec.europa.eu/ ellada/index_el.htm

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ TEACHERS4EUROPE: ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΚΡΑΤΗ-ΜΕΛΗ ΣΤΙΣ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

*Κωνσταντίνος Μανωλάκης**
*Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη***

Περίληψη

Το πρόγραμμα Teachers4Europe (T4E) υλοποιείται από το 2011 σε όλη τη χώρα από την αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και συνεργαζόμενους φορείς με σκοπό την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Η παρούσα εργασία έχει διττό σκοπό. Αποβλέπει αφενός στη μελέτη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα πέντε πρώτα χρόνια υλοποίησης του προγράμματος T4E στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας Κρήτης, προκειμένου να διαπιστώσει τον προσανατολισμό τους ως προς το πεδίο αναφοράς τους (γενικό-κρατικό-υπερεθνικό). Διερεύνησε, δηλαδή, αν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2011-2016 επικεντρώνονται περισσότερο στα κράτη-μέλη (σύμβολα, μύθοι, πολιτισμικά στοιχεία) ή σε υπερεθνικές έννοιες, διαδικασίες και πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ΕΕ (ευρωπαϊκοί θεσμοί, πολιτικές, ταυτότητες). Αφετέρου στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που πιθανώς σχετίζονται με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα της μελέτης έχουν συλλεχθεί από τις εργασίες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές έχουν κατατεθεί στην ηλεκτρονική πλατφόρμα των T4E. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με ποιοτική (ανάλυση περιεχομένου) και ποσοτική (χρήση στατιστικού πακέτου SPSS) μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο συνολικός αριθμός των δραστηριοτήτων με γενικό και κρατικό προσανατολισμό είναι αριθμητικά μεγαλύτερος σε σχέση με όσες έχουν υπερεθνικό. Παρότι παρατηρήθηκε μια τάση στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες (Νηπιαγωγείο - Γ΄ Δημοτικού) να υλοποιούνται περισσότερο εκπαιδευτικές δραστηριότητες γενικού και κρατικού προσανατολισμού, κάτι που παρατηρήθηκε, επίσης, περισσότερο σε δασκάλους και

* Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Ιδιωτικού, Δ.Σ. Εκπαιδευτηρίων Μαυροματάκη, Ambassador T4E.

** Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής, Αγωγής 50ης Περιφέρειας, Ambassador T4E.

νηπιαγωγούς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, στατιστικά σημαντικός για τη διαφοροποίηση του προσανατολισμού των δραστηριοτήτων αποδείχτηκε μόνο το σχολικό έτος υλοποίησης των προγραμμάτων Τ4Ε. Με δεδομένη την εξάχρονη εφαρμογή του προγράμματος Τ4Ε και την ανάγκη υλοποίησης ανατροφοδοτικών και αναστοχαστικών δράσεων στη βάση αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, προτείνουμε την υλοποίηση ανάλογων μελετών και σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Με αυτό τον τρόπο ίσως μπορέσουμε, στη βάση μιας ολοκληρωμένης και γενικευμένης εικόνας, να συζητήσουμε και να προτείνουμε πιθανές αλλαγές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων Τ4Ε.

Λέξεις-κλειδιά: *Teachers4Europe, εκπαιδευτική δραστηριότητα, κρατικές/υπερεθνικές διαδικασίες και έννοιες.*

Εισαγωγή

Η διάπλαση των μαθητών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες μέσω της παιδείας ως βασική αποστολή του κράτους, αποτελεί συνταγματική επιταγή (άρθρο 16.2) για την ελληνική πολιτεία. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (είτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο είτε ως περιεχόμενο που υπεισέρχεται στα υπόλοιπα μαθήματα) αποσκοπεί στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Από τη στιγμή που η Ελλάδα είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) θα πρέπει να ενισχυθεί στους μαθητές η συνείδηση ότι δεν είναι πολίτες μόνο του έθνους, αλλά και της ΕΕ, γεγονός που υπαγορεύει δικαιώματα και υποχρεώσεις στο νομικό και θεσμικό πλαίσιο της πορείας προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού αν αυτό το πλαίσιο είναι αρκετό για την οικοδόμηση ή την καλλιέργεια μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας (Καρακατσάνη, 2003:190). Η δυαδική φύση της ευρωπαϊκής ταυτότητας ως υποκειμενική συνειδητοποίηση από τη μία και ως κοινωνική συνοχή από την άλλη (Caporaso & Kim, 2008) προδικάζει διχοτομήσεις και στον τρόπο που προσεγγίζεται εκπαιδευτικά κάθε διδακτικό αντικείμενο σχετικά με την ΕΕ, κάτι που διερευνάται σε θεωρητικό επίπεδο στην εργασία μας.

Προσπάθεια ενίσχυσης της διδασκαλίας «για την Ευρώπη» αποτελεί το πρόγραμμα Teachers4Europe (Τ4Ε) που ξεκίνησε το 2011 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Υλοποιείται από την αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα[247] σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πειραιώς, τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας[248], την Εκπαιδευτική Τηλεόραση[249] του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και την υποστήριξη του Γραφείου Ενημέρωσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα[250]. Στόχος της προσπάθειας είναι να δημιουργηθεί ένα δίκτυο ειδικά επιμορφωμένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και

247. https://ec.europa.eu/greece/home_el
248. https://erdic.unipi.gr/
249. http://www.edutv.gr/
250. http://www.europarl.europa.eu/greece

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να επικοινωνήσουν στους μαθητές, με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, θέματα σχετικά με τις υποθέσεις, τις εξελίξεις και τις προοπτικές της ΕΕ.

Με δεδομένο την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών σε ευρωπαϊκά ζητήματα από τη μια και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Τ4Ε από την άλλη, αναλάβαμε την παρούσα εργασία στο πλαίσιο της οποίας μας απασχόλησαν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της δράσης Τ4Ε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2011-2016, όπως αυτές δημοσιοποιήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο αποθετήριο της ψηφιακής πλατφόρμας[251] των Τ4Ε. Βασικά κριτήρια της διερεύνησής μας αποτέλεσε ο μαθησιακός στόχος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αυτών. Μας απασχόλησε αν επικεντρώνονται περισσότερο: (α) Στην ανάπτυξη γενικής φύσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, (β) στα κράτη-μέλη της ΕΕ, περιλαμβάνοντας εθνικά σύμβολα, μύθους, πολιτιστικά στοιχεία των κρατών-μελών ή (γ) σε υπερεθνικές έννοιες, διαδικασίες και πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εκπαιδευτική πολιτική: Διχοτομήσεις

Στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) τα διακυβερνητικά χαρακτηριστικά (Συμβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Κοινή εξωτερική πολιτική, άμυνα και φορολογία) εμπλέκονται με τα υπερεθνικά (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δικαστικό σύστημα, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, ΟΝΕ) σε μια πολυμορφική δομή. Η διακυβερνητική προσέγγιση επιχειρηματολογεί υπέρ της ενίσχυσης των διακρατικών θεσμών, στους οποίους συμμετέχουν τα κράτη-μέλη, με γνώμονα την αύξηση της αποτελεσματικότητας στη λήψη αποφάσεων στην Ένωση, που θα λειτουργεί ως μια ελεύθερη ζώνη συναλλαγών και οικονομικής συνεργασίας κυρίαρχων εθνικών κρατών. Αντίθετα η υπερεθνική προσέγγιση επιχειρηματολογεί υπέρ της ενίσχυσης του ρόλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως κεντρικό κυβερνητικό σώμα με δικαίωμα νομοθετικής πρωτοβουλίας και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ως κύριου νομοθετικού σώματος, της συγχώνευσης των τριών πυλώνων της ΕΕ σε έναν ενιαίο κοινοτικό και τη νομιμοποίηση μέσω εκλογικών διαδικασιών (Καραμάνου, 2005). Αντίστοιχα, η διχοτόμηση εμφανίζεται και στην παραδοσιακή κατηγοριοποίηση των διοικητικών πράξεων της ΕΕ ανάμεσα στην άμεση ή έμμεση εφαρμογή του διοικητικού δικαίου της ΕΕ. Κυρίως οι νόμοι εφαρμόζονται από τα κράτη-μέλη εκτός από συγκεκριμένες περιπτώσεις που οι ευρωπαϊκοί θεσμοί έχουν αυτή την αρμοδιότητα (Hofmann et al. 2011:259).

Η όποια έλλειψη νομιμοποίησης κατά τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης συνδέεται με την έννοια της *ευρωπαϊκής ταυτότητας*, που αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την ΕΕ (Scalice 2015:593). Και σ' αυτή την περίπτωση η διχοτόμηση είναι εμφανής ανάμεσα σε δύο τάσεις. Η πρώτη δίνει έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία, την κουλτούρα και τον πολιτισμό ως κοινή κληρονομιά, στην οποία οι Ευρωπαίοι αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και οραματίζονται ένα

251. http://www.teachers4europe.gr/results

κοινό πεπρωμένο που τους διαφοροποιεί από τους κατοίκους των άλλων ηπείρων (Narinski & Tchoubarian 2003:547). Η δεύτερη τονίζει την ποικιλομορφία των εθνικών και περιφερειακών παραδόσεων, συλλογικών ταυτοτήτων, κανόνων, θεσμών και αξιών και θέτει σε αμφισβήτηση την ύπαρξη μίας ενιαίας ευρωπαϊκής κοινωνίας ή ευρωπαϊκής ταυτότητας (Smith 1992:57).

Συνακόλουθα διχογνωμείται και η ιδέα *ανάπτυξης* της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Scalice, 2015: 596). Από τη μία υπάρχει η άποψη ότι είναι δυνατή η ανάπτυξή της ως μέρος ενός πολιτικού σχεδίου αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των συστατικών ομάδων της ΕΕ (European Commission 2012:18), ως μία υπερεθνική ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη που βασίζεται στις θεμελιώδεις αξίες της ΕΕ, στην αλληλεγγύη των πολιτών και σε έναν «συνταγματικό πατριωτισμό» όπως διατυπώθηκε από τον Habermas (Höjelid 2001:9). Από την άλλη θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση στους πολίτες για την ανάπτυξη μιας κοινής αίσθησης του ανήκειν σε ατομικό επίπεδο, η ύπαρξη ενός πρότερου κοινοτικού δεσμού, η ανάπτυξη μίας συλλογικότητας από «κάτω προς τα πάνω» (Pichler 2008:413-4), αναδεικνύοντας την έννοια του πολίτη, του οποίου η ιδιότητα μπορεί ν' αποτελέσει εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Στο βαθμό που η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει το κοινωνικό γίγνεσθαι δεν αποτελεί έκπληξη η συνέχιση της διχοτόμησης και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την Keating (2009:147) μέχρι το 1990 η ΕΕ (συνεπικουρόμενη από το Συμβούλιο της Ευρώπης) στηρίχτηκε σε ένα εθνικιστικό μοντέλο εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, προτάσσοντας τις αμετάβλητες (ευρωπαϊκές) ταυτότητες, τους συναισθηματικούς δεσμούς, τις ιστορίες και τον πολιτισμό πάνω από τα δικαιώματα ή τη συμμετοχή. Η ιθαγένεια συνδέεται με την ιδέα του έθνους-κράτους και εισάγεται η εφαρμογή της σε ευρωπαϊκό επίπεδο στη λογική δημιουργίας ενός «ευρωπαϊκού έθνους» ή μιας «ευρωπαϊκής υπερκρατίας». Μετά το 1990 οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση άρχισαν να αντανακλούν μια νέα ευρύτερη αντίληψη για την ιθαγένεια και την παιδεία πάνω σ' αυτήν και προωθούσαν περισσότερο την εκπαίδευση στην ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη. Απομακρύνθηκαν από τις εθνικές ιστορίες και ταυτότητες και προσέγγισαν τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, τη συμμετοχή, τις κοινωνικές δημοκρατικές αρχές. Ενδιαφέρθηκαν για το ίδιο το άτομο. Η ιδιότητα του πολίτη διαχωρίζεται από το κράτος ή την περιφέρεια προέλευσης και το υποτιθέμενο μετα-εθνικιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ωστόσο, παραμένει η προσπάθεια δημιουργίας μίας αίσθησης κοινότητας της Ευρώπης και των Ευρωπαίων. Το όραμα της για το μέλλον διατυπώνεται από πολίτες ενωμένους βάσει κοινών (πολιτικών) αξιών και δεξιοτήτων. Αυτός ο τρόπος αντίληψης της ευρωπαϊκής ιθαγένειας επιτρέπει την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία (σε εθνικό, περιφερειακό ή κοινοτικό επίπεδο), αλλά όλες οι ομάδες δεσμεύονται στην οικοδόμηση μιας κοινής ευρωπαϊκής κοινότητας γνώσης, δημοκρατίας και συμμετοχής.

Στον βαθμό που η εκπαίδευση αντανακλά την κοινωνική αναπαραγωγή πάλι η διχοτόμηση είναι εμφανής. Από τη μία η εξίσωση του Ευρωπαίου πολίτη με τον εκπαιδευμένο πολίτη αγνοεί τις ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης που εξακολουθούν να υφίστανται. Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια είναι διαθέσιμη σε όλους ή περιορίζεται μόνο σε μια μορφωμένη ελίτ; Επιπλέον καταφέρνει η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη να εναρμονιστεί με τον διπλό στόχο της ΕΕ (οικονομία της γνώσης και συνεκτική κοινότητα δημοκρατικών κρατών); Από την άλλη παρατηρείται

αντίσταση στα κράτη-μέλη να προωθήσουν την εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή ιθαγένεια, παρά τη σχετική δέσμευσή τους. Τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν πληροφορίες για τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, τα δικαιώματα της ΕΕ, αλλά η εθνική ιθαγένεια παραμένει στο επίκεντρο, κάτι που από μόνο του δεν είναι προβληματικό, αφού η ευρωπαϊκή υπερεθνική ιθαγένεια αποτελεί συμπλήρωμα της εθνικής χωρίς να την αντικαθιστά. Τα κράτη-μέλη όμως τείνουν να αναδιαμορφώνουν την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, ώστε να αντικατοπτρίζει το εθνικό πρότυπο ιθαγένειας (ιστορίες, παραδόσεις, κοινωνικοπολιτικές προτεραιότητες). Η αναδιαμόρφωση αυτή παράγει ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών, υπονομεύοντας τη δυνατότητα πανευρωπαϊκής συναίνεσης σχετικά με το τι πραγματικά σημαίνει ευρωπαϊκή ιθαγένεια. Την καθιστά έτσι εξαρτημένη από την εθνική, για να την ενισχύει, χωρίς αυτονομία και χωρίς εντέλει πραγματικό νόημα για τους πολίτες. Βάσει αυτής της παραμέτρου οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική για την Ευρώπη είναι καταδικασμένη ν' αποτύχει, αφού από μόνη της είναι αδύνατο να καλύψει το χάσμα μεταξύ των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων και των πολιτών της.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Το επόμενο ζητούμενο είναι ποιος εκπαιδευτικός θα μπορεί ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την ευρωπαϊκή ιθαγένεια/ταυτότητα. Εμφάνιση όρων στη σχετική βιβλιογραφία όπως *Ευρωπαίος δάσκαλος*, *ευρωπαϊκό διδασκαλικό προφίλ*, *ευρωπαϊκή ικανότητα* υποδηλώνουν την ανάγκη της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ και των λειτουργών τους στην κοινή αποστολή διαμόρφωσης της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη (Gassner et al. 2010, Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:62-7).

Ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων ετών στον ελληνικό χώρο (Παπαοικονόμου, 2014, Βούκανου, 2009:403-6, Μάρκου, 2016:223) δίνουν την παρακάτω εικόνα για τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα εναρμονίζεται με τα επίσημα κείμενα της ΕΕ και οι ευρωπαϊκές αξίες είναι διάχυτες σ' αυτό[252], δεν ταξινομούνται συστηματικά με αποτέλεσμα να επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ασάφεια και σύγχυση ως προς τη διδακτική προσέγγισή τους, κάτι που εγείρει την ανάγκη επιμόρφωσης. Χρειάζεται περισσότερη ενημέρωση για την ΕΕ, τους θεσμούς της και το αξιακό της σύστημα, το οποίο γίνεται θετικά αποδεκτό, αλλά αντιμετωπίζεται αρνητικά ως προς την εφαρμογή του. Ο παραδοσιακός εθνοκεντρισμός δείχνει να υποχωρεί μπροστά στην υιοθέτηση και των δύο ταυτοτήτων όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας των εκπαιδευτικών και η επαφή τους με το εξωτερικό (διαμονή, εργασία, ταξίδια). Ενώ δεσπόζει η αρνητική/αμυντική στάση απέναντι στην παγκοσμιοποίηση, κριτική στάση απέναντι στην ΕΕ ως παράγοντας διαμόρφωσης της διεθνούς πολιτικής πραγματικότητας με αμφισβητούμενα κίνητρα και αντίσταση στις παρεμβάσεις στο εσωτερικό της Ελλάδας, σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα η ευρω-

252. Η αξία της αποδοχής/ανεκτικότητας υπερτερεί σε αναφορές, ενώ τις λιγότερες συγκεντρώνει η αξία της αξιοπρέπειας.

παϊκή θεωρείται ανώτερη από την ελληνική. Πιθανός εξευρωπαϊσμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντιμετωπίζεται θετικά σχετικά με την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους και την αναβάθμιση των τεχνοκρατικών μαθημάτων, αλλά αρνητικά σχετικά με το εργασιακό καθεστώς, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το σύστημα πρόσληψης, την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων, την αποσύνδεση του σχολείου από παραδοσιακές αξίες και πρακτικές,

Το πρόγραμμα Teachers4Europe (T4E)

Στο θεωρητικό πλαίσιο που παραθέσαμε μέχρι τώρα έρχεται να λειτουργήσει στην ελληνική πραγματικότητα η δράση Teachers4Europe με συγκεκριμένους στόχους. Όταν το πρόγραμμα T4E ξεκίνησε το 2011, αποτέλεσε μια προσπάθεια ενημέρωσης και επιμόρφωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σχετικά με την ΕΕ. Ο μακροπρόθεσμος σκοπός της προσπάθειας ήταν οι κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο. Για αυτό η δράση απευθυνόταν αρχικά σε εκπαιδευτικούς μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης, οι οποίοι το 2020 θα είχαν μόλις ενηλικιωθεί.

Το πρόγραμμα T4E[253] εξαρχής έχει διττό χαρακτήρα: Αφενός αποσκοπεί να συμβάλει στην πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων. Έτσι, το πρόγραμμα επιμόρφωσης, πέρα από το ιστορικό και την ανάγκη δημιουργίας της ΕΕ, τους βασικούς θεσμούς και τις συνθήκες λειτουργίας της, περιελάμβανε και επίκαιρα θέματα που απασχολούσαν την κοινή γνώμη (εθνική και ευρωπαϊκή) ή είχαν προτεραιότητα στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των άλλων θεσμικών οργάνων (οικονομική/νομισματική κρίση, Grexit, εκστρατεία για τον γόνο και την υπεραλίευση, προσφυγικό, Brexit, κ.ά.). Θεωρείται σημαντική η εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με έννοιες που αφορούν τη λειτουργία της ΕΕ, ώστε οι πολιτικές της να γίνουν κατανοητές με κριτικό πνεύμα και να αντιμετωπιστεί η νέα πραγματικότητα με ευέλικτους και αποτελεσματικούς τρόπους. Όλη αυτή η θεώρηση πρέπει να μεταφερθεί σε μεγάλο αριθμό μαθητών και καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συνεχώς να διευρύνεται. Αυτό επιτεύχθηκε με το δίκτυο πολλαπλασιαστών του προγράμματος, των Ambassadors T4E (AT4E). Οι AT4E αναλαμβάνουν να επιμορφώνουν τους υποψήφιους T4E στην περιοχή ευθύνης τους και επιβλέπουν τις εργασίες τους. Αφετέρου το πρόγραμμα υποστηρίζει τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, εφαρμόζοντας καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας με αξιοποίηση και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ). Τονίζεται ο διαμεσολαβητικός/διευκολυντικός ρόλος του δασκάλου για την προετοιμασία των μαθητών να αντιληφθούν το παγκόσμιο και ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο οποίο θα εξελιχθούν ατομικά και συλλογικά στο άμεσο μέλλον. Ο εκπαιδευτικός, γνώστης του αντικειμένου του, θα χρειαστεί κατάλληλες και καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να αναβαθμίσει τη διδασκαλία του, να την προσαρμόσει σε κάθε ηλικιακή ομάδα και να διασφαλίσει την ποιότητά της. Χρήσιμες για τον συγκεκριμένο σκοπό είναι διδα-

253. www.teachers4europe.gr

κτικές μέθοδοι με χαρακτήρα μαθητοκεντρικό, ομαδοσυνεργατικό, βιωματικό, παιγνιώδη, διαδραστικό, δημιουργικό, ενισχυτικό ως προς τη χρήση των ΤΠΕ και των τεχνών. Θα αξιοποιεί επίσης τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, θα συνδέει τα αντικείμενα μάθησης με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους, θα συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, θα χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές μάθησης (πολυτροπικότητα).

Στη λογική αυτή, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος θα πρέπει να είναι *στοχευμένες* στο θέμα με καθαρή στοχοθεσία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Να έχουν *νόημα* για τα παιδιά, εμπλέκοντάς τα σε επικοδομητικές ενεργητικές, αυθεντικές και συνεργατικές δράσεις. Τέλος, να είναι *χρήσιμες*, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιούν αυτά που μαθαίνουν σε άλλα πλαίσια και για άλλο σκοπό. Έτσι, η μάθηση θα έχει νόημα για τον κάθε εκπαιδευόμενο και η πληροφόρηση δε θα είναι στείρα αλλά εποικοδομητική[254]. Από αυτή τη θεώρηση το πρόγραμμα Τ4Ε καλείται όχι μόνο να ανταποκριθεί στους γνωστικούς του στόχους, αλλά να αποτελέσει και το forum ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, ενημέρωσης και διαλόγου των εκπαιδευτικών.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του προγράμματος Τ4Ε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κρήτης, προκειμένου να διαπιστώσει τόσο τον προσανατολισμό τους, όσο και τους παράγοντες που πιθανώς ευθύνονται για το είδος του (γενικός, κρατικός/εθνικός, υπερεθνικός/ ευρωπαϊκός). Πιο συγκεκριμένα, το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα είναι: Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Τ4Ε Κρήτης ως προς τον προσανατολισμό τους ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, την τάξη και το έτος υλοποίησης τους;

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας αναζητήσαμε τις πρώτες εργασίες των Τ4Ε στην Κρήτη, όπως αυτές έχουν κατατεθεί στην πλατφόρμα του προγράμματος κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της εφαρμογής του (σχολικά έτη 2011-12 έως 2015-16). Επιλέξαμε αυτόν τον τρόπο δειγματοληψίας λόγω της εντοπιότητας της δραστηριοποίησής μας ως ΑΤ4Ε Κρήτης. Μας ενδιέφερε η δημόσια κατάθεση των εκπαιδευτικών, το πώς κοινοποιείται η δραστηριότητά τους στη δημόσια σφαίρα. Οι πρώτες εργασίες εκπαιδευτικών που ανήκουν στο δίκτυο των Τ4Ε Κρήτης ξεπερνούν τις 100 υπό την καθοδήγηση των 5 ΑΤ4Ε. Ωστόσο εντοπίσαμε στην πλατφόρμα τις πρώτες εργασίες 37 μόνο εκπαιδευτικών. Η μεγάλη απώλεια οφείλεται στο ότι για τη σχολική χρονιά της μεγάλης διεύρυνσης του προγράμματος (2014-15) δεν έχει αναρτηθεί καμία εργασία από τους 44 εκπαιδευτικούς εκείνης της χρονιάς. Επίσης εκπαιδευτικοί κι από τις άλλες χρονιές δεν έχουν αναρτήσει τις εργασίες τους ή η διαδικασία ανάρτησης ήταν ανεπιτυχής: δεν επισυνάπτεται το κύριο σώμα της εργασίας

254. Εναρμονίζεται επίσης με το “Strategy to improve communication on the EU with schools and young people” (Brussels, 29.3.2011).

παρά μόνο η περίληψη ή έχουν μπερδευτεί τα ονόματα. Η έλλειψη συγκεκριμένου πρωτοκόλλου ανάρτησης με δεσμευτικά πεδία δυσχεραίνει πολύ την ταξινόμηση των εργασιών. Η έλλειψη κλειδιών αναζήτησης επίσης καθιστά τη διαδικασία πρόσβασης και εντοπισμού του κατάλληλου δείγματος χρονοβόρα και κοπιαστική και αυξάνει την πιθανότητα παράλειψης κάποιας εργασίας.

Αφού συγκεντρώσαμε τις εργασίες, το επόμενο βήμα ήταν να αναλύσουμε το περιεχόμενό τους, ώστε να εντοπίσουμε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, των οποίων η δημόσια καταγραφή και παρουσίαση περιλαμβάνει το είδος της δραστηριότητας, τη στοχοθεσία της, τον χρονικό της προσδιορισμό και τη δομή της. Σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα έπρεπε να φαίνεται η αρχή της (ανάκληση πρότερων γνώσεων, σύνδεση με στοχοθεσία, οργάνωση συνθηκών εργασίας, θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης), η μέση (αλληλεπίδραση με πηγές, συμμαθητές, δάσκαλο) και το τέλος (επίδειξη προαχθείσας γνώσης με παρουσίαση, εφαρμογή, ερμηνεία, επέκταση) (Κούσουλας 2012:97). Αυτές τις δραστηριότητες κατηγοριοποιήσαμε με βάσει τους παρακάτω λειτουργικούς ορισμούς:

Γενική: Αφορά εκπαιδευτικές δραστηριότητες με σκοπό τη γνωριμία, την ενδυνάμωση της ομάδας, αξίες που γίνονται αντιληπτές ως οικουμενικές και όχι ως ευρωπαϊκές ή γενικές έννοιες που δεν προσδιορίζονται χωροχρονικά (π.χ. θάλασσα, μετανάστευση, δικαιώματα του παιδιού, μουσειακά εκθέματα...) και κατά την παρουσίασή τους δε φαίνεται σύνδεση με εθνική ή ευρωπαϊκή διάσταση.

Κρατική: Αφορά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που οι στόχοι και το περιεχόμενό της περιορίζεται στην Ελλάδα (ή σε άλλα κράτη-μέλη) χωρίς να φαίνεται η ευρωπαϊκή διάσταση, αλλά υπάρχουν μόνο κρατικοί (εθνικοί) χωροχρονικοί προσδιορισμοί: π.χ. ο μύθος της Ευρώπης που σταματά στην Κρήτη, μεμονωμένες παρουσιάσεις κρατών-μελών, αξιοθέατα, προσωπικότητες, πολιτιστικά στοιχεία, επισκέπτες από συγκεκριμένα κράτη-μέλη...

Υπερεθνική: Αφορά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που οι στόχοι και το περιεχόμενό της σχετίζεται με την εξέλιξη της ιστορίας της ΕΕ, τη συνεργασία των κρατών-μελών, τις συνθήκες, τους θεσμούς της ΕΕ, τις πολιτικές της ΕΕ, την εφαρμογή τους στις περιφέρειες, την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη, την εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή ιθαγένεια. Υπερεθνική χαρακτηρίζεται και η δραστηριότητα που μπορεί να ξεκινά από εθνικό/κρατικό περιεχόμενο, αλλά κατά την εξέλιξή της συνδέεται με την ΕΕ στη λογική της οικοδόμησης της κοινής (πολιτιστικής) ευρωπαϊκής ταυτότητας με τον τρόπο που διαμορφώνεται η εθνική (χρήση συμβόλων: ύμνος, σημαία, επέτειοι, κοινό νόμισμα, χαρτογραφήσεις).

Η ανάλυση του υλικού

Εντοπίσαμε τις πρώτες εργασίες που υλοποίησαν οι Τ4Ε της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης από το σχολικό έτος 2011-2012 μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016, όπως αυτές έχουν κατατεθεί και αναρτηθεί στην πλατφόρμα του προγράμματος Τ4Ε. Έχοντας κατά νου τις αρχικές ερευνητικές μας υποθέσεις, πραγματοποιήσαμε μια πρώτη εξερευνητική ανάγνωση του συνολικού υλικού (38 ολοκληρωμένα προγράμματα/εργασίες). Το μεγαλύτερο μέρος (74%) των εργασιών που εξετάσαμε (Πίνακας 1) έχουν υλοποιηθεί από εκπαιδευτικούς της ειδικότητας ΠΕ70

(δάσκαλοι), ακολουθούν οι νηπιαγωγοί (ΠΕ60, 8%) και καθηγητές γαλλικής (ΠΕ05, 8%), οι καθηγητές αγγλικής (ΠΕ06, 5%) και, τέλος, καθηγητές γερμανικής γλώσσας (ΠΕ07, 3%) και οι μουσικοί (ΠΕ16, 3%).

Πίνακας 1. *Κατανομή προγραμμάτων T4E ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.*

Ειδικότητα	*f*	**%**
ΠΕ70	28	73,7
ΠΕ60	3	7,9
ΠΕ05	3	7,9
ΠΕ06	2	5,3
ΠΕ07	1	2,6
ΠΕ16	1	2,6
Σύνολο	**38**	**100**

Αναφορικά με τις τάξεις εφαρμογής προγραμμάτων T4E (Πίνακας 2), διαπιστώσαμε ότι αυτά έχουν εφαρμοστεί τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Αξιοσημείωτο είναι ότι πρόγραμμα T4E εφαρμόστηκε και σε τμήματα ένταξης Δημοτικού Σχολείου. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοζόταν ταυτόχρονα σε διάφορες τάξεις από τον ίδιο ή άλλους εκπαιδευτικούς που λειτουργούσαν ως ομάδα.

Πίνακας 2. *Κατανομή προγραμμάτων T4E ανά τάξη εφαρμογής.*

Τάξη	*f*	**%**
Νηπιαγωγείο	3	7,9
Α΄	1	2,6
Β΄	3	7,9
Γ΄	3	7,9
Δ΄	4	2,6
Ε΄	9	23,7
Στ΄	10	26,3
Μικτό	5	13,2
Σύνολο	**38**	**100**

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με βάση τις αρχές της εξαντλητικότητας και της καταλληλότητας, διαπιστώσαμε ότι σε όλα τα προγράμματα

που εντοπίσαμε υπήρχαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες (από 3-13 ανά πρόγραμμα) που σχετίζονταν με τους στόχους της έρευνας και διακρίνονταν για την ομοιογένειά τους (Σακαλάκη, 2001). Εφόσον μια εκπαιδευτική δραστηριότητα είχε καταγραφεί δύο φορές σε διαφορετικές εκπαιδευτικές περιστάσεις (δηλαδή επαναλαμβάνεται), η δραστηριότητα αυτή εκλαμβάνεται ως μία περίπτωση.

Αξιοποίηση υλικού

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση και η μέτρηση του υλικού. Σε πρώτο επίπεδο ως μονάδα καταγραφής, με βάση το διερευνούμενο ζήτημα, ορίσαμε «το θέμα» και συγκεκριμένα την «εκπαιδευτική δραστηριότητα», και η κατάτμηση του υλικού έγινε σε σημασιολογικό επίπεδο. Σε δεύτερο επίπεδο ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων της κατηγορίας αυτής (εκπαιδευτική δραστηριότητα) σε τρεις υποκατηγορίες (γενική, κρατική, υπερεθνική) με βάση τον προσανατολισμό του στόχου της. Η μορφή μέτρησης που χρησιμοποιήσαμε για να κωδικοποιήσουμε τα δεδομένα στο επίπεδο των υποκατηγοριών ήταν η απουσία ή παρουσία στους στόχους μιας δραστηριότητας η γενική ή κρατική ή ευρωπαϊκή διάσταση. Για παράδειγμα, αν ο στόχος μιας δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη μιας τάξης, η δραστηριότητα χαρακτηριζόταν ως γενική (Κωδικός 1). Αν ο στόχος ήταν να γνωρίσουν τις παραδόσεις και τα έθιμα ή τα αξιοθέατα ενός κράτους-μέλους της ΕΕ, η δραστηριότητα εντασσόταν στις κρατικές (εθνικές) (Κωδικός 2). Τέλος, αν η δραστηριότητα αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναφέρουν, να διακρίνουν ή να κατηγοριοποιούν τα θεσμικά όργανα της ΕΕ η δραστηριότητα χαρακτηριζόταν ως υπερεθνική (ευρωπαϊκή) (Κωδικός 3). Με άλλα λόγια, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να δημιουργηθούν συγκεκριμένες και διακριτές μεταξύ τους υποκατηγορίες και το σύστημα κωδικοποίησης να θεμελιώνεται στις αρχές της εξαντλητικότητας, της αντικειμενικότητας, του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας 1998:274). Τέλος, δεδομένα που συγκεντρώσαμε μετά και την κωδικοποίησή τους καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS και ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσουμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του δείγματος της έρευνάς μας, να τις αναλύσουμε ως προς το περιεχόμενό τους και να διαπιστώσουμε το είδος του προσανατολισμού που τις χαρακτηρίζουν. Επίσης, επιχειρήσαμε μια πρώτη διερεύνηση των παραγόντων, όπως η ειδικότητα του εκπαιδευτικού ή η τάξη εφαρμογής του προγράμματος, που θα μπορούσαν να σχετίζονται με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 3. *Κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τον προσανατολισμό τους.*

Προσανατολισμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων	**N = 236**			
Συχνότητες	**1 γενικός**	**2 κρατικός (εθνικός)**	**3 υπερεθνικός (ευρωπαϊκός)**	**Σύνολο**
f	55	84	97	236
%	23,3	35,6	41,1	100

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 3 το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εντοπίσαμε είναι 236. Οι 55 (23,3%) δραστηριότητες φαίνεται να έχουν γενικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό και επιδιώκουν την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών με έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων όπως επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεγγύη, σεβασμός στον συνάνθρωπο και τη διαφορετικότητα. Επίσης, 84 (35,6%) δραστηριότητες διαπιστώνουμε ότι επικεντρώνονται στα κράτη-μέλη της ΕΕ και ασχολούνται κυρίως με πολιτισμικά στοιχεία των λαών τους. Οι μύθοι, τα παραμύθια, οι μουσικές, οι χοροί, τα αξιοθέατα φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών, αποτελώντας το επίκεντρο των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Τέλος, 97 (41,1%) δραστηριότητες διαπιστώθηκε ότι έχουν έναν ευρωπαϊκό/υπερεθνικό προσανατολισμό. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τα θεσμικά όργανα, τις συνθήκες και τις πρωτοβουλίες της ΕΕ και υλοποιήθηκαν σε πολλές από τις τάξεις εφαρμογής του προγράμματος T4E.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε την κατανομή των δραστηριοτήτων ανάλογα με την τάξη, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και το σχολικό έτος εφαρμογής των προγραμμάτων.

Πίνακας 4. *Κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τον προσανατολισμό τους και την τάξη υλοποίησης τους.*

Προσανατολισμός Δραστηριοτήτων	**ΤΑΞΗ**							**Σύνολο**
	Νηπ.	**Α΄-Β΄**	**Γ΄**	**Δ΄**	**Ε΄**	**Στ΄**	**Μικτό**	
γενικός (1)	7	5	4	9	16	8	6	55
κρατικός (2)	8	7	10	9	18	20	12	84
υπερεθνικός (3)	4	9	4	11	19	36	14	97
Σύνολο	19	21	18	29	53	64	32	**236**

Σε ό,τι αφορά την τάξη εφαρμογής των προγραμμάτων (Πίνακας 4) διαφαίνεται μια μη στατιστικά σημαντική τάση να αυξάνεται ο αριθμός των δραστηριοτή-

των με ευρωπαϊκό προσανατολισμό στις μεγαλύτερες τάξεις. Για παράδειγμα, στο Νηπιαγωγείο παρατηρείται χαμηλότερη συχνότητα υλοποίησης υπερεθνικού/ευρωπαϊκού προσανατολισμού δραστηριοτήτων από ότι στην Στ΄ δημοτικού. Το γεγονός αυτό βέβαια ήταν αναμενόμενο με βάση τις εμπειρίες, τα βιώματα και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, καθώς και το περιεχόμενο των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών και τάξη. Στις μικρές τάξεις δίδεται έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα ευρωπαϊκά ζητήματα προσεγγίζονται στην Ε΄ και την Στ΄ δημοτικού.

Πίνακας 5. *Κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τον προσανατολισμό τους και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.*

Προσανατολισμός Δραστηριοτήτων	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού						Σύνολο
	ΠΕ70	ΠΕ60	ΠΕ05	ΠΕ06	ΠΕ07	ΠΕ16	
γενικός (1)	38	7	3	3	1	3	55
κρατικός (2)	63	8	7	1	4	1	84
υπερεθνικός (3)	74	4	5	8	4	2	97
Σύνολο	175	19	15	12	9	6	**236**

Μια πρώτη παρατήρηση σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5) είναι ότι οι καθηγητές των ξένων γλωσσών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, φάνηκαν πιο τολμηροί σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και εφάρμοσαν περισσότερες δραστηριότητες με υπερεθνικό/ευρωπαϊκό προσανατολισμό, ενώ οι νηπιαγωγοί φαίνεται πως έδωσαν έμφαση στις γενικού προσανατολισμού δραστηριότητες και στη γνωριμία των παιδιών με τα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Πίνακας 6. *Κατανομή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τον προσανατολισμό τους και τη χρονιά υλοποίησής τους.*

Προσανατολισμός Δραστηριοτήτων	Χρονιά υλοποίησης του προγράμματος Τ4Ε				Σύνολο
	2011-12	2012-13	2013-14	2015-16	
γενικός (1)	2	8	20	25	55
κρατικός (2)	3	7	28	46	84
υπερεθνικός (3)	16	9	33	39	97
Σύνολο	21	24	81	110	**236**

Έπειτα, προχωρήσαμε στη διερεύνηση της σημαντικότητας των διαφοροποιήσεων που εντοπίσαμε και των παραγόντων που πιθανόν να ευθύνονταν για τις διαφοροποιήσεις αυτές. Οι παρατηρούμενες διαφορές του προσανατολισμού των εκπαι-

δευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με την τάξη (Πίνακας 4), από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Στ΄ Δημοτικού, βρέθηκε με την εφαρμογή της απλής μη συσχετισμένης ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($F = 1,921$, $p = 0,078>0,05$). Το ίδιο διαπιστώσαμε και για την περίπτωση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5). Οι διαφορές των δραστηριοτήτων τους ως προς τον προσανατολισμό τους δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($F = 0,694$, $p = 0,628>0,05$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανάλογα με το έτος υλοποίησής τους (Πίνακας 6). Επεξεργαστήκαμε στατιστικά τους μέσους όρους και τη διακύμανση των τιμών των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το έτος εφαρμογής τους και από την περιγραφική προχωρήσαμε στην επαγωγική ανάλυσή τους. Η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια συνολικά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ως προς τον προσανατολισμό τους ανάλογα με το έτος εφαρμογής τους ($F = 3,215$, $p = 0,024<0,05$). Περαιτέρω, με την εφαρμογή της μεθόδου Bonferroni, μετά και τη διαπίστωση της ομοιογένειας των διασπορών (Levene's Test $p = 0,255>0,05$), σημαντικές διαφορές σε επίπεδο 0,05 εντοπίστηκαν ανάμεσα στα ζεύγη των ακόλουθων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των σχολικών ετών: 2011-2012 με 2012-2013 ($sig=0,044<0,005$), (β) 2011-2012 με 2013-2014 ($p = 0,048<0,05$) και, (γ) 2011-2012 με 2015-2016 ($p = 0,022<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης χρονιάς (2011-2011) εφάρμοσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες δραστηριότητες ($M=2,67$, $SD=0,658$) υπερεθνικού/ευρωπαϊκού προσανατολισμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τριών ετών. Δραστηριότητες με τον πιο περιορισμένο ευρωπαϊκό προσανατολισμό βρήκαμε να έχουν εφαρμοστεί κατά το δεύτερο έτος εφαρμογής του προγράμματος (2012-2013 $M=2,04$, $SD=0,859$). Οι διαφοροποιήσεις αυτές θα μπορούσαν να αποδοθούν και στη διαφορά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά έτος εφαρμογής του προγράμματος. Θεωρούμε όμως ότι απαιτείται μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε έγκυρα τη διαφοροποίηση αυτή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Συμπεράσματα – προτάσεις

Από τους στόχους της δράσης T4E γίνεται αντιληπτό ότι το γνωστικό περιεχόμενο των προγραμμάτων που υλοποίησαν οι T4E έχει ισοδύναμη σημασία με τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε. Η γενική εντύπωση ήταν ότι οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες κι οι μαθητές χαίρονταν που έμαθαν «για την Ευρώπη». Στην παρούσα εργασία όμως μας απασχόλησε τι τους προσφέρθηκε να μάθουν «για την Ευρώπη», ποιος ήταν δηλαδή ο προσανατολισμός των μαθησιακών στόχων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις. Όπως ήδη αναφέραμε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας, όλοι ανεξαιρέτως έχουν συμπεριλάβει στο πρόγραμμα τους και δραστηριότητες με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Ωστόσο αποδείχτηκε ότι οι περισσότερες συνολικά εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν επικεντρώνονται στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων και στάσεων ειδικά της μαθησιακής περιοχής «Κοινωνική και Προσωπική ανάπτυξη» και στα κράτη-μέλη (για παράδειγμα, σύμβολα, μύθοι, πολιτισμικά στοιχεία κρατών-μελών) και λιγότερο σε υπερεθνικές έννοιες, διαδικασίες και πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της

ΕΕ (όπως ευρωπαϊκοί θεσμοί, πολιτικές, ταυτότητες). Οι εκπαιδευτικοί των ξενόγλωσσων μαθημάτων, όπως δηλώνουν και τα ευρήματα ανάλογων μελετών, είναι πιο ανοικτοί σε δραστηριότητες ευρωπαϊκού προσανατολισμού σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν γνωρίζουν ξένες γλώσσες (Παπαοικονόμου 2014:13-4). Διαπιστώσαμε, λοιπόν, και στην παρούσα έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών πραγματοποιούν σε μεγαλύτερη έκταση δραστηριότητες με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Επίσης, φαίνεται ότι έχει αρχίσει να απασχολεί σοβαρά τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος Τ4Ε η ευρωπαϊκή διάσταση του προγράμματος. Αρχίζουν σταδιακά να ενισχύουν και την ευρωπαϊκή συνείδηση/ταυτότητα των μελλοντικών πολιτών, αν και σε μεγάλο βαθμό εμμένουν στις εθνικές ταυτότητες ως τα διαφορετικά μέρη του συνόλου. Το πρόγραμμα Τ4Ε αναμφισβήτητα μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να χειρίζονται με επιτυχία την ισόρροπη εκπαίδευση των παιδιών στα ευρωπαϊκά πράγματα, αποτελώντας τη γέφυρα για το πέρασμα από το γενικό και το κρατικό στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Εκτιμούμε ότι η παρούσα εργασία ρίχνει φως στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Τ4Ε Κρήτης και σε ένα βαθμό συνεισφέρει στην ανάγκη ανατροφοδότησης μετά την εξάχρονη εφαρμογή του προγράμματος. Παρά το περιορισμένο εύρος της και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, η συγκεκριμένη έρευνα προτρέπει σε σχετικές αναστοχαστικές δράσεις στη βάση αξιόπιστων κι έγκυρων δεδομένων και την υλοποίηση παρόμοιων μελετών και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας, ώστε να καταφέρουμε να έχουμε μια γενικευμένη εικόνα της προσπάθειας που έχει καταβληθεί. Αν καταφέρουμε να εμβαθύνουμε στα ήδη υπάρχοντα δεδομένα, θα αποκτήσει προσθετική αξία οποιαδήποτε διεύρυνση της εφαρμογής μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων Τ4Ε που θα υπερβαίνουν το εθελοντικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βούκανου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών: η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, DOI: 10.12681/eadd/22572

Caporaso, J.A. & Kim, M. (2009). The dual nature of European identity: subjective awareness and coherence, *Journal of European Public Policy*, 16:1, 19-42, DOI: 10.1080/13501760802453155

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

European Commission (2012). *The development of European Identity/Identities: Unfinished Business, A policy review,* Brussels: Directorate-General for Research

and Innovation, https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf

Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M., (ed.) (2010). ENTEP, The first ten years after Bologna, Bucharest: Editura Universităţii din Bucureş ti, http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP_Book.pdf

Hofmann, H.C.H., Rowe, G.C. & Türk, A.H. (2011). *Administrative Law and Policy of the European Union*, New York: Oxford University Press Inc.

Höjelid, S. (2001). *European Integration and the Idea of European Identity, Obstacles and Possibilities*, Grenoble: ECPR Joint Sessions, Workshop 19: Identity Politics, https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/e8e52a64-d884-41b6-a914-73d6a6cd9ffe.pdf

Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραπάνου, Α. (2005). *Η Ευρωπαϊκή Ένωση: Ένα μείγμα διακυβερνητικών και υπερεθνικών χαρακτηριστικών. Η διχοτόμηση στη νέα συνταγματική συνθήκη*, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Σημειώσεις ΠΜΣ του Πολιτικού Τμήματος της Νομικής Σχολής, http://www.karamanou.gr/contents.aspx?CatId=80&lang=gr

Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to postnational models of educating for European citizenship, *Citizenship Studies*, 13:2, 135-151, DOI: 10.1080/13621020902731140

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*, Αθήνα: Ατραπός

Μάρκου, Γ., (επιμ.) (2016). *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και Στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ταυτότητα και τις Επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Πολιτικής στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, http://repository.edulll.gr/3337

Narinski, M., Tchoubarian, A. (2003). Η Ευρώπη αντιμέτωπη με τα προβλήματα του εικοστού πρώτου αιώνα. Στο Αρβελέρ, Ε., Aymard, M. (επιμ.), *Οι Ευρωπαίοι, Νεότερη και σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Σαββάλας, τ. 2, 533-565

Παπαοικονόμου, Α. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επιθυμητό τρόπο λήψης πολιτικών αποφάσεων: Η εθνική απέναντι στην ευρωπαϊκή ταυτότητα, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 7:5, 1-16, http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_5.html

Pichler, F. (2008). European Identities from Below: Meanings of Identification with Europe, *Perspectives on European Politics and Society*, 9:4, 411-430, DOI:10.1080/15705850802416838

Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία,* (477-494). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Scalise, G. (2015). The Narrative Construction of European Identity. Meanings of Europe 'from below', *European Societies*, 17:4, 593-614, DOI: 10.1080/14616696.2015.1072227

Smith, A., D. (1992). National Identity and the Idea of European Unity, *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 68:1, 55-76, http://www.jstor.org/stable/2620461

ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΑΞΙΕΣ

*Παναγιώτα Δραγατογιάννη**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης Τ4Ε[255] 2016-2017 με τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Κάτω Σουλίου Μαραθώνα με στόχο να προσεγγίσουμε τις αξίες του αθλητισμού και του ολυμπισμού που απηχούν επίσης αρχές και αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Κύριος στόχος μας ήταν να γίνουν οι μαθητές κοινωνοί των ολυμπιακών ιδεωδών που συμπίπτουν με τα ευρωπαϊκά ιδεώδη, να αντιληφθούν το σκοπό της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συνύπαρξη και συνεργασία όλων των κρατών-μελών για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και να μην παραμένουν οι μαθητές απλοί παρατηρητές της γνώσης.

Παράλληλοι στόχοι ήταν η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, να γνωρίσουν τα κράτη, τον πολιτισμό και την ιστορία της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των λαών της. Με σεβασμό στη διαφορετικότητα να αναπτύξουν συμπεριφορά και στάση ανάλογη των Ευρωπαίων πολιτών σύμφωνα με τις αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση και τις αξίες του ολυμπισμού όπως η ειρήνη, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η φιλία, η αποδοχή, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η ελευθερία.

Με διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές όλων των τάξεων του σχολείου και οι οποίες προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικία τους δημιουργήσαμε μέσω της αναγνώρισης της κοινής γλώσσας των αξιών, των αρχών και του πολιτισμού που κληρονομήσαμε με την πάροδο του χρόνου από το Ολυμπιακό Κίνημα, νέες μεθόδους διδασκαλίας, πόρους και εργαλεία στο σχολικό αθλητισμό και στο

---

* Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Ed Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαίδευσης.

255. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Teachers 4 Europe ξεκίνησε το 2011 και υποστηρίζεται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα. Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις εξελίξεις επί των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας.

γνωστικό περιεχόμενο άλλων αντικειμένων του σχολικού προγράμματος σπουδών, μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης διαφόρων πεδίων της κοινής ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Με αυτόν τον τρόπο θελήσαμε να εδραιώσουμε και να κατανοήσουμε ότι οι φυσικές και πολιτισμικές διαφορές δεν μας χωρίζουν, αλλά μέσα από το πρίσμα των κοινών πανανθρώπινων αξιών του αθλητισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελούν τη βάση για κατανόηση, αποδοχή και εκτίμηση όλων των πολιτισμών κάθε λαού ξεχωριστά, σε ευρωπαϊκή αλλά και παγκόσμια προοπτική.

Εισαγωγή

Ο αθλητισμός και η σωματική άσκηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής εκατομμυρίων Ευρωπαίων και βασικό στοιχείο πολλών Ευρωπαϊκών προγραμμάτων τα οποία προωθούν τη συνεργασία, το διάλογο και τη συμμετοχή. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει τη συνεργασία των πολιτικών ιθύνοντων και τον διάλογο με τις αθλητικές οργανώσεις με σκοπό την προώθηση των θετικών αξιών του αθλητισμού και την αντιμετώπιση των σχετικών προκλήσεων. (Αθλητισμός στην ΕΕ,_http://europa.eu/european-union/topics/sport_el)

Αναλύοντας σε βάθος τη σημασία των Ολυμπιακών Αγώνων μπορούμε να καταλάβουμε πως περιείχαν ένα συμβολικό και οικουμενικό μήνυμα. Ήταν ένα μήνυμα ενότητας, συμφιλίωσης και πνευματικής καλλιέργειας.

Ολυμπιακή σημαία, ολυμπιακοί κύκλοι. Σύμβολο φιλίας όλων των λαών. Ενωμένοι κύκλοι για να συμβολίσουν την ένωση των πέντε ηπείρων. Ομαδικό πνεύμα, αλληλεγγύη και ευγενής άμιλλα. Ευρώπη. Ένωση. Αξίες. Ειρήνη, Συνεργασία, Ισότητα.

Σχεδιασμός της ιδέας – εργασίας

Στο πλαίσιο της δράσης Τ4Ε 2016-2017 και με αφορμή την 3η πανελλήνια ημέρα σχολικού αθλητισμού όπου είχε ως σύνθημα «Νοιώσε τη χαρά της άθλησης χωρίς το άγχος της νίκης και το φόβο της αποτυχίας: Αθλητισμός- Δικαίωμα για όλους», θελήσαμε να δείξουμε ότι οι κοινές αξίες του αθλητισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελούν τη βάση για κατανόηση, αποδοχή και εκτίμηση όλων των πολιτισμών κάθε λαού ξεχωριστά, σε ευρωπαϊκή αλλά και παγκόσμια διάσταση.

Μέσω του αθλητισμού και σε συνέχεια του περσινού προγράμματος Τ4Ε που είχε ως βάση του τον πολιτισμό, προσεγγίσαμε τις αθλητικές αξίες και τα ολυμπιακά ιδεώδη υπό το πρίσμα της σχέσης τους με τα ευρωπαϊκά ιδεώδη, δηλαδή τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την αρμονική συνύπαρξη των Ευρωπαίων πολιτών σε όλα τα επίπεδα.

Στόχος ήταν η δύναμη των αθλητικών αξιών να μεταφέρει και να διαδώσει το μήνυμα της σημασίας της Ένωσης της Ευρώπης για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Παράλληλα οι μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη μέλη που την αποτελούν, την ιστορία και τη δομή του ευρωπαϊκού οικοδομήματος του οποίου μέλος αποτελεί και η χώρα μας και μέσω των δράσεων να αγγίξουν ένα μεγάλο κινητικό, ψυχοσωματικό και κινη-αισθητικό εύρος που αναδεικνύει και προ-

άγει την αξία και τη χαρά της συμμετοχής, χωρίς ιδιοτελή κίνητρα και με ίσες ευκαιρίες για όλους.

Περιγραφή Προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, να γνωρίσουν τα κράτη, τον πολιτισμό και την ιστορία της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των λαών της. Με σεβασμό στη διαφορετικότητα να αναπτύξουν συμπεριφορά και στάση ανάλογη των Ευρωπαίων πολιτών σύμφωνα με τις αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παράλληλα οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στις διάφορες δράσεις, αποκόμισαν τα ιδιαίτερα στοιχεία της ευρύτερης Παιδείας, που ο Αθλητισμός δύναται να προσφέρει μέσω της συμμετοχής, της προσπάθειας, του συναγωνισμού και της προσωπικής υπέρβασης.

Η βασική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η βιωματική μάθηση με χαρακτηριστικά την κριτική σκέψη, την έρευνα, την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και δράσης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004).

Στόχος ήταν να μην παραμένουν οι μαθητές απλοί παρατηρητές της γνώσης, να αντιληφθούν το σκοπό της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συνύπαρξη και συνεργασία όλων των κρατών-μελών για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Διάρθρωση των δραστηριοτήτων

1. Με τις μικρές τάξεις (Α κ Β Δημοτικού) διαβάσαμε και είδαμε το βιβλίο «Τα αστέρια της Ευρώπης». Μιλήσαμε για τις αξίες και τη σημασία που έχουν για την καθημερινή μας ζωή και φτιάξαμε τα δικά μας αστέρια των αξιών.
2. Με τη Γ τάξη πήραμε το «Διαβατήριο για την Ευρώπη» από το γραφείο Europe Direct και ταξιδεύοντας στην Ευρωπαϊκή Ένωση γνωρίσαμε σημαντικά μνημεία και κολλήσαμε τα αυτοκόλλητα, έχοντας ως οδηγό τα prezi που φτιάχτηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στο Τ4Ε 2015-16 http://gdragatogianni.weebly.com/tauomicron-taualphaxiiotadeltaiota-xiepsilonkappaiotanualphaepsiloniota.html
3. Δουλεύοντας παράλληλα στο πολιτιστικό πρόγραμμα «Φιλαναγνωσία κ προώθηση των αθλητικών αξιών», φτιάξαμε αθλητικές ταυτότητες. Κάθε μαθητής είναι ένας αθλητής από μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αντιπροσωπεύει μια αξία.

Είδαμε τους Ολυμπιακούς Κύκλους, την Ολυμπιακή Φλόγα, την Παρέλαση των αθλητών και ζωγραφίσαμε τους δικούς μας αθλητές με τη σημαία τους και τη δάδα τους στην παρέλαση. Μάθαμε για την Εκεχειρία, ότι σταματούσαν οι πόλεμοι και μιλήσαμε και για τις αξίες που πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Διαπίστωσαν ότι η Ειρήνη είναι η βασική αξία της ανάπτυξης και της ευημερίας των λαών μαζί με αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση, η συνεργασία, η ενότητα, η συνείδηση και η δημοκρατία.

Στείλαμε Μήνυμα σεβασμού στην διαφορετικότητα από το Μουσείο Μαραθώνιου Δρόμου. Μέσα από ένα κινητικό-χοροθεατρικό δρώμενο οι μαθητές έδωσαν με τον δικό τους τρόπο ένα μήνυμα αγάπης και αλληλεγγύης για το σεβασμό στον αντίπαλο, στον αθλητισμό και στη ζωή, ανεξάρτητα από το χρώμα, την καταγωγή και την ικανότητα του. Μια πρωτότυπη ανάδειξη των αξιών και συμβόλων του Αθλητισμού, του Ολυμπισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιλέξαμε το χώρο του Μουσείου Μαραθωνίου Δρόμου γιατί ο Μαραθώνιος είναι μια μεγάλη γιορτή που ενώνει ανθρώπους διαφορετικούς στα ήθη, στα έθιμα, στον πολιτισμό. Είναι το αγώνισμα που γκρεμίζει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τρέφουν τον ρατσισμό. http://www.sportevent.gr/index.php/2014-04-10-11-52-55/mouseio-marathoniou-dromou/item/9662-mia-prototypi-anadeiksi-ton-aksion-kai-symvolon-tou-athlitismoy-kai-olympismoy-parousiasan-ta-paidia-tou-dimotikoy-sxoleiou-kato-souliou-sto-mouseio-marathoniou-dromou

4. Με την Δ τάξη δουλέψαμε τις αξίες μέσα από το Γαϊτανάκι της Ζωρζ Σαρρή. Είδαμε κι εδώ την Ένωση όλων των χωρών και των ανθρώπων σε ένα χορό.

Ένα όνειρο. Ένα ταξίδι. Πολλές δυσκολίες. Εκατομμύρια άνθρωποι. Ένας κόσμος. Μέσα από το ταξίδι αυτό περνούν ο πόλεμος, η βία, ο ρατσισμός, η έχθρα μα και η φιλία, η αγάπη, η καλοσύνη, η γενναιοδωρία, η ευγένεια. Όλα αυτά παρουσίασαν οι μαθητές μέσω της χορο-αφήγησης στο Μαθητικό Συνέδριο Δημοτικών Σχολείων Ανατολικής Αττικής για τις Παναθρώπινες Αξίες στο έργο της Ζωρζ Σαρρή στο Δημαρχείο Κορωπίου στέλνοντας έτσι και αυτοί το μήνυμα της σπουδαιότητας της ένωσης όλων των λαών και των ανθρώπων.

5. Με την Ε τάξη δουλεύοντας παράλληλα τις αξίες σε συνεργασία με σχολεία της Ιταλίας, της Γαλλίας, της Πορτογαλίας και της Τουρκίας στο etwinning πρόγραμμα «Trip arround values» https://twinspace.etwinning.net/30350/home. Πήραμε το βιβλίο «Εξερευνώντας την Ευρώπη» από το Europe Direct, ταξιδέψαμε με το περσινό prezi, φτιάξαμε το padlet των Ολυμπιακών αξιών, βρήκαμε κοινές αξίες με τις Ευρωπαϊκές, εξερευνήσαμε τη Γωνιά του Παιδιού και ενθουσιαστήκαμε και παίξαμε πολύ το RUNEURO. https://padlet.com/penydrag/9924idpe71f
6. Η Στ' τάξη μέσω του προγράμματος MissionX Train Like an Astronaut έφτιαξαν το παζλ της Ευρώπης φορώντας τα γάντια τους σαν αστροναύτες και παίξανε το παιχνίδι «Στον Αστερισμό της Ευρώπης» που μας παραχώρησε το Europe Direct, μαθαίνοντας έτσι σημαντικά πράγματα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της.

Συμπεράσματα

Τα οφέλη ήταν ιδιαίτερα σημαντικά και πολλαπλά για όλους όσους συμμετείχαν στη διαδικασία καθώς κάτω από την ομπρέλα των κοινών Αθλητικών και Ευρωπαϊκών Αξιών ενεργοποιήθηκε και συμμετείχε όλο το σχολείο (103 μαθητές – 8 δάσκαλοι) με δραστηριότητες προσαρμοσμένες ανάλογα με την ηλικία και την τάξη των μαθητών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και γνώσεων πετυχαίνοντας έτσι τον σκοπό του προγράμματος.

Όλο το πρόγραμμα είχε άμεση επίδραση στους μαθητές. Η έννοια της συνεργασίας, της ευρωπαϊκής ιδέας και της διεθνής σύμπραξης, η χρήση των ΤΠΕ, η αλληλοκατανόηση και επικοινωνία ενθουσίασαν τους μαθητές μας. Κατάλαβαν ότι μπορεί να είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε όλοι ίσοι και έχοντας αξίες στη ζωή μας μπορούμε να ελπίζουμε για ένα καλύτερο αύριο.

Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν αρκετά, έμαθαν να παίρνουν σωστές αποφάσεις, ενισχύθηκε η συμμετοχή τους, κατανόησαν καλύτερα τα δικαιώματα και τις ευθύνες – υποχρεώσεις τους, ανέπτυξαν ενεργείς υγιείς καθημερινές επιλογές, βελτίωσαν την ομαδικότητα τους και ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές και οι συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Το Ολυμπιακό ιδεώδες, το σύνολο δηλαδή των αρχών και των αξίων με τις οποίες ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός εμπλούτισε τον αθλητισμό, προάγοντάς τον σε μέσο εξάσκησης του σώματος, καλλιέργειας του πνεύματος, εξευγενισμού της ψυχής και σύσφιξης των ανθρώπινων σχέσεων, ενίσχυσε τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πιστεύουμε ότι κατάφερε να μεταφέρει από την τάξη στην κοινωνία ένα μήνυμα για ενίσχυση της εκμάθησης των αξιών σε όλα τα επίπεδα, καθιστώντας παράλληλα τους μαθητές τους μελλοντικούς υγιείς μορφωμένους πολίτες που θα συνεισφέρουν ενεργά στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, https://bookshop.europa.eu/el/home/

Αθλητισμός στην ΕΕ, http://europa.eu/european-union/topics/sport_el

Ευρωπαϊκή Ένωση. Αθλητισμός, http://europa.eu/pol/spo/index_el.htm.

Ευρωπαϊκή Ένωση. *Η ενσωμάτωση των ειδικών χαρακτηριστικών του αθλητισμού και της κοινωνικής αποστολής του στην εφαρμογή των κοινών πολιτικών.* http://eur--lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:l35007&rid=5

Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύνοψη της νομοθεσίας της ΕΕ, Αθλητισμός*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/sport/index_el.htm.

Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή, http://www.hoc.gr

Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή, http://www.olympic.org/ioc

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ TEACHERS4EUROPE ΣΤΗΝ ΑΧΑΪΑ

*Θεόδωρος Μπαρής**
*Χρήστος Μαναριώτης***
*Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν****
*Αιμιλία Μίχαλου*****
*Ελένη Δαββέτα******

Περίληψη

Η εκπαιδευτική δράση Teacher4Europe υλοποιήθηκε στην Αχαΐα για τέταρτη συνεχή χρονιά εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια προσπάθεια αποτίμησης της εφαρμογής του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό τα προηγούμενα χρόνια. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει στον συστηματικό και αντικειμενικό προσδιορισμό της καταλληλόλητας και της αποτελεσματικότητας μιας δραστηριότητας. Η ενασχόληση και η μελέτη επιμέρους παραμέτρων της εκπαιδευτικής δράσης προσφέρει ανατροφοδότηση τόσο ως προς τα σημεία που χρήζουν βελτίωση ή επανεξέταση όσο και προς την ανάδειξη καλών πρακτικών με απώτερο σκοπό την ουσιαστική εξέλιξη της όλης προσπάθειας. Προς την κατεύθυνση αυτή, για την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο εστάλη και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν αφορούσαν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, τα οφέλη από την εφαρμογή της δράσης στο σχολείο, την καταγραφή προβλημάτων που τυχόν αντιμετώπισαν αλλά και τις προτάσεις βελτίωσης. Από την υλοποίηση του προγράμματος φαίνεται να προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ διαφαίνεται η διάθεση για βελτίωση και εξέλιξή του καθώς και η αξιοποίησή του από εκπαιδευτικούς προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν την ατομική και ευρωπαϊκή τους ταυτότητα.

---

* ΠΕΠΚΑ ΠΕ Δυτικής Ελλάδας, T4E Ambassador.
** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70, T4E Ambassador.
*** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, T4E Ambassador.
**** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, T4E.
***** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, T4E.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί, Teachers4Europe, εκπαιδευτική δράση.*

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Teachers4Europe είναι μια πρωτοβουλία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, με την υποστήριξη του αντίστοιχου γραφείου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι να γίνουν γνωστές και κατανοητές στους εκπαιδευτικούς οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες του Ευρωπαϊκού οικοδομήματος καθώς και η προσαρμογή των νέων στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπο της δράσης[256]: *«Ο στόχος της εκπαιδευτικής δράσης "Teachers 4 Europe" είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών».* Σε αυτό το πλαίσιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα συμβάλλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών που θα αποκομίσουν, μέσα στα σχολεία που εργάζονται αλλά και μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα στην κοινωνία.

Η δράση έχει διττό χαρακτήρα *«...αφενός την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αποτελέσουν ένα είδος κοινωνών των βασικών αξόνων που αφορούν στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Διακυβέρνηση, πολιτική που είναι εν εξελίξει, και αφετέρου να εμπλουτισθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών, σχετικά με τις γενικότερες εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και τους τομείς του κοινωνικού και ατομικού πεδίου που αυτές επηρεάζουν»*[257]. Υπό αυτή την οπτική, ως πρόγραμμα επιμόρφωσης που απευθύνεται σε ενήλικες δομήθηκε, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επιπλέον αποτελώντας στοιχείο επαγγελματικής επιμόρφωσης επιδιώχτηκε η όλη διαδικασία να συνδέεται με την προοπτική της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού ρόλου των εκπαιδευομένων.

Αφού γίνει η επιλογή των εκπαιδευτικών ακολουθεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσής τους. Την ευθύνη υλοποίησης της επιμόρφωσης την έχουν οι πρεσβευτές της δράσης. Στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες του Ευρωπαϊκού οικοδομήματος προκειμένου να γίνουν οι ίδιοι κοινωνοί της Ευρωπαϊκής ιδέας,
- να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους σχετικά με το νέο περιβάλλον, τις ευκαιρίες που παρουσιάζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη βελτίωση της συμμετοχής τους ως ενεργοί πολίτες μέσα σε αυτό, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο,

256. http://www.teachers4europe.gr/ourgoal
257. http://www.teachers4europe.gr/ourgoal

- να εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα με την υποστήριξη και την καθοδήγηση των Πρεσβευτών Teachers4Europe μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων,
- να αποτελέσουν μέλη μίας Παν-Ευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την αξιοποίηση της Ενιαίας Αγοράς και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και
- να συμμετέχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το πρόγραμμα, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδυάζουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές προσέγγισεις με νέες, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν στην πράξη τις νέες επιστημονικές τάσεις σε διεθνές επίπεδο και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Επιπλέον, το πρόγραμμα προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων, που θα αναλάβουν να μεταδώσουν την Ευρωπαϊκή Ιδέα, με στόχο την ενίσχυση του ήδη υπάρχοντος δικτύου των Teachers4Europe.

Υλοποίηση του Teachers4Europe στην Αχαΐα

Στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας το πρόγραμμα Τ4Ε ξεκίνησε να υλοποιείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2013-14. Το πρώτο βήμα έγινε με την επιλογή, από την Αντιπροσωπεία της ευρωπαϊκής επιτροπής, δύο Σχολικών Συμβούλων ως πρεσβευτών της δράσης. Αφού ολοκληρώθηκε η επιμόρφωση των πρεσβευτών τον Ιανουάριο του 2014 έγινε και η πρώτη επιλογή, μετά από πανελλήνια πρόσκληση ενδιαφέροντος της αντιπροσωπείας της ευρωπαϊκής επιτροπής και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, των υποψήφιων Τ4Ε της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί, αφού ολοκλήρωσαν μια διαδικασία ενημέρωσης/επιμόρφωσης από τους πρεσβευτές της δράσης, κλήθηκαν να υλοποιήσουν μια πρακτική εφαρμογή στα σχολεία όπου εργάζονται με τους μαθητές τους, την οποία θα έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει μέχρι τα τέλη Απριλίου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βρίσκεται στην τέταρτη χρονιά υλοποίησης στην Αχαΐα και κάθε χρόνο ακολουθείται μια συγκεκριμένη δομή όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιμορφώνονται οι επιλεγέντες εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα: α) επιστολή καλωσορίσματος από τους πρεσβευτές της δράσης αξιοποιώντας την ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος, β) τρεις προγραμματισμένες επιμορφωτικές συναντήσεις πριν την έναρξη υλοποίησης της διδακτικής τους παρέμβασης, γ) αποστολή προσχεδίων στους πρεσβευτές της δράσης και ανατροφοδότηση, δ) τουλάχιστον μία ενδιάμεση ενημερωτική/επιμορφωτική συνάντηση με στόχο την οριστική διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης, ε) συνεχή υποστήριξη κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα, στ) συνάντηση αξιολόγησης των εργασιών και ζ) δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων.

Τη σχολική χρονιά 2016-17 τα μέλη των πρεσβευτών της δράσης στην Αχαΐα αυξήθηκαν σε τρία, η δομή όμως του προγράμματος στο σύνολό της, λειτούργησε

με τον ίδιο τρόπο. Οι ενημερωτικές/επιμορφωτικές δράσεις συνδιοργανώνονται από κοινού από τους τρεις πρεσβευτές όπως και οι δράσεις διάχυσης. Παράλληλα, και με διάφορες αφορμές (Ημέρα της Ευρώπης, Μουσείων κ.ά.), οργανώνονται παράλληλες δραστηριότητες που υπηρετούν τους στόχους του προγράμματος.

Ολοκληρώνοντας τη σχολική χρονιά 2016-17, ογδόντα οχτώ (88) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, έχουν λάβει την κάρτα μέλους T4E.

Μεθοδολογία

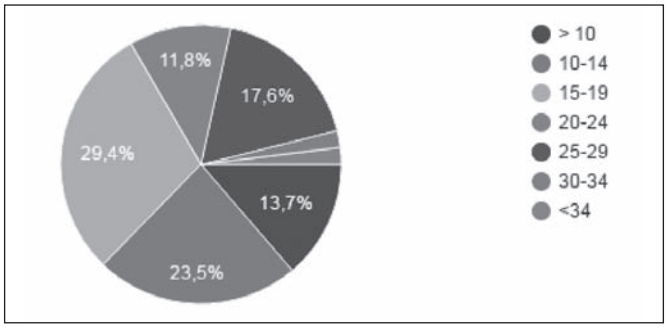
Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε, με τη βοήθεια των φορμών της Google, ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Teachers4Europe στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα εμπλοκής τους στο πρόγραμμα, το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους, την υλοποίησή του στις σχολικές τάξεις, την επιρροή του στους μαθητές, τους ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησής του αλλά και προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωσή του. Οι ερωτήσεις είχαν την μορφή δηλώσεων τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν με τη βοήθεια τετραβάθμιας κλίμακας, όπου 1=καθόλου και 4=πάρα πολύ. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθησαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές απόψεις. Το ερωτηματολόγιο εστάλη στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα και τα τέσσερα χρόνια υλοποίησής του (88 εκπαιδευτικοί). Στην επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο προσδιορίστηκε ως χρόνος συμπλήρωσης το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου του 2017.

Σκοπός της έρευνας ήταν η αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους, τα κίνητρα, τα οφέλη από την εφαρμογή της δράσης, την καταγραφή τυχόν προβλημάτων αλλά και τις προτάσεις βελτίωσης.

Προφίλ συμμετεχόντων

Από τους 88 εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ανταποκρίθηκαν οι 54. Τα ερωτηματολόγια που τελικά αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ήταν 51 καθώς τρία ερωτηματολόγια ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα. Κατά συνέπεια, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, 45 γυναίκες και 6 άνδρες, που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Οι 31 από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70, 11 ειδικότητας ΠΕ60, 8 ειδικότητας ΠΕ06 και ένας ειδικότητας ΠΕ08. Στην πλειοψηφία τους είχαν 15-19 έτη προϋπηρεσίας (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. *Χρόνια προϋπηρεσίας συμμετεχόντων.*

Όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο Teachers4Europe το 56,9% συμμετείχε για πρώτη φόρα το τρέχον σχολικό έτος (2016-2017), το 21,6% για δεύτερη, το 17,6% για τρίτη και το 3,9% μετρούσε περισσότερα από τρία χρόνια συμμετοχής. Το 52,9% των συμμετεχόντων είχαν υλοποιήσει άλλα παρόμοια ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα και τη δυνατότητα συμμετοχής τους έγινε κατά κύριο λόγο από συναδέλφους που είχαν ήδη συμμετάσχει (37,3%) αλλά και από τους Ambassadors της δράσης (37,3%) (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. *Τρόπος ενημέρωσης για το πρόγραμμα.*

Αποτελέσματα

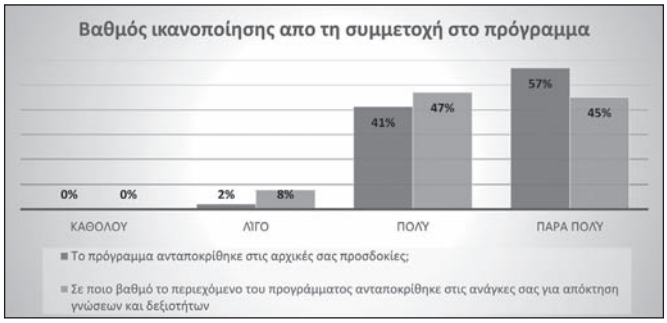
Αρχικά οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τους λόγους που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία το 96% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το προσωπικό ενδιαφέρον ήταν αυτό που τους κινητοποίησε, ενώ το 90% δήλωσε ότι η επιθυμία τους να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν πολύ έως πάρα πολύ καθοριστικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους (Σχήμα 3).

Σχήμα 3. *Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα Τ4Ε.*

Ζητήθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τον σημαντικότερο παράγοντα που λειτούργησε ενισχυτικά για την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη τους. Στις απαντήσεις τους καταγράφονται:

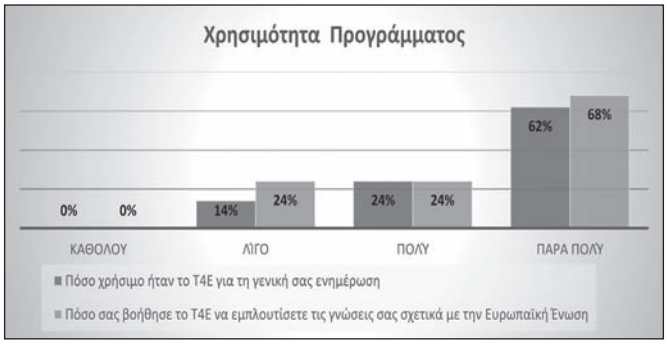
1. το προσωπικό ενδιαφέρον και η διάθεση του εκπαιδευτικού,
2. το ενδιαφέρον και η διάθεση συμμετοχής των μαθητών,
3. το γνωστικό αντικείμενο (Ευρωπαϊκή Ένωση) και η πρωτοτυπία του,
4. η δυνατότητα συνεργασίας (μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων),
5. η ενεργοποίηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές,
6. η στήριξη από του Πρεσβευτές- Ambassadors.

Αξιολογώντας την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα το 98% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αυτό ανταποκρίθηκε πολύ έως πάρα πολύ στις αρχικές τους προσδοκίες, και το 92% ότι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος ανταποκρίθηκε πολύ και πάρα πολύ στις ανάγκες τους για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. *Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.*

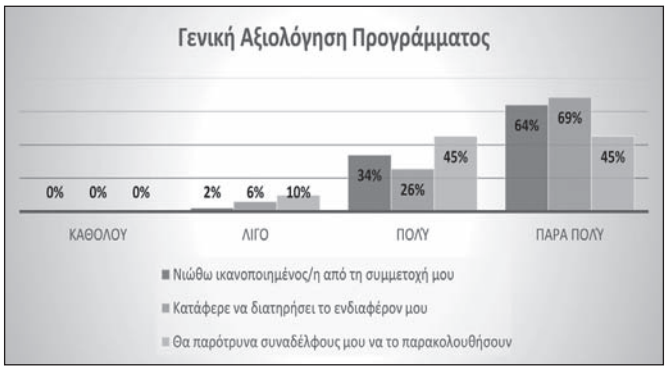
Όσον αφορά τη χρησιμότητα του Τ4Ε το 86% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμο για τη γενική προσωπική του ενημέρωση,



Σχήμα 5. *Χρησιμότητα του προγράμματος.*

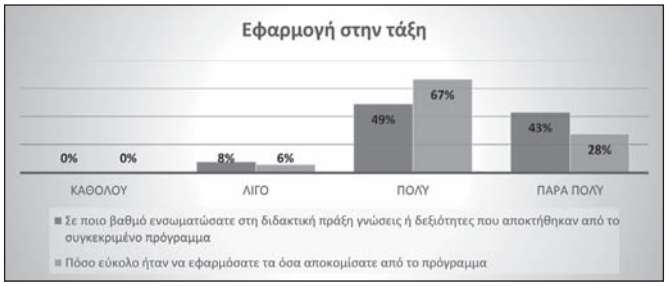
ποσοστό που αυξάνεται στο 92% όταν ερωτώνται για το κατά πόσο τους βοήθησε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Σχήμα 5).

Το 94% το θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμο σχετικά με το αντικείμενο εργασίας τους και το 71% δηλώνει πως μετά τη συμμετοχή τους στο T4E η διάθεσή τους για συμμετοχή σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα αυξήθηκε. Σε ερωτήσεις γενικότερης αποτίμησης του προγράμματος, το 90% των ερωτηθέντων δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από τη συμμετοχή του και το 95% ότι το πρόγραμμα κατάφερε να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους πολύ και πάρα πολύ. Το 98% θα παρότρυνε τους συναδέλφους τους να εμπλακούν, να παρακολουθήσουν και να υλοποιήσουν το T4E (Σχήμα 6).



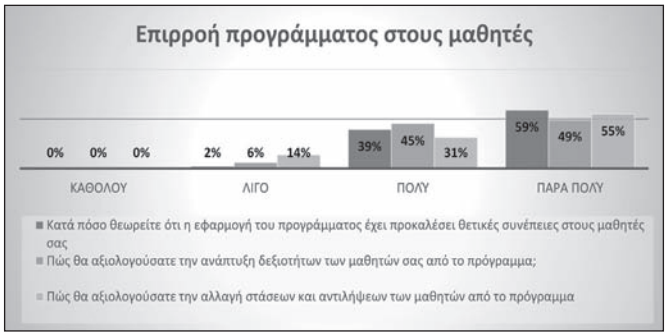
Σχήμα 6. *Γενική αξιολόγηση προγράμματος.*

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια αποτίμησης της εφαρμογής – προσπάθειας ένταξης των πληροφοριών και δεξιοτήτων που αποκόμισαν στη διδακτική πράξη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (92%) δηλώνει ότι ενσωμάτωσε πολύ και πάρα πολύ στη διδακτική πράξη γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Και το 95% ότι ήταν πολύ έως πάρα πολύ εύκολο να εφαρμόσουν τα όσα αποκόμισαν από το πρόγραμμα (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. *Εφαρμογή στην τάξη.*

Όσον αφορά στην επιρροή του T4E στους μαθητές, το 69% θεωρεί ότι είχε πολύ και πάρα πολύ θετικές συνέπειες στους μαθητές που ενεπλάκησαν. Το 94% διαπίστωσε ότι η εφαρμογή του προγράμματος στη τάξη βοήθησε πολύ και πάρα πολύ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και το 86% ότι οδήγησε πολύ και πάρα πολύ στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των τελευταίων (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. *Επιρροή προγράμματος στους μαθητές.*

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν 2-3 θετικές συνέπειες του προγράμματος στους μαθητές τους, οι αναφορές τους κινήθηκαν γύρω από θέματα όπως:

1. Ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης.
2. Ενεργό συμμετοχή.
3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.
4. Αποδοχή και σεβασμός διαφορετικότητας.
5. Καλλιέργεια πολιτισμικής ταυτότητας και διαπολιτισμικής κουλτούρας.
6. Ενημέρωση και εμπλουτισμός γνώσεων για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
7. Ανάδειξη κοινών σημείων μεταξύ διαφορετικών χωρών.
8. Ενημέρωση για επίκαιρα θέματα όπως π.χ. προσφυγικό, περιβαλλοντικά.

Ζητήθηκε, επιπλέον, από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τον σημαντικότερο παράγοντα που λειτούργησε ανασταλτικά στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη τους. Από την αποδελτίωση των απαντήσεών τους προκύπτει ότι η πλειοψηφία

τους υποδεικνύει ως βασικό εμπόδιο την έλλειψη χρόνου, λόγω της δομής του ωρολογίου προγράμματος και της μείωσης ή κατάργησης, τον τελευταίο χρόνο, της ευέλικτης ζώνης στη δημοτικό σχολείο.

Ενδεικτικά αναφέρουμε απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

- «*Ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας, η μικρή ηλικία των μαθητών και το ότι κάποιοι δεν είχαν πρόσβαση στην πληροφορία (διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες, βιβλία, περιοδικά...) στο σπίτι τους*».
- *«Οι χρονικοί περιορισμοί του ωραρίου. Χρειάστηκε πολλή προσπάθεια να ενταχθεί το πρόγραμμα στα διδακτικά αντικείμενα ώστε, παράλληλα να ικανοποιούνται και οι απαιτήσεις της διδακτέας ύλης».*
- *«Απαιτούσε πολύ προετοιμασία και ο χρόνος στην τάξη για προγράμματα σε σχέση με τα πολλά παιδιά που φοιτούν στο τμήμα, είναι ελάχιστος»*

Αναφέρθηκαν, επίσης παράγοντες όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η αρνητική στάση κάποιων άλλων συναδέλφων στο σχολείο και το γενικότερο σχολικό κλίμα αλλά και η ανησυχία για πιθανές αντιδράσεις γονέων.

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να υποδείξουν σημεία βελτίωσης του προγράμματος ή να διατυπώσουν προτάσεις βελτίωσής του. Από τις απαντήσεις που υπέβαλαν, βασικές προτάσεις είναι η συνεργασία και η επαφή με σχολεία από άλλες χώρες αλλά και οι επισκέψεις στο εξωτερικό. Ενδεικτικά:

- «*Διοργάνωση επισκέψεων εργασίας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με σκοπό τη γνωριμία με τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και την άντληση καλών πρακτικών*».
- *«Χρειαζόμαστε χρόνο, χρόνο διδακτικό που μπορούμε να τον αξιοποιούμε για να καλύψουμε τις ανάγκες των μαθητών μας, που μόνο εμείς οι δάσκαλοί τους γνωρίζουμε».*
- *«Ίσως αν υπήρχε η δυνατότητα να συνομιλούμε με Ευρωπαίους, μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια του προγράμματος. Να έρχονται άμεσα οι μαθητές σε επαφή με τους συμμαθητές τους από τα άλλα κράτη μέλη, όπως και οι εκπαιδευτικοί».*
- *«Θα πρότεινα ταξίδι στις Βρυξέλλες και επίσκεψη στα ευρωπαϊκά όργανα όλων όσων υλοποιούν πρόγραμμα t4e. Επίσης να υπάρχει δυνατότητα ταξιδιού σε κάποια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σχετίζεται με το θέμα που έχει επιλέξει κάποιος στο πρόγραμμα t4e που υλοποιεί».*

Επίσης στις προτάσεις τους αναφέρονται:

1. Η μεγαλύτερη χρονική ευελιξία και η έγκαιρη έναρξης υλοποίησης του προγράμματος, από την αρχή του σχολικού έτους.
2. Περισσότερες – βιωματικές – συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς
3. Ορισμός ενός κοινού θέματος ανά σχολικό έτος, το οποίο κάθε εκπαιδευτικός θα προσεγγίζει με τον τρόπο που επιθυμεί.
4. Περισσότερη ενημέρωση και διάχυσή του στους εκπαιδευτικούς αφού οι πολλοί δεν το γνώριζαν.
5. Απλούστευση της διαδικασίας της αίτησης
6. Ενίσχυση και διεύρυνση των δράσεων των Europe Direct στο πλαίσιο του προγράμματος ώστε να μπορούν περισσότεροι μαθητές να χρησιμοποιούν υλικό και να ενημερώνονται.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Παρατηρώντας τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς διαθέτουν διδακτική προϋπηρεσία ανάμεσα στα 10 με 20 χρόνια. Σε μια περίοδο δηλαδή που αρκετοί εκπαιδευτικοί αναζητούν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δείξουμε και για το εύρημα ότι το 76,6% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ενημερώθηκαν για την ύπαρξη του προγράμματος είτε από συναδέλφους τους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είτε από τους πρεσβευτές της δράσης.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, πάνω από 90%, επισημαίνουν ότι η δική τους ανάγκη να ενημερωθούν για θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση και η δυνατότητα που τους προσφερόταν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, αποτέλεσαν τα βασικότερα κίνητρα για την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα. Ενισχυτικά φαίνεται να λειτούργησαν και κίνητρα όπως: το ενδιαφέρον των μαθητών, η δυνατότητα συνεργασίας αλλά και η υποστήριξη που έτυχαν από τους πρεσβευτές της δράσης.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε πλήρως στις προσδοκίες τους ενώ και το περιεχόμενο του προγράμματος ικανοποίησε την ανάγκη τους για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερα σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί και το εύρημα ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα βρήκαν πολύ χρήσιμο το πρόγραμμα στην εργασία τους ενώ σε μεγάλο ποσοστό (71%) δηλώνει ότι ενισχύθηκε η διάθεσή τους για συμμετοχή σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πολύ σημαντικό κρίνεται και το γεγονός ότι συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών θα παρότρυνε τους συναδέλφους τους να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό το εύρημα μπορεί να συσχετιστεί και με την αρχική δήλωση των εκπαιδευτικών ότι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα από παλιότερους συναδέλφους τους που είχαν ήδη υλοποιήσει το πρόγραμμα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους ήταν αρκετά εύκολο να ενσωματώσουν στοιχεία που αποκόμισαν από το πρόγραμμα και στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Οι μαθητές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους, φαίνεται να πέτυχαν απαιτητικούς στόχους, κυρίως δεξιοτήτων και στάσεων/συμπεριφορών, που θα δυσκολευόντουσαν να τους προσεγγίσουν με άλλους παραδοσιακούς τρόπους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επίσης δηλώνουν ότι: αναπτύχθηκε η δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών τους, αυξήθηκε η συμμετοχή τους, η διάθεση για συνεργασία και ομαδική εργασία, ενισχύθηκε ο σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας ενώ φαίνεται να ενισχύθηκε η πολιτισμική ταυτότητα και η διαπολιτισμική κουλτούρα των μαθητών τους.

Επισημαίνονται, βέβαια, και προβλήματα κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος που αφορούν κυρίως την έλλειψη διδακτικού χρόνου αλλά και ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας. Στις προτάσεις που υποβάλλονται για τη βελτί-

ωση του προγράμματος αναφέρουν κυρίως την ανάγκη για συνεργασία με σχολικές μονάδες άλλων ευρωπαϊκών χωρών αλλά και την αύξηση του διδακτικού χρόνου έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκπαιδευτικός «τις ανάγκες των μαθητών μας που μόνο εμείς οι δάσκαλοί τους γνωρίζουμε».

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο φαίνεται να είναι πολύ και πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος T4E στην Αχαΐα. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του προγράμματος προσέγγισαν στόχους ανώτερου επιπέδου ενώ και οι μαθητές τους κινητοποιήθηκαν προκειμένου να πετύχουν προκλητικούς στόχους. Εντοπίζονται προβλήματα που εστιάζονται στην έλλειψη και τη διαχείριση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ενώ για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να διευρυνθούν τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Είναι γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα και από διαφορετικούς φορείς, έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί στις σχολικές μονάδες και τις σχολικές τάξεις. Σε αρκετές περιπτώσεις η επιτυχία τους έχει αμφισβητηθεί. Η εκπαιδευτική ανάγκη που αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να ικανοποιήσουν, ο καλός σχεδιασμός τους, η καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα υλοποιήσουν, η ενεργή εμπλοκή μαθητών κι εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις σχεδίασης και υλοποίησης του προγράμματος αλλά και η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας, φαίνεται να συνθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία τους. Η εκπαιδευτική δράση Teachers4Europe στην Αχαΐα φαίνεται να πέτυχε γιατί ικανοποιήθηκαν, σε σημαντικό βαθμό, οι παραπάνω προϋποθέσεις. Η εμπειρία αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Stundent Learning. New York: McGrow-Hill.

Bramley, P. (2003), Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance, Λονδίνο: CIPD.

Kirpatrick, D. L. 1994. Evaluating Training Programs: the Four Levels. Καλιφόρνια: Berrett-Koehler.

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. R.W. Tyler, R M. Gagne, M. Scriven (eds.), Perspectives of curriculum evaluation, pp. 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M. S. 1991. Evaluation Thesaurus. Καλιφόρνια: Sage

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2012. Εκπαίδευση Εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης (Καραλής-Παπαγεωργίου). Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Φίλλιπς, Ν. (2006), Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δικτυογραφία

http://www.teachers4europe.gr/ourgoal

ΣΤΗΝ ΑΓΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Δρ. Γεωργία Κλωστράκη**

Περίληψη

Το πρόγραμμά μας: «Στην αγκαλιά της Ευρώπης» εφαρμόστηκε στους μαθητές της Γ΄ τάξης, Τμήμα: Γ2 (20 μαθητές) του 54ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και αφορά τη διδακτική προσέγγιση της έννοιας *«Ευρωπαϊκή Ένωση»* και τις διαστάσεις της –κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές–, με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, γνώσεις οι οποίες εντάσσονται στην περιοχή των γενικών γνώσεων που θα πρέπει να κατακτήσει κάθε σύγχρονος μαθητής ως Ευρωπαίος πολίτης και ως πολίτης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κι έχει επεκτάσεις στο μάθημα της Γλώσσας-Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας.

Η βασική ιδέα που διέπει το πρόγραμμα είναι η διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης με διαθεματική προσέγγιση μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει η ομαδοσυνεργατική στρατηγική, η βιωματική μάθηση και οι ΤΠΕ. Στηρίζεται σε σύγχρονες ψυχο-παιδαγωγικές θεωρίες και αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχει η εκπαιδευτική τεχνολογία για τη δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Rogers, 1969), υπό το πρίσμα της εποικοδομιστικής προσέγγισης και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων του Vygotsky και των απογόνων του, όπου δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (Vygotsky, 1978).

Το πρόγραμμα «Στην αγκαλιά της Ευρώπης» είναι ένα project, το οποίο επιδιώκει με τρόπο βιωματικό, κριτικό και ενσυναισθητικό να εξερευνήσουν οι μαθητές του Γ2 τους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πρόσωπα που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της, τις συνθήκες και τις διαχρονικές αξίες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη ομάδα των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά και να εκφραστούν, να οδηγηθούν σε προσωπικές δημιουργίες με έμπνευση και φαντασία, να βιώσουν συναισθήματα, καταστάσεις και μέσα απ΄ αυτό το ταξίδι να βγουν πιο ώριμοι σε όλους τους τομείς της προσωπικότητας τους.

---

* Διδάκτωρ-Εκπαιδευτικός, 54ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρωπαϊκή Ένωση, ευρώ, Ευρωζώνη, συμβούλιο, ομάδα, διαφορετικότητα.*

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Άξονες των Δραστηριοτήτων του προγράμματος «Στην Αγκαλιά της Ευρώπης»

Για τη διερεύνηση του σκοπού του παρόντος προγράμματος αξιοποιήθηκαν και οι ΤΠΕ. Οι ΤΠΕ παρέχουν τη δυνατότητα ανακατασκευής της γνώσης, οπτικοποίησης εννοιών (Ράπτης, Ράπτη, 2005/2006/2007), αλλά ταυτόχρονα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν διάλογο γύρω από τον υπολογιστή, να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν, να συνδιαμορφώσουν και να αναστοχαστούν. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές αξιοποιούν δημιουργικά τις δυνατότητες που τους παρέχουν τόσο το διαδίκτυο και τα ελεύθερα λογισμικά του web 2.0 όσο και τα λογισμικά γενικής χρήσης: κειμενογράφος και power point για να συνθέσουν τα αποτελέσματα των αναζητήσεών τους, να τα παρουσιάσουν και μέσω αυτών να επικοινωνήσουν με ένα συγκεκριμένο ακροατήριο.

Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν: το Διαδίκτυο: η γωνιά του παιδιού[258], από την επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ελεύθερο λογισμικό του web 2.0, το tagul, σύννεφα λέξεων και τα λογισμικά γενικής χρήσης: word και power point.

Βασική επιδίωξη ήταν οι μαθητές της Γ΄ τάξης, του τμήματος Γ2, στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα, να αναπτύξουν εμπειρίες και γνώσεις σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Ένωση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διαπνέεται από ψυχολογική ασφάλεια, συνεργατικότητα και εμπιστοσύνη, ώστε όλοι οι μαθητές να είναι ανοιχτοί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να συνεργάζονται, να λειτουργήσουν τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, να γνωρίσουν την ιστορία τους, να εκφράσουν τις γνώσεις τους και τα συναισθήματά τους, να ασκήσουν κριτική και να επιχειρηματολογήσουν. Οι μαθητές λειτουργώντας μέσα σε ομάδες καλλιεργούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την ομαλή τους ένταξη τόσο στο μικρόκοσμο της τάξης όσο και στο μακρόκοσμο της κοινωνίας που ανήκουν (Ματσαγγούρας, 1999/2004). Οι ομαδικές παιδαγωγικές δραστηριότητες του συγκεκριμένου προγράμματος τους παρέχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να αντιπαραθέσουν, να αναπτύξουν επιχειρήματα για τις απόψεις τους, να εκφράσουν απορίες και ενστάσεις και έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση (Ματσαγγούρας, 2007), –προϊόν της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των μελών των ομάδων του Γ2 όσο και με τους κατάλληλους ενήλικες – εκπαιδευτικό της τάξης και γονείς– σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης (Vygotsky, 1978).

Στόχοι δραστηριοτήτων:

Η εφαρμογή του προγράμματος υιοθετεί ολική, αυθεντική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης με ποικίλους μαθησιακούς στόχους (γνωστική, ψυχο-κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη). Οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές- ερευ-

258. http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.

νητικού, διαλογικού και βιωματικού χαρακτήρα– οργανώθηκαν με βάση επιλεγμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Η εφαρμογή του προγράμματος στοχεύει:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές:

- να αναζητήσουν και να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το πλήθος των πληροφοριών στο Διαδίκτυο σχετικά με τις χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση βοηθούμενοι από τα ερωτήματα του φύλλου εργασίας και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.
- να ανακαλύψουν σημαντικά πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- να εντοπίσουν παίζοντας –ΤΠΕ, αξιοποίηση διαδικτύου– τη γεωγραφική θέση της κάθε χώρας-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αξιοποιώντας το χάρτη που έχει αναρτηθεί στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης[259] και τις ηπείρους που συνθέτουν τον πλανήτη «Γη».
- να αναλάβουν το ρόλο του δημοσιογράφου και να πάρουν συνέντευξη από τους κατάλληλους ενήλικες –γονείς, συγγενείς, εκπαιδευτικό– σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- να αναλύσουν τους λόγους που οδήγησαν κάποια από τα κράτη-μέλη στη δημιουργία κοινού νομίσματος –Ευρωζώνη– και τα οφέλη από τη δημιουργία κοινού νομίσματος,
- να διερευνήσουν και να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως ευρωπαϊκό συμβούλιο, διεθνείς αξίες, συμβούλιο, όργανα της Ευρώπης κτλ.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση λογισμικών, όπως συγγραφής πληροφοριών: word, παρουσίασης: power point, δημιουργίας βίντεο:movie maker, ηχογράφησης και εικονικής αναπαράστασης: inspiration[260].
- να ανακαλύψουν εργαλεία web 2.0, όπως: slide share που τους δίνουν την ευκαιρία να δημοσιεύσουν τη δράση τους, τις απόψεις ή τις θέσεις τους.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές:

- να αναπτύξουν κοινωνικές-συνεργατικές δεξιότητες υποστηρίζοντας την άποψή τους και ασκώντας κριτική στην επιλογή της Ελλάδας να γίνει μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στα λάθη που έκανε.
- να συνειδητοποιήσουν ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής κανόνων δεν περιορίζεται μόνο στον κόσμο των παιχνιδιών, αλλά επεκτείνεται και στις μεγαλύτερες

259. http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
260. Έρευνες στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στη γνωστική ψυχολογία φανερώνουν ότι η εικονιστική μάθηση βρίσκεται μεταξύ των καλύτερων μεθόδων για τη διδασκαλία μαθητών όλων των ηλικιών (Inspiration Software, Inc. 2003, http://www.inspiration.com).

ομάδες, όπως σχέσεις κρατών, δηλαδή στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ζωή.

- να ανακαλύψουν με παιγνιώδη τρόπο τη σημασία των αξιών στη ζωή και να συμβάλουν με τη δράση τους στη διαμόρφωση μιας αξιοκρατικής κοινωνίας.
- να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν μέσα από παιχνίδια-ρόλων και τη θεατρική παράσταση για τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση) και τη θέση των «άλλων».

Στάδια εφαρμογής του προγράμματος:
Στάδιο 1ο:
Αρχικά, η εκπαιδευτικός της τάξης ανέπτυξε μια ανοιχτή, ημι-δομημένη συζήτηση/*συνέντευξη* με τους συμμετέχοντες μαθητές για την κατανόηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με το θέμα: «Τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, Ποιες χώρες ανήκουν σ' αυτήν; Ποια είναι τα πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της; κτλ». Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν με την αξιοποίηση του εργαλείου tagul, web 2.0 (εικ. 1)

Εικόνα 1.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές

- θεωρούσαν τη Μέρκελ ως τη δημιουργό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και,
- οι γνώσεις τους γενικότερα γύρω από το θέμα ήταν συγκεχυμένες και διάσπαρτες, όπως π.χ. θεωρούσαν ότι και η Αμερική ανήκει στην Ευρώπη.
- δε γνώριζαν τις ηπείρους της Γης.
- δεν ήξεραν πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στη Γαλλία, στην Ιταλία και στην Αγγλία.

Στάδιο 2ο:
Δημιουργικές Δραστηριότητες
Ξεκινήσαμε από το μύθο της Ευρώπης, ενότητα «Μυθολογία» στην ιστορία της Γ΄ τάξης και συνεχίσαμε με συγκεκριμένες δράσεις για την κατανόηση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των γνώσεων γύρω από τη μεγάλη ομάδα: «Ευρωπαϊκή Ένωση» που ανήκουμε.

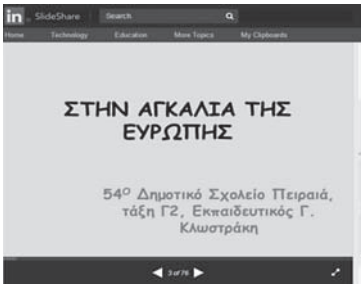
1ος κύκλος δραστηριοτήτων:
Αρχικά περιηγηθήκαμε στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαβάσαμε και αναλύσαμε τις πληροφορίες σχετικά *με τους λόγους δημιουργίας, πότε δημιουργήθηκε, γιατί, ποιοι έκαναν τα πρώτα και βασικά βήματα, ποιες χώρες ανήκουν σ' αυτήν, τι είναι η Ευρωζώνη κτλ.* και στη συνέχεια εντοπίσαμε τη γεωγραφική θέση της κάθε ευρωπαϊκής χώρας και τους γείτονές της στο χάρτη (εικ.2) που έχει αναρτηθεί στη γωνιά του παιδιού.[261]

Εικόνα 2.

Αναζήτηση πληροφοριών: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά. Κάθε μαθητής αναζήτησε στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τη χώρα που είχε αναλάβει να υποδυθεί. Το φύλλο εργασίας που είχε δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό βοήθησε τους μαθητές να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το διαδίκτυο και να τις παρουσιάσουν σε μορφή περιγραφικού κειμένου. Στο τέλος του κειμένου σχεδίασαν και ζωγράφισαν τη σημαία της κάθε χώρας. Τα παιδιά διαχωρίστηκαν σε ομάδες[262] των δύο ατόμων. Τα μέλη της κάθε ομάδας κάθισαν ο ένας απέναντι στον άλλον και αυτοπαρουσιάστηκαν. Ανέφεραν λίγα στοιχεία για τη χώρα που υποδύονταν, την πρωτεύουσά τους, ποια είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά τους, τα σύμβολα του πολιτισμού τους, μουσεία, έργα τέχνης, διάσημους συνθέτες και ζωγράφους, προϊόντα κτλ. Όλοι οι μαθητές έμαθαν τις πρωτεύουσες των ευρωπαϊκών χωρών και τα στοιχεία εκείνα που κάνουν την καθεμιά «διαφορετική» και «μοναδική».

261. http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
262. Τρόπος δημιουργίας ομάδων: στη μέση του κύκλου υπάρχει ένα βάζο με λαχνούς. Ο ερευνητής γράφει στους λαχνούς τα ονόματα των μισών παιδιών. Έτσι, οι υπόλοιποι μαθητές, που τα ονόματά τους δεν υπάρχουν στους λαχνούς, θα επιλέξουν τυχαία το άλλο μέλος της ομάδας τους (την επόμενη φορά γίνεται το αντίστροφο, έτσι ώστε να μην υπάρξουν παράπονα για διακρίσεις κτλ.).

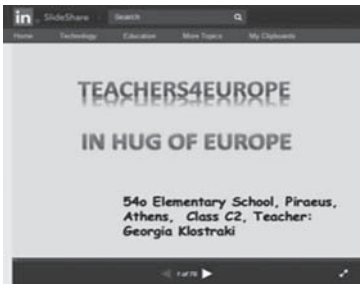
Τα κείμενα των μαθητών παρουσιάστηκαν με την αξιοποίηση του λογισμικού γενικής χρήσης power point και στη συνέχεια αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο[263] με την αξιοποίηση του εργαλείου slide share[264], web 2.0



Εικόνα 3.

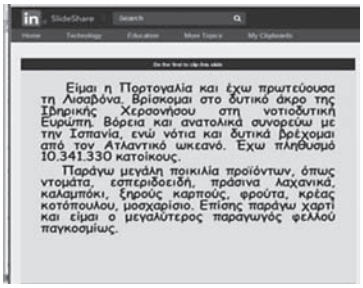
Τα κείμενα των παιδιών μεταφράστηκαν και στα αγγλικά.

Εικόνα 4.



Εικόνα 5.

Εικόνα 6.

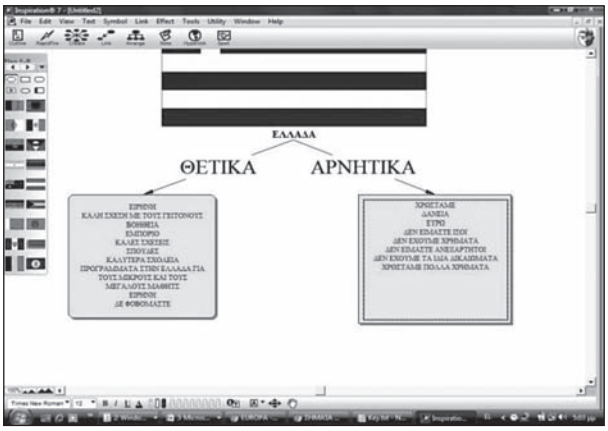


Εικόνα 7.

263. https://www.slideshare.net/gorgina/countries-of-ee, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
264. https://www.slideshare.net/gorgina/ss-72823054, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.

Ολομέλεια ομάδας: ο πρώτος κύκλος δημιουργικών δραστηριοτήτων έκλεισε με την ολομέλεια της ομάδας. Όλοι οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο στα μαξιλαράκια τους και συζήτησαν σχετικά με τα σημαντικά στοιχεία που ανακάλυψαν μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η ολομέλεια ολοκληρώθηκε με ένα παιχνίδι: *«Επιλέγω και απαντώ»*. Το κάθε μέλος της ομάδας-τάξης τράβηξε από το κουτί που βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου ένα χαρτάκι που αναγραφόταν μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προσπαθούσε να θυμηθεί την πρωτεύουσά της και ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της που είχε προαναφερθεί κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων. Ως εργασία για το σπίτι είχαν να συζητήσουν με ενήλικα άτομα –γονείς, παππούδες– στο σπίτι τους για την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

2ος κύκλος δραστηριοτήτων:
Δυαδικές ομάδες: οι μαθητές χωρισμένοι σε δυαδικές ομάδες έπαιξαν το παιχνίδι από τη γωνιά του παιδιού «Πάμε να γνωρίσουμε την Ευρώπη»[265]. Στη συνέχεια ακολούθησε στην ολομέλεια της ομάδας ανοιχτή συζήτηση για την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Συζητήσαμε τα θετικά και τα αρνητικά και τα καταγράψαμε σε δυο ομάδες– θετικά, αρνητικά– με την αξιοποίηση του εργαλείου νοητικής χαρτογράφησης, inspiration (εικ.8). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής στο οποίο υπάρχει διαδραστικός πίνακας. Ένας μαθητής κατέγραφε τα αποτελέσματα αξιοποιώντας το λογισμικό inspiration και οι υπόλοιποι εξέφραζαν ελεύθερα την άποψή τους.



Εικόνα 8.

Στη συνέχεια συζητήσαμε τη σκοπιμότητα της δημιουργίας κοινού νομίσματος, το ευρώ, που χρησιμοποιούν οι 19 από τις 28 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι οποίες ανήκουν στην Ευρωζώνη. Οι μαθητές χωρισμένοι σε τετραμελείς ομάδες-Καλλιτεχνικά ψευδώνυμα: «Ευρωπαίοι», «Εξερευνητές», «Αναστοχαστές», «Καλλι-

265. http://europa.eu/kids-corner/explore_el.html, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017

τέχνες» και «Μοντέρνοι»– αναζήτησαν στο Διαδίκτυο[266] τις χώρες που ανήκουν στην Ευρωζώνη, τι απεικονίζουν τα νομίσματα-ευρώ[267]– της κάθε χώρας[268] και τι είδους χαρτονομίσματα υπάρχουν. Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε το βίντεο για το ευρώ[269] που έχει αναρτηθεί στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, διαβάσαμε και συζητήσαμε τη σκοπιμότητα της δημιουργίας του κοινού νομίσματος και η κάθε ομάδα παρουσίασε τα αποτελέσματα της ομαδικής της δράσης με την αξιοποίηση του λογισμικού γενικής χρήσης power point.

Ολομέλεια ομάδας: μαθητές και εκπαιδευτικός συγκεντρωθήκαμε στα μαξιλαράκια για να πραγματοποιηθεί η ολομέλεια της ομάδας και να παρουσιάσει η κάθε ομάδα τα αποτελέσματα της ομαδικής της δράσης με την αξιοποίηση του προτζέκτορα και του λογισμικού γενικής χρήσης power point και να συζητήσουμε τα αποτελέσματα των ομαδικών δράσεων. Τέλος, αποφασίστηκε να δημιουργήσουμε ένα τραγούδι ραπ με τίτλο «Διαφορετικοί αλλά ίσοι», γιατί η μέχρι τώρα εξερεύνηση και δράση των μαθητών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι κάθε χώρα που ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι διαφορετική αλλά θα πρέπει να έχει τα ίδια δικαιώματα με τις υπόλοιπες χώρες, κάτι που σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών δεν έχει επιτευχθεί έως τώρα.

3ος κύκλος δραστηριοτήτων:

Τετραμελείς ομάδες: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τετραμελείς ομάδες τραβώντας ένα λαχνό από το κουτί που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου ολομέλειας της ομάδας. Η κάθε ομάδα ύστερα από συζήτηση μεταξύ των μελών της διάλεξαν το καλλιτεχνικό τους ψευδώνυμο: «Ράπερς», «Ροκάδες», «Στιχουργοί», «Χορευτές» και «Ρέγκε». Η κάθε ομάδα είχε ως στόχο μέσω της τεχνικής της «ιδεοθύελλας» (brainstorming, Osborn[270], 1953) να καταγράψει λέξεις που έχουν σχέση με τον τίτλο του τραγουδιού μας *«Διαφορετικοί αλλά ίσοι»* και εκφράζουν όλες τις γνώσεις που αποκομίσαμε μέσα από το δημιουργικό μας ταξίδι στον κόσμο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η δημιουργία των στίχων του τραγουδιού χρειάστηκε πολλές συναντήσεις ομάδας και επεξεργασίας αυτών μέχρι την τελική μορφή του τραγουδιού:

266. https://europa.eu/european-union/about-eu/money/euro_el, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
267. http://podilato98.blogspot.gr/2012/04/kermata-evro-ethnikes-opseis.html, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
268. http://www.lifo.gr/articles/design_articles/132487, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
269. https://europa.eu/european-union/about eu/money/euro_el#, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.
270. «Ο όρος ιδεοκαταιγισμός προέρχεται από την μετάφραση του αντιστοίχου αγγλικού "brainstorming" ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Alex Faickney Osborn, αντιπρόεδρο της Αμερικανικής διαφημιστικής εταιρίας BBDO, το 1953», https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8E%CE%BD, τελευταία ενημέρωση, 24/06/2017.

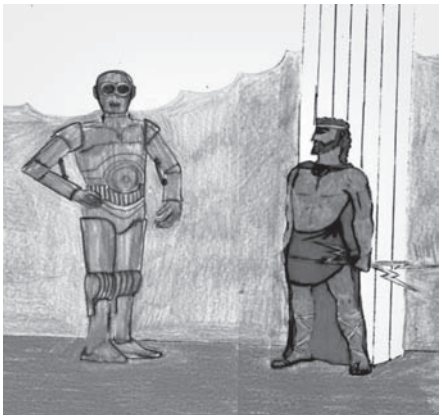
«ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΑΛΛΑ ΙΣΟΙ»[271]

1 *Λοιπόν, κύριοι, θα σας πούμε μια ιστορία* *με μεράκι μα καθόλου φαντασία. Ήμασταν* *πολλά, φεγγάρια αληθινά, δυνατά, μοναδικά* *και κοιτούσαμε ψηλά. Μια μέρα ξαφνικά* *ήρθε ένας ήλιος καυτός, σγουρός, φωτεινός,* *γελαστός και μαγικός.* *Έφερε πολλά, γέλια, αγκαλιές, ελπίδες* *λαμπερές, σιωπές διαφορετικές.* *Τα φεγγάρια έπαψαν να γελάνε κι άρχισαν* *τον ήλιο να τον κυνηγάνε.* *Φύγε από δω, είσαι διαφορετικός, φωτεινός* *και πολύ ζεστός.* *Άλλαξες πολλά σ' αυτήν την συντροφιά,* *έφερες το φως, έκοψες το βράδυ.* *Ήρθε η φιλία και η φαντασία ντυμένη* *ελευθερία*	2 *Λοιπόν, κύριοι, αλλάξαμε κι εμείς* *δεν είμαστε όπως στην αρχή. Είμαστε* *πολλά φεγγάρια αληθινά, δυνατά, μοναδικά,* *κοιτάμε ψηλά, προσδοκούμε πολλά κι* *ανάμεσά μας βρίσκεται ο ήλιος ο καυτός,* *λαμπερός, ξανθός, γελαστός και μαγικός.* *Σκορπάει παντού γέλια, αγκαλιές, ελπίδες* *λαμπερές, σιωπές ηχηρές.* *Μια παρέα φοβερή, ομάδα αρμονική* *που ελεύθεροι πετάμε στο άπειρο της Γης.* *Ελάτε τώρα κι εσείς, δείτε το ρυθμό μας,* *ταξιδέψτε στο όνειρό μας, κάντε το σύμπαν* *μια μεγάλη αγκαλιά, ζεστή, φιλική, γελαστή,* *για όλα τα πλάσματα της γης* *Τραγουδήστε με φωνές παιδικές, ίσες,* *αρμονικές που φωνάζουν: χαμογέλα.*
Ρεφρέν *Θέλω να 'μαι εδώ μαζί σας, μέρος της ζωής* *σας νότα αρμονίας στης Ευρώπης τη φιλία,* *ήλιος και φεγγάρια ενώνονται για πάντα* *σαν άνεμος ισότητα κι αγάπη θα* *σκορπίσουν* *Όλοι διαφορετικοί ίσοι και δυνατοί,* *γέλια κι αποδοχή, αυτή είναι φίλε μου η* *νότα της ζωής* *Τώρα όνειρα κάνω, παίζω και διασκεδάζω,* *κύκλους αγάπης φτιάχνω, μεγάλοι και* *μικροί συνεργάτες δυνατοί*	Ρεφρέν *Θέλω να 'μαι εδώ μαζί σας, μέρος της ζωής* *σας νότα αρμονίας στης Ευρώπης τη φιλία,* *ήλιος και φεγγάρια ενώνονται για πάντα* *σαν άνεμος ισότητα κι αγάπη θα* *σκορπίσουν* *Όλοι διαφορετικοί ίσοι και δυνατοί,* *γέλια κι αποδοχή, αυτή είναι φίλε μου η* *νότα της ζωής* *Τώρα όνειρα κάνω, παίζω και διασκεδάζω,* *κύκλους αγάπης φτιάχνω, μεγάλοι και* *μικροί ίσοι συνεργάτες δυνατοί* (δυο φορές)

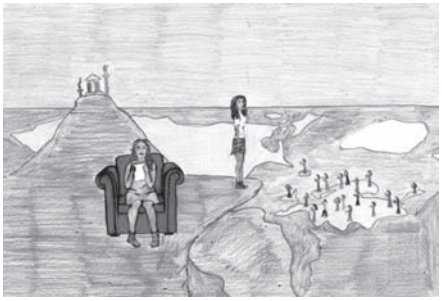
Δημιουργία Βίντεο: όλες αυτές οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα αυτών μετουσιώθηκαν σε θεατρικό σενάριο από την εκπαιδευτικό της τάξης και με τη βοήθεια του γονέα: Αναστάσιου Μανίση, ο οποίος ζωγράφισε τις εικόνες του θεατρικού έργου, φτιάξαμε το βίντεο με τίτλο «Στην αγκαλιά της Ευρώπης»[272], ηχογραφήσαμε τους ήρωες τους οποίους υποδύθηκαν οι μαθητές του τμήματος και το αναρτήσαμε στην ιστοσελίδα μας.

271. https://vimeo.com/223062878, τελευταία ενημέρωση στις 25/06/2017.
272. http://users.sch.gr/gklostraki/wordpress/, τελευταία ενημέρωση 24/05/2017.

Εικόνα 9.



Εικόνα 10.



Εικόνα 11.

Εικόνα 12.

Εικόνα 13.

Εικόνα 14.

4ος κύκλος δραστηριοτήτων:

Θεατρική παράσταση: κάθε μαθητής υποδύθηκε έναν από τους ρόλους του θεατρικού έργου και στο τέλος της σχολικής χρονιάς το παρουσιάσαμε στους γονείς, στους συγγενείς και στους μαθητές του 54ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Η θεατρική μας

Εικόνα 15.

Εικόνα 16.

παράσταση έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα[273] του σχολείου μας. Έτσι, όλοι μαζί με εμάς έμαθαν πολλά και σημαντικά πράγματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από τη θεατρική μας παράσταση. Η θεατρική μας παράσταση έκλεισε με το τραγούδι μας «Διαφορετικοί αλλά ίσοι».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος «Στην αγκαλιά της Ευρώπης» έδειξαν ότι όταν οι μαθητές αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας– αποδοχή του «άλλου», σεβασμός, υπευθυνότητα, ισότητα, ενσυναίσθηση, αλληλοβοήθεια κτλ.– αξίες και αρχές πολύτιμες τόσο για τη μικρο-ομάδα της τάξης όσο και για τις μεγαλύτερες ομάδες όπως είναι η «Ευρωπαϊκή Ένωση», τότε η σχολική ομάδα-τάξη μπορεί να πλεύσει σε ανώτερα επίπεδα μάθησης, να καλλιεργήσει, να αναπτύξει και να κατακτήσει γνώσεις πολύτιμες για όλους τους πολίτες που ανήκουν και λειτουργούν στη μεγάλη ομάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και αποτελούν ενεργά μέλη πολυπολιτισμικών κοινωνικών ομάδων. Έτσι οι μαθητές του τμήματος Γ2 μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος «Στην αγκαλιά της Ευρώπης»:

- οδηγήθηκαν σε κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση μέσα από τη διαπροσωπική τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση και κατανόησαν δύσκολες έννοιες, όπως: Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωζώνη, σχέσεις, συμβούλιο, κοινό νόμισμα, κράτη-μέλη κτλ.
- καλλιέργησαν και ανέπτυξαν τις γνώσεις τους γύρω από την έννοια «Ευρωπαϊκή Ένωση» και τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις της σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης.
- ανακάλυψαν και αξιοποίησαν το δημιουργικό τους ταλέντο και έγραψαν σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος τους στίχους του τραγουδιού τους «Διαφορετικοί αλλά ίσοι» που αποτελούσε και αποτελεί το «μότο» τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

273. http://54dim-peiraia.att.sch.gr/index.php/2014-06-03-09-41-57/projects/project-2016-2017/279-t4e, τελευταία ενημέρωση στις 24/06/2017.

- ενεργοποίησαν την κριτική τους ικανότητα για να αναζητήσουν, να επιλέξουν και να παρουσιάσουν τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- άσκησαν κριτική στις πράξεις και στις αποφάσεις των πολιτικών της χώρας τους που έφεραν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στη χώρα τους με τις ενέργειές τους.
- βίωσαν διαφορετικούς ρόλους, όπως του δημοσιογράφου –πήραν συνέντευξη από τους γονείς, συγγενείς–, του ηθοποιού, του συνθέτη και του τραγουδιστή.
- διαμόρφωσαν προσωπική άποψη στα δρώμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία στηρίχτηκε στα αποτελέσματα και στις ανοιχτές συζητήσεις που αναπτύχθηκαν στην ολομέλεια της ομάδας τους.
- κάλεσαν τα παιδιά όλων των χωρών της ευρωπαϊκής Ένωσης σε συμβούλιο μόνο που αυτή τη φορά τα μέλη του συμβουλίου είναι «παιδιά της ηλικίας τους» και όχι ενήλικες και πήραν σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης (έτσι κλείνει η θεατρική μας παράσταση).
- έπαιξαν στον ατέλειωτο δημιουργικό κόσμο της τάξης τους και μέσα από το παιχνίδι τους οικοδόμησαν τη γνώση τους, ανακάλυψαν τον κόσμο τους, τους άλλους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό (Winnicott, 1897, στο Γαλανάκη, 2004).

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*, Columbus. Ohio: Charles Merrill.

Γαλανάκη, Ε. (2004). *Ψυχαναλυτικές Προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gunteberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1999/2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2004/2006/2007).*Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α΄. Αθήνα.

Δικτυογραφία

Vygotsky, 1978. *Mind in Society,* http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

Ευρωπαϊκή Ένωση:http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm, [24 Ιουνίου 2017]

Ευρωπαϊκή Ένωση: http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm, [24 Ιουνίου 2017]

http://www.inspiration.com/ [24 Ιουνίου 2017]

Ευρωπαϊκή Ένωση: http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm[24 Ιουνίου 2017]

In Hug of Europe: https://www.slideshare.net/gorgina/countries-of-ee, [24 Ιουνίου 2017]

Στην αγκαλιά της Ευρώπης: https://www.slideshare.net/gorgina/ss-72823054, [24 Ιουνίου 2017]

Ευρωπαϊκή Ένωση: http://europa.eu/kids-corner/explore_el.html, [24 Ιουνίου 2017]

Ευρωπαϊκή Ένωση: https://europa.eu/european-union/about-eu/money/euro_el, [24 Ιουνίου 2017]
http://podilato98.blogspot.gr/2012/04/kermata-evro-ethnikes-opseis.html, [24 Ιουνίου 2017]
Δείτε τι απεικονίζουν τα 23 διαφορετικά ευρώ ανά κράτος: http://www.lifo.gr/articles/design_articles/132487, [24 Ιουνίου 2017]
Ευρωπαϊκή Ένωση: https://europa.eu/european-union/about eu/money/euro_el#, [24 Ιουνίου 2017]
Ο όρος ιδεοθύελλα: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8E%CE%BD, [24 Ιουνίου 2017]
Φαντασιακά ταξίδια: http://users.sch.gr/gklostraki/wordpress/, [24 Ιουνίου 2017]
54ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά: http://54dim-peiraia.att.sch.gr/index.php/2014-06-03-09-41-57/projects/project-2016-2017/279-t4e, [24 Ιουνίου 2017]
Διαφορετικοί αλλά ίσοι, https://vimeo.com/223062878, [25/06/2017]

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ (ΓΑΛΛΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)

*Σοφία Αντωνοπούλου**

Περίληψη

Στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Δημοτικό (2006) οι έννοιες που τονίζονται ιδιαιτέρως είναι η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης, η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικότητας και των θετικών στάσεων απέναντι στη γαλλική γλώσσα και το γαλλικό Πολιτισμό, καθώς και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η σύνδεση των γαλλικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, προτείνεται η αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που εμπεριέχει τα σχέδια εργασίας (projets) και την εκπαιδευτική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη των γαλλικών.

Εξάλλου, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2016) εμπλουτίζει αυτές τις διδακτικές αρχές με την έννοια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην ξενόγλωσση τάξη, καθώς η ύπαρξή του συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία στοχεύει στην προώθηση της πολυγλωσσίας και της γλωσσομάθειας, με τελικό στόχο την αλληλεγγύη και την ευημερία των ευρωπαϊκών χωρών.

Τέλος, μετά την παρουσίαση του σχετικού θεωρητικού πλαισίου θα ακολουθήσει διεξοδική περιγραφή ενός παραδείγματος διαθεματικής προσέγγισης στη γαλλική και αγγλική γλώσσα, στο πλαίσιο του πολιτιστικού και συνάμα ευρωπαϊκού προγράμματος TEACHERS4EUROPE, με τίτλο: «Γνωρίζω την Ευρώπη». Ας σημειωθεί ότι το παράδειγμα αυτό αποτελεί μια καλή πρακτική ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης και συνεργασίας των μαθητών Δημοτικού (δυο τελευταίες τάξεις), καθώς και των καθηγητριών των γαλλικών και αγγλικών αντίστοιχα.

Λέξεις-κλειδιά: ευρωπαϊκή ευαισθητοποίηση, διαθεματική προσέγγιση, δημοτικό, γαλλικά, αγγλικά.

---

* ΠΕ05(Γαλλικών), Δημοτικό Σχολείο Ποσειδωνίας Σύρου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Δημοτικό (2006) δίνεται έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης, στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικότητας και των θετικών στάσεων απέναντι στη γαλλική γλώσσα και το γαλλικό πολιτισμό, καθώς και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη σύνδεση των γαλλικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, προτείνεται η αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που εμπεριέχει τα σχέδια εργασίας (projets) και την εκπαιδευτική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη των γαλλικών.

Συνακόλουθα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών, ως γενικοί στόχοι της ξενόγλωσσης διδασκαλίας ορίζονται η ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους μαθητές τη συλλογή, επεξεργασία και μεταβίβαση πληροφοριών. Ακόμη, όσον αφορά την πολυγλωσσία, καλό θα ήταν οι μαθητές «να εξοικειώνονται με άλλες γλώσσες», για «να αποκτήσουν συνείδηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της λειτουργίας της σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης λόγου» (2003:4085). Ας σημειωθεί ότι η εξοικείωση με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι ένας βασικός στόχος, με την επίτευξη του οποίου οι μαθητές θα είναι σε θέση «να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του «άλλου»» (2003:4086), θα έχουν διαμορφώσει πολυπολιτισμική συνείδηση, ώστε στη συνέχεια να αναπτύξουν διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Παράλληλα, στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο και υιοθετώντας πλήρως τους στόχους αυτούς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας στη βασική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) αναφέρει ότι ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μια μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Τονίζει δε ότι η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο συμμετοχική, με συγκεκριμένους στόχους και με την εμπλοκή πολλών γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης. Όπως λοιπόν προκύπτει, επιδιώκεται τελικά «η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών με το γλωσσικό μάθημα αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους με στόχο τον εγγραματισμό και την πολυπολιτισμική συνείδηση» (2003:4087). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντική είναι και η παράλληλη χρήση της ξένης και της μητρικής γλώσσας ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Εξάλλου, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2016) εμπλουτίζει όλες αυτές τις διδακτικές αρχές με την έννοια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην ξενόγλωσση τάξη, καθώς η ύπαρξή του συνδέεται άμεσα «με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής» (2016:4), η οποία στοχεύει στην προώθηση της πολυγλωσσίας και της γλωσσομάθειας, με τελικό στόχο την αλληλεγγύη και την ευημερία των ευρωπαϊκών χωρών.

Και όλες αυτές οι αρχές υποστηρίζονται στην πράξη από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων Teachers4Europe, το οποίο δημιουργήθηκε από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της α’θμιας και β’θμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, σύμφωνα με τη διαδικτυακή πλατφόρμα της αντιπροσωπείας, στόχος της εκπαιδευτικής δράσης "Teachers4Europe" είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.

Παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης της ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης στη γαλλική και αγγλική γλώσσα

Το παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης της ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Ποσειδωνίας Σύρου κατά τη σχολική χρονιά 2016-17, με τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του σχολείου, οι οποίοι διδάσκονταν παράλληλα τη γαλλική και αγγλική γλώσσα και στηρίχθηκε άμεσα στη στενή συνεργασία των καθηγητριών γαλλικών και αγγλικών του σχολείου, οι οποίες ανήκουν στο ελληνικό δίκτυο των Teachers4Europe. Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται σε όλη τη διαδικασία του προγράμματος είναι τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα ελληνικά, τα εικαστικά και οι ΤΠΕ. Τα στάδια υλοποίησης του παραδείγματος ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης είναι τα εξής:

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι δυο ξενόγλωσσες καθηγήτριες επέλεξαν την υλοποίηση του πολιτιστικού και συνάμα ευρωπαϊκού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων που είχε τον τίτλο: «Γνωρίζω την Ευρώπη(Τ4Ε)». Υπήρξε εξαρχής συνεργασία με το τμήμα Διεθνών Σχέσεων του Υπουργείου Παιδείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης για την υλοποίηση δράσεων την 26η Σεπτεμβρίου 2016, Ημέρα των Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Ταυτόχρονα, οι μαθητές μέσα από τη δημιουργία ενός πρότζεκτ έμαθαν να προφέρουν και να γράφουν τις ευρωπαϊκές γλώσσες στα γαλλικά και τα αγγλικά λέγοντας συγχρόνως «καλημέρα» στις αντίστοιχες γλώσσες, ενώ ζωγράφισαν δίπλα τους τις σημαίες των αντίστοιχων χωρών. Όταν ολοκληρώθηκε το πρότζεκτ, αναρτήθηκε στα αντίστοιχα τμήματα των τάξεων, όπου παρέμεινε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Σαν ανταμοιβή για τη δράση αυτή οι δυο καθηγήτριες έδωσαν στους μαθητές ένα βραχιολάκι με τη λέξη «μίλα μου» σε 8 ευρωπαϊκές γλώσσες και αυτοκόλλητα με τις ευρωπαϊκές γλώσσες και τους διάβασαν την ευχαριστήρια επιστολή του Υπουργείου Παιδείας, καθώς ανήκαν στα 35 σχολεία απ'όλη την Ελλάδα που ασχολήθηκαν με αυτή τη δράση.

Στη συνέχεια, σε διάφορες χρονικές στιγμές μέσα στη σχολική χρονιά, οι μαθητές των δυο τάξεων «περιπλανήθηκαν» ανά ομάδες στην πλατφόρμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει τίτλο «Η γωνιά του παιδιού» (le coin des enfants / kid's corner) στη γαλλική και αγγλική εκδοχή της καθώς και στην ελληνική, σε ό,τι αφορούσε τις πληροφορίες για κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ διασκέδασαν με τα αντίστοιχα παιχνίδια γνώσεων και ευρωπαϊκής ευαισθητοποίησης.

Επιπρόσθετα, λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, οι μαθητές μέσα από ένα πρότζεκτ έμαθαν να λένε και να γράφουν χριστουγεννιάτικες ευχές στις πιο οικείες για αυτούς ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά, αγγλικά, ελληνικά, ιταλικά, ισπανικά, γερμανικά) και διακόσμησαν τα παράθυρα των τάξεων τους με τις δημιουργίες τους.

Κατόπιν, οι μαθητές με την καθοδήγηση πάντα των δυο ξενόγλωσσων καθηγητριών τους, αναζήτησαν πληροφορίες τόσο για τον πολιτισμό της Αγγλίας όσο και της Γαλλίας εστιάζοντας κυρίως στα μνημεία, τα τουριστικά αξιοθέατα και τη γαστρονομία του Λονδίνου και του Παρισιού και δημιούργησαν ένα είδος τουριστικού οδηγού για τις δυο αυτές ευρωπαϊκές πόλεις. Ύστερα από διαδικτυακή έρευνα, ανά ομάδες συνέλεξαν φωτογραφίες και πληροφορίες για το εκάστοτε θέμα που είχαν αναλάβει και τις παρουσίασαν στην τάξη στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, συνδιαμόρφωσαν μαζί με τις εκπαιδευτικούς μια φράση στα γαλλικά και αγγλικά αντίστοιχα για το θέμα που είχαν αναλάβει, την οποία ηχογράφησαν στην πορεία για τη δημιουργία δεκάλεπτης ψηφιακής ταινίας, η οποία παρουσιάστηκε στην εκδήλωση του σχολείου για τη λήξη της σχολικής χρονιάς και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του.

Ανακεφαλαιώνοντας, όλη αυτή η διαδικασία, αν και ήταν πρωτόγνωρη για τους μαθητές, υπήρξε πολύ εποικοδομητική, καθώς τους βοήθησε να αποκτήσουν μια ευρωπαϊκή διαπολιτισμική συνείδηση, ενώ ταυτόχρονα αποτέλεσε ένα κίνητρο για την περαιτέρω εκμάθηση των ξένων γλωσσών, τη βελτίωση της προφοράς τους σε αυτές καθώς και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους για έναν κοινό σκοπό. Αναμφισβήτητα, στην επίτευξη όλων αυτών συνέβαλαν οι ομαδικές εργασίες-δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης, στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της τάξης ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ, καθώς και η αξιοποίηση του εργαστηρίου πληροφορικής του σχολείου.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Αγγλικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών, (2003, Μάρτιος 13). Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ.Φύλλου 304, url: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ [16/8/2017]

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, (2006, Φεβρουάριος 2). Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 119, url.: *http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf* [16/8/2017]

Διαδικτυακή πλατφόρμα της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, url: http://www.teachers4europe.gr/ourgoal [16/8/2017]

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016

Μαθητική ψηφιακή ταινία Δημοτικού Σχολείου Ποσειδωνίας για το T4E, url: https://www.youtube.com/watch?v=B0P18U4bKmc [16/8/2017]

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ "ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ" ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ – ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ

*Ιωάννης Καραγκιόζης**

Περίληψη

Αν και η Ελλάδα ανήκει στην μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια πολλά χρόνια τώρα, εντούτοις πολλοί Έλληνες, δεν γνωρίζουν ούτε τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ούτε τους θεσμούς της.

Προκειμένου λοιπόν, οι μελλοντικοί Έλληνες-Ευρωπαίοι πολίτες να καταστούν ενεργοί στα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα, κρίνεται σκόπιμο να ενημερωθούν και να έρθουν σε επαφή με τις αρχές τις Ευρωπαϊκής ένωσης και τον τρόπο που αυτή λειτουργεί.

Δεδομένου ότι ένας από τους καλύτερους τρόπους μάθησης είναι η βιωματική, το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών, συμμετείχε στο καινοτόμο πρόγραμμα «Προσομοίωση Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου».

Τα αποτελέσματα κρίθηκαν εξαιρετικά ικανοποιητικά όχι μόνο γιατί οι μικροί μαθητές έμαθαν για τον τρόπο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και γιατί κατάφεραν να καλλιεργήσουν σημαντικά προσόντα που θα τους φανούν χρήσιμα στο μέλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Μαθητές, Εκπαίδευση, Βιωματική μάθηση.

Εισαγωγή

Σε πρόσφατη έρευνα, άτυπη, που έγινε σε μαθητές σχολείων, από τα μέλη του Γραφείου Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, και η οποία θεωρείται ότι αποτυπώνει την άποψη της κοινής γνώμης (δεδομένου ότι οι μικροί μαθητές επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν), διαπιστώθηκε η επιθυμία των αυριανών πολιτών να ενημερωθούν για τον τρόπο που δρουν οι ευρωπαϊκοί θεσμοί, προκειμένου να κατανοήσουν την αντιμετώπιση της χώρας μας από την ενωμένη Ευρώπη (Λαμπρίδη, 2017).

---

* Δάσκαλος, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών.

Δεδομένου ότι ανάλογες διαπιστώσεις έγιναν και σε άλλες χώρες-μέλη, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ήδη από πέρυσι, έθεσε σε εφαρμογή το πιλοτικό πρόγραμμα «Σχολικοί Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου», σε μια προσπάθεια να γίνει κατανοητός ο ρόλος των θεσμικών οργάνων της και οι δημοκρατικές αξίες της (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016).

Καθώς το παραπάνω πρόγραμμα απευθύνεται σε εφήβους (Γυμνάσιο/Λύκειο), υιοθετήθηκε πρόγραμμα προσομοίωσης ευρωπαϊκών θεσμών για μαθητές δημοτικών Σχολείων.

Στις Σέρρες, υλοποιήθηκε το καινοτόμο πρόγραμμα «Προσομοίωση Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου», στο οποίο συμμετείχαν 23 μαθητές της έκτης τάξης του Πειραματικού Σχολείου Σερρών «Κωνσταντίνος Καραμανλής».

Οι μαθητές, είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για διάφορες δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μέσα από παιχνίδια ρόλων (υποκρίθηκαν τους ευρωβουλευτές), να μάθουν πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο Ευρωκοινοβούλιο.

Η όλη διαδικασία αποδείχθηκε εξαιρετικά ωφέλιμη, καθώς τα παιδιά ανέπτυξαν χρήσιμες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, διαπραγματευτική, επικοινωνιακή και συνεργατική τακτική και τρόπους επίλυσης διαφορών, ενώ αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση τους.

Παράλληλα, η προσομοίωση, αποδείχθηκε το πλέον αποτελεσματικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να μάθει στους μαθητές του, ένα θέμα.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές έμαθαν τι σημαίνει να αποτελεί κανείς μέρος ενός συνόλου (Ευρωβουλή), ή μιας ομάδας (πολιτικές ομάδες), αλλά και πώς γίνονται οι διαπραγματεύσεις και επιτυγχάνονται οι συμβιβασμοί, οι οποίοι οδηγούν στις τελικές αποφάσεις, που λαμβάνει η βουλή της Ευρώπης.

Το πρόγραμμα, παρουσιάστηκε σε ειδική εκδήλωση, την Τρίτη 9 Μάιου 2017, στην αίθουσα συνεδριάσεων της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών.

Η προσομοίωση στην εκπαίδευση

Αρχική μορφή της προσομοίωσης, θεωρείται το σκάκι (παιχνίδι στρατηγικής) το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον, ως εργαλείο κατάρτισης, στον στρατιωτικό και επιχειρηματικό τομέα.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, άρχισε να χρησιμοποιείται από την δεκαετία του 1960, ως παιχνίδι ρόλων που συνδυάζει την διασκέδαση και την μάθηση, καλλιεργώντας την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ομαδικότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, συμβάλλοντας παράλληλα στην κατάκτηση γνωστικών και συναισθηματικών στόχων μάθησης.

Το πεδίο εφαρμογής της προσομοίωσης είναι ευρύ, όπως και τα κριτήρια χρήση της τα οποία διακρίνονται από το ποσοστό ελευθερίας που έχουν οι παίκτες στην λήψη των αποφάσεων, το ποσοστό αλληλεπίδρασης από άλλες ομάδες (το οποίο μπορεί να καθορίσει και την εξέλιξη του παιχνιδιού), το ποσοστό διαύγειας που έχει το παιχνίδι (αν ένα παιχνίδι είναι «κλειστού τύπου» οι παίκτες αλληλεπιδρούν μόνο μέσω του ατόμου που συντονίζει το παιχνίδι), και το ποσοστό πολυπλοκότητας που

καθορίζει την πορεία εξέλιξης δεδομένου ότι, όσο πιο αυξημένη η πολυπλοκότητά του τόσο μεγαλύτερη η επεξεργασία των πληροφοριών και πιο δύσκολη η λήψη των αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται (Adam et al., 2008).

Ως διδακτική μέθοδος, η προσομοίωση χρησιμοποιείται σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων και σε θέματα που αφορούν την πολιτική, την οικονομία και την ιστορία (Gunter, 1992). Για παράδειγμα, στο μάθημα της πολιτικής αγωγής, η προσομοίωση χρησιμοποιείται προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των ρόλων και τις συγκρούσεις των συμφερόντων που μπορεί να επηρεάσουν την λήψη μιας απόφασης (Bernhardt, 2003).

Σύμφωνα με τον Ρουμελιώτη (2001) η μέθοδος εξελίσσεται σε τρία στάδια. Το πρώτο αφορά την δημιουργία του μοντέλου που θα χρησιμοποιηθεί, το δεύτερο την εφαρμογή του και το τρίτο την επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το σημαντικότερο στάδιο είναι το αρχικό, αφού εκτιμάται ότι η αξιοπιστία της προσομοίωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοπιστία που διαθέτει το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί.

Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση προσομοιώσεων θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος διδασκαλίας, καθώς προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών (Csermely et al., 2007). Άλλωστε, και ο Bandura, στην κοινωνική θεωρία μάθησης (1977), υποστηρίζει ότι μεγάλο μέρος των ανθρώπινων γνώσεων προκύπτει από την παρατήρηση συμπεριφορών και την αναπαραγωγή τους.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν ευκολότερα όταν οι πληροφορίες τους παρέχονται μέσω εικόνων (Μιχαήλ κ.ά., 2012), επιτυγχάνοντας παράλληλα θετική αύξηση των επιδόσεών τους στα μαθήματα του σχολείου (Liu et al., 2011; Rutten et al., 2012).

Σύμφωνα πάντως με τον Μικρόπουλο (2006), οι προσομοιώσεις δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Μπορούν όμως να επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αν η παραδοσιακή διδασκαλία τις εντάξει στις πρακτικές της.

Εννοιολογικά, στην ελληνική βιβλιογραφία, ως σύστημα προσομοίωσης λογίζεται το σύστημα που μιμείται ένα φανταστικό ή πραγματικό περιβάλλον, το οποίο αναπτύσσεται για εκπαιδευτικούς ή επιστημονικούς λόγους (Δημητρακοπούλου, 1999).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Foucault (1971) υπάρχει κίνδυνος, το αντικείμενο που χρησιμοποιείται για την προσομοίωση (προσόμοιο) να υποκαταστήσει την πραγματική γνώση. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Δημητρακοπούλου (1999) σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το πρόγραμμα του μοντέλου προσομοίωσης από την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση και να πιστεύουν ότι, οι όποιες αλλαγές απαιτούνται για την ανασκευή του μοντέλου, είναι εξίσου εφικτές και στην πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνίζεται η χρήση της προσομοίωσης.

Μειονεκτήματα – Πλεονεκτήματα

Μπορεί η χρήση μοντέλων προσομοίωσης, στη διδακτική πρακτική, να επιφέρει καλά αποτελέσματα, ωστόσο θα πρέπει να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά, καθώς εκτός από πλεονεκτήματα διαθέτει και μειονεκτήματα.

Στα πλεονεκτήματα της, είναι η αποτύπωση της γνώσης στους μαθητές για περισσότερο χρόνο, η καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου που μελετάται, αλλά και η καλύτερη αντίληψη των παραμέτρων που συμβάλλουν στην εξέλιξη του υπό μελέτη αντικειμένου/κατάστασης.

Μέσω αυτής οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συνεχίσουν την παρατήρηση του αντικειμένου/κατάστασης, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, και να προσεγγίζουν καλύτερα το ρεαλιστικό φαινόμενο, εκτός και αν η εκ του μακρόθεν παρακολούθησή του (μέσω της προσομοίωσης) είναι ο μοναδικός τρόπος παρατήρησης (Μιχαηλίδης, 2007).

Στα μειονεκτήματα, συγκαταλέγεται το γεγονός ό,τι η υπό μελέτη κατάσταση/αντικείμενο δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα, ενώ ο μαθητής δεν μπορεί να αντλήσει επιπλέον πληροφόρηση, λόγω των περιορισμών που θέτει ο «προγραμματιστής» του μοντέλου (Μιχαηλίδης, 2007).

Επιπλέον, στις περιπτώσεις που η προσομοίωση δεν συνοδεύεται από άμεση επαφή με το πραγματικό αντικείμενο/κατάσταση, υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν λάθος εντυπώσεις, ενώ δεν γίνονται αντιληπτοί τυχόν αστάθμητοι παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν τις εξελίξεις (Πατσαδάκης, 2014).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, είναι κοινά αποδεκτό ότι η χρήση αυτών των μοντέλων παρακινεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα (Ασωνίτης, 2016).

Παιχνίδια προσομοίωσης και εκπαιδευτικά οφέλη

Τέσσερις είναι οι κύριες κατηγορίες στις οποίες διαχωρίζονται τα παιχνίδια/προσομοιώσεις. Βασικό κριτήριο διαχωρισμού αποτελεί το ποσοστό απόκλισης από την πραγματικότητα.

Η πρώτη κατηγορία είναι η μελέτη περίπτωσης. Η δεύτερη τα παιχνίδια ρόλων. Η τρίτη το παιχνίδι. Η τέταρτη, η προσομοίωση με την χρήση υπολογιστή.

Σύμφωνα με την Τσαμπούκου-Σκαναβή (2004), τα παιχνίδια/προσομοιώσεις βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την αποκτηθείσα γνώση τους, να εξασκήσουν την κριτική τους σκέψη και τους λογικούς συλλογισμούς, να αντιπαραβάλλουν τις αξίες τους και να εξασκηθούν στην λήψη των αποφάσεων.

Οι Lahiry et al. (1988), θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν πραγματικές καταστάσεις που συντελούνται στο ευρύτερο περιβάλλον (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό).

Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος που θα σχεδιαστεί το παιχνίδι (θα πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντα και στις γνώσεις που έχει η ομάδα/ομάδες που θα συμμετάσχουν), ο καθορισμός των στόχων και η αξιολόγηση των μαθητών που θα συμμετέχουν (Braus & Wood, 1994).

Η χρησιμότητα των παιχνιδιών στην εκπαίδευση έχει τονιστεί από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές με τους Κουσουρή και Παπαδογιαννάκη (2005) να εκτιμούν ότι το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με την ίδια την ζωή, υπό την έννοια της γνώσης, της δράσης και της δημιουργίας.

Ο Hewitt (1997), το συνδέει με την νοητική, αλλά και την εσωτερική ανάπτυξη του ατόμου («κτίσιμο» των προσωπικών αξιών και διεργασία λήψης των αποφάσεων).

Ο Volsk (1975), πιστεύει ότι, λόγω των βιωμάτων που αποκτούνται, οι μαθητές μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους γνώσεις για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενώ δίνει τη δυνατότητα ευκολότερης αφομοίωσης σε μαθητές που δυσκολεύονται να συγκρατήσουν πληροφορίες και γνώσεις μέσα από διαλέξεις (παράδοση μαθήματος στην τάξη) ή ανάγνωση βιβλίων.

Οι Braus & Wood (1994), Hewitt (1997), Γεωργόπουλος και Τσαλίκη (1998) και Βλαστάρης (2000), εστιάζουν στην παρακίνηση που προσφέρει, αφού διαπιστώθηκε ότι προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, οδηγώντας τους έτσι σε υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής.

Εξετάζοντας ενδελεχώς το θέμα των παιχνιδιών στην εκπαίδευση οι Γεωργακόπουλος και Τσαλίκη (1998) διαπίστωσαν ότι όλα τα παιχνίδια διαθέτουν κάποια κοινά στοιχεία όπως, ότι:

- προτρέπουν τους μαθητές να προσεγγίσουν διεπιστημονικά ένα θέμα,
- διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων,
- ενισχύουν την ομαδικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση,
- συμβάλλουν στη διεύρυνση εναλλακτικών, αλλά και προσωπικών απόψεων,
- αν και εδράζονται πάνω σε συγκεκριμένους κανόνες, εντούτοις καταφέρνουν να ψυχαγωγούν,
- αν και πρόκειται για άτυπες δράσεις, εντούτοις έχουν υψηλό δείκτη δυναμισμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σε ένα παιχνίδι ρόλων άπτεται του είδους του παιχνιδιού. Έτσι, μπορεί να είναι συντονιστής, σύμβουλος, μεσολαβητής, καθοδηγητής, οργανωτής ή εμψυχωτής (Kavtaradge, 2006).

Ο εκπαιδευτικός επιβλέπει την εξέλιξη και αν κριθεί απαραίτητο λειτουργεί και διαιτητικά, ποτέ όμως αυταρχικά (Taylor, 1981).

Μάλιστα, ο Taylor (1983), υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να τηρεί δέκα (10) συγκεκριμένες εντολές, οι οποίες είναι:

1. Να μη διορθώνει τυχόν μικρά λάθη των μαθητών.
2. Να μη συνιστά στρατηγικές, που ενδεχομένως είναι καλύτερες, αλλά δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τους μαθητές.
3. Να μην επεμβαίνει διορθωτικά στους κανόνες του παιχνιδιού.
4. Να μην είναι λεπτολόγος στο αν τηρούνται οι κανόνες, οι στόχοι και το υλικό του παιχνιδιού.
5. Δεδομένου ότι παιχνίδι σημαίνει διασκέδαση, να μην επιζητά απόλυτη πειθαρχία.
6. Να μην υποβαθμίζει τις αναφορές των μαθητών ακόμη και αν αρχικά δείχνουν να μην έχουν σχέση με το θέμα.
7. Να μην παρεμβαίνει στη φυσική διαδικασία εξέλιξης του παιχνιδιού.
8. Να αποφεύγει να απαντά στους μαθητές με την φράση «αυτό δεν εμπεριέχεται στους κανόνες του παιχνιδιού». Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατόν να καλύψουν όλο το φάσμα των ερωτήσεων και των περιπτώσεων που μπορεί να προκύψουν κατά την φάση εξέλιξης του παιχνιδιού.

9. Η απουσία γνώσεων για ορισμένα σημεία της διαδικασίας ή του παιχνιδιού είναι αποδεκτή.
10. Θα πρέπει να ασπαστεί την άποψη ότι το παιχνίδι είναι αξιόλογη εκπαιδευτική μέθοδος, εξίσου αποτελεσματική με τις άλλες.

Σημειώνεται ότι, ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να διαθέτει ικανοποιητική εμπειρία, στην οργάνωση μοντέλων προσομοίωσης και τη μεθοδολογία των παιχνιδιών με ρόλους διασφαλίζοντας ότι, στην πορεία εξέλιξης του παιχνιδιού, θα υπάρξουν δράσεις και συζητήσεις που θα ανταποκρίνονται στις ικανότητες και γνώσεις των μαθητών.

Στις υποχρεώσεις του συντονιστή είναι η συγκράτηση των δυναμικών μελών της ομάδας (ώστε να αποφεύγονται τυχόν συγκρούσεις), η μύηση των μαθητών στους ρόλους τους, η προετοιμασία του χώρους διεξαγωγής, η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και η διατήρηση των ισορροπιών. Αν διαπιστώσει ότι υπάρχει πρόβλημα μπορεί να διακόψει την διαδικασία, ενώ έχει τη δυνατότητα ελέγχου κάνοντας ανακοινώσεις, δίνοντας νέες οδηγίες ή ζητώντας διαλείμματα.

Τέλος, δεδομένου ότι, ο συντονιστής είναι και ο αξιολογητής, θα πρέπει να είναι καλός γνώστης του περιεχομένου της προσομοίωσης (ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Εκτέλεση προσομοίωσης

Το παιχνίδι εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια.

Το πρώτο, αφορά την προετοιμασία, με τον σωστό σχεδιασμό να έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς θα καθορίσει την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος.

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται κατανομή των ρόλων.

Ακολουθεί η πραγματική φάση (φάση της διαπραγμάτευσης), η οποία εξελίσσεται σταδιακά.

Αρχικά, οι ομάδες αντιπαρατίθενται σε ένα πρόβλημα και μετά γίνεται η ανάλυση των πληροφοριών και διερευνώνται τρόποι επίλυσής.

Ακολούθως, οι ομάδες εξετάζουν διάφορες μορφές λύσης και αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης, οι οποίες θα πρέπει να εκπορεύονται από τα συγκεκριμένα συμφέροντα που εκφράζει η κάθε ομάδα (που ανέλαβε να παίξει έναν συγκεκριμένο ρόλο).

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια εξεύρεσης κοινά αποδεκτής λύσης και σημείων συμβιβασμού. Ακολουθεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν και εφόσον κριθεί απαραίτητο αναζητούνται εναλλακτικές στρατηγικές (ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Το τελευταίο στάδιο του παιχνιδιού είναι η αποτίμηση και η ανατροφοδότηση.

Επισημαίνεται ότι, ένα από τα σημαντικά στοιχεία στοχοθεσίας των παιχνιδιών είναι η ανάλυση και κατανόηση της εξουσίας, των συμφερόντων που υπάρχουν και η δημιουργία γέφυρας ανάμεσα στην καθημερινότητα και τους θεσμούς που εκπροσωπούν την πολιτική ζωή (www.cerebrum.gr).

Προετοιμασία

Όπως προαναφέρθηκε η φάση της προετοιμασίας, του παιχνιδιού είναι μεγίστης σημασίας για την επιτυχία του. Απαιτεί καλή οργάνωση και εντατική εργασία. Θα

πρέπει να εξευρεθούν οι χώροι εκτέλεσης, το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, να διευκρινιστούν οι προσδοκώμενοι στόχοι και τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν.

Οι χώροι υλοποίησης του παιχνιδιού θεωρούνται επίσης μεγάλης σημασίας, καθώς θα πρέπει να είναι ελκυστικοί στους μαθητές, αλλά και ευρύχωροι, ενώ ο αριθμός τους εξαρτάται από τον αριθμό των ομάδων που θα συμμετάσχουν.

Για παράδειγμα, το παιχνίδι προσομοίωσης που αφορά την λειτουργία του ευρωκοινοβουλίου πρέπει να διαθέτει χώρο για την ολομέλεια, για τις πολιτικές ομάδες που μετέχουν στην ευρωβουλή, για τον τύπο και τις δημόσιες σχέσεις, καθώς και τη σχετική υλικοτεχνική υποδομή (υπολογιστές, βιντεοπροβολέα, πίνακα ανακοινώσεων κλπ.).

Η επιλογή του θέματος και η παρουσίαση του υλικού, που θα χρησιμοποιηθεί, θα πρέπει επίσης να είναι προσεγμένη, ώστε να αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή, ενώ η παροχή των πληροφοριών για το θέμα από την πλευρά του συντονιστή πρέπει να απηχεί στις γνώσεις των συμμετεχόντων (www.cerebrum.gr).

Εισαγωγή – ανάθεση των ρόλων

Σε αυτή την φάση του παιχνιδιού προσομοίωσης ο συντονιστής-εκπαιδευτικός περιγράφει τη μέθοδο και τους στόχους, καθώς και το θέμα του παιχνιδιού. Επίσης, παρουσιάζει τους φορείς που θα εκπροσωπηθούν από τους μαθητές, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, κατά τη διαπραγμάτευση, και τη λήψη της απόφασης.

Η ανάθεση των ρόλων μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους, τυχαία, με κλήρωση ή επιλεκτικά. Στην πρώτη περίπτωση (τυχαία) τα ονόματα των μαθητών είναι τυπωμένα σε μια κόλλα χαρτί η οποία έχει τοποθετηθεί ανάποδα στο τραπέζι του διαλόγου. Στη δεύτερη περίπτωση (κλήρωση) οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τραβώντας το χαρτί που αναγράφει τον ρόλο τους από ένα κουτί, ενώ στην τρίτη περίπτωση οι ρόλοι παρουσιάζονται περιληπτικά και οι μαθητές τους επιλέγουν σύμφωνα με την κρίση τους και τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους.

Όταν οι μαθητές αναλάβουν τους ρόλους τους, επιλέγουν και το όνομα που θα χρησιμοποιήσουν. Το όνομα μπορεί να είναι πραγματικό ή φανταστικό και χρησιμοποιείται μέχρι το τέλος του παιχνιδιού (www.cerebrum.gr).

Η φάση της δράσης

Η φάση της ουσιαστικής δράσης είναι ανάλογη με το θέμα που επιλέχθηκε για το παιχνίδι προσομοίωσης. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι πολιτικών ρόλων (π.χ. Ευρωβουλή) η διαδικασία εξελίσσεται όπως ακριβώς στο Ευρωκοινοβούλιο. Η συνεδρίαση μπορεί να ξεκινήσει με την ολομέλεια ή με τις ομάδες εργασίας, οι οποίες ξεκινούν διαπραγματεύσεις και παρουσιάζουν θέσεις και προτάσεις. Αρκετά συχνά, οι συνεδριάσεις διακόπτονται προκειμένου να αντιμετωπιστούν απρόβλεπτα γεγονότα, ή να παρασχεθεί ενημέρωση στον τύπο, ή να αντληθεί πληροφόρηση (π.χ. έκτακτες ειδήσεις) ή για διαλλείματα, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματικότητα

Δεδομένου ότι, οι ομάδες λειτουργούν με διαφορετικούς ρυθμούς, στις περιπτώσεις που προκύπτουν κενά χρόνου, ο χρόνος αυτός καλό είναι να αξιοποιείται διδακτικά.

Ο υπεύθυνος του παιχνιδιού θα πρέπει σε όλες τις φάσεις εξέλιξης να είναι σε επαφή με τις ομάδες και να επιλύει τυχόν θέματα που προκύπτουν.

Κάθε φορά που ένα παιχνίδι επιχειρημάτων ολοκληρώνεται, εκδίδεται ειδικό ενημερωτικό έντυπο (σαν εφημερίδα), ως αναμνηστικό της συμμετοχής (www.cerebrum.gr).

Αξιολόγηση

Η τελική φάση του παιχνιδιού είναι η αποτίμησή του, η οποία είναι κομβικής σημασίας, καθώς συνεισφέρει πολλά στη διαδικασία της μάθησης. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να της αφιερωθεί χρόνος (45-60 λεπτά) προκειμένου να γίνει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η σύγκρισή τους με τις πραγματικές καταστάσεις και να αναλυθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

Κατά την αξιολόγηση, η οποία γίνεται με τη συμπλήρωση γραπτών ερωτηματολογίων, οι μαθητές απεκδύονται των ρόλων τους και αποτιμούν την διαδικασία. Τη γραπτή αξιολόγηση (ερωτηματολόγια) ακολουθεί η προφορική, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους και τις παρατηρήσεις τους, από την εμπειρία που απεκόμισαν, ενώ αναγιγνώσκουν σε όλους τους παριστάμενους το προφίλ των ρόλων που ανέλαβαν να υποδυθούν, ώστε να γίνουν φανερά τα αντικρουόμενα συμφέροντα που έπρεπε να εξεταστούν και να ξεπεραστούν. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να κατανοήσουν το πώς και το γιατί οι μαθητές έδρασαν με τον τρόπο που έδρασαν υποδυόμενοι τους ρόλους τους.

Κατά το στάδιο της αξιολόγησης ο ρόλος του συντονιστή εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, καθώς θα πρέπει να καθοδηγήσει (με ερωτήσεις) τους μαθητές στην έκφραση των απόψεων και συναισθημάτων τους, όχι μόνο για τη διαδικασία της προσομοίωσης, αλλά και για την κατανόηση της υπόθεσης, που αποτελούσε το σενάριο του παιχνιδιού.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση που το παιχνίδι ρόλων αφορούσε τη διαδικασία λειτουργίας του Ευρωκοινοβουλίου, ο συντονιστής εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εκφράσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους και να τον αιτιολογήσουν. Να τους ρωτήσει αν οι ίδιοι είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους με τον τρόπο που εκπροσώπησαν τα συμφέροντα των ευρωβουλευτών και αν μπορούσαν να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους. Να ρωτήσει την άποψή τους για το ίδιο το παιχνίδι και για την υπόθεσή του και να ζητήσει την άποψή τους για τη συνεργασία των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από το παιχνίδι.

Έτσι, ο συντονιστής ξεκινά συζήτηση σχετικά με τους θεσμούς και τα πρόσωπα της Ε.Ε., τα μέσα της διπλωματίας, την ανάγκη επικοινωνίας/συνεργασίας και τους συμβιβασμούς (www.cerebrum.gr).

Η αποτίμηση ολοκληρώνεται με ενημέρωση για την πραγματική κατάσταση των ρόλων που υποδύθηκαν. Για παράδειγμα, εφόσον οι μαθητές κλήθηκαν να υποδυθούν ρόλους του Ευρωκοινοβουλίου, ενημερώνονται για την πραγματική λειτουργία του (Ευρωπαικό Κοινοβούλιο, 2017), αλλά και το πώς αυτά που έμαθαν συνδέονται με την πραγματική ζωή.

Η δική μας εμπειρία

Στην περίπτωση του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Σερρών «Κωνσταντίνος Καραμανλής» το παιχνίδι ρόλων αφορούσε τη λειτουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και ειδικότερα της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας, ενώ απώτερος στό-

χος ήταν να αντιληφθούν οι μικροί μαθητές τον τρόπο που λειτουργούν οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η επιλογή του θέματος έγινε, αφού λήφθηκε υπ' όψιν τόσο η προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ενεργότερη συμμετοχή των νέων στα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα, η παρώθησή της σε καινοτόμες δράσεις, οι πολιτικές της για αποτροπή εγκατάλειψης των σχολείων και η παρότρυνση της για συνεργασία ανάμεσα στις χώρες-μέλη της.

Παρόμοιες όμως, είναι και οι προτεραιότητες της Ελλάδας, η οποία επιθυμεί να πετύχει πιο ενεργή συμμετοχή των νέων στα κοινά και να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Ο καθορισμός των στόχων του παιχνιδιού έγινε αφού απαντήθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τα πρόσωπα που θα αναμειχθούν, τις ομάδες που θα δημιουργηθούν, τον χώρο που θα εκτελεστεί το εγχείρημα, ο λόγος υλοποίησής του, το πώς θα μετρηθούν οι στόχοι και αν αυτοί είναι μετρήσιμοι, ποιο πρόβλημα θα απαντηθεί με την ολοκλήρωση αυτού του παιχνιδιού και αν υπάρχουν τα μέσα για την υλοποίησή του.

Οι στόχοι που τίθενται, συνήθως αφορούν μελλοντικό χρόνο, ωστόσο, πρέπει να είναι έξυπνοι, συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, πραγματικοί, σχετικοί και καθορισμένοι χρονικά.

Στην δική μας περίπτωση, οι στόχοι μας ήταν, να μάθουν οι μαθητές για τους θεσμούς της Ε.Ε., ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και να υπάρξει όφελος, τόσο για την τοπική κοινωνία όσο και για τους συμμετέχοντες.

Προκειμένου να συνδεθούν οι στόχοι με τον αντίκτυπο του εγχειρήματος (οφέλη για την κοινωνία και τους συμμετέχοντες) ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία η οποία περιγράφεται παρακάτω:

Αρχικά έπρεπε να γίνει αναγνώριση του προβλήματος το οποίο αφορούσε την απουσία γνώσεων για την Ε.Ε, τους θεσμούς της και τον τρόπο λειτουργίας τους

Καθώς ο στόχος έπρεπε να είναι έξυπνος αναλύθηκαν οι δυνάμεις και οι προσδοκίες (π.χ. έγιναν διαδραστικές δράσεις προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν μαθητές και κοινωνία για τους θεσμούς της Ε.Ε.)

Δημιουργήθηκε ένα δέντρο (Problem Tree), όπου καταγράφηκαν τα προβλήματα, οι αιτίες και τα αποτελέσματα.

Για παράδειγμα:

Πρόβλημα: «Ελλιπής γνώση των μαθητών σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση»	
Άμεσα Αποτελέσματα	Έμμεσα αποτελέσματα
Αδιαφορία	Ελλιπής ενημέρωση για θέματα που τους ενδιαφέρουν.
Μειωμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης	Μειωμένη αυτοπεποίθηση
Άμεσα Αίτια	Έμμεσα αίτια
Έλλειψη ενημέρωσης	Έλλειψη πολιτικών
Μη ελκυστικό σχολικό περιβάλλον	Έλλειψη δράσεων

Πίνακας 1. *Δέντρο (Problem Tree), προβλήματα, αιτίες και αποτελέσματα.*

Διαπιστώνοντας το πρόβλημα και τις επιπτώσεις του επιχειρήσαμε να το μετατρέψουμε με θετικό πρόσημο (Solution Tree).

Για παράδειγμα:

- Άμεσα αίτια -> Στόχοι
- Έμμεσα αίτια -> Δραστηριότητες
- Άμεσα αποτελέσματα -> Αναμενόμενο αποτέλεσμα
- Έμμεσα αποτελέσματα -> Αναμενόμενος αντίκτυπος

Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά, τα παραπάνω παρατίθεται ένα συγκεκριμένο παράδειγμα: Στην περίπτωση που υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, ο στόχος είναι να καλυφθεί αυτό το κενό μέσα από δράσεις που αφορούν την Ευρωβουλή και τα δικαιώματα των νέων της Ευρώπης.

Με δράσεις διαδραστικού χαρακτήρα (στις Σέρρες πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2017) επιχειρήθηκε να ευαισθητοποιηθεί, η νεολαία όσο και η τοπική κοινωνία, σε θέματα που αφορούσαν πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση (π.χ. το πρόγραμμα Move to Learn, Learn to Move), ενώ υιοθετήθηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές που στόχευαν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων στον χειρισμό τεχνολογικών εργαλείων (Η/Υ) και στην διαπραγματευτική τακτική (www.cerebrum.gr).

Κυρίαρχος στόχος, ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα σε εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και περιβαλλοντικό επίπεδο με τα οποία ασχολείται η Επιτροπή.

Στη στοχοθεσία όμως, ήταν και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη ρητορεία και την επιχειρηματολογία, καθώς και η αναγνώριση της αναγκαιότητας του διαλόγου, της ομαδικότητας και της συναίνεσης.

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματολογίας προέκυψε ύστερα από το σεμινάριο επιμόρφωσης «Teachers 4 Europe Ambassadors» (Οκτώβριο του 2016), ακολούθησε η επιλογή της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου/ CULT (Ιανουάριος του 2017) και η υλοποίησή της έγινε την Ημέρα της Ευρώπης (9 Μαΐου 2017) με τη συμμετοχή 23 μαθητών.

Η συγκεκριμένη Επιτροπή ασχολείται με τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά θέματα της Ε.Ε. καθώς και με θέματα που αφορούν την οπτικοακουστική πολιτική της Ένωσης, την Κοινωνία της Πληροφορίας (σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές και πολιτιστικές πτυχές της), την πληροφορική πολιτική και τα μέσα ενημέρωσης, καθώς και με θέματα που αφορούν στη συνεργασία (σε εκπαιδευτικό και πολιτιστικό επίπεδο) με τρίτες χώρες (εκτός Ε.Ε.) (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017).

Η θεματολογία καθορίστηκε από κοινού (μαθητές και συντονιστής) προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό παρακίνησης των μαθητών, καθώς συμπεριέλαβε θέματα που τους ενδιέφεραν.

Έτσι, η ημερήσια διάταξη της εικονικής επιτροπή CULT περιελάβανε:

- Την 60η επέτειος από την υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης (25/3/1957)
- Τα 30 χρόνια του Erasmus+ (1987-2017)
- Νομοθετικές προτάσεις βελτίωσης - διεύρυνσης του Erasmus+, και σε μαθητές μικρότερους των 16 ετών των χωρών - μελών της ΕΕ.
- Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2018
- Ένταξη Αρχαιολογικού χώρου Αμφίπολης και Σπηλαίου Αλιστράτης στα Μνημεία Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς UNESCO

- Σέρρες, Πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης, Υποψήφια πόλη

Στο οργανωτικό κομμάτι, οι 23 μαθητές διαχωρίστηκαν σε τέσσερις φανταστικές πολιτικές ομάδες (οικολογίας, αλληλεγγύης, παράδοσης, ελευθερίας) και ακολούθησε διεξοδική συζήτηση αναφορικά με τα πιστεύω και τις απόψεις των ομάδων, ενώ οι θέσεις αυτές συσχετίστηκαν με το σενάριο του παιχνιδιού και την επιτροπή (parlamentarium, n.d.).

Ακολούθησε ο ορισμός των μελών (πρόεδρος επιτροπής, αντιπρόεδροι, γραμματείς, εκπρόσωπος και αναπληρωτής) κατά τα πρότυπα της κανονικής Ευρωπαϊκής Επιτροπής, έγιναν οι σχετικές ανακοινώσεις σε τρεις γλώσσες (Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά) και ενημέρωση, προς όλους τους ενδιαφερόμενους, μέσω δελτίου τύπου.

Λόγω της συμπλήρωσης 60 ετών, από την Συνθήκη της Ρώμης, ορίστηκαν τέσσερις μαθητές να αναλάβουν ρόλους επίσημων εκπροσώπων (υποδυόμενοι τους Προέδρους: του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και τον Επίτροπο Παιδείας Πολιτισμού, Νεολαίας και Αθλητισμού).

Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν την δυνατότητα να προετοιμαστούν, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των ρόλων τους.

Κατά τη φάση της προετοιμασίας, συμμετείχαν σε βιωματικές δράσεις που τους βοήθησαν να μάθουν να ακούν, να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται, ενώ τους δόθηκε το απαραίτητο υλικό ώστε να προετοιμάσουν τις εισηγήσεις/τοποθετήσεις τους.

Χάρη στην καλή προετοιμασία και οργάνωση, η ημέρα που είχε καθοριστεί για την εκτέλεση του παιχνιδιού κύλησε χωρίς απρόοπτα.

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του εγχειρήματος, διαπιστώθηκαν, για άλλη μια φορά, τα πολλαπλά οφέλη της προσομοίωσης. Ωστόσο, οφέλη προέκυψαν και για την τοπική κοινωνία και για το Σχολείο.

Οι μαθητές, είχαν την ευκαιρία να εντρυφήσουν περαιτέρω στις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας, κατά την φάση αναζήτησης των πληροφοριών για την εκτέλεση του παιχνιδιού, ενώ το Σχολείο δικτυώθηκε με άλλα σχολεία.

Παράλληλα, η δράση θεωρήθηκε καινοτόμος και προτάθηκε στα «Βραβεία Εκπαιδευτικής Προσφοράς σε Παραμεθόριες Περιοχές», που προκήρυξε η Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO για το σχολικό έτος 2016-17.

Μαζί με τους μαθητές, κινητοποιήθηκαν και οι γονείς τους, αλλά και η τοπική κοινωνία, η οποία ενημερωνόταν συνεχώς (με ανακοινώσεις και συμμετοχές του Σχολείου σε διάφορες διοργανώσεις όπως π.χ. ο Μαθητόκοσμος), για την πορεία του προγράμματος, ενώ δημιουργήθηκαν συνεργασίες με φορείς εκτός σχολείου όπως, η Περιφερειακή Ενότητα Σερρών, ο Δήμος Σερρών, η UNESCO Σερρών, το κέντρο ΟΑΣΙΣ Σερρών και το Κέντρο Συμβουλευτικής του Δήμου Σερρών (προετοίμασαν τους μαθητές για ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, διαφυλικές σχέσεις κ.ά.), αλλά και με την πρόεδρο της πραγματικής Ευρωπαϊκής Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας κα Petra KAMMEREVERT με την οποία υπήρχε τακτική ηλεκτρονική αλληλογραφία.

Επισημαίνεται ότι, κατά τη φάση της προετοιμασίας των μαθητών, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε διάφορους φορείς, όπως στην Βουλή, στην αντιπροσωπεία της Ε.Ε., στο Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος» και σε αρχαιολογικούς χώρους.

Μέσα από την όλη διαδικασία οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την πολιτική και τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται, κατανόησαν τις πολιτικές διαδικασίες, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, αλλά και τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών.

Για τον λόγο αυτό και η συγκεκριμένη μέθοδος (προσομοίωση) θεωρείται η καλύτερη για την δημιουργία και ενίσχυση δημοκρατικών ιδεωδών (www.cerebrum.gr).

Οι εμπειρίες που απέκτησαν οι μαθητές, επεκτείνονται πέραν του μαθησιακού επιπέδου, ενώ τους καθιστούν λιγότερο αποστασιοποιημένους από διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας τα οποία μέχρι πριν λίγο φάνταζαν πολύπλοκα.

Παράλληλα, βοηθήθηκαν στην κοινωνικότητά τους, στην επικοινωνιακή τακτική τους, ενώ έμαθαν πώς να διαχειρίζονται και να επιλύουν διενέξεις και πώς να αναπροσαρμόζουν τις προοπτικές τους (www.cerebrum.gr).

Άλλωστε, όπως είπε και ο Κομφούκιος (Κινέζος φιλόσοφος): «Πες μου και θα το ξεχάσω. Δείξε μου και θα το θυμάμαι. Κάνε με να το ζήσω και θα το καταλάβω.»

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adams, W.K., Dubson, M., LeMaster, R., McKagan, S.B., Perkins, K.K., Reid, S. & Wieman, C.E., 2008. "A Study of Educational Simulations Part I- Engagement and Learning". Journal of Interactive Learning Research, 19(3), pp. 397-419.

Bernhardt, M., 2003. "Das Spiel im Geschichtsunterricht", Schwalbach, pp. 101-151.

Braus, J. & Wood, D., 1994. Environmental education in the schools. Washington, DC: North American Association for Environmental Education (NAAEE) in conjunction with the ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, the Ohio State University.

Cerebrum Innovative Training, 2017. Διαθέσιμο στο www.cerebrum.gr [Πρόσβαση 2 Αυγούστου 2017].

Csermely, P., Hemmo, V., Jorde, D., Lenzen, D., Rocard, M. & Walberg-Henriksson, H., 2007. Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe, Luxembourg: OOPEC.

Fischer, C. & Conrad, S. 2008. "Planspiel Marktwirtschaft". Gesellschaft- Wirtschaft-Politik, pp. 573-584.

Foucault, M. & Konersmann, R., 2003. Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Günter, E., 1992. Planspiel – Eine aktive und attraktive Lehrmethode, in: Keim, Helmut (Hrsg.): Planspiel – Rollenspiel – Fallstudie. Köln, pp. 29-34.

Hewitt, P. (1997) Games in Instruction Leading to Environmentally Responsible Behavior The Journal of Environmental Education 28 35-7 Spr '97

Kavtaradze, D., 2006. "Green Backpack" toolkit: simulations and games for education for sustainable development". In The Nature of Success: Success for Nature. BGCI's 6th International Congress on Education in Botanic Gardens. The University of Oxford Botanic Garden,10th -14th September 2006.

Lahiry, D., Sihna,S. Gill,J.S., Mallik, U.& Mishra,A.K., 1988. Environmental education: a process for pre-service teacher training curriculum development. Find in a library with WorldCat. Διαθέσιμο στο: http://www.worldcat.org/title/

environmental-education-a-process-for-pre-service-teacher-training-curriculum-development/oclc/22455244 [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Liu, C.-C., Cheng, Y.-B. & Huang, C.-W., 2011. The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. Computers & Education, 57(3), pp. 1907-1918.

Parlamentarium, (n.d). Σύντομος οδηγός για το παιχνίδι ρόλων. Διαθεσιμο στο: http://www.europarl.europa.eu/visiting/resource/static/files/brochure-role-play-game-el.pdf [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Rutten, N., Joolingen, W.R.V. & Veen, J.T.V.D., 2012. The learning effects of computer simulations in science education. Computers & Education, 58(1), pp. 136-153.

Taylor, J,. 1983. Guide on simulation and gaming for environmental education. Unesco-UNEP, IEEP EES 2.

Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ., 2004. Κοινωνία και Περιβάλλον-Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Volsk, D., 1975. "Methodologies on environmental education. The state of the art papers on environmental education, International workshop in environmental education". Unesco 13-25 October 1975, Belgrade, Yugoslavia.

Ασωνίτης, Γ.Χ., 2016. "Η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα της Αστρονομίας με παράθεση προγραμμάτων προσομοίωσης». Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ ιδευτικός κύκλος», 4(1), σσ. 2241-4576.

Βλαστάρης Κ., 2003. «Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια σαν εργαλεία για την Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Πανελλήνιο Συμπόσιο της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας της Φύσης και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς και του Πανεπιστημίου Πειραιώς. 21-23/02/2003. Πειραιάς.

Γεωργόπουλος, Α.- Τσαλίκη Ε., 1998. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές- Φιλοσοφία- Μεθοδολογία- Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg

Δημητρακοπούλου. Α. 1999. «Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών-Τι προσφέρουν και πως τις αξιοποιούμε;» Επιθεώρηση Φυσικής, 3η Περίοδος, Vol. Η', Νο 30 Άνοιξη.

ΕΟΠΠΕΠ, Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, 2014. Διαθέσιμο στο: http://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016. Σχολικοί Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Γραφείο Ενημέρωσης στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στο: http://www.europarl.europa.eu/greece/el/ειδήσεις -%0A-δράσεις/σχολικοί-πρέσβεις-του-ευρωπαϊκού-κοινοβουλίου?webaction=view.acceptCookies [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017. Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Διαθέσιμο στο: http://www.europarl.europa.eu/sides/getLastRules.do?language=el&reference=RESP-CULT [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Κουσουρής, Θ. & Παπαδογιαννάκη, Κ., 2005. Περιβαλλοντικά Παιχνίδια. Αθήνα: Χ. Δαρδανός.

Λαμπρίδη, Φ., 2017. «Τι άποψη έχουν οι Έλληνες μαθητές για την ΕΕ»; Διαθέσιμο στο http://m.tvxs.gr/mo/i/229596 [Πρόσβαση 02 Αυγούστου 2017].

Μικρόπουλος, Τ.Α., 2002. Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση της Γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Α. Μαργετουσάκη & Π.Γ. Μιχαηλίδης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, σσ. 371-376. Αθήνα: ΙΩΝ.

Μιχαήλ, Δ., Παπαγεωργίου, Γ. & Σπηλιωτοπούλου, Β., 2012. «Οι επιστήμονες, τα τηλεσκόπια και το φεγγάρι: Ψηφιακές φωτο-ιστορίες για μαθητές Δημοτικού». Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 5(1-2), σσ. 85-98.

Μιχαηλίδης, Π.Γ., 2007. Νέες Τεχνολογίες και Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο Γ. Τσαπαρλής (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση σσ. 55-72. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πατσαδάκης, Μ., 2014. «Πειραματική διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας». Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Α(6), σσ. 26-35.

Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών «Κων/νος Καραμανλής». Διαθέσιμο στο: www.peirserron.gr [Πρόσβαση 2 Αυγούστου 2017].

Ρουμελιώτης, Μ., 2001. Μοντελοποίηση και Προσομοίωση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΟΛΙΤΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ "RIGHT2WATER" ΣΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΗΠΟ![274]

*Αλεξάνδρα Παλαιογιάννη**
*Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, PhD***

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αποτελεί καταγραφή της εργασίας που έγινε στο πλαίσιο της συμμετοχής της εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα T4E 2013-2014. Σ' αυτό περιγράφονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση αυτών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να αρχίσουν οι μαθητές σταδιακά να αντιλαμβάνονται το οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα θεσμικά όργανα και τις λειτουργίες τους, ώστε να κατανοούν την επίδραση που όλα αυτά έχουν ακόμα και στην καθημερινή ζωή όλων μας. Με αυτόν τον τρόπο να εμπνευστούν ώστε στο μέλλον να παίξουν ενεργό ρόλο στην οργάνωση της Ευρώπης και να αφυπνισθεί το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Τέλος, να δημιουργηθεί ένα θετικότερο κλίμα όσον αφορά στη δυνατότητα συμμετοχής και παρέμβασης των αυριανών πολιτών στο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο.

Βασικός άξονας υπήρξε η ενημέρωση των παιδιών για την πρώτη επιτυχημένη Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών (Ε.Ε.Π.) η οποία αφορούσε το νερό ως κοινωνικό δικαίωμα και δημόσιο αγαθό και όχι ως εμπόρευμα. Μέσω αυτού οι μαθητές ανακάλυψαν τι συνιστά δικαίωμα, διαφοροποιώντας το από την επιθυμία και πως η Ε.Ε. με τα θεσμικά της όργανα προασπίζει τα δικαιώματα των κρατών-μελών αλλά και πως οι πολίτες μπορούν να παρέμβουν ώστε να διαμορφώσουν την ατζέντα της Ε.Ε. Τέλος,

---

* Καθ. Αγγλικών MSc in Teaching English ΠΕ06, 12Θ/ΣΙΟ Δ.Σ. Βαμβακόπουλου.

** Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, PhD, Msc στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Ambassador T4E.

274. Ευχαριστίες: Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω το διευθυντή του σχολείου μας, Αναστάσιο Τριγκάκη, για την αμέριστη συμπαράσταση του σε υλικοτεχνικό, εκπαιδευτικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο κατά την διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Τέλος, ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ. Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, ambassador T4E, για τις χρήσιμες παρατηρήσεις της, την πολύτιμη βοήθεια της καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας και κυρίως για την ηθική της συμπαράσταση.

έχοντας ως αφορμή το ζήτημα της άρδευσης του σχολικού μας κήπου οργανώσαμε τη δική μας Πρωτοβουλία Πολιτών στα χνάρια της Ε.Ε.Π.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαθεματικότητα, Βιωματική προσέγγιση, Ευρωπαϊκή διάσταση στη μάθηση.*

Προφίλ εργασίας

12θ/σιο Δ.Σ. Βαμβακόπουλου

ΣΤ' Δημοτικού, Αριθμός μαθητών: 15 (6 κορίτσια και 9 αγόρια)[275]

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Κούσουλας, Φ. 2004) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) η διαθεματική προσέγγιση δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει ενώ εισάγονται οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, οι οποίες διευκολύνουν τη διάχυση της διαθεματικότητας στα σχολικά βιβλία και οι οποίες αποτελούν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων.

Την επιλογή του θέματος της εργασίας καθόρισε η ενασχόλησή μου με το Πρόγραμμα Teachers4Europe, ενώ η "μέθοδος project" ήταν η κύρια μεθοδολογική αρχή, με στόχο τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Helm, J. H. & Katz, L. 2002). Κεντρικός άξονας υπήρξε η αναγκαιότητα απόδοσης ευρωπαϊκής διάστασης στη μάθηση και εκπαίδευση των μαθητών ώστε αυτοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ευρωπαϊκής οικοδόμησης ώστε στο μέλλον να αποτελέσουν μέλη μίας Παν-Ευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους.

Στην εφαρμογή εξάλλου του συγκεκριμένου σεναρίου αξιοποιούνται οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000), αφού δημιουργούνται

275. Ονόματα μαθητών που συμμετείχαν: Αντάρα Μαρία του Νικολάου, Βολάνης Ορφέας του Κύδωνα, Καστρινάκης Μιχαήλ του Κωνσταντίνου, Μαναρώλης Ιωάννης του Βασιλείου, Μαρακάκης Ευτύχης του Γεωργίου, Μαρνελάκης Μενέλαος του Ματθαίου, Μαυρομάτη Αικατερίνη του Κωνσταντίνου, Μπενάκη Νίκη του Πέτρου, Νεμπαυλάκης Ηλίας του Μελετίου, Σαμιώτης Βασίλης του Δημητρίου, Σκευάκης Κωνσταντίνος του Δημητρίου, Τρίγκα Χριστίνα του Δημητρίου, Τσαπάκου Νάνσυ του Γεωργίου, Φραγγεδάκης Αλέξης του Εμμανουήλ, Ψαρουδάκη Αικατερίνη του Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν: Ιωάννης Αϊβάζογλου, Μουσικός ΠΕ16, Αναστασία Βλαζάκη, καθ.Πληροφορικής ΠΕ19, Παρασκευή Ακριώτη, Εικαστικός ΠΕ08, Χρήστος Συρμεκέζης, Θεατρολόγος ΠΕ32.

μικροομάδες εργασίας. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του συγκεκριμένου σεναρίου μάθησης οι μαθητές αυτενεργούν, πρωτοτυπούν, εκφράζονται ελεύθερα και απενοχοποιούνται από τα λάθη τους, ενώ ακόμη ανταλλάσουν ιδέες και απόψεις. Όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες βασίζονται στο συγκεκριμένο μοντέλο, αφού η συμπλήρωση των ασκήσεων έγινε ομαδικά.

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και εφαρμόζοντας τα εκπαιδευτικά λογισμικά που αναφέρονται στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, μετατρέπεται από μεταδότη γνώσεων σε ενεργό μέτοχο στη διαδικασία της μάθησης (Novak, J. D., Godwin, D.B. 1997).

Σκοπός/ Στόχοι

Βασικός σκοπός της εργασίας υπήρξε το να ενημερωθούν οι μαθητές για την Ε.Ε. και για τη δυνατότητα τους ως Ευρωπαίοι πολίτες να συμμετέχουν και να επηρεάζουν αποφάσεις. Να μάθουν για την πρώτη επιτυχημένη Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών ώστε να αφυπνισθεί το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και να αποκτήσουν θετική στάση ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής και παρέμβασης των αυριανών πολιτών στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Να εμπνευστούν ώστε στο μέλλον να παίξουν ενεργό ρόλο στην οργάνωση της Ευρώπης και να μάθουν να εκφράζουν τις απόψεις τους με τρόπο συστηματικό ώστε να συνεισφέρουν στο δημοκρατικό διάλογο. Τέλος, να καλλιεργηθούν στάσεις και αξίες, ικανότητες και δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο δημοκρατικό πολίτη. Έναν πολίτη που καλείται να ζήσει και να συνυπάρξει με τους άλλους στα πλαίσια της Ελλάδας, της Ευρώπης και της Διεθνούς Κοινότητας, σε έναν συνεχώς και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο.(http://ebooks.edu.gr)

Επιμέρους στόχοι ήταν οι εξής:

Γνωστικοί στόχοι:

Ως προς τα Αγγλικά

- Να διαβάσουν ανακοινώσεις και ενημερωτικά φυλλάδια στα Αγγλικά.
- Να αποκτήσουν λεξιλόγιο σχετικό με Ευρωπαϊκά θέματα.
- Να παράγουν slogan καμπάνιας ενημέρωσης στα Αγγλικά.
- Να οικοδομήσουν νέες γνώσεις όχι μόνο για τη γλώσσα αλλά και για τον κόσμο γύρω τους.

Ως προς την Πληροφορική

- Να μάθουν πώς να ιχνηλατούν διαδικτυακά την πορεία κάποιου ζητήματος (πώς ξεκίνησε η πρωτοβουλία, ποια η συνέχεια, η εξέλιξη και η μετ 'έπειτα πορεία) ώστε να έχουν περισσότερο ολοκληρωμένη ενημέρωση.

Ως προς τα Εικαστικά

- Να παράγουν εικαστικό υλικό ώστε να υποστηρίξουν καμπάνια ενημέρωσης.

Ως προς τη Γεωγραφία

- Να αναγνωρίσουν τη γεωγραφική θέση και τα σύνορα των χωρών της Ε.Ε.

Ως προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

- Να αφυπνισθούν σε θέματα περιβάλλοντος και ειδικότερα στο ζήτημα του νερού ως δικαίωμα ώστε να ενεργοποιηθεί το κοινωνικό αίσθημα ευθύνης.

Ως προς την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή:

- Να ενημερωθούν για τις διαδικασίες μέσω των οποίων μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης. στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο δημοκρατικό πολίτη. Έναν πολίτη που καλείται να ζήσει και να συνυπάρξει με τους άλλους στα πλαίσια της Ελλάδας, της Ευρώπης και της Διεθνούς Κοινότητας, σε έναν συνεχώς και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Αγγλικών χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση και εμπλέκονται τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα:

Αγγλικά, ΤΠΕ, Μουσική, Γεωγραφία, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Γαλλικά, Γερμανικά, Εικαστικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Δεξιότητες:

- Επικοινωνία
- Συνεργασία
- Χρήση ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης
- Κριτική επεξεργασία πληροφοριών
- Λήψη αποφάσεων

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία βασίστηκε στις γνωστικές θεωρίες του κονστρικτιβισμού (εποικοδομιτισμός, ανακαλυπτική μάθηση) όπου η μάθηση είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης και οι μαθητές αποκτούν τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές μεθόδους. Διέπεται ακόμη από κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της μάθησης, ενθαρρύνοντας τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ακολουθήσαμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη διερευνητική μάθηση ενώ η προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε. ήταν καθοριστική για την εφαρμογή του μαθητοκεντρικού μοντέλου της διερευνητικής μάθησης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project η οποία αποτελεί τρόπο οργάνωσης και προσέγγισης της σχολικής γνώσης και διασφαλίζει προωθημένες μορφές διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας Ηλίας, Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg, 2000).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού σε όλη την πορεία του σεναρίου ήταν καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Προσπάθησα να συντονίσω τις μαθησιακές ενέργειες για την επίτευξη των αρχικών στόχων.

Διάρκεια

Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι 12 διδακτικές ώρες και εκτείνεται σε 4 εβδομάδες. Η διάρκεια ωστόσο μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί ανάλογα με το ενδιαφέρον που θα δείξουν τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική σχολική τάξη.

Δραστηριότητες

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Η θεματική προσέγγιση μέσω project πραγματοποιήθηκε με τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις:

Αναζήτηση – διερεύνηση θέματος

Στην παρούσα φάση διερευνήσαμε τις σχετικές με την Ε.Ε. γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών, προκειμένου να διαπιστώσουμε τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα και τι ακόμα θα ήθελαν να μάθουν. Επίσης, τα υποστηρίξαμε να περιηγηθούν σε σχετικούς ιστότοπους και να γνωρίσουν διάφορα ζητήματα ευρωπαϊκής διάστασης. Τέλος, με στοχευμένες δραστηριότητες ενθαρρύναμε την ομαδική εργασία για την παραγωγή κοινών έργων με στόχο την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που να αντανακλά την ενασχόληση της τάξης με την Ευρωπαϊκή Ένωση.

1η διδακτική παρέμβαση (2 διδακτικές ώρες)

Χρησιμοποιήσαμε το μύθο της Ευρώπης ως αφόρμηση για να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Ανατρέξαμε στον χάρτη της Ευρώπης για να ορίσουμε τα κράτη-μέλη και να διαχωρίσουμε τις δύο έννοιες (Ευρώπη και Ευρωπαϊκή Ένωση). Σε φύλλο εργασίας ζητήσαμε από τους μαθητές να χρωματίσουν τα κράτη-μέλη

Ενημέρωσα τους μαθητές για την ιστοσελίδα της Ευρώπης (http://europa.eu) και τους ζήτησα να περιηγηθούν σε αυτήν από το σπίτι τους.

Συζητήσαμε τους λόγους ίδρυσης της Ε.Ε. και ζήτησα από τους μαθητές να γράψουν μια λέξη ή να ζωγραφίσουν ένα σύμβολο που συσχετίζουν ελεύθερα (free association) με την Ε.Ε. Έχοντας καθίσει σε κύκλο, κάθ' ένας έδωσε το χαρτί στον διπλανό του και αυτός διατύπωσε κάποια ερώτηση σχετικά με αυτό. Η ομήγυρη το συζήτησε. Τέλος, κολλήσαμε τις εργασίες σε χαρτί του μέτρου και αποφασίσαμε για τον κατάλληλο τίτλο.

2η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα)

Αναφερθήκαμε στην οργάνωση της Ε.Ε., τη συσχετίσαμε με την οργάνωση της τάξης και καταλήξαμε ότι αναλογικά θα υπάρχουν τα όργανα που επιτρέπουν την λειτουργία της. Ερευνήσαμε στο διαδίκτυο και ανακαλύψαμε τον όρο θεσμικά όργανα και ποια είναι αυτά. Οι μαθητές σε ζευγάρια, με τη συνδρομή του μαθήματος Τ.Π.Ε. επέλεξαν ένα θεσμικό όργανο και βρήκαν πληροφορίες γι' αυτό στην ιστοσελίδα της Ευρώπης http://europa.eu

Παρουσίασαν τις πληροφορίες τους και έφτιαξαν wall panel απεικονίζοντας τα θεσμικά όργανα και τις βασικές τους λειτουργίες με τη μορφή brainstorming

3η διδακτική παρέμβαση (1 διδ. ώρα)

Αναφερθήκαμε στα ανθρώπινα δικαιώματα και παίξαμε το παιχνίδι «ανάγκες-επιθυμίες» (Δικαίωμα μου!, Susan Fountain, Ελληνική Επιτροπή Συνεργασίας με τη UNICEF Αθήνα1994)

Καταλήξαμε στον ορισμό του τι συνιστά δικαίωμα (βασικές ανάγκες) και πως αυτό διαφοροποιείται από την επιθυμία. Με τη μορφή της ιδεοθύελλας συζητήσαμε ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα. Χωριστήκαμε σε δύο ομάδες και φτιάξαμε πόστερ με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Συγκρίναμε τις δύο αφίσες και κολλήσαμε και τις δύο σε χαρτί του μέτρου που αναρτήσαμε στον τοίχο της τάξης. Τέλος, προσπαθήσαμε να μεταφράσουμε στα Αγγλικά και φτιάξαμε όλοι μαζί μια αφίσα την οποία τοποθετήσαμε δίπλα στην αρχική.

4η διδακτική παρέμβαση (1 διδ. ώρα)
Ως αξιολογητική δραστηριότητα του προηγούμενος μαθήματος παίξαμε παιχνίδι με ερωτήσεις κλειστού τύπου για τα δικαιώματα του παιδιού από το Συνήγορο του Πολίτη(Κύκλος δικαιώματα του παιδιού). Επισκεφθήκαμε την ιστοσελίδα της Ευρώπης www.europa.eu και παρακολουθήσαμε σχετικά βίντεο στην «kid's corner».Παίξαμε το βιντεοπαιχνίδι για τα δικαιώματα στην ίδια ιστοσελίδα. Τέλος, προσπαθήσαμε να βρούμε σε ποιο από τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. θα μπορούσαμε ως Ευρωπαίοι πολίτες να αναφερθούμε για να προτείνουμε την θεσμοθέτηση ζητήματος που άπτεται δικαιωμάτων μας αλλά για το οποίο δεν υπάρχει κάποια μέριμνα. Ανατρέχοντας στα wall panels της 2ης διδακτική παρέμβασης καταλήξαμε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Συγκέντρωση υλικού από πηγές
5η διδακτική παρέμβαση (1 διδ. ώρα)
Ενημέρωσα τα παιδιά για τις Ευρωπαϊκές Κινήσεις Πολιτών (Ε.Κ.Π.) και τους ανέφερα την πρώτη πετυχημένη Πρωτοβουλία "Right2water". Επισκεφθήκαμε την ιστοσελίδα www.right2water.eu και παρακολουθήσαμε την καμπάνια. Συζητήσαμε το ζήτημα του νερού ως αγαθό και δικαίωμα και όχι ως εμπόρευμα και το προσθέσαμε στην αφίσα με τα δικαιώματα. Βρήκαμε την διαδικασία που απαιτείται για να οργανωθεί μια Πρωτοβουλία Πολιτών (http://www.right2water.eu/faq#what) και παρακολουθήσαμε την πορεία αυτής από τη στιγμή που ξεκίνησε μέχρι την συλλογή των υπογραφών. Είδαμε πόσες υπογραφές μαζεύτηκαν ανά κράτος μέλος (http://www.right2water.eu//results?lang). Προσθέσαμε στις επαφές του σχολείου την ηλ. διεύθυνση για να μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (http://www.right2water.eu/thank-you). Κλείσαμε το μάθημα ακούγοντας το τραγούδι «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχειό» (Θηβαίος Χρήστος https://www.youtube.com/watch?v=CFfTuVTuHlw).

Υλοποίηση
6η διδακτική. παρέμβαση (4 διδ. ώρες)
Παίρνοντας ως αφόρμηση το αίτημα που ήδη αφορά τη σχολική μας κοινότητα περί άρδευσης του σχολικού μας κήπου (το θέμα είναι ήδη υπαρκτό και έχει απασχολήσει την διεύθυνση του σχολείου, βλέπε έγγραφο αρ. πρωτοκόλλου: 30, παράρτημα) η τάξη αποφάσισε να το χρησιμοποιήσει ως θέμα για να προσομοιάσουμε την Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών. Αρχικά εξετάσαμε σε ποιο από τα δικαιώματα εμπίπτει το θέμα μας. Ανατρέξαμε στα πόστερ της 3ης διδ. παρέμβασης και καταλήξαμε ότι εμπίπτει στο δικαίωμα για δωρεάν εκπαίδευση εφόσον ο σχολικός κήπος μεταξύ άλλων «προωθεί τη διεπιστημονική μάθηση, ενώ δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, ώστε οι μικροί μαθητές να εξελιχθούν σε ενήλικες ευαίσθητους περιβαλλοντικά» (Δήμητρα-Ευτέρπη Σωτηροπούλου, Δρ Γεωπονικών Επιστημών, Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε: Ο σχολικός κήπος)

Μοιράσαμε ρόλους ανάλογα με τις προτιμήσεις των παιδιών και έγινε επιμερισμός δραστηριοτήτων. Έτσι, κρατήσαμε τον αριθμό των 7 Ευρωπαίων Πολιτών από 7 διαφορετικά κράτη-μέλη για 7 μαθητές οι οποίοι ελεύθερα επιλέγουν και τη χώρα καταγωγής τους. Με την συνδρομή του μαθήματος των Τ.Π.Ε., στην Αγγλική

γλώσσα, προσομοιάσαμε επικοινωνία στα social media (facebook) όπου γίνεται η αρχική επαφή μεταξύ τους με θέμα το ζήτημα υπό συζήτηση. Εφόσον όλοι ενδιαφέρονται και κοινοποιούν το θέμα αποφάσισαν να δημιουργήσουν επιτροπή η οποία συντάσσει επιστολή με την πρόταση της Πρωτοβουλίας προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτοντας το ζήτημα. Σε αυτό το στάδιο η όλη επικοινωνία έγινε αυστηρά στα Αγγλικά μια και είναι σαφές ότι κάθε μαθητής είναι πολίτης άλλης χώρας. Η επιστολή γράφτηκε με την βοήθεια της εκπαιδευτικού σε formal register στα Αγγλικά από την Επιτροπή Πολιτών (Ε.Π.Π). Έδωσα template το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν με τη μορφή gap-filling.

4 μαθητές (από το σύνολο των 15) ανέλαβαν τους ρόλους των επιτρόπων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Κάθε μαθητής αντιπροσωπεύει 7 ώστε να υπάρχουν οι 28 επίτροποι στο σενάριο. Αυτοί έχουν την ευθύνη της εξέτασης της πρότασης Πρωτοβουλίας ανατρέχοντας στον χάρτη δικαιωμάτων και της απόφασης για καταχώρηση της Πρωτοβουλίας ή μη. Αποφασίσθηκε η βεβαίωση της καταχώρησης της Πρωτοβουλίας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και στάλθηκε η θετική απάντηση στην επιτροπή Πολιτών η οποία ορίζει και αναλογικά έναν ικανοποιητικό αριθμό υπογραφών. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία του gap filling για την επιστολή.

4 μαθητές (από το σύνολο των 15) γίνονται πολίτες διαφόρων κρατών-μελών οι οποίοι ενημερώθηκαν αργότερα για την πρωτοβουλία και συμμετάσχουν στην καμπάνια ενημέρωσης.

Η Ε.Π.Π. ενημερώθηκε για την καταχώρηση της Πρωτοβουλίας και ξεκίνησε καμπάνια ενημέρωσης για τη συλλογή υπογραφών-δηλώσεων υποστήριξης. Οι μαθητές έφτιαξαν πόστερ με την συνδρομή της καθ. Εικαστικών και σλόγκαν στα Αγγλικά.

7η διδακτική παρέμβαση (1 διδ. ώρα)

Η Ε.Π.Π. είναι έτοιμη να ξεκινήσει την καμπάνια. Επισκεφθήκαμε τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου, κάθε μια συμβόλιζε και ένα διαφορετικό κράτος-μέλος, και αφού ενημέρωσαν τους υπόλοιπους μαθητές για την Πρωτοβουλία η επιτροπή ζήτησε τις υπογραφές τους. Η Ε.Π.Π. συνεδρίασε και καταμέτρησε τον αριθμό των υπογραφών. Αφού έχει μαζευτεί ο απαραίτητος αριθμός η ΕΠΠ υπέβαλλε την Πρωτοβουλία στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή η οποία την εξέτασε και δεσμεύθηκε να απαντήσει εντός 2 μηνών.

8η διδακτική παρέμβαση (1διδ.ώρα)

Διοργανώσαμε συνεδρίαση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα εργασίας την Πρωτοβουλία. Συμμετείχε όλη η τάξη μια και η Ε.Π.Π. παραβρίσκεται θέλοντας να ενημερωθεί για την πορεία του ζητήματος. Οι επίτροποι συνεδρίασαν και στο πλαίσιο της πραγματικής συνεδρίασης που έχουμε παρακολουθήσει (http://www.europarl.europa.eu/ep-live/en/committees/video?event=20140217-1500-COMMITTEE-ENVI-DEVE-IMCO-PETI) δεσμεύθηκαν για την τελική απόφαση μέσα σε 2 μήνες.

Αποτελέσματα

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του σεναρίου έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση με τη συλλογή ατομικών και συλλογικών εργασιών των παιδιών και συζήτηση και

αναστοχασμό πάνω σε αυτές με στόχο την παρακολούθηση της επίτευξης των στόχων. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αφορά:

1. Τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των αρχικών στόχων.
2. Τον βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών και των αναγκών των μαθητών.
3. Την αποτίμηση της όλης διαδικασίας και την αναθεώρηση τυχόν λαθών, προβλημάτων ή ελλείψεων.
4. Την ανταλλαγή συναισθημάτων, απόψεων και προτάσεων που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος (αναστοχασμός).

Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Ε.Ε. Υπήρξαν κάποιες ανακρίβειες στην πρότερη γνώση τους και προκαταλήψεις οι οποίες, όμως, σύντομα ξεπεράστηκαν.

Σε ολομέλεια κάναμε αναστοχασμό αξιολογώντας τις αρχικές αντιλήψεις μας για το τι συνιστά δικαίωμα και προσθέσαμε ή αφαιρέσαμε αναλόγως από τα αρχικά wall panels. Οι μαθητές φάνηκε να έχουν πολύ καλή κατανόηση της έννοιας του δικαιώματος.

Ζήτησα από τα παιδιά να αξιολογήσουν το πρόγραμμα και το πως αισθάνονται για τα πράγματα που έμαθαν. Συζητήσαμε σε κύκλο τα συναισθήματα τους γι αυτή την εμπειρία και γράψαμε ατομική έκθεση ιδεών με θέμα "Σκέψεις και Συναισθήματα".

Συνολικά η όλη εμπειρία υπήρξε πάρα πολύ ικανοποιητική. Μας δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουμε διαφορετικά από τον παραδοσιακό τρόπο εμπλέκοντας και άλλες γνωστικές περιοχές και να εξερευνήσουμε και άλλες δεξιότητες των παιδιών που παραδοσιακά δεν έχουν αρκετό χώρο έκφρασης στο σχολείο.

Τέλος, όσον αφορά στα Αγγλικά το πρόγραμμα αποδείχτηκε μια πολύ καλή ευκαιρία βιωματικής μάθησης όπου η γλώσσα ήταν απλώς το εργαλείο και όχι ο αυτοσκοπός.

Παρ' όλα αυτά υπήρξαν δυσκολίες οι οποίες άπτονται της ιδιαιτερότητας του μαθήματος μια και η όχι αρκετά συχνή επαφή με τα παιδιά δυσχέραινε κάπως την ροή των εργασιών. Επιπλέον κρίνεται απολύτως απαραίτητη η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Επίλογος

Το πρόγραμμα Τ4Ε υπήρξε μια πρόκληση και μια ευκαιρία ώστε οι μαθητές να εμπλακούν σε μια βιωματική διαδικασία μάθησης όπου η Αγγλική γλώσσα θα ήταν απλώς το εργαλείο και όχι ο αυτοσκοπός, όπως θα έπρεπε και να είναι, έχοντας "τοποθετηθεί" στον φυσικό της χώρο, την Ευρώπη. Έτσι, λοιπόν, ενημερωθήκαμε για το Ευρωπαϊκό οικοδόμημα και τα θεσμικά του όργανα και σταθήκαμε στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δυνατότητες που παρέχει η Ε.Ε. στους πολίτες της να απευθυνθούν σ' αυτήν για να διαμορφώσουν την ατζέντα της. Ιχνηλατήσαμε την πρώτη επιτυχημένη Ευρωπαϊκή Κίνηση Πολιτών, Right2Water, παρακολουθώντας την πορεία και την εξέλιξη της και, τέλος, δημιουργήσαμε την δική μας Κίνηση Πολιτών, διεκδικώντας δωρεάν άρδευση για το δικό μας σχολικό κήπο.

Βιβλιογραφία

Κούσουλας, Φ. (2004). Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Helm, J. H. & Katz, L. (2002). Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση: Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχμιο

Novak, J. D., Godwin, D.B. (1997). Learning How to Learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Δήμητρα-Ευτέρπη Σωτηροπούλου, Δρ Γεωπονικών Επιστημών, Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε: Ο σχολικός κήπος)

Δικαίωμα μου!, Susan Fountain, Ελληνική Επιτροπή Συνεργασίας με τη UNICEF Αθήνα1994)

Ιστοσελίδες

www.europa.eu
www.right2water
www.europarl.europa.eu
https://www.youtube.com
www.europe βιβλίο μαθητή pdf
ebooks.edu.gr

ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΜΑΣ

*Φραγκούλα Κουσκουρίδα**
*Βασιλική Τσιανίκα***

Περίληψη

Δύο εκπαιδευτικοί και πενήντα μαθητές Ε΄ και Γ΄ τάξης από το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου και το 5ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Αλικαρνασσού, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα για τα δικαιώματα των παιδιών στα πλαίσια της δράσης της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, Teachers4Europe (www.teachers4europe.gr).

Θέλοντας να διευρύνουμε τις συνεργασίες μας εκτός των ορίων των σχολείων μας και να συνεχίσουμε τη δική μας ως μέλη των Teachers4Europe, πήραμε αφορμή από τους μαθητές μας που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό κεφάλαιο, προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα που βρίσκαμε όλοι σημαντικό κι ενδιαφέρον.

Σκοπός μας ήταν να ενημερωθούν οι μαθητές για τα δομικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο που αφορά στη δημιουργία και εξέλιξή της καθώς και για τα δικαιώματά τους ως ευρωπαίοι πολίτες.

Στόχος μας ήταν να αναλάβουν ουσιαστικό, ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και να πάρουν πρωτοβουλίες. Να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία και συνεργασία, τη μουσική, τα εικαστικά, τη χρήση νέων τεχνολογιών, να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Να συνδέσουν τη σχολική κοινότητα με την ευρύτερη κοινότητα και την επικαιρότητα.

Οι μαθητές συγκέντρωσαν πληροφορίες από διάφορες πηγές: περιοδικά, εφημερίδες, το διαδίκτυο. Τις επεξεργάστηκαν και αξιοποιώντας τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών αντάλλασσαν υλικό, έκαναν προτάσεις, συνθέσεις. Χωρίστηκαν σε ομάδες, χρησιμοποίησαν διάφορα εργαλεία (movie maker, Microsoft p.pt, crossword labs, jigsaw planet, moldiv κ.α) για να παράξουν το υλικό και να διαδώσουν το μήνυμά τους. Έφτιαξαν αφίσες, πανό, ψηφιακά πάζλ/σταυρόλεξα/κολάζ,

* Εκπαιδευτικός ΠΕ70,αποσπασμένη στο 2ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Λουξεμβούργου.
** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου.

συννεφόλεξα (word clouds), βίντεο, δημιούργησαν μια ιστορία και την παρουσίασαν με p.pt, έγραψαν στίχους, έφτιαξαν τραγούδια.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρώπη, δικαιώματα του παιδιού, διαφορετικότητα.*

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι η συνέχεια προηγούμενης επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μελών της Δράσης Teachers4Europe κι αποτελεί μια διασχολική συνεργασία μεταξύ του 5ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού και του Ευρωπαϊκού Σχολείου Ηρακλείου που υλοποιήθηκε κατά το Σχολικό Έτος 2016-17.

Το project υλοποιήθηκε από τις Κουσκουρίδα Φραγκούλα, Ambassador της Δράσης στην Ανατολική Κρήτη και Διευθύντρια του 5ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού κατά την περίοδο υλοποίησης του project και Τσιανίκα Βασιλική, μέλος του Δικτύου Teachers4Europe, δασκάλα, συντονίστρια του ελληνόφωνου τμήματος στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Ηρακλείου.

Η δράση Teachers4Europe αποτελεί μία πρωτοβουλία της Ελληνικής Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία ξεκίνησε το σχολικό έτος 2011-12. Μία καινοτόμα δράση που έχει στόχο να ενημερώσει και να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας σχετικά με τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης με απώτερο σκοπό τη συνεισφορά στη διάπλαση Ευρωπαίων πολιτών του μέλλοντος, με ενεργό στάση και κριτική σκέψη (www.teachers4europe.gr).

Η εκπαιδευτική δράση "Teachers4Europe" έχει στόχο να συμβάλλει στην πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τις εξελίξεις που αφορούν σε Ευρωπαϊκά θέματα και να τους ενισχύσει στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, με την υιοθέτηση καινοτομιών στις πρακτικές διδασκαλίας και την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών (www.teachers4europe.gr).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους προωθώντας και διαχέοντας τες στα σχολεία που υπηρετούν προκειμένου να προσφέρουν γνώσεις και εμπειρίες στους μαθητές τους, σχετικά με το γενικότερο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι και τον τρόπο που αυτό επηρεάζει την καθημερινότητα σε όλα τα επίπεδα (www.teachers4europe.gr).

Το θέμα που επιλέχτηκε αφορά στα Δικαιώματα του Παιδιού και τη μελέτη των Συμβάσεων για τη θεσμοθέτησή τους.

Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά έχουν θεσμοθετημένα και αναγνωρισμένα δικαιώματα, τα οποία έχουν καθοριστεί από διεθνείς συμβάσεις, από το Σύνταγμα και από σχετικούς νόμους και θεσμοθετήθηκαν με μοναδικό και βασικό εγγυητή των δικαιωμάτων του παιδιού την επίσημη κρατική εξουσία.

Το βασικότερο κείμενο που αφορά στα Δικαιώματα του Παιδιού είναι η Διεθνής Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) για τα Δικαιώματα του Παιδιού (http://www.0-18.gr/gia-megaloys/dsdp). Η υπογραφή της Σύμβασης έγινε το 1989 από τα κράτη που είναι μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Η Ελλάδα υιοθέτησε τη Σύμβαση το 1992 με το νόμο 2101.

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού περιέχει προβλέψεις που είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης μιας διαφοροποιημένης αντίληψης σε σχέση με το

παρελθόν του τι σημαίνει παιδική ηλικία (https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30511).

Η Σύμβαση αυτή χωρίζεται σε τρεις μεγάλες ομάδες δικαιωμάτων ως εξής:

1. Δικαίωμα στην προστασία από κάθε είδους διάκριση, κακοποίηση, ρατσισμό, εκμετάλλευση, κλπ.
2. Δικαίωμα σε παροχές όπως η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, η πρόνοια, η υγεία κλπ.
3. Συμμετοχή, με δικαίωμα στον ελεύθερο χρόνο, την έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση κλπ. (http://www.0-18.gr/gia-paidia/ta-dikaiomata-soy).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέλοντας να επιβεβαιώσει ότι η πνευματική της κληρονομιά και οι ηθικές της αξίες είναι σεβαστές και αδιαπραγμάτευτες και προκειμένου να συμβάλει στη διαφύλαξη και ανάπτυξη των κοινών αξιών στις οποίες βασίζεται το ευρωπαϊκό οικοδόμημα, την ελευθερία, τη δημοκρατία, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την αλληλεγγύη, την ισότητα, το κράτος δικαίου (https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_el), επιβεβαιώνει την πίστη στις αξίες αυτές με την υιοθέτηση του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε, ο οποίος αποτελείται από επτά κεφάλαια, Αξιοπρέπεια, Ελευθερίες, Ισότητα, Αλληλεγγύη, Δικαιώματα των Πολιτών, Δικαιοσύνη και το κεφάλαιο που περιέχει Γενικές Διατάξεις σχετικά με την εφαρμογή των άρθρων (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf), (http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EL)

Το 2000 στη Νίκαια πραγματοποιήθηκε με πανηγυρικό τρόπο η διακήρυξη του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, και την Επιτροπή (http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_4.1.2.html).

Ωστόσο, ο Χάρτης αποκτά νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα την 1η Δεκεμβρίου του 2009 με τη Συνθήκη της Λισαβόνας για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ), όταν με το άρθρο 6 παράγραφος 1 ορίζεται πως «η Ένωση αναγνωρίζει τα δικαιώματα, τις ελευθερίες και τις αρχές που περιέχονται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος θα έχει το ίδιο νομικό κύρος με τις Συνθήκες». (http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_4.1.2.html).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός μας ήταν οι μαθητές να ενημερωθούν για τα δικαιώματα που έχουν, έτσι όπως αυτά ορίζονται από τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (http://www.0-18.gr/gia-megaloys/dsdp) και από την ΕΕ.

Επιμέρους στόχοι:

- Να γνωρίσουν τη δομή και τη λειτουργία της ΕΕ.
- Να αντλήσουν, να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.
- Να αντιληφθούν την ανθρωπιστική κρίση στην Ευρώπη και να αποκτήσουν διερευνητική και κριτική στάση απέναντι στα προβλήματα.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι όλα όσα απολαμβάνουμε δεν είναι αυτονόητα ούτε δεδομένα για όλους.
- Να συνδέσουν τα δικαιώματα με τις ανάλογες υποχρεώσεις.

- Να συνδέσουν τη σχολική κοινότητα με την ευρύτερη κοινότητα και την επικαιρότητα.
- Να αναδειχτούν στοιχεία από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών.
- Να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ δημιουργικά.
- Να εργαστούν ομαδικά-συνεργατικά.
- Να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους.
- Να εκφράσουν και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους μέσω της ζωγραφικής, του σχεδίου, της μουσικής.
- Να σχεδιάσουν και να παράξουν υλικό με φαντασία και πρωτοτυπία.

Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας ακολουθήθηκε η συνεργατική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε ένα επιλεγμένο θέμα με στόχο να ενισχύεται η μάθηση σε ατομικό επίπεδο μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος, 2001). Η μάθηση με βάση τη συνεργατική μέθοδο μπορεί να διευκολύνει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία, αφού, όπως έχει προκύψει, όταν κάποιος γνωστοποιεί τη γνώση του το αποτέλεσμα είναι να αποκτά βαθύτερη και πληρέστερη αντίληψη όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Επιπλέον, μπορεί να αποφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα όπως αυξημένη ικανότητα στην ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, κλπ. (Sharan et al, 1984), καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος, το οποίο οδηγεί αναπόφευκτα στη μείωση των επιπέδων άγχους που έχει πηγή το σχολείο αλλά και του κινδύνου της αποτυχίας των μαθητών, καθιστώντας τους πιο σίγουρους για τους εαυτούς τους (Κοσσυβάκη, 2006). Έτσι, επιτυγχάνεται περισσότερο η κοινωνικοποίηση των μαθητών και ενδέχεται να διευκολύνει άτομα που διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους λόγω διαφόρων αιτιών (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος 2001).

Κατά την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας ακολουθήθηκε επίσης η μέθοδος με βάση την ανακάλυψη (inquiry-based learning), κατά την οποία η γνώση προκύπτει από την ενεργητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών και βασίζεται κυρίως στις απορίες, ερωτήσεις, αναζητήσεις των μαθητών και λιγότερο στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δρα περισσότερο ως διευκολυντής, συντονίζοντας και εμψυχώνοντας τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά στο μαθητή, αυτός φτάνει στη γνώση μέσα από πρακτικές ανακάλυψης και διερεύνησης (Bruner, 1966). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να εντρυφήσουν στις διερευνητικές τεχνικές διδασκαλίας και επιπλέον να αποκτήσουν ξεκάθαρη και βαθύτερη γνώση σχετικά με το μαθησιακό αντικείμενο το οποίο ερευνούν (Ματσαγγούρας 1999). Ο συνδυασμός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την ανακαλυπτική μάθηση και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη διαμόρφωση του κριτικού και αυτόνομου πολίτη, όπως οι καιροί επιτάσσουν.

Η μεθοδολογία υλοποίησης του project ολοκληρώνεται με την υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, γιατί η βιωματική μάθηση έχει εφαρμογή πέρα από το σχολικό περιβάλλον, τα σχολικά εγχειρίδια, την παραδοσιακή διδασκαλία και την στείρα απομνημόνευση της "ύλης" (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) και στοχεύει να

διευκολύνει τον μαθητή να έρθει σε ουσιαστική και άμεση επαφή με το εξεταζόμενο μαθησιακό αντικείμενο, χρησιμοποιώντας την έρευνα, την παρατήρηση, την εργασία στο πεδίο, τη υλοποίηση συνεντεύξεων, τη χρήση παιχνιδιών ρόλων κ.ά. (Δεδούλη, 2002). Η βιωματική μέθοδος μάθησης ακολουθεί εξειδικευμένες πρακτικές διδασκαλίας, όπως η χρήση και παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού, οι βιωματικές τεχνικές αναπαραστάσεων, η χρήση παιχνιδιών, οι τεχνικές ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου (η τήρηση ημερολογίου, η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών, η εξάσκηση στη δημιουργική γραφή), οι εικαστικές δημιουργίες, η θεατρικότητα, η χρήση των παιχνιδιών ρόλων κ.ά. (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Σχετικά με τη συμμετοχή κάθε Σχολείου, από το 5ο Νέας Αλικαρνασσού συμμετείχαν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Τρίτης τάξης και από το Ευρωπαϊκό Σχολείο η Πέμπτη τάξη.

Η αφόρμηση για τους μαθητές του 5ου Δημοτικού Σχολείου υπήρξε το σχόλιο ενός μαθητή σχετικά με ένα βίντεο που παρακολούθησε στην τηλεόραση για τα παιδιά των προσφύγων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Έτσι ξεκίνησε μια συζήτηση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και οι δραστηριότητες υλοποιούνταν και στην ώρα των Εικαστικών.

Στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας αποφασίστηκε να ασχοληθούμε με τα δικαιώματα των παιδιών στα πλαίσια του μαθήματος της Ηθικής με αφορμή την ενότητα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές θεώρησαν ότι ήταν ένα θέμα που τους αφορούσε άμεσα και ήθελαν να μάθουν περισσότερα σχετικά με αυτό.

Η ιδέα να δουλέψουν με μαθητές από ένα άλλο σχολείο τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα και καθώς ήταν η πρώτη φορά που θα συμμετείχαν σε μια τέτοια συνεργασία είχαν πολλές ιδέες αλλά και απορίες σχετικά με τις διαδικασίες.

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις ιδέες, τις προτάσεις των μαθητών, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από κοινού το project και για τα δύο σχολεία με δραστηριότητες που προσαρμοζόταν στις ανάγκες και στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών των δύο τάξεων, το οποίο διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες.

Μια από τις πρώτες δραστηριότητες ήταν να διαβαστεί στην τάξη το βιβλίο της συγγραφέως και εικονογράφου Λήδας Βαρβαρούση με τίτλο «Μια παρέα με καρδιά». Οι μαθητές σχολίασαν τους ήρωες, συζήτησαν για τις χώρες της Ευρώπης, μίλησαν για τα δικά τους ταξίδια, ζωγράφισαν τις εντυπώσεις τους, δραματοποίησαν το κείμενο.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν ένας ιδεοκαταιγισμός για το ποια μπορεί να είναι τα δικαιώματα των παιδιών.

Οι μαθητές συνδύασαν τις ανάγκες τους με τα δικαιώματά τους και παίρνοντας αφορμή από προβλήματα των ανθρώπων (αναπηρία, φτώχεια, φυλετικές/ θρησκευτικές διακρίσεις) ανέφεραν όλα τα δικαιώματα που θεώρησαν ότι πρέπει να έχουν τα παιδιά και κατέληξαν στη δική τους λίστα.

Ακολούθως οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες 2-4 παιδιών ασχολήθηκαν με τη Σύμβαση του ΟΗΕ που αφορά στα Δικαιώματα του Παιδιού και η κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει στις υπόλοιπες κάποια άρθρα της Σύμβασης. Πριν την παρουσίαση οι μαθητές αποσαφήνισαν όρους, εντόπισαν άγνωστες λέξεις, τα μέλη της ομάδας εξήγησαν στο βαθμό που μπορούσαν τις διάφορες έννοιες και όποιες δεν μπορούσαν τις κουβέντιασαν με την εκπαιδευτικό τους.

Στην ολομέλεια της τάξης η κάθε ομάδα παρουσίασε τα άρθρα που είχε αναλάβει με διάφορους τρόπους (παντομίμα, μικρό θεατρικό, είδηση, ζωγραφιά) και δέχθηκε ερωτήσεις από τους υπόλοιπους, σχόλια, παρατηρήσεις.

Τελικά, συγκρίνοντας τη δική τους λίστα με τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, οι μαθητές βρήκαν πολλά κοινά σημεία.

Παρακολούθησαν βίντεο σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, συγκέντρωσαν υλικό από εφημερίδες ηλεκτρονικές και έντυπες, από περιοδικά, το παρουσίασαν και συνειδητοποίησαν ότι στη δική μας κοινωνία τα ίδια τουλάχιστον απολαμβάνουν τα δικαιώματα αυτά στον μεγαλύτερο βαθμό, αλλά ότι δε συμβαίνει παντού το ίδιο και ότι δεν είναι όλα τα παιδιά το ίδιο τυχερά.

Έπαιξαν έπειτα παιχνίδια ρόλων στα οποία υπερασπίζονταν απόψεις οι οποίες διέφεραν από τη δική τους θέση και στάση απέναντι σε διάφορα θέματα όπως η παιδική εργασία.

Όταν ολοκληρώθηκε αυτός ο κύκλος, ο κάθε μαθητής ή η κάθε ομάδα μαθητών, διάλεξε ένα δικαίωμα και το απέδωσε εικαστικά. Οι δημιουργίες των μαθητών συγκεντρώθηκαν και δημιούργησαν την αφίσα των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Στο σημείο αυτό οι μαθητές αποφάσισαν να φτιάξουν κι ένα σχετικό βίντεο για να υπάρχει και ηλεκτρονικό αντίγραφο της δουλειάς τους και να μπορούν εύκολα να το παρουσιάσουν και σε άλλους.

Στη συνέχεια έγραψαν στίχους, τους «έντυσαν» με μουσική, χρησιμοποίησαν αυτοσχέδια μουσικά όργανα. «Παιδιά της Ευρώπης» και «Διαφορετικότητα» είναι οι τίτλοι των τραγουδιών τα οποία δημιούργησαν με δική τους πρωτοβουλία και χωρίς παρέμβαση των εκπαιδευτικών. (βλ. Παρ.)

Κάποιοι αναρωτήθηκαν ποια κράτη ανήκουν στον ΟΗΕ, αν έχουν υπογράψει τη Σύμβαση και αν σε αυτά τα κράτη συμπεριλαμβάνεται η χώρα μας και οι υπόλοιπες χώρες μέλη της ΕΕ. Και αν ναι, γιατί δεν προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών των προσφύγων;

Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να γίνει αναφορά στην Ευρωπαϊκή Χάρτα των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων γενικά και ειδικότερα στο άρθρο 24 (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:l33501), και επιπλέον να ενημερωθούν οι μαθητές για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη λειτουργία της (http://www.consilium.europa.eu/el/).

Η ιστορία που είχε πρωταγωνιστές τα παιδιά πρόσφυγες προέκυψε από την ανάγκη των μαθητών να εκφράσουν με κάποιον τρόπο την απογοήτευσή τους για την παρούσα κατάσταση, να δώσουν ένα όμορφο τέλος σε μια άσχημη κατάσταση. Επέλεξαν να αφηγηθούν την ιστορία που επινόησαν με μια παρουσίαση p.pt. Η ιστορία σταματά με τρόπο τέτοιο που αφήνει στους αναγνώστες περιθώριο να τη συνεχίσουν και να δώσουν το δικό τους τέλος.

Πολλές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα των υπολογιστών όπου οι μαθητές έπαιξαν διάφορα παιχνίδια στο Kid's corner για να μάθουν για την ΕΕ, για τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και τα ιστορικά στοιχεία των κρατών μελών και στη συνέχεια με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών έφτιαξαν τα word clouds, τα ψηφιακά πάζλ, τα κολάζ, τα βίντεο και το power point.

Οι εικαστικές τους δημιουργίες, οι ζωγραφιές, τα σχέδιά τους, κατέληξαν σε ψηφιακά κολάζ με σύνθεση των έργων τους.

Συζητήθηκαν τέλος οι θετικές επιρροές στις κοινωνίες μας από ανθρώπους που έχουν καταγωγή από άλλες χώρες. Αναφέρθηκαν η θρησκεία, η μουσική, η λογοτεχνία, η τέχνη, ο αθλητισμός, τα έθιμα, η μόδα και το πώς έχουν μπει στη ζωή μας και την έχουν πλουτίσει.

Οι εργασίες στέλνονταν ηλεκτρονικά και υπήρχε επικοινωνία για τη συμπλήρωση και συνέχειά τους.

Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι οι γονείς ενημερώθηκαν αναλυτικά για το project και επιδιώχθηκε η συνεργασία μαζί τους προκειμένου να υποστηρίξουν την υλοποίηση του σε ό,τι χρειαζόταν, αλλά να ενημερωθούν και οι ίδιοι για θέματα που άπτονται της λειτουργίας της ΕΕ.

* Ηθική: διδακτικό αντικείμενο στα Ευρωπαϊκά Σχολεία.

Αποτελέσματα

Η διεπιστημονικότητα είναι εμφανής, καθώς η Γλώσσα, η Ιστορία και η Γεωγραφία, η Ηθική*, εμπλέκονται στην εφαρμογή του project.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project αυξήθηκαν οι γενικές γνώσεις των μαθητών γύρω από την ΕΕ, ενώ συγχρόνως παρατηρήθηκε η διέγερση της περιέργειας εκ μέρους τους σε σχέση με τα πρόσωπα που έχουν σημαντικές θέσεις στα όργανα της ΕΕ και τον ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων.

Άντλησαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, αξιοποίησαν τις ΤΠΕ δημιουργικά, χρησιμοποίησαν διάφορα εργαλεία (movie maker, Microsoft p.pt, crossword labs, jigsaw planet, moldiv), συνδύασαν εικόνα, ήχο, γραπτά κείμενα κι έφτιαξαν word clouds, video, p.pt, ψηφιακά πάζλ, σταυρόλεξα.

Το βίντεο στο οποίο επέλεξαν να αναφέρει καθένας τους κάποιο από τα δικαιώματα της Σύμβασης αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση, καθώς η πλειονότητα των μαθητών επιχειρούσε να φτιάξει βίντεο για πρώτη φορά και δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση σχετικών ψηφιακών εργαλείων. Γρήγορα όμως απέκτησαν τις απαραίτητες δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποίησαν στη συνέχεια και σε άλλη εργασία. Η ικανότητα χρήσης ψηφιακών μέσων από τους μαθητές ήταν σαφώς πολύ βελτιωμένη μετά την ολοκλήρωση του project.

Η μουσική και το τραγούδι ως μέσα έκφρασης, παρόλη την αρχική αμηχανία κάποιων μαθητών που είχαν πολλές ανασφάλειες σχετικά με την ικανότητά τους να τραγουδήσουν, άγγιζαν τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων, γι' αυτό και η συμμετοχή ήταν ενθουσιώδης σε όλες τις φάσεις της παραγωγής και ολοκλήρωσης των δύο τραγουδιών και το αποτέλεσμα τους πρόσφερε μεγάλη ικανοποίηση.

Οι μαθητές του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας ειδικά, θεώρησαν απαραίτητη τη χρήση κι άλλων γλωσσών από τους συμμετέχοντες, εκτός της ελληνικής, για να δείξουν την πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία της τάξης τους.

Τα παιχνίδια ρόλων όπου οι μαθητές υποστήριζαν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους βοήθησαν πολύ σαν ασκήσεις ενσυναίσθησης, καθώς μπήκαν για λίγο στη θέση του «άλλου». Συνέβαλαν επίσης στο να κατανοήσουν ότι τα δικαιώματα συνοδεύονται κι από τις ανάλογες υποχρεώσεις. Έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τη

γνώμη τους με ελεύθερη βούληση, ενώ παράλληλα έχουν υποχρέωση να σέβονται την άποψη των άλλων και να τους ακούν με προσοχή, χωρίς προκατάληψη.

Οι μαθητές, αφού παρακολούθησαν σχετικά βίντεο, συζήτησαν για τα αποτελέσματα της καταπάτησης των δικαιωμάτων, το πώς επηρεάζεται η ζωή, η καθημερινότητα των παιδιών και συνειδητοποίησαν ότι αυτό μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε σημείο του κόσμου μπορεί να παραβιάζονται τα δικαιώματά τους.

Σε όλα τα στάδια της συνεργασίας οι μαθητές των δύο Σχολείων αντάλλασσαν πληροφορίες και υλικό, παρακολουθούσαν τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των τάξεων των δύο Σχολείων και επικοινωνούσαν μεταξύ τους προκειμένου να διαμορφώσουν τις κοινές δραστηριότητες και να γνωριστούν μεταξύ τους. Ήταν μια διαδικασία, που βοήθησε τους μαθητές και των δύο Σχολείων να βγουν από τα στενά όρια των τάξεών τους και να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο διασχολικό, γεγονός που τους άρεσε και τους έκανε να καταλάβουν ότι είναι πολύ χρήσιμο και ενδιαφέρον να συνεργάζονται τα Σχολεία μεταξύ τους καθώς έτσι τους δίνονται ευκαιρίες για επικοινωνία με πολύ περισσότερους συνομηλίκους τους, με έναν διαφορετικό τρόπο.

Συμπεράσματα

Η ενασχόληση με την ΕΕ ήταν ένα θέμα ενδιαφέρον για τους μαθητές κυρίως γιατί πρόσφερε με παιγνιώδη τρόπο, πληροφορίες που διαφέρουν σημαντικά από αυτές που προβάλλονται καθημερινά από τα Μ.Μ.Ε.

«Η γωνιά του παιδιού» ήταν αγαπημένος προορισμός και συνέβαλε πολύ στην εξοικείωση των μαθητών με τις χώρες, τη δομή και τη λειτουργία της ΕΕ.

Ιδιαίτερα τους άγγιξαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των προσφύγων που βρίσκουν καταφύγιο στις χώρες της ΕΕ. Κατανόησαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και διαμορφώθηκε μια στάση αλληλεγγύης.

Παρουσιάστηκε επίσης μέσα από την έρευνα μια άλλη εικόνα του πολιτισμού των ανθρώπων που προέρχονται από άλλες χώρες, εκτός Ευρώπης, των θετικών στοιχείων που έχουν και που μπορούν να προσφέρουν.

Η συμβολή των μαθητών που έχουν καταγωγή κι από άλλες χώρες ήταν σημαντική, καθώς οι συμμαθητές τους αναγνώρισαν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και θεώρησαν σημαντικό με κάποιον τρόπο να αναδείξουν κάποια στοιχεία του στην εργασία.

Οι μαθητές κατανόησαν πόσο σημαντική είναι η γνώση των δικαιωμάτων τους αλλά και η διεκδίκηση και η απαίτηση για την προστασία τους όταν διαπιστώνουν ότι παραβιάζονται.

Τα τελικά προϊόντα αντανακλούν τη χρήση των ΤΠΕ, με τις οποίες δεν είχαν όλοι οι μαθητές τον ίδιο βαθμό εξοικείωσης και αυτό αποτέλεσε καλή αφετηρία για την μεταξύ τους ανταλλαγή πληροφοριών, την αλληλοϋποστήριξη και το «δέσιμο» της ομάδας.

Οι ομάδες ήταν μεικτές, η επιλογή έγινε με βάση την ιδιαίτερη προτίμησή τους για κάποιες από τις δραστηριότητες κι έτσι υπήρξαν ευκαιρίες για όλους για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους.

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων έγινε ηλεκτρονικά, με ανταλλαγή και σύνθεση του υλικού, κάνοντας πιο εύκολες κάποιες διαδικασίες αλλά

στο τέλος υπήρξαν φωνές που επισήμαναν την έλλειψη μιας πιο προσωπικής επικοινωνίας.

Τα σχόλια μετά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων μας στη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινότητα ήταν πολύ θετικά και οι μαθητές μας δήλωσαν ότι ανυπομονούν για το επόμενο project.

Για τις εκπαιδευτικούς - μέλη του δικτύου t4e ήταν, για ακόμη μια φορά, μια συνεργασία που μας έδωσε χαρά, ικανοποίηση και θα επιδιώξουμε να υπάρξει συνέχεια στο άμεσο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Bruner, J.S.(1966). Towards a Theory of Instuction. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6, 145-159

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία – Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., (1999), Η σχολική τάξη, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

Σγουροπούλου, Κ., Κουτουμάνος, Α., (2001), "Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης". Εισήγηση στο 1ο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.eap.gr /news/EXAGGELIA SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.htm.

Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lararowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. & Sharan, Y. (1984) *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Δικτυογραφία

http://www.consilium.europa.eu/el/

https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30511

www.teachers4europe.gr

http://www.0-18.gr/gia-paidia/ta-dikaiomata-soy

https://www.youtube.com/watch?v=mzGr2I4pBzU τα δικαιώματα του παιδιού

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf),

http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT & from=EL

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId= FTU_ 1.1.6.html

http://www.0-18.gr/gia-megaloys/dsdp

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId= FTU_ 4.1.2.html

Παράρτημα

http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3db58a32a191
http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=22b9a19e3216
https://www.youtube.com/watch?v=qEai8va6Qx8&t=9s: Διαφορετικότητα
https://www.facebook.com/jenny.psaltaki/videos/g.128117490620587/1882509498685558/?type=2&theater: Παιδιά της Ευρώπης
https://www.youtube.com/watch?v=CVvB9CC0hl0&t=205s: Είναι δικαίωμά μας

ΕΝΑΣ ΟΥΡΑΝΟΣ... ΜΕ ΑΣΤΕΡΙΑ! ΜΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

*Ζωή Γεροστάθη**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μετάδοση γνώσεων και ιδεών στους μαθητές για τις αξίες και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επιλογή της ομάδας στόχου, μαθητές Α΄ Δημοτικού, δημιούργησε την ανάγκη προσέγγισης του θέματος με απλό και κατανοητό τρόπο.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη των αιτιών που οδήγησαν στην ανάγκη δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η διαθεματική προσέγγιση της ιστοριογράμμης (Storyline).

Το θέμα αναπτύχθηκε από τα παιδιά μέσα από την κατασκευή ηρώων που οδήγησαν στην δημιουργία ενός παραμυθιού. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εργασίας, καθοδηγούνται να δράσουν είτε χωρισμένοι σε ομάδες, είτε όλοι μαζί στην τάξη προκειμένου να υλοποιήσουν δραστηριότητες με τις οποίες θα γνωρίσουν την Ευρώπη, τα κράτη που την αποτελούν καθώς και την αιτία της συνένωσης κάποιων από αυτά ώστε να δημιουργηθεί η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση.

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η Ευρωπαϊκή ένωση είναι μια ομάδα χωρών που μεγαλώνει και ισχυροποιείται με την προσέλευση νέων μελών.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν η κατανόηση της αναγκαιότητας της ύπαρξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αναγνώριση και ο εντοπισμός στον χάρτη των κρατών που την αποτελούν καθώς και η γνωριμία των παιδιών με τη σημαία και τον ύμνο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με το πέρας της εργασίας θεωρήθηκε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά και οι μαθητές κατάφεραν να αφομοιώσουν δύσκολες για την ηλικία τους έννοιες και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από ομαδικές δράσεις δουλεύοντας ομαδικά.

---

* Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης – Τ4Ε.

Λέξεις-κλειδιά: *Α δημοτικού, Ευέλικτη ζώνη, Ευρωπαϊκή ένωση, Μέθοδος storyline, Παραμύθι.*

Θεωρητικό Πλαίσιο

Κύριος σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) αποτελεί εκτός των άλλων και "η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά" (Ν.1566/85, άρθρο 1, παρ.1, ΦΕΚ 303/Β και ΦΕΚ 304/Β, 13-3-2003).

Πόσο εύκολο είναι όμως αυτό στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα; Πόσες φορές δεν έχουμε αντιμετωπίσει την κούραση και την αδιαφορία στο βλέμμα των μαθητών μας; Μία κούραση που απορρέει από την χωρίς έμπνευση και φαντασία προσέγγιση της γνώσης. Η πρόκληση συνεπώς για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών να εξάψει την φαντασία τους να προκαλέσει την συμμετοχή τους.

Τα παιδιά προσέρχονται στην διδακτική διαδικασία έχοντας διαμορφωμένες αντιλήψεις που ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και τις ατομικές ικανότητες του καθενός. Η διαφοροποίηση αυτή των μαθητών είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κατά την διδασκαλία η οποία πρέπει και αυτή να διαφοροποιείται προς όφελος των μαθητών. Η αναζήτηση και η κατανόηση των ιδεών των μαθητών βοηθά στην δόμηση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε ο μαθητής μέσα από την δοκιμή και πλάνη να οδηγηθεί στην γνώση (Ψύλλος κ.ά. 1993, Ράπτη 2002).

Μέσα από την οργάνωση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές εργάζονται και επικοινωνούν πολυεπίπεδα μεταξύ τους επιλέγοντας δραστηριότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Ο καθένας βρίσκει δυνατότητες έκφρασης, συμμετοχής αλλά και ικανοποίησης από τα επιτεύγματα του. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συμβουλευτικά καθοδηγώντας και ενισχύοντας την αυτενέργεια των μαθητών του (Ματσαγγούρας 2005).

Αυτή την κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία την χαρίζουν απλόχερα τα παραμύθια με την πλοκή τους, το σενάριό τους τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους.

Τα παραμύθια αποτελούν μοναδικό μαθησιακό εργαλείο. Μέσα από αυτά τα παιδιά καλλιεργούν τις γλωσσικές και γνωστικές τους δεξιότητες, μέσα σε ένα ευχάριστο και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Mixon&Temu, 2006 στο Griva&Chostelidou, 2012).Τα μικρά παιδιά μέσα από τα παραμύθια,α φομοιώνουν με ευκολία και επεξεργάζονται τη γλώσσα ολιστικά σύμφωνα με την Ahlquist (2011). Εντάσσοντας τα παραμύθια μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο εκπαίδευσης οι μικροί μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις προσφερόμενες γνώσεις αβίαστα και φυσικά.

Αντίστοιχη δυναμική στην μαθησιακή διαδικασία, συνδυαστικά με το παραμύθι, προσδίνουν και τα παιχνίδια ρόλων. Οι μικροί μαθητές μέσα από αυτά υποδυόμενοι μια άλλη προσωπικότητα ωφελούνται και αναπτύσσονται γνωστικά και γλωσσικά. Δραματοποιώντας τα παραμύθια τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν αυθόρ-

μητα μπροστά σε κοινό ξεπερνώντας τους φόβους της γλωσσικής τους και γνωστικής τους ανεπάρκειας (Allström, 2010).

Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω με τη θεωρία του εποικοδομιτισμού, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινά την διδασκαλία βασιζόμενος στις εμπειρίες των μαθητών σχεδιάζοντας δραστηριότητες στις οποίες οι ίδιοι εμπλέκονται ενεργά, συνδέοντας την προσφερόμενη γνώση με πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα ώστε το μάθημα να αποκτά νόημα και να είναι κατανοητό (Lenjani 2015)., οδηγούμαστε στην διαμόρφωση ενός διδακτικού μοντέλου που πρωταρχικό του μέλημα έχει την μετάδοση γνώσεων μέσα από εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που εμπνέουν, κινητοποιούν τον μαθητή και εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή του μεγιστοποιώντας τα οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας.

Μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, που βασίζεται στη γνωστική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού είναι η Ιστοριογραμμή / Storyline (Ηλιοπούλου 2005). Πρόκειται για μία μέθοδο διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, που αξιοποιεί τη δύναμη της ιστορίας. Η ιστορία με την έννοια της μυθοπλασίας, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της Ιστοριογραμμής (Ηλιοπούλου 2006[α]). Η Ιστοριογραμμή μέσα από την συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη «γραμμή» – τα κεφάλαια της ιστορίας, και οι μαθητές δημιουργούν και εξελίσσουν την ιστορία, στοχεύει στην δημιουργία ενός πλαισίου το οποίο κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών εξασφαλίζοντας τη συναισθηματική εμπλοκή τους στην ιστορία.

Μια άλλη ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική στρατηγική που προσελκύει το ενδιαφέρον και οδηγεί στην καλύτερη αφομοίωση των προσφερόμενων γνώσεων από τους μαθητές είναι η αφήγηση. Η αφήγηση ή αλλιώς storytelling είναι η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων.

Ο Matthews (1977), υποστήριζε ότι ο τρόπος παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, επηρεάζει σημαντικά την δυνατότητα των μαθητών- ακροατών να το κατανοήσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Η αφήγηση ιστοριών είναι ένα σημαντικό εργαλείο που ενισχύει τις προφορικές αλλά και γραπτές ικανότητες παραγωγής λόγου των μαθητών, αυξάνει την κριτική τους σκέψη και τους οδηγεί γρηγορότερα στην αφομοίωση της προσφερόμενης γνώσης.

Σύμφωνα με τον Gersie (1992), η αφήγηση μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να μετατραπεί σε εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο βοηθά στην μετάδοση γνώσεων μέσα σε ένα φιλικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που κινητοποιεί τον ακροατή.

Συνδυάζοντας συνεπώς όλες αυτές τις μεθόδους επιτυγχάνουμε τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα και εμπλέκουμε ενεργά τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης.

Μεθοδολογία

Στο σχέδιο εργασίας «Ένας ουρανός με ...αστέρια», οι μαθητές με κατάλληλες ερωτήσεις-κλειδιά, καθοδηγούνται να δράσουν είτε χωρισμένοι σε ομάδες, είτε όλοι μαζί στην τάξη προκειμένου να υλοποιήσουν δραστηριότητες με τις οποίες θα γνωρίσουν την Ευρώπη, τα κράτη που την αποτελούν καθώς και την αιτία της συνένω-

σης κάποιων από αυτά ώστε να δημιουργηθεί η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας με στοιχεία της μεθόδου project και της ιστοριογραμμής είναι ο συνδυασμός μεθόδων που οδηγεί στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής αφύπνισης των παιδιών, η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και η μετάδοση γνώσεων και ιδεών για τις αξίες και τους στόχους της Ε.Ε

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος όπως διαμορφώθηκαν μέσα από την διερεύνηση των αναγκών των παιδιών είναι:

- Να αντιληφθούν ότι η Ευρωπαϊκή ένωση είναι μια ομάδα χωρών που μεγαλώνει και ισχυροποιείται με την προσέλευση νέων μελών.
- Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης της.
- Να γνωρίσουν τις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης.
- Να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον χάρτη της Ευρώπης
- Να αναγνωρίζουν τη σημαία και τον ύμνο της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από βιωματικές δράσεις δουλεύοντας ομαδικά.

Σχεδιασμός του προγράμματος

Οδηγός στον σχεδιασμό του προγράμματος ήταν η μικρή ηλικιακή ομάδα των παιδιών στην οποία απευθυνόμαστε (6-7 ετών). Η μέθοδος storyline η οποία επιλέχτηκε για την προσέγγιση του θέματος μας οδήγησε στην επιλογή ενός σκηνικού πάνω στο οποίο θα εξελίσσονταν η ιστορία της Ένωσης της Ευρώπης.Το σκηνικό μας, το οποίο είχε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, οδήγησε στη δημιουργία μίας σειράς επεισοδίων για την σύνθεση της ιστορίας μας. Οι χαρακτήρες μας ξεχωριστοί, ώστε να ταιριάζουν στις χώρες που εκπροσωπούσαν. Αν και η επιλογή των ονομάτων των ηρώων έγινε σκόπιμα η βασική ιδέα ήταν η αφόρμηση να γίνει από πρόσωπα οικεία στα παιδιά. Το παραμυθιακό υπόβαθρο υποστηρίχτηκε από την επιλογή των έξι πριγκιπισσών και των ιπποτών τους και το κουβάρι της ιστορίας άρχισε να ξετυλίγεται.

Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις κλειδιά τα παιδιά οδηγούνται στη δόμηση της ιστορίας με την βοήθεια του εκπαιδευτικού ο οποίος συντονίζει όλη την διαδικασία δίνοντας κατευθύνσεις και προτείνοντας σχετικές δραστηριότητες.

Η εξέλιξη της ιστορίας επειδή προκύπτει από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους βοηθά στην κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων, σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τους ίδιους.

Παράλληλα η χρήση αφήγησης και οι δραστηριότητες που βασίστηκαν σε παιχνίδια ρόλων είχαν σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να οδηγήσουν στην καλύτερη αφομοίωση της προσφερόμενης γνώσης.

Η γνωριμία με τις χώρες έγινε μέσα από την παρουσίαση των ηρώων που εμπλέκονταν ενεργά στην ροή της ιστορίας μας. Ένα γράμμα που μιλούσε για τα κακά του πολέμου, χάρτες, εικόνες και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία των προς μελέτη ευρωπαϊκών χωρών λειτούργησαν επικουρικά και ενίσχυσαν την δομή της ιστορίας μας. Το παραμυθιακό στοιχείο έντονο από την αρχή της προσέγγισης ενι-

σχύθηκε από την διαπίστωση των ίδιων των παιδιών ότι στις χώρες της Ευρώπης υπήρχαν και υπάρχουν κάστρα με ιππότες και πριγκίπισσες. Τα κάστρα ζωντανεύουν και ξεσηκώνουν την παιδική φαντασία αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο για την συνέχιση της ιστορίας μας.

Πριγκίπισσες και ιππότες αναλαμβάνουν δράση και μέσα από ένα παραμύθι που δημιουργείται μαζί με τους μαθητές η ιστορία της ευρωπαϊκής ένωσης γίνεται απλή και κατανοητή και η μαθησιακή διαδικασία αποκτά παιχνιώδη διάσταση.

Το παραμύθι της ένωσης ήταν έτοιμο. Η εικονογράφηση έγινε από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι έδωσαν φωνή στους ήρωες και γνώρισαν την ιστορία της ενωμένης Ευρώπης.

Παράλληλα οργανώνονται δραστηριότητες, με πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη από την εκπαιδευτικό στην τάξη, οι οποίες αποσκοπούν στην επαφή και την γνωριμία των παιδιών με τις χώρες της ενωμένης Ευρώπης.

Οι κονκάρδες με ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό κάθε χώρας, που δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με τους μικρούς μαθητές, καθώς και τα κείμενα στο πίσω μέρος τους, που οι ίδιοι παρήγαγαν, έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά με παιχνιώδη τρόπο να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές την γεωγραφική θέση των χωρών στον ευρωπαϊκό χάρτη καθώς και με ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους.

Δράσεις

Το project πραγματοποιήθηκε τις ώρες της ευέλικτης ζώνης και περιλάμβανε εκτός από την συγγραφή του παραμυθιού που στόχο είχε να μυήσει τα παιδιά στα μυστικά της ευρωπαϊκής ένωσης, διαδραστικές δραστηριότητες μέσα από την πλατφόρμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm, δραστηριότητες ζωγραφικής και κατασκευών, αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια με ταμπλό τον χάρτη της Ευρωπαϊκής ένωσης, καθώς και θεατρικές αναπαραστάσεις της ιστορίας μέσα στην τάξη οι οποίες και παρουσιάστηκαν με την βοήθεια του προγράμματος Kizoa (https://www.kizoa.com/editor2.php?rmode=40&phpsession=&lang=en-us&country=GR&param=login&domain=www.kizoa.com&startTime=1500504773767) κατά την λήξη του προγράμματος στην εκδήλωση των Τ4Ε Μαγνησίας.

Ο τρόμος του πολέμου αποτυπώθηκε στα πρόσωπα των παιδιών τα οποία κατάλαβαν πως με την συνεργασία και την ομαδική δουλειά μπορούμε να πετύχουμε πολλά. Η πριγκίπισσα Μαριάννα που το όνομά της επιλέχτηκε συμβολικά, μια και έτσι ονομάζονταν τα αγάλματα γυναικών που φορούσαν φρυγικό σκούφο σύμβολο αλληγορικό της ελευθερίας και της Δημοκρατίας κατά την Γαλλική επανάσταση, μαζί με τον ιππότη της Ζακ Μονέ ανέλαβαν δράση και μαζί με την Γκρέτελ (Γερμανία), την Φρατζέσκα (Ιταλία), την Άννα (Βέλγιο), τη Νιένκε (Ολλανδία) και την Καρλότα (Λουξεμβούργο) κατάφεραν να δημιουργήσουν μια ομάδα χωρών που αγωνίζονταν για το δίκιο, την ισονομία και το δικαίωμα στην εργασία.

Τα ονόματα Ρομπέρ Σουμαν, Ζακ Μονέ και Αλτσίντε ντε Γκασπιέρι δόθηκαν σε ιππότες και η ένωση της Ευρώπης έγινε απτό γεγονός για τους μικρούς μαθητές.

Το παραμύθι ζωντάνεψε μέσα από τις παιδικές εικόνες και οι μαθητές κατανόησαν, στο μέτρο του δυνατού, βασικές έννοιες και σχηματοποίησαν την δομή των πρώτων χρόνων της Ευρωπαϊκής ένωσης.

Συμπεράσματα

Η ολοκλήρωση του project μέσα στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης ανέδειξε την ουσιαστική συμβολή των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στην μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές απόλαυσαν στο έπακρο τις δραστηριότητες επιτυγχάνοντας παράλληλα όλους τους στόχους που είχαν τεθεί. Η δομή και η λειτουργία των πρώτων χρόνων της ευρωπαϊκής ένωσης δημιούργησε ερωτηματικά στα παιδιά τα οποία και διατύπωσαν προβληματισμούς για τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα.

Η μεταφορά και η επέκταση της γνώσης έγινε φυσικά, αβίαστα και χωρίς πίεση. οι μικροί μαθητές κατανόησαν δύσκολες και πρωτόγνωρες έννοιες τις οποίες και αφομοίωσαν ουσιαστικά δημιουργώντας ένα ευχάριστο παραμύθι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahlquist, S. (2011) The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden. Thesis, Kristiansand University, Sweden.

Allström, M. (2010) Drama som Metod i Engelska. In EstlingVannestål, M. & Lundberg, G. (eds). *EngelskaförYngreÅldrar.* Lund: Studentlitteratur (Using Drama to Teach English, *English for the Younger Years)*

Gersie, A. (1992) Earthtales: Storytelling in Times of Change, Green Print, London, p. 1

Griva, E. & Chostelidou, D. (2012) Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer &D.Foulker (Eds.) *Kindergartens: TeachingMethods, Expectations and Current Challenges,* 83-104. Nova Science publishers, inc.

Ηλιοπούλου, Η. (2006[α]) Ιστοριογραμμή (Storyline): Μία διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων. *2[ο] Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων ΠΕ*, Αθήνα, 15-17 December.

Ηλιοπούλου, Η. (2005) *Ιστοριογραμμή (Storyline): Για την ΠΕ στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*. Αθήνα: Ελάτη.

Lenjani, I. (2015) Constructivism and Behaviorism methodologies on special needs education, *European Journal of Special Education Διαθέσιμο στο:* https://www.academia.edu/25488561/European_Journal_of_Special_Education_Research_CONSTRUCTIVISM_AND_BEHAVIORISM_METHODOLOGIES_ON_SPECIAL_NEEDS_EDUCATION [Πρόσβαση 17 Αυγούστου 2017]

Matthews, R. C. (1977) Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of ExperimentalPsychology: Human Learning and Memory*, (3) 160-173

Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Μερακλής, Μ. (1999*) Το λαϊκό παραμύθι: Κείμενα Παραμυθολογίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτη, Μ. (2002) *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα: Gutenberg.

Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993) Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνεργασία δασκάλου-μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (7), σελ. 4-41.

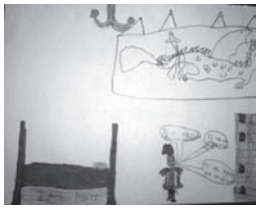
Παράρτημα

Παραγόμενο υλικό το παραμύθι μας με τίτλο: «Η ένωση της Ευρώπης»

Το χάος βασίλευε πάνω από την Ευρώπη. Αν και τα σύννεφα του πολέμου είχαν διαλυθεί και οι βάρβαροι είχαν νικηθεί, ο κόσμος φοβόταν και η αναρχία βασίλευε.

Κτίρια κατεστραμμένα, ιστορικά μνημεία βομβαρδισμένα, άνθρωποι τρομαγμένοι και απογοητευμένοι. Κάτι έπρεπε να γίνει και γρήγορα. Οι άνθρωποι έπρεπε ξανά να χαμογελάσουν να κερδίσουν τη χαμένη τους αξιοπρέπεια. Έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος ώστε να χτιστούν ξανά όλα αυτά που γκρέμισε ο πόλεμος.

Ήταν μια ανοιξιάτικη μέρα, από εκείνες που ο λαμπερός ήλιος φωτίζει πιο δυνατά δίνοντας την ελπίδα πως κάτι θα γίνει και η ζωή θα γίνει πιο όμορφη. Αυτή τη μέρα διάλεξε ο νεαρός Ζακ Μονέ, ο ιππότης της όμορφης πριγκίπισσας Μαριάννας, που ζούσε σε έναν πανύψηλο πύργο, σε ένα κομμάτι της Ευρώπης που το έλεγαν Γαλλία, να επιθεωρήσει τα αμπέλια που απλώνονταν γύρω από το κάστρο της.



Με το άλογό του περπάτησε και περπάτησε και το μόνο που αντίκρισε ήταν δακρυσμένα πρόσωπα και δυστυχισμένους ανθρώπους. ...Όταν το βράδυ γύρισε κατάκοπος και διηγήθηκε στην περήφανη αρχόντισσα αυτά που αντίκρισε, αυτή έπεσε σε βαθιά περισυλλογή.

Ο νεαρός ιππότης εκείνο το βράδυ δεν μπόρεσε να κοιμηθεί, στο μυαλό του έρχονταν οι εικόνες θλίψης και απογοήτευσης που έβλεπε ολόκληρη τη μέρα. Τριγυρνώντας στα δωμάτια του πύργου αναρωτιόνταν με πιο τρόπο θα μπορούσε να δώσει ξανά το χαμόγελο και την ελπίδα στον τόπο του.

Λίγο πιο μακριά σε έναν γειτονικό τόπο μια άλλη πριγκίπισσα η Γρέτελ απελπισμένη κοιτούσε από το παράθυρο του πύργου της τις κατεστραμμένες βελανιδιές. Τόση καταστροφή... αναστέναζε!!! Γιατί; Γιατί επέτρεψα να γίνει αυτός ο καταστροφικός πόλεμος; Τόσες ζωές χαμένες! Τόση ασχήμια τριγύρω. Δυστυχώς τώρα κατάλαβε πως με τον πόλεμο κανείς δεν γίνεται πιο δυνατός. Όμως

τώρα ήταν αργά, σκέφτηκε και δυο δάκρυα κύλησαν από τα μεγάλα γαλανά της μάτια. Πώς μπορείς να δώσεις ξανά την ομορφιά στην φύση, πως μπορείς να ξαναχτίσεις όλα αυτά που γκρεμίστηκαν, αν κανείς δεν θέλει να σε βοηθήσει; αναρωτιόνταν και λυπημένη κοίταζε τον συννεφιασμένο ουρανό.

Το άλλο πρωί οι δύο πριγκίπισσες, η κάθε μια στον παραμυθένιο πύργο της, ξύπνησαν με πολλή κακή διάθεση. Όλη μέρα κάθονταν σκεφτικές και αναρωτιόνταν. Άραγε είχε αφήσει τίποτα όρθιο αυτός ο καταστροφικός πόλεμος;

Η πριγκίπισσα Μαριάννα μην αντέχοντας άλλο να κάθεται χωρίς να κάνει τίποτα, αποφάσισε να στείλει παρατηρητές σε όλα τα γειτονικά βασίλεια για να δουν πως έχει η κατάσταση. Μια ιδέα είχε αρχίσει να σχηματίζεται στο μυαλό της.

Όταν οι παρατηρητές γύρισαν τα νέα που έμαθε ήταν απογοητευτικά. Παντού θλίψη και απογοήτευση. Ο πόλεμος είχε αφήσει για καλά τα σημάδια του. Φώναξε τον πιστό της ιππότη και του εξέθεσε την κατάσταση, του είπε τις σκέψεις της, τις ανησυχίες της και αυτός αφού την άκουσε προσεκτικά στο τέλος της είπε:

«Μόνο όλοι μαζί μπορούμε να τα καταφέρουμε ...η δύναμή μας είναι στην ένωση...ας φτιάξουμε μια ομάδα που θα αγωνίζεται για να ζούμε ειρηνικά, αδελφωμένα χωρίς σύνορα και πολέμους. Με τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα μπορούμε να πετύχουμε μια καλύτερη ζωή και να φέρουμε το χαμόγελο ξανά σε όλους τους ανθρώπους».

Τα λόγια του Ζακ Μονέ έκαναν την πριγκίπισσα Μαριάννα να χαμογελάσει ακριβώς αυτό σκέφτονταν και η ίδια. Πώς όμως θα γίνονταν πράξη; Δεν υπήρχε καιρός για χάσιμο. Εμπρός Ζακ σέλωσε το άλογό μου θα πάμε να επισκεφτούμε τις πιο καλές μου φίλες. Την Φρατζέσκα, την Άννα, τη Νιένκε και την Καρλότα.

Ο ιππότης την κοίταξε κατάματα και της είπε: Είναι σημαντικό να μην ξεχάσεις καμιά. Νομίζω δεν ανέφερες την φίλη σου τη Γκρέτελ! Νομίζω πως πρέπει να το σκεφτείς καλύτερα. Αν δεν την συγχωρέσεις αυτό που ονειρευόμαστε δεν θα μπορέσει ποτέ να πραγματοποιηθεί!

Η Μαριάννα ήξερε πως ο Ζάκ είχε δίκιο. Πως θα μπορούσε να μιλήσει για ειρήνη και συμφιλίωση αν δεν συγχωρούσε τη Γκρέτελ; Σίγουρα αυτή έφταιγε για τον καταστροφικό πόλεμο αλλά και η Φρατζέσκα δεν συμμετείχε λιγότερο στην φασαρία. Ήταν άδικο να την αφήσει απέξω από αυτή την συμφωνία. Τώρα ήταν η στιγμή όλα να ξεχαστούν και να γίνει μια νέα αρχή.

Τα πρώτα αστέρια είχαν φανεί στον ουρανό όταν η Γκρέτελ άκουσε την πόρτα της να χτυπάει δυνατά. Κοίταξε από το πιο ψηλό παράθυρο του πύργου και δεν πίστευε στα μάτια της. Δεν ήταν δυνατόν η Μαριάννα! Μα τι να ήθελε; Ήταν τόσο θυμωμένη την τελευταία φορά που συναντήθηκαν. Η Γκρέτελ ήξερε πως δεν φέρθηκε σωστά αλλά σε εκείνη την συνάντηση δεν είχε το θάρρος να το παραδεχτεί. Μήπως ήρθε η ώρα να τα ξαναβρούνε; Έτρεξε γρήγορα να ανοίξει ελπίζοντας πως η επίσκεψη γίνονταν για καλό.

Στην πόρτα η πριγκίπισσα Μαριάννα χαμογελαστή με τον ιππότη της και πίσω της κρυφογελώντας η Φραντζέσκα, η Άννα, η Νιένκε και η Καρλότα.

Η Γκρέτελ δεν πίστευε στα μάτια της. Ποτέ δεν είχαν ξανάρθει όλες μαζί!! Έμεινε να τις κοιτάζει με ανοιχτό στόμα μη βρίσκοντας τίποτα να πει.

«Έλα κορίτσι μου τι έμεινες με το στόμα ανοιχτό», είπε η Φρατζέσκα και τραβώντας από το μανίκι τον συνοδό της, τον ιππότη Αλτσίντε ντε Γκάσπερι, έσπρωξε απαλά την Γκρέτελ και πέρασαν στο τεράστιο δωμάτιο με τους καναπέδες.

Πίσω της μπήκαν και οι άλλες τέσσερις πριγκίπισσες χαμογελαστές.

Η Καρλότα μάλιστα την φίλησε και της σύστησε τον ιππότη της. Αγαπητή μου αυτός είναι ο ιππότης Ρομπέρ Σουμάν. Η αγαπητή Μαριάννα τον γνωρίζει καλά γιατί συνεργάζεται μαζί της. Έχει μια εξαιρετική ιδέα και θέλω να την συζητήσουμε.

Η Γκρέτελ τις καλωσόρισε με ένα χαζό χαμόγελο και έκλεισε πίσω της την πόρτα. Ήξερε πως ήταν η μεγάλη της ευκαιρία να γίνει ξανά φίλη τους.

Πέρασαν όλες στο μεγάλο δωμάτιο του πύργου και κάθισαν γύρω απ' το μεγάλο τραπέζι. Οι ιππότες στάθηκαν όρθιοι πίσω από τις πριγκίπισσες και η συζήτηση φούντωσε. Μιλούσαν για τον πόλεμο και τις καταστροφές που αυτός έφερε. Μιλούσαν για την αδυναμία τους να προστατέψουν τους πύργους τους αν ο πόλεμος ξαναγυρνούσε.

Νομίζω πως είναι η κατάλληλη στιγμή να συζητήσουμε σοβαρά, ακούστηκε να λέει η πριγκίπισσα Φραντζέσκα, ο πόλεμος κατέστρεψε τον τόπο μου οι άνθρωποι υποφέρουν, φοβούνται. Οι κήποι μου όπου και αν στρέψεις το βλέμμα σου είναι άσχημοι και ξεροί. Οι δάφνες μου καταστράφηκαν όλες ... Δεν υπάρχουν χρήματα, οι σοδιές καταστράφηκαν και ήρθα εδώ να βρούμε μια κοινή λύση.

Με γεμίζει θλίψη αυτή η καταστροφή. Όμως είναι η ώρα να κοιτάξουμε μπροστά, είπε η πριγκίπισσα Άννα. Όλη η παραγωγή μας με λαχανάκια Βρυξελλών έχει διαλυθεί. Είμαστε οικονομικά κατεστραμμένοι. Αμφιβάλω αν υπάρχει τρόπος να γίνουν όλα όπως πριν. Η παραγωγή τουλίπας δεν αποδίδει πια. Καμένη γη παντού, είμαι τόσο θλιμμένη, είπε η πριγκίπισσα Νιένκε και ένα δάκρυ κύλησε στο κατάλευκο μάγουλό της.

Νιένκε σκούπισε αμέσως τα δάκρυά σου νομίζω πως για αυτό μαζευτήκαμε όλες εδώ. Είμαι σίγουρη πως η λύση θα βρεθεί και τη ζωή μας θα χτίσουμε ξανά από την αρχή, είπε η Καρλότα και έβγαλε από την τσάντα της μια χούφτα σμέουρα. Αυτά είναι τα τελευταία συνέχισε, ο πόλεμος γκρέμισε τις αποθήκες μας και η παραγωγή μας εξαφανίστηκε. Χρήματα στα ταμεία δεν υπάρχουν πια και ο κόσμος στον τόπο μου υποφέρει.

Η Μαριάννα και η Γκρέτελ ακούγοντας τες κάτι νέο έβλεπαν να γεννιέται. Η επιθυμία για μια νέα ζωή σε έναν καινούριο αλλιώτικο κόσμο.

Τότε σηκώθηκε ο ιππότης Σουμάν και υποκλίθηκε μπροστά σε όλες χτυπώντας δυνατά τα τακούνια του. Η φωνή του ακούστηκε δυνατή και αποφασιστική.

Κυρίες μου όλες σας έχετε ένα πρόβλημα κοινό. Γι αυτό κι εγώ μια πρόταση να κάνω ευγενικά τολμώ. Όλες μαζί μπορείτε τον πλούτο να φέρετε στις χώρες σας σαν μια γροθιά αν ενωθείτε. Η κάθε μια μονάχη μπορεί να κάνει τόσο λίγα. Όλες μαζί μπορείτε να κάνετε τόσα πολλά και να προστατευτείτε!

Αν όλοι ενωθούμε λύση μπορεί να βρούμε!!! είπε ο Αλτσίντε ντε Γκάσπερι και υποκλίθηκε βαθιά. Όλοι για έναν και ένας για όλους είπε και ο Ζακ Μονέ και έβγαλε το καπέλο του.

Η πριγκίπισσα Μαριάννα τακτοποίησε καλύτερα το μακρύ της φόρεμα και κοίταξε κατάματα την Γκρέτελ. Αν συμφωνούσαν οι δυο τους η συμφωνία είχε κλειστεί.

Ήταν δύσκολο το ήξεραν όλες. Πώς θα έβαζαν στην άκρη τις προσωπικές στους διαφωνίες και θα πάλευαν για το κοινό καλό; Έπρεπε να το σκεφτούν καλά. Να βάλουν όρους, να γράψουν νόμους που όλοι έπρεπε να τους εφαρμόζουν, να εμπιστευτούν η μία την άλλη.

Οι συσκέψεις άρχισαν. Ατέλειωτα βράδια στο μεγάλο δωμάτιο του πύργου έσβηναν έγραφαν, διαφωνούσαν και τελικά κατέληξαν σε μια κοινή συμφωνία.

Ήταν 9 του Μάη όταν στο πιο ψηλό παράθυρο του πύργου βγήκε ο Ρομπέρ Σουμάν κρατώντας ένα μεγάλο πάπυρο. Δίπλα του ο Ζακ Μονέ του ψιθύριζε κάτι στο αυτί και χαμογελούσε. Πλήθος κόσμου είχε μαζευτεί στους ατέλειωτους κήπους του πύργου. Όλοι ήξεραν πως κάτι σημαντικό θα γεννιόνταν από αυτή τη συνάντηση που κράτησε τόσο καιρό.

Ο Σουμάν μίλησε για ειρήνη, συμφιλίωση, δουλειά που θα φέρει χρήματα σε όλους. Μίλησε για χώρες χωρίς σύνορα και για ισότητα και δικαιοσύνη. Μίλησε για συναδελφικότητα και αλληλεγγύη.

Και όσο μιλούσε οι τέσσερις από τις έξι πριγκίπισσες χειροκροτούσαν με ενθουσιασμό χαμογελώντας η μια στην άλλη.

Η πριγκίπισσα Γκρέτελ με την πριγκίπισσα Μαριάννα κατάλαβαν πως πρέπει να κάνουν την πιο σημαντική τους κίνηση. Από αυτές περίμενε ο λαός να δει ότι αφήνουν στην άκρη τις διαφωνίες τους και προχωράνε μαζί μπροστά.

Άπλωσαν και οι δύο ταυτόχρονα το χέρι και έπεσαν με μια κίνηση η μία στην αγκαλιά της άλλης. Το πλήθος ζητωκραύγασε. Περιστέρια πέταξαν στον ουρανό και μια χαρούμενη μουσική ήχησε απ' άκρη σ' άκρη.

Και ήρθε η ώρα των υπογραφών. Οι τρεις ιππότες ξετύλιξαν απαλά τον πάπυρο και αφού διάβασαν δυνατά τα λόγιας της συμφωνίας έδωσαν όρκο βαρύ και με το χέρι στην καρδιά υποσχέθηκαν να πολεμήσουν για μια Ενωμένη Ευρώπη.

Οι έξι πριγκίπισσες μία μία με μία πένα και κόκκινο μελάνι υπογράφουν χαμογελώντας την ένωση της Ευρώπης. Με κοινή δουλειά όλες μπορούσαν να απολαύσουν τις τουλίπες της Πριγκίπισσας Νιενκε, τα αμπέλια της πριγκίπισσας Μαριάννας, τις βελανιδιές της πριγκίπισσας Γκρέτελ, τις δάφνες της πριγκίπισσας Φραντζεσκας, τα λαχανάκια Βρυξελλών της πριγκίπισσας Άννας, τα σμέουρα της πριγκίπισσας Καρλότας.

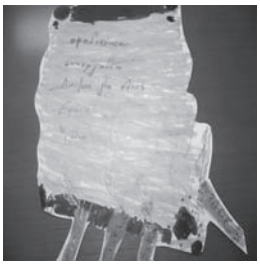
Η συμφωνία ονομάστηκε Ευρωπαϊκή Ένωση των πύργων και είχε μεγάλη επιτυχία. Οι χώρες ολοένα και γίνονταν πιο δυνατές. Η φροντίδα και η προσοχή που τους έδιναν οι έξι πριγκίπισσες τις έκαναν γνωστές σε ολόκληρο τον κόσμο. Όλοι ήθελαν να τις επισκεφτούν και να τις θαυμάσουν.

Τα χρόνια περνούσαν και όλα πήγαιναν καλά στους πανύψηλους πύργους. Μια μέρα τρεις άμαξες φάνηκαν στους πέρα λόφους. Πλησίαζαν και πλησίαζαν ώσπου σταμάτησαν μπροστά στο γραφείο της ευρωπαϊκής ένωσης των πύργων.

Τρεις πριγκίπισσες βγήκαν καμαρωτές μέσα από αυτές. Ανέβηκαν τα μαρμάρινα σκαλιά και

κάθισαν μπροστά στις υπόλοιπες που ενωμένες προσπαθούσαν να βρουν μια λύση για μια ποικιλία αμπελιού που δεν αναπτύσσονταν σωστά.

Υποκλίθηκαν και μία μια παρουσίασαν τον εαυτό τους και τον λόγο της επίσκεψής τους.



Ήταν η πριγκίπισσα Κριστιάν (Δανία), η πριγκίπισσα Ειρε (Ιρλανδία) και η πριγκίπισσα Ελίζαμπεθ (Ηνωμένο Βασίλειο) και οι τρεις αφού εξήγησαν πόσο σημαντική ήταν η απόφαση της ένωσης ζήτησαν να γίνουν μέλη της

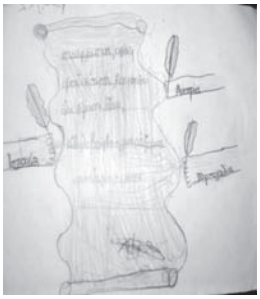
Αν συμφωνήσουμε να γίνεται κομμάτι μας θα πρέπει να τηρείτε κάποιους κανόνες. Το καταλαβαίνεται αυτό είπαν οι έξι πρώτες πριγκίπισσες. Μόνο έτσι λειτουργεί η ένωση και μόνο έτσι προοδεύουμε και απολαμβάνουμε τα οφέλη της συνεργασίας μας.

Οι τρεις νεοφερμένες έδωσαν τα χέρια και υπόγραψαν με ένα ολόχρυσο φτερό τη συμφωνία.

Η Ευρωπαϊκή ένωση των πύργων έμοιαζε να μεγαλώνει να δυναμώνει και να αποκτά μεγάλη φήμη.

Όλοι ήθελαν να γίνουν μέλη αυτής της ισχυρής ένωσης έτσι χύθηκαν τόνοι μελανιού για να γραφτούν οι υποχρεώσεις μα και τα δικαιώματα των πύργων μελών αυτής της ισχυρής συντροφιάς.

Πριγκίπισσες και πρίγκιπες από κάθε γωνιά της Ευρώπης άρχισαν να καταφθάνουν.



Έτσι σιγά σιγά οι πριγκίπισσες και οι πρίγκιπες της Ελλάδας, της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Αυστρίας, της Φιλανδίας, της Σουηδίας της Εσθονίας, της Λετονίας, της Λιθουανίας, της Ουγγαρίας, της Πολωνίας, της Σλοβακίας, της Σλοβενίας της Τσεχίας, της Κύπρου, της Μάλτας, της Βουλγαρίας, της Ρουμανίας, και τέλος της Κροατίας υπέγραψαν την συμφωνία και έφτιαξαν την ενωμένη Ευρώπη με το δικό της λάβαρο.

Ένα λάβαρο με 12 ολόχρυσα αστέρια ενωμένα κάτω από έναν καταγάλανο ουρανό. Κάθε αστέρι και μία υπόσχεση για αλληλοβοήθεια, για την αποδοχή της διαφορετικότητας, για την προστασία της φύσης που μας χαρίζει τα δώρα της, για την αξία της δουλειάς, για παντοτινή ειρήνη, δημοκρατία, φροντίδα και υγεία για όλους.

Άραγε το παραμύθι μας θα έχει καλό τέλος;

ΚΥΝΗΓΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΙ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΕ. ΜΕΛΕΤΗ, ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΓΡΙΑΣ ΖΩΗΣ

*Βασιλική Τσιανίκα**

Περίληψη

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με αφορμή την καινοτόμα εκπαιδευτική δράση της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα «Teachers4Europe» και συμμετείχαν 22 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του 7/θ Δημοτικού Σχολείου Παραβόλας του Δ. Αγρινίου.

Η περιοχή είχε πολύ μεγάλο αριθμό κυνηγών, ακόμη και κάποιοι από τους μαθητές είχαν ήδη λάβει μέρος σε κάποιο κυνήγι. Επιλέχτηκε λοιπόν το συγκεκριμένο θέμα το οποίο συνδεόταν άμεσα με τη ζωή και τις εμπειρίες τους, εγγυόταν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και στόχο είχε την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και αλλαγή συμπεριφορών και νοοτροπιών. Απαραίτητη κρίθηκε η συνεργασία με τοπικούς φορείς στις δραστηριότητες.

Ξεκινήσαμε με παιχνίδια και κουίζ γνωριμίας με την ΕΕ. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για ευρωπαϊκές πολιτικές σε σχέση με το κυνήγι και την προστασία της άγριας ζωής, για κοινές προσπάθειες των χωρών της ΕΕ για αποκατάσταση και διατήρηση της βιοποικιλότητας η οποία ως ευρωπαϊκή κληρονομιά είναι ευθύνη όλων των κρατών μελών να προστατευτεί.

Έγινε συλλογή πληροφοριών κυρίως από το διαδίκτυο για το κυνήγι στην Ελλάδα και άλλες χώρες: νομοθεσία, προγράμματα, θηράματα, οργανώσεις, προβλήματα. Στη συνέχεια ομάδες μαθητών αξιοποιώντας τις ΤΠΕ ανέλαβαν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων: Κατασκευή και διανομή φυλλαδίων σχετικά με το πρόβλημα λαθροθηρίας που είχε εντοπιστεί στην περιοχή, κοινοποίηση των ενεργειών και ανησυχιών μας στη Κυνηγετική Συνομοσπονδία, κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού με ερωτήσεις για απόκτηση άδειας κυνηγίου, δημιουργία ψηφιακής εικονογραφημένης ιστορίας με πρωταγωνιστές θηράματα σε χώρες της Ε.Ε και τέλος μια παρουσίαση σε p.pt έργων τέχνης ευρωπαίων καλλιτεχνών με θέμα το κυνήγι.

* Εκπαιδευτικός Π.Ε, Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου.

Έγινε ανάρτηση του υλικού στον ιστότοπο του σχολείου, παρουσίαση στις υπόλοιπες τάξεις και προβολή της δράσης σε ανοιχτή εκδήλωση.

Οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ, δούλεψαν με διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία, συνειδητοποίησαν την αλληλεξάρτηση και την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, ανακάλυψαν την αξία του ρόλου τους ως ενεργών πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: *κυνήγι, ευρωπαϊκά πρότυπα, ενεργός πολίτης.*

Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι μια χώρα πολύ πλούσια σε βιοποικιλότητα, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, φιλοξενώντας 1043 είδη σπονδυλωτής πανίδας, 47 από τα οποία είναι είδη που τα συναντούμε μόνο στην Ελλάδα. Παρόλο το μικρό μέγεθός της η χώρα μας φιλοξενεί το 1.9% της παγκόσμιας σπονδυλωτής πανίδας και περίπου το 60% της Ευρωπαϊκής.

Η ΕΕ αναγνωρίζοντας την αξία των φυσικών πόρων όπως τα ενδιαιτήματα και τα είδη που ζουν μέσα σε αυτά, εργάζεται για την προστασία τους. Δίκτυα όπως το Natura 2000, που αποτελείται από 26.000 προστατευόμενες φυσικές περιοχές και καλύπτει σχεδόν το 20% της έκτασης της ΕΕ προσπαθούν να συνδυάσουν την αρμονική συνύπαρξη ανθρώπων με σπάνια και ευάλωτα είδη πανίδας.

Το 2006 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε το κείμενο «Halting Biodiversity Loss by 2010 – and Beyond: Sustaining ecosystem services for human well-being", από το οποίο προέκυψε το πρώτο Σχέδιο Δράσης για την προστασία της Βιοποικιλότητας στην ΕΕ χωρίς όμως συγκεκριμένες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις για τα κράτη μέλη.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην εκπληρωθούν οι στόχοι για διατήρηση της βιοποικιλότητας και το 2010 η ΕΕ δημοσίευσε κείμενο σύμφωνα με το οποίο μόνο το 17% των οικοσυστημάτων της ΕΕ ήταν σε καλή κατάσταση. Η έκθεση της Επιτροπής, κατέρριπτε ευθύνες κυρίως στην Κύπρο, την Ελλάδα, την Ισπανία και την Πορτογαλία λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και πολιτικής βούλησης. (Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία, 2014).

Δυστυχώς όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι η χώρα μας δεν έχει ενσωματώσει στο ελληνικό δίκαιο, ως όφειλε, τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και η λαθροθηρία εξακολουθεί να είναι ιδιαιτέρως διαδεδομένη στην Ελλάδα, παρόλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα, τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για «αειφορικό κυνήγι».

Σημαντικό ρόλο και ευθύνη έχει το κράτος, οι ελεγκτικοί μηχανισμοί του, το ανεπαρκές νομοθετικό πλαίσιο. Η Ελλάδα αν και καταδικάστηκε στο Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, εφαρμόζει πλημμελώς την ευρωπαϊκή νομοθεσία οπότε δεν υπάρχουν εγγυήσεις για την εφαρμογή των οδηγιών και κατά συνέπεια για τη διατήρηση και υγιή κατάσταση των οικοσυστημάτων.

Το κυνήγι βέβαια ως μια νόμιμη δραστηριότητα αναψυχής δεν αποτελεί απειλή για τα είδη που θηρεύονται. Μπορεί να είναι επιζήμιο, ειδικά για τα μεταναστευτικά και προστατευόμενα είδη, όταν γίνεται ανεξέλεγκτα, όταν οι κυνηγοί δεν είναι σωστά εκπαιδευμένοι, ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι για τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον.

Η σωστή διαχείριση της κοινής μας κληρονομιάς ως ευρωπαίων βασίζεται στη γνώση, στη σωστή εκπαίδευση, την ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή στα κοινά, σε κοινά περιβαλλοντικά πρότυπα. Η ανεπαρκής εφαρμογή της νομοθεσίας μπορεί να ισοσταθμιστεί με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες.

Υπάρχει ανάγκη για πλησίασμα των εκπαιδευτικών στόχων των κρατών της ΕΕ, για ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με επίκεντρο τις κοινές ανησυχίες αλλά και το σεβασμό των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Η εκπαίδευση καλείται να εκπληρώσει έναν αναδομητικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας «πράσινης οικονομίας», μιας νέας ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη, ενός πολίτη που σέβεται και προστατεύει τους φυσικούς πόρους. (Παπαοικονόμου, 2013).

Σύμφωνα με τους προηγούμενους στόχους, η τάση στα προγράμματα σπουδών των χωρών της ΕΕ είναι η προώθηση της διαθεματικότητας, με στόχο την καλλιέργεια βασικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες. Η σχολική γνώση οργανώνεται γύρω από σημαντικά θέματα, των οποίων η σημασία και η επιλογή εξαρτώνται από τον αντίκτυπο και τη χρησιμότητα που έχει στον καθημερινό βίο των ανθρώπων και από τη συμβατότητά του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2004).

Ζητούμενο είναι η εμπλοκή των μαθητών όχι μόνο στο περιεχόμενο της γνώσης αλλά και στη διαδικασία παραγωγής της. Απαιτείται λοιπόν η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό τρόπων και μεθόδων που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και οδηγούν στη μάθηση με έναν πιο φυσικό και άμεσο τρόπο. (Ματσαγγούρας, 2003).

Με τη διαθεματική προσέγγιση προσφέρεται η γνώση σε κατανοητή για όλους μορφή και προωθούνται κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργικές στάσεις και διαδικασίες που συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Η σύγχρονη παιδαγωγική προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αναπροσδιορίζεται σε μια διαδικασία αυτενεργό, ανακαλυπτική και διαδραστική, για την οποία απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δημιουργική έμπνευση των δασκάλων και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, έτσι ώστε να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στις συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Γκλιάου, 2002).

Σκοπός/ Στόχοι

Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η κατανόηση από τους μαθητές/τριες της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και φύσης, των συνεπειών για το παρόν και το μέλλον και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς.

Με δεδομένη την αμφίδρομη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας στόχος ήταν οι μαθητές/τριες να μάθουν «πώς να πράττουν» ώστε να εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν στο σχολείο.

Κρίθηκε σημαντικό να «φωτιστεί» το θέμα από πολλές πλευρές και να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους,να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία. Μέσα από την πολυεπίπεδη επεξεργασία στόχος μας ήταν η ικανότητα χρήσης ποικιλίας πηγών και εργαλείων πλη-

ροφορίας και επικοινωνίας για την επίλυση προβλημάτων της ζωής των μαθητών, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης μέσω της πραγματοποίησης ατομικών και κυρίως συλλογικών δραστηριοτήτων.

Επιδιώξαμε τη διαμόρφωση στάσεων υπευθυνότητας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, τη συνειδητοποίηση των κοινών αξιών των Ευρωπαίων και τη δημιουργία σκεπτόμενων και συνειδητοποιημένα ενεργών ευρωπαίων πολιτών.

Μεθοδολογία

Επιλέχθηκε η μέθοδος Project γιατί το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης αποτελεί μια «ανοιχτού τύπου» παιδαγωγική προσέγγιση που επιτρέπει την αυθόρμητη και συντονισμένη δραστηριότητα μιας ομάδας παιδιών που ασχολούνται μεθοδικά με την εκπλήρωση μιας «δουλειάς» την οποία έχουν συνειδητά επιλέξει. Αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι εμπειρίες των παιδιών, γύρω από ένα θέμα,αφού ενθαρρύνεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες. (Σφυρόερα, 2005).

Η προτεραιότητα που δίνεται στην εξέταση θεμάτων σημαντικών για τα παιδιά και η διερευνητική διαδικασία επεξεργασίας των θεμάτων καθιστούν τη διαθεματική προσέγγιση παιδοκεντρική τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από μεθοδολογικής πλευράς (Ματσαγγούρας, 2003).

Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης κυρίαρχο ρόλο παίζει η μαθητική «μικρο-ομάδα». Οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν από τις ομάδες των μαθητών σε πνεύμα συνεργασίας κι αλληλοβοήθειας. (Ματσαγγούρας, 2004).

Η ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο project είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών κι αφιερώθηκαν τα δίωρα της Ευέλικτης Ζώνης για την ολοκλήρωσή του.

Ξεκινήσαμε τη διαδικασία με παιχνίδια γνωριμίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο μύθος της αρπαγής της Ευρώπης από το Δία δραματοποιήθηκε, έγινε τραγούδι (βλ. παράρτημα3)και αποτέλεσε θέμα ζωγραφικής για τους μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν αρχικά σε 3 ομάδες.

Ακολούθησαν κι άλλα βιωματικά παιχνίδια και αξιοποίηση του επίσημου δικτυακού τόπου της ΕΕ και κυρίως της «Γωνιάς του παιδιού». Οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στο επιτραπέζιο παιχνίδι «Στον αστερισμό της Ευρώπης».

Στη συνέχεια έγινε συλλογή πληροφοριών κυρίως από το διαδίκτυο (βλ. παράρτημα) για το κυνήγι στην Ελλάδα και άλλες χώρες. Ξεκινήσαμε με αναφορές στην αρχαία Ελλάδα. Οι μαθητές συγκέντρωσαν πληροφορίες για τη στάση των αρχαίων Ελλήνων απέναντι στη θήρα και τις συνήθειές τους, παρουσίασαν σχετικές εικόνες και γραπτά κείμενα (βλ. παράρτημα 1). Ιδιαίτερη εντύπωση τους έκανε αναφορά στον Πλάτωνα ο οποίος αποδοκιμάζει στους «Νόμους» κάθε εύκολο και δόλιο τρόπο σύλληψης των ζώων, όπως τα δίχτυα και οι παγίδες και στον Ξενοφώντα: *«Προτρέπω τους νέους να μην περιφρονούν τα κυνήγια και την υπόλοιπη εκπαίδευση, γιατί από αυτά γίνονται καλοί στα πολεμικά και στα άλλα ζητήματα, από τα οποία είναι απαραίτητο να προέρχεται σωστή σκέψη, λόγος και πράξη».*

Κατόπιν μελετήθηκε η ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία, προγράμματα, θηράματα και οργανώσεις με στόχο την ενημέρωση των μαθητών, την εξοικείωσή τους με το θέμα και τη συλλογή υλικού για την πραγματοποίηση των εργασιών που θα ακολουθούσαν. Για τις παραπάνω δραστηριότητες αφιερώσαμε 5 δίωρα. Ακολούθησε ο χωρισμός σε 4 ομάδες και κάθε ομάδα ανέλαβε από μια εργασία. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν ελεύθερα την ομάδα στην οποία ήθελαν να ανήκουν. Τα θέματα τα αποφασίσαμε με ψηφοφορία γιατί είχαν γίνει διάφορες προτάσεις και δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν όλες.

Ομάδα Α (5 μαθητές/τριες): Δημιουργία και διανομή φυλλαδίων σχετικά με το πρόβλημα λαθροθηρίας που έχει εντοπιστεί.

Ειδικοί στόχοι:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές κριτικό πνεύμα στην ανάγνωση κειμένων.
- Να αναπτύξουν τρόπους και δεξιότητες παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση προβλημάτων.
- Να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα εργαλεία για να συνδυάσουν εικόνα και λόγο και να μεταδώσουν ένα μήνυμα.

Ενέργειες μαθητών/τριών:
Οι μαθητές/τριες της Α ομάδας έχοντας διαβάσει διάφορα άρθρα σε ιστοσελίδες (*Κώδικας ηθικής συμπεριφοράς του κυνηγού*, http://www.kynigos.net.gr/kodikas.htm, *Με ήθος και αξίες* http://www.gooutdoor Η *ηθική* του *Κυνηγού*, www.moi.gov.cy/.../Ηθική%20του%20κυνηγίου.) και μετά από συζητήσεις στην τάξη, κατέληξαν σε κάποια βασικά σημεία τα οποία κατά τη γνώμη τους διαφοροποιούν τον σωστό από τον «κρεατοσυλλέκτη» κυνηγό. Τα κατέγραψαν, τα ανακοίνωσαν στους συμμαθητές τους και επέλεξαν αυτά που έκριναν πως ήταν τα σημαντικότερα. Χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο για να βρουν κατάλληλες φωτογραφίες και μετά στον υπολογιστή της τάξης, χρησιμοποιώντας το λογισμικό word, έφτιαξαν το φυλλάδιο.

Στη διανομή των φυλλαδίων συμμετείχαν μαθητές κι από άλλες ομάδες, καθώς στόχος ήταν να κυκλοφορήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακτίνα.

Χρόνος: Ολοκληρώθηκε η εργασία σε 4 δίωρα.

ΕΣΥ ΤΙ ΚΥΝΗΓΟΣ ΕΙΣΑΙ;

Σωστός κυνηγός	«Κρεατοσυλλέκτης»
ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΖΩΑ	ΔΕ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΦΥΣΗ
ΞΕΡΕΙ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΦΙΛΟΞΕΝΟΥΜΕΝΟΣ ΣΤΗ ΓΗ	ΝΟΜΙΖΕΙ ΟΤΙ Η ΓΗ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙ
ΒΟΗΘΑ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΡΙΑΣ ΖΩΗΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΕΙ ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΡΓΡΙΑΣ ΖΩΗΣ
ΣΚΟΤΩΝΕΙ ΜΟΝΟ ΟΣΑ ΠΡΕΠΕΙ ΚΑΙ ΜΟΝΟ ΟΤΑΝ ΕΠΙΤΡΕΠΕΤΑΙ	ΣΚΟΤΩΝΕΙ Ο,ΤΙ ΒΡΕΘΕΙ ΜΠΡΟΣΤΑ ΤΟΥ
ΕΧΕΙ ΗΘΟΣ ΚΑΙ ΚΥΝΗΓΑ ΤΙΜΙΑ	ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΗΘΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΕΙΣ ΒΑΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΚΥΝΗΓΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΗΡΑΜΑΤΟΣ
ΤΗΡΕΙ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΩΣΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΟΠΛΩΝ	ΚΑΝΕΙ ΑΛΟΓΙΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΟΠΛΩΝ ΚΑΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΚΥΝΗΓΟΥΣ

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ Δημοτικού Σχολείου Παραβόλας

1. φυλλάδιο

Ομάδα Β (5 μαθητές/τριες): Επιστολή στην Κυνηγετική Συνομοσπονδία - Κοινοποίηση των ενεργειών και ανησυχιών μας.

Ειδικοί στόχοι:

Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ως ενεργοί πολίτες.
Να αξιολογούν και να αξιοποιούν πληροφορίες που τους δίνονται.
Να εξοικειωθούν με τον κειμενικό τύπο της επιστολής.

Ενέργειες μαθητών/τριών:

Αποφασίσαμε ότι έπρεπε να διευρύνουμε τις δραστηριότητές μας και να κοινοποιήσουμε τις ανησυχίες μας και σε σχετικούς με το κυνήγι φορείς.

Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν τα πρώτα 2 δίωρα μελετώντας άρθρα σχετικά με το πρόβλημα της λαθροθηρίας στην περιοχή, αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες «διαχείριση

του θηράματος», «αειφόρο κυνήγι» και συζητήσαμε για την ανάγκη επιμόρφωσης των κυνηγών. (NATURA 2000 & ΑΕΙΦΟΡΟ ΚΥΝΗΓΙ στην ΕΥΡΩΠΗ http://www.facenatura2000.net/leaflet/leaflet_el.pdf, «Άνευ προηγουμένου λαθροθηρία στην Τριχωνίδα», http://www.agrinionews.gr 16 Φεβρουαρίου 2012, «Καταγγέλουμε τη λαθροθηρία στον Αμβρακικό» http://www.cityvoice.gr 29 Ιανουαρίου 2013).

Κατέγραφαν σημεία που θεωρούσαν ότι έπρεπε να αναφέρουν στην επιστολή και ιδέες για την αντιμετώπιση του προβλήματος της λαθροθηρίας. Χρειάστηκε ακόμη 1 δίωρο για τη σύνταξη του κειμένου στην τελική μορφή του.

Χρόνος: Απαιτήθηκαν 3 δίωρα για την ολοκλήρωση της εργασίας.
Η Κυνηγετική Συνομοσπονδία έλαβε με ηλεκτρονικό μήνυμα την παρακάτω επιστολή στις 28/02/2013.

Παραβόλα 28/02/2013

Αγαπητέ κύριε πρόεδρε,

Είμαστε οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Παραβόλας του Δήμου Αγρινίου και σας στέλνουμε αυτή την επιστολή για να σας εκφράσουμε τις ανησυχίες μας για το πρόβλημα λαθροθηρίας που υπάρχει στην περιοχή μας.

Με αφορμή ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουμε αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με το κυνήγι στην Ελλάδα και άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Μελέτη, Ανάπτυξη και Προστασία της άγριας ζωής πιστεύουμε είναι κάτι που αφορά όλους μας και γι' αυτό αναλάβαμε αυτή τη δράση.

Μέσα απ' το διαδίκτυο, από εφημερίδες και περιοδικά ενημερωθήκαμε για τα όσα δυστυχώς συμβαίνουν στην ευρύτερη περιοχή του Αγρινίου, ειδικά στη Μακρυνεία και τον Αμβρακικό.

Πιστεύουμε ότι η ελλιπής ενημέρωση κάποιων κυνηγών είναι η κύρια αιτία για το κακό που κάνουν, χωρίς να συνειδητοποιούν τις καταστροφικές συνέπειες για το περιβάλλον και τις μελλοντικές γενιές.

Γνωρίζουμε ότι η Κυνηγετική Συνομοσπονδία ενδιαφέρεται για την προστασία της πανίδας και το αειφόρο κυνήγι, γι' αυτό σκεφτήκαμε ότι θα ήταν καλό να υπάρξουν επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες από κυνηγετικούς φορείς σχετικές με το θέμα. Η δημοσίευση άρθρων στην ιστοσελίδα σας και σε περιοδικά θα βοηθούσε στη διάδοση των πληροφοριών για τη διαχείριση των θηραμάτων και την προστασία απειλούμενων ειδών. Εμείς από την πλευρά μας έχουμε ήδη μοιράσει κάποια φυλλάδια στην περιοχή για να ευαισθητοποιήσουμε την τοπική κοινωνία και σχεδιάζουμε και ανοιχτή εκδήλωση με θέμα «Εσύ τι κυνηγός είσαι;».

Σας ευχαριστούμε και περιμένουμε με αγωνία τις δικές σας ενέργειες.

Με εκτίμηση
Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης

2. Επιστολή

Ομάδα Γ (7 μαθητές/τριες): Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού με ερωτήσεις για απόκτηση άδειας κυνηγίου.

Ειδικοί στόχοι:
Να εξασκηθούν οι μαθητές/τριες στη συλλογή και ταξινόμηση πληροφοριών.
Να αποκτήσουν μια εικόνα των κυνηγετικών μοντέλων στην Ευρώπη.
Να δημιουργήσουν ένα αντικείμενο δικής τους έμπνευσης.

Ενέργειες μαθητών/τριών:
Η συγκεκριμένη ομάδα χρησιμοποίησε τεύχη του περιοδικού *Έθνος-κυνήγι* από τα οποία έκοψαν εικόνες και οι περισσότερες ερωτήσεις του παιχνιδιού είναι από τα ερωτηματολόγια εξετάσεων Υποψηφίων Κυνηγών. Τις υπόλοιπες, αυτές που αφορούν άλλες χώρες της ΕΕ, τις εμπνεύστηκαν από σχετικά κείμενα που είχαν διαβάσει στην ιστοσελίδα http://www.gpeppas.gr/arxiki/arxikiii.htm (*Κυνηγετικά μοντέλα της Ευρώπης - Ευρωπαϊκή πραγματικότητα, Το κυνήγι στην Ευρώπη)*. Έφτιαξαν πάνω σε χαρτί κανσόν τη διαδρομή που ακολουθούν οι παίκτες, φύλλο με οδηγίες και 35 κάρτες στις οποίες κόλλησαν εικόνες σχετικές με το κυνήγι στη μια πλευρά και ερωτήσεις στην άλλη. Οι κάρτες, το ταμπλό αλλά και οι οδηγίες πλαστικοποιήθηκαν και ήταν επιθυμία της ομάδας το παιχνίδι να μείνει στο σχολείο και να χρησιμοποιείται από όλους.

Χρόνος: Χρειάστηκαν 4 δίωρα για την ολοκλήρωση της κατασκευής.

Ομάδα Δ (5 μαθητές/τριες): Κατασκευή εικονογραφημένης ιστορίας (κόμικ), με πρωταγωνιστές θηράματα σε χώρες της ΕΕ.

Ειδικοί στόχοι:
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες στη δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών με τη χρήση λογισμικού.
- Να κατανοήσουν ότι τα άγρια πτηνά είναι κοινή κληρονομιά.
- Να αναπτύξουν θετική στάση για τη συνεργασία μεταξύ των κρατών /μελών της ΕΕ σε περιβαλλοντικά θέματα.

Ενέργειες μαθητών/τριών:
Οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν το κόμικ χρησιμοποιώντας το λογισμικό comic strip creator. Οι πρωταγωνιστές μας είναι άγρια/αποδημητικά πουλιά. Συζητούν και προτείνουν διάφορες λύσεις για την προστασία τους. Οι μαθητές κατέληξαν σε αυτές τις προτάσεις αφού πέρασαν 2 δίωρα μελετώντας, σχολιάζοντας και αξιολογώντας στοιχεία που συγκέντρωσαν από την ιστοσελίδα της ΕΕ στο σύνδεσμο http://europa.eu/legislation_summaries/environment/nature_and_biodiversity/ev0024_el.htm και τον ιστότοπο του Δημοτικού Σχολείου Σαπών http://dim-sapon.rod.sch.gr/palia/diafora/Gegonota/pag.imer.apod.poyliwn.htm

Το 3ο δίωρο ήταν απαραίτητο για την εξοικείωση των μαθητών/τριών με το λογισμικό με το οποίο έρχονταν σε επαφή για πρώτη φορά και στο επόμενο δίωρο προ-

χώρησαν στην τελική μορφή της εργασίας χρησιμοποιώντας εικόνες τις οποίες αναζήτησαν στο διαδίκτυο.

Χρόνος: Χρειάστηκαν 4 δίωρα συνολικά.
Ομάδα Ε (5 μαθητές/τριες): Παρουσίαση έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής) Ευρωπαίων καλλιτεχνών με θέμα το κυνήγι.

Ειδικοί στόχοι:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές γιατί το κυνήγι έχει αποτελέσει ιστορικά πηγή έμπνευσης για πολλούς καλλιτέχνες.
- Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση των κρατών της Ευρώπης.
- Να εξασκηθούν στη χρήση του λογισμικού power point και στον εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Ενέργειες μαθητών/τριών:
Ξεκινήσαμε με ανάγνωση και σχολιασμό του άρθρου *Κυνήγι, παράδοση & κοινωνία* http://kynigi-drama.gr/kynhgetikh-egkyklopaideia/kynhgi-paradosh-koinwnia.html. Έγιναν αναφορές και προβολή εικόνων με θέμα την αρχαία Ελλάδα. (βλ. παράρτημα 1) Οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν έτσι ότι το κυνήγι και ιδιαίτερα αυτό των μεγάλων θηραμάτων αποτελούσε αγαπημένη ψυχαγωγική δραστηριότητα και πεδίο επίδειξης τόλμης, ανδρείας αλλά και σύνεσης, πειθαρχίας και σεβασμού στη φύση και στους συντρόφους. Ανακάλυψαν πόσο έχει επηρεαστεί η κυνηγετική κουλτούρα της Ευρώπης από την αρχαιοελληνική παράδοση.

Ανέφεραν σκηνές από τη μυθολογία και τα κυνήγια των ηρώων που εξόντωσαν θηρία (καλυδώνιος κάπρος, λιοντάρι της Νεμέας) και πραγματοποίησαν άθλους.

Χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο για την εύρεση των έργων τέχνης και το λογισμικό power point για την οργάνωση και παρουσίαση του υλικού. Κατέληξαν σε μια παρουσίαση 16 διαφανειών.

Χρόνος: Οι μαθητές χρειάστηκαν 4 δίωρα για την ολοκλήρωση της εργασίας τους.

Συνέντευξη

Το τελευταίο δίωρο επισκέφτηκε το σχολείο μετά από πρόσκληση του Δ/ντή, ο πρόεδρος του Κυνηγετικού Συλλόγου Αγρινίου, ο οποίος έδωσε συνέντευξη στους μαθητές/τριες. Οι ερωτήσεις ήταν πολλές, (βλ. παράρτημα 2) αλλά οι απαντήσεις του προέδρου τους ικανοποίησαν αρκετά, δίνοντάς τους ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμό.

Παρουσίαση /Διάχυση του προγράμματος

Έγινε ανάρτηση της εργασίας στον ιστότοπο του σχολείου, παρουσίαση των δραστηριοτήτων στις άλλες τάξεις και παρουσίαση του προγράμματος σε ανοιχτή εκδήλωση.

Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Εσύ, τι κυνηγός είσαι;» το διαθέσαμε στο Δημοτικό Σχολείο Μεσάριστας Αιτ/νίας και αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Δάσος, Πηγή Ζωής».

Αποτελέσματα

Οι μαθητές συνεργάστηκαν και συμμετείχαν ενεργά στην διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος. Εξέφρασαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από το θεατρικό λόγο, τα εικαστικά, το τραγούδι. Εξασκήθηκαν στη χρήση των νέων τεχνολογιών, στη συλλογή, επεξεργασία, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών. Ανέπτυξαν αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και συνειδητοποίησαν ότι είναι κάτι που μας αφορά όλους ως ευρωπαίους πολίτες και δεν πρόκειται για ένα τοπικό ή εθνικό θέμα. Πήραν πρωτοβουλίες και ίσως το πιο σημαντικό, αναλαμβάνοντας δράση, ανέπτυξαν νέα πρότυπα συμπεριφοράς που είναι και ο πιο δύσκολος στόχος. Ήρθαν λοιπόν σε πρώτη επαφή με την έννοια του ενεργού πολίτη. Τους δόθηκε η ευκαιρία να προβάλλουν ένα πρόβλημα και να ανοίξουν ένα δίαυλο επικοινωνίας με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. (Ματσαγγούρας, 2003).

Τέλος, η εικόνα που είχαν μαθητές και γονείς για την ΕΕ ως ενός γραφειοκρατικού/τεχνοκρατικού θεσμού που εκβιάζει και καταπιέζει τους έλληνες πολίτες άρχισε να υποχωρεί, καθώς ενημερώθηκαν για τα πλεονεκτήματα της ευρωπαϊκής ταυτότητας, τις κοινές ανησυχίες και τις κοινές αξίες ειδικά σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον.

Βέβαια πρέπει να τονίσουμε ότι υπήρξαν και κάποιοι γονείς που δεν πείστηκαν για την ανάγκη σύνδεσης του προγράμματος με την ΕΕ. Ωστόσο ήταν θετικοί, υποστηρικτικοί και ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι η οικονομική κρίση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει μια μεγάλη δυσαρέσκεια όσον αφορά την ΕΕ και τις επιλογές της για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Οι ηγέτες των κρατών μελών δεν ήταν έτοιμοι να διαχειριστούν τα θέματα που προέκυψαν, οι θεσμοί της ΕΕ τίθενται υπό αμφισβήτηση.

Είναι φανερό ότι δεν πρόκειται μόνο για οικονομική πλέον κρίση και είμαστε μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση καθώς η ΕΕ αντιμετωπίζει κρίση ταυτότητας. Στην Ελλάδα τουλάχιστον, ήταν πάντα απροσδιόριστη η έννοια του ευρωπαίου πολίτη και στις μέρες μας αμφισβητείται από πολλούς.

Μετά από αυτή την κρίση η ΕΕ αλλάζει, εξελίσσεται, αναθεωρεί τους στόχους της και δεν υπάρχει ίσως πιο δυνατό μέσο από την εκπαίδευση για να οικοδομήσουμε την ταυτότητα και τη συνείδηση των μελλοντικών γενιών, την ευρωπαϊκή συνείδηση.

Όπως διαπιστώσαμε και από το πρόγραμμα που πραγματοποίησε το σχολείο μας, η σωστή ενημέρωση, η επικοινωνία, η επιμόρφωση, το άνοιγμα των οριζόντων μας πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια και συμφέροντα, η κατανόηση των κοινών στοιχείων και στόχων μπορούν να δώσουν μια άλλη οπτική και ερμηνεία του κόσμου, να διαμορφώσουν άλλον τρόπο δράσης και σκέψης.

Οι μαθητές-πολίτες ανέπτυξαν εργαλεία κατανόησης, πήραν αποφάσεις, συμμετείχαν ενεργά και έδρασαν σε τοπικό επίπεδο έχοντας στο μυαλό τους ευρωπαϊκά πρότυπα.

Ενεργός πολίτης είναι ο ενημερωμένος πολίτης, αυτός που γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, δραστηριοποιείται, συμμετέχει στα κοινά και αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων της ΕΕ.

Η γνώση όμως δεν σταματάει στα σχολικά θρανία, είναι μια δια βίου διαδικασία συμμετοχής και δράσης. Και είναι προσωπική ευθύνη κάθε Έλληνα-Ευρωπαίου πολίτη να ενεργοποιείται για να αλλάζει την ποιότητα της ζωής του.

Βιβλιογραφία

Γκλιάου, Ν.(2002). Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 68-72.

Ματσαγγούρας, Η.Γ.(2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Εκδόσεις Guttenberg

Ματσαγγούρας, Η.Γ.(2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαοικονόμου, Α. (2012). Ο Εκπαιδευτικός και η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών: Εμπειρική προσέγγιση, *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 103-104, available on line: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/14.pdf

Σφυρόερα, Μ.(2005). *Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* available on line: http://www.psed.duth.gr/SFYROERAKEIM.html

Παράρτημα

http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html
http://ec.europa.eu/environment/nature/conservation/wildbirds/hunting/docs/hunting_guide_el.pdf
http://www.cityvoice.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=10936:qk----q&catid=50:perivallon&Itemid=270
http://www.agrinionews.gr
http://www.environ-develop.ntua.gr/uploads/k_8.pdf
http://www.facenatura2000.net/leaflet/leaflet_el.pdf
http://www.gpeppas.gr/arxiki/arxikiii.html
http://kynigi-drama.gr/kynhgetikh-egkyklopaideia/kynhgi-paradosh-koinwnia.html
http://www.ethnos.gr/entheta.asp?catid=22820
http://www.kynigos.net.gr/nomothesia/erotiseis.html
http://www.kyngerania.gr/arthra/single-news/article/ethniki-nomothesia-gia-to-kynigi/
http://files.ornithologiki.gr/docs/politiki/kinigi/Protasi%20gia%20to%20kinigi%20stin%20Ellada.pdf
http://notioanatolika.gr/index.php/thema-2/399-endiaferousa-erevna-gia-to-kynigi-stin-evropi
http://www.kynigos.net.gr/nomothesia/erotiseis.htm
http://www.amvrakikosnews.com
http://www.kynigos.net.gr

http://www.openscience.gr
http://www.ksellas.gr/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=161&Itemid=204
http://europedia.moussis.eu/books/Book_2/5/16/04/01/index.tkl?lang=gr&all=1&pos=222&s=1&e=10
http://www.agon.gr/news/117/ARTICLE/20127/2013-01-22.html
http://europa.eu/legislation_summaries/environment/nature_and_biodiversity/ev0024_el.htm
http://dim-sapon.rod.sch.gr/palia/diafora/Gegonota/pag.imer.apod.poyliwn.htm
http://www.newsbeast.gr/environment/arthro/391045/o-rolos-tis-agrias-panidas-stizoi-ton-arhaion-ellinon
http://www.ihunt.gr/%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE% B9% CE% BA% CE% AE-% CE% 95% CE% BE% CE% AD% CE% BB% CE% B9% CE% BE% CE% B7-% CF% 84% CE% BF% CF% 85-% CE% 9A% CF%85% CE% BD% CE% B7% CE% B3% CE% B9% CE% BF% CF%8D

1.

http://fthiotikos-tymfristos.blogspot.gr/2012/12/blog-post_22.html

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ/ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Πόσα χρόνια είστε πρόεδρος του Κυνηγετικού Συλλόγου;
Είναι δύσκολο το έργο σας;
Γιατί γίνατε κυνηγός;
Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα η περιοχή μας έχει μεγάλο πρόβλημα λαθροθηρίας. Ποια είναι η γνώμη σας;
Έχετε καταγγείλει κυνηγούς της περιοχής;
Έχετε ποτέ βρεθεί σε κίνδυνο αντιμετωπίζοντας λαθροθήρες;
Πιστεύετε ότι παλιότερα οι κυνηγοί είχαν περισσότερο ήθος;
Ήταν πιο δεμένοι με τη φύση ο παλιοί κυνηγοί;
Τι πιστεύετε ότι λείπει από τους νέους κυνηγούς;
Τι θα μπορούσε να κάνει πιο εύκολο το έργο σας;
Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να γίνει για την προστασία της πανίδας στο νομό μας;
Με ποιους φορείς συνεργάζεστε;
Έχετε πραγματοποιήσει επιμορφωτικές ημερίδες για τους κυνηγούς της περιοχής;
Η θηροφυλακή αξιοποιεί ευρωπαϊκά προγράμματα /χρηματοδότηση;
Πώς σας φαίνεται το πρόγραμμα που κάνει η τάξη μας;

3. ΕΥΡΩΠΗ

Η κόρη του Αγήνορα
η Ευρώπη η ωραία
λουλούδια μάζευε στον αγρό
με φίλες της παρέα.
Κι ο Ζευς την ερωτεύτηκε
θεέ μου, κεραυνοβόλα
γρήγορα ταύρος έγινε
και έτρεξε με φόρα.
Μα και αυτή μαγεύτηκε
από την ομορφιά του
η τρελή γονάτισε μπροστά του
καβάλησε τη ράχη του
και τότε αυτός
έγινε καπνός.
Στο Αιγαίο πήδηξε μαζί με την Ευρώπη
και όταν έφτασαν στην Κρήτη
και όχι στη Ροδόπη,
έκαναν τρεις γιους
ξανθούς, ψηλούς, καμαρωτούς.

ΠΑΜΕ ΕΚΔΡΟΜΗ ΣΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Κωνσταντίνα Ανάγνου**

Περίληψη

Η εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Teacher4 Europe κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και έχει ως τίτλο: «Πάμε εκδρομή στα μνημεία της Ευρώπης.»[276]

Τα αρχιτεκτονικά μνημεία της Ευρώπης αποτελούν μια θεματική που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, εξάπτει τη φαντασία τους ενώ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσα από την ομορφιά ενός μνημείου, να έρθουν σε επαφή με την ιστορία, τον πολιτισμό, την κουλτούρα ενός λαού και ταυτόχρονα να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν επιτεύγματα και τεχνοτροπίες του παρελθόντος.

Ταυτόχρονα δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να κατανοήσουν πως η ΕΕ (άρθρο 167 της Συνθήκης για τη λειτουργία της ΕΕ) συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών μελών της και σέβεται την εθνική και περιφερειακή πολυμορφία τους, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει την κοινή πολιτισμική κληρονομιά ενθαρρύνοντας την συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών της και προωθώντας τη διάδοση του πολιτισμού και της ιστορίας των λαών της.[277]

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ δημοτικού (ΦΕΚ 304Β/2003) και της διαθεματικότητας που τα χαρακτηρίζει. Στηρίχθηκε στις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως αναπόδραστα προκαθορισμένη από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται (Vygotsky.1978) Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της μεθόδου project, της χρήσης των ΤΠΕ συντελείται η υλοποίηση των στόχων, που έχουν τεθεί ξεκάθαρα. Αφορμή για την επιλογή του θέματος ήταν ο μύθος της «Αρπαγής της Ευρώπης», στο βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ τάξης. Στην αρχή της παρέμβασης προσεγγίσαμε την ευρωπαϊκή διάσταση (όραμα, αξίες, αρχές, αποστολή) και στη συνέχεια μέσω των μνημείων γνωρίσαμε τον πολιτισμό άλλων λαών και συγκρίναμε.

---

* Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), 1/θ Δημ. Σχ. Σανταμερίου.

276. Επιβλέπων Ambassador T4E: Θεόδωρος Μπαρής.
277. https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/eu_citizenship/consolidated-treaties_el.pdf#page=57

Η εκπαιδευτική παρέμβαση τελείωσε με διάχυση των αποτελεσμάτων στην κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρώπη, Αρχιτεκτονικά Μνημεία, Πολιτιστική Κληρονομιά, Παρθενώνας-Αιφελ-Πίζα-Ανάκτορα Παλαιολόγου-Μπιγκ Μπεν.*

Προφίλ Εργασίας[278]

Σχολείο: 1/θ Δημ. Σχ. Σανταμερίου
Τάξεις: Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄
Διάρκεια: 20 διδακτικές ώρες

Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που χαρακτηριστικό κάθε κοινωνίας είναι η ποικιλομορφία (πολυφωνία-διαφορετικότητα), η χάραξη ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως σκοπό να δημιουργεί ένα σύνολο αξιών, στρατηγικών και πρακτικών έτσι ώστε η εθνική εκπαίδευση να έχει εκείνες τις προδιαγραφές που θα οδηγήσουν στη δημιουργία πολιτών που θα σέβονται τα εθνικά χαρακτηριστικά της χώρας τους αλλά ταυτόχρονα θα νιώθουν πολίτες της Ευρώπης, της Ευρώπης της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, των ίσων ευκαιριών, της αρμονικής συμβίωσης.

Η δημιουργία ευρωπαϊκής συνείδησης και κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της γνωριμίας του πολιτισμού, της κουλτούρας, της ιστορίας των άλλων εθνών και της προώθηση της ανεκτικότητας και συλλογικότητας.

Οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν με τους άλλους, σεβόμενοι τον πολιτισμό και τη γλώσσα αυτών καθώς και όλα «τα διαφορετικά» χαρακτηριστικά τους ενώ ταυτόχρονα μέσω της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής αγωγής διατηρούν την δική τους εθνική και πολιτισμική ταυτότητα.

Στις μέρες μας, λόγω τις κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας που βιώνουμε αλλά και της εμφάνισης και έξαρσης ρατσιστικών φαινομένων η προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης και των ευρωπαϊκών αξιών γίνεται πιο επιτακτική από κάθε άλλη φορά, αφού πρέπει να κατανοηθεί πως η Ευρώπη δεν επιδιώκει την εναρμόνιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των κρατών μελών της. Αντίθετα, επιδιώκει τη διατήρηση της ποικιλομορφίας. Πράγματι, το άρθρο 3 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση δηλώνει ότι η Ένωση σέβεται τον πλούτο της πολιτιστικής και γλωσσικής της πολυμορφίας και μεριμνά για την προστασία και ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς.[279] Πρέπει να κατανοήσουμε όλοι ότι αποτελούμε ένα πολυμορφικό σύνολο με κοινές επιδιώξεις.

Ως απόρροια όλων των παραπάνω επιλέξαμε ως θέμα της εργασίας μας τα αρχιτεκτονικά μνημεία της Ευρώπης γιατί ο πολιτισμός αποτελεί βασικό ενοποιητικό παρά-

278. Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Ανάγνου Κωνσταντίνα, Μαθητές που Συμμετείχαν: Μακρής Νικόλαος Α' Τάξη, Ιωάννα-Λουσία Αργυροπούλου Β' Τάξη, Αιμίλιος Ντούκας Γ' Τάξη, Παναγιώτης Φιλιππόπουλος Γ' Τάξη, Ελένη Διαμαντοπούλου Δ' Τάξη. Ευχαριστούμε τους γονείς των μαθητών, που υπήρξαν αρωγοί στην προσπάθειά μας αυτή.
279. http://www.europedia.moussis.eu/books/Book_2/4/10/03/?lang=gr&all=1&s=1&e=10

γοντα για τα κράτη, ως το σύνολο των κοινωνικά μεταβιβαζόμενων και ιστορικά διαμεσολαβουσών γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών (Burke, 2002).

Τα μνημεία της Ευρώπης αποτελούν μια θεματική που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, εξάπτει τη δημιουργικότητά τους, ενώ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από την ομορφιά ενός μνημείου, να έρθουν σε επαφή με την ιστορία, την κουλτούρα και τον πολιτισμό ενός λαού, να σεβαστούν τη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν επιτεύγματα και τεχνοτροπίες του παρελθόντος.

Σκοπός και στόχοι εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σκοπός της εργασίας είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα «αρχιτεκτονικά πολιτισμικά δημιουργήματα» χωρών της Ε.Ε. Να εντοπίσουν και να κατανοήσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των λαών της Ε.Ε. και να εκτιμήσουν πως αυτά καταλήγουν στην κοινή Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Κληρονομιά. Με τη διερεύνηση των ευρωπαϊκών μνημείων οι μαθητές κατανοούν ότι η πολιτιστική ποικιλομορφία των λαών της Ευρώπης αποτελεί κοινή κληρονομιά.

Στόχοι ως προς το γνωστικό επίπεδο

Γνωστικοί:

- Να αναγνωρίζουν σημαίες των Ευρωπαϊκών χωρών.
- Να απαριθμούν χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να εντοπίζουν τη θέση της κάθε χώρας στον πολιτικό χάρτη.
- Να κατανοήσουν τη θέση της Ελλάδας μέσα στην Ευρώπη, τη θέση του τόπου τους μέσα στην Ελλάδα και την Ευρώπη.
- Να συλλέγουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται υλικό τόσο από τον έντυπο όσο και από τον ψηφιακό τύπο.
- Να απαριθμούν τα μνημεία, να τα αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσουν.
- Να συνδέουν την τοπική ιστορία με την ιστορία της χώρας τους και την ιστορία της Ευρώπης.
- Να εντοπίζουν κοινά σημεία ανάμεσα στους πολιτισμούς των άλλων χωρών και του πολιτισμού της χώρας τους.
- Να αναπαράγουν και να ερμηνεύουν τις αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να ερμηνεύουν την αξία ένταξης των χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ψυχοκινητικοί:

- Να αποκτήσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς με σεβασμό προς την διαφορετικότητα.
- Να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ομαλά μέσα στην ομάδα.
- Να συμμετέχουν σε δράσεις με σκοπό τη διακίνηση των ευρωπαϊκών ιδεών και αξιών στην τοπική κοινωνία.
- Να παρουσιάσουν τα αρχιτεκτονικά μνημεία (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους –ιστορία τους) στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

- Να απεικονίζουν στο χαρτί ή να κατασκευάζουν παζλ.
- Να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν δεξιότητες στη μουσική, στη συγγραφή θεατρικού έργου, στη ζωγραφική.

Συναισθηματικοί
- Να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη.
- Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.
- Να σέβονται τον πολιτιστικό πλουραλισμό.
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στους άλλους λαούς, και να εκτιμήσουν τη σημασία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των λαών της Ευρώπης για την προώθηση της ειρήνης.
- Να αντιμετωπίζουν προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα
- Να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους.
- Να υπερασπίζονται αξίες όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη.
- Να αισθάνονται Ευρωπαίοι πολίτες με «ευρωπαϊκή ιθαγένεια» που δεν υποκαθιστά την «εθνική ιθαγένεια» (άρθρο 17-συνθήκη Άμστερνταμ).

Στόχοι ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων τεχνολογιών
- Να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να έχουν κριτική στάση απέναντι σε αυτές.
- Να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά λογισμικά αλλά και να δημιουργούν τα δικά τους σταυρόλεξα, ερωτηματολόγια. κόμικς που θα τα βοηθήσουν στη μάθηση.

Μεθοδολογία

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία ακολουθήσαμε τη διαθεματική προσέγγιση, διδακτική αρχή σύμφωνα με την οποία επιδιώκουμε την προσέγγιση της σχολικής γνώσης μέσα από τη σφαιρική μελέτη και επεξεργασία θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2004) που επιλέγονται και οργανώνονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2003). Γι΄ αυτό το λόγο υιοθετήσαμε τη μέθοδο project μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητά τους, αποφεύγεται η κατακερματισμένη θεωρητική γνώση, ενώ τα εκάστοτε ερευνώμενα γεγονότα τοποθετούνται στο πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Επίσης υιοθετήσαμε τη βιωματική μάθηση, κατά την οποία η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά (τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση, μελέτη περίπτωσης, οι κατασκευές συντελούν σε αυτό). Στοιχεία της βιωματικής εκπαίδευσης που ενσωματώσαμε στο πρόγραμμα είναι ο σεβασμός στις πεποιθήσεις του άλλου, το άνοιγμα στην κοινωνία, η κριτική σκέψη, δεξιότητες ανάλυσης, έρευνας, παρατήρησης, η ενεργός συμμετοχή και η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος (Γιαννακόπουλος, 2006).

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της δράσης εργάστηκαν σε ομάδες –ομαδοσυνεργατική.

Διδασκαλία. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά, επιλύουν προβλήματα οργάνωσης, θέτουν κοινούς στόχους, συνεργάζονται, εξοικειώνονται με την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει την ομάδα, την ευρύτερη κοινωνία και την ευρωπαϊκή κοινωνία. Επίσης μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται επικοινωνιακές δεξιότητες όπως η άσκηση και αποδοχή κριτικής, η θετική αλληλεξάρτηση στόχων και ρόλων, η υπευθυνότητα, η ενισχυτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση κ.ά (Johnson & Johnson, 1993).

Διδακτικές Προσεγγίσεις

- *Σχέδιο Εργασίας (project):* Ο Frey υποστηρίζει πως η μέθοδος συνιστά μια ομαδική διαδικασία μάθησης όπου συμμετέχει ενεργά, ρυθμιστικά και αποφασιστικά όλη η ομάδα. (Frey, 1998, σελ. 9).
- *Συζήτηση ή διάλογος, καταιγισμός ιδεών, χιονοστιβάδα, ερωταποκρίσεις.* Κατά τη διάρκεια της δράσης επιλέγαμε όποιο από τα παραπάνω ανταποκρινόταν καλύτερα στις απαιτήσεις και στον στόχο που θέλαμε να πετύχουμε. Με την έναρξη της δράσης επιλέξαμε τον «καταιγισμό ιδεών» που αφορά την εξέταση ενός θέματος στην περίπτωσή μας την Ευρώπη μέσω της ενθάρρυνσης και υποκίνησης των μαθητών να προβούν σε ελεύθερη έκφραση (Γρηγοριάδου, Γούλη & Γόγουλου, 2009). Η τεχνική αυτή συντελεί στην αποκάλυψη πολλών πτυχών του θέματος, διεγείρεται η φαντασία των μαθητών με το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. http://europa.eu/kids-corner/explore_el.html) ενώ η καταγραφή σε πίνακα απόψεων και ιδεών βοηθάει στην αξιολόγηση της δράσης στο τέλος.
- *Παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση:* Οι μαθητές παίζουν ρόλους και μέσα από τις βιωματικές καταστάσεις που προκύπτουν κατανοούν καλύτερα τόσο την κατάσταση όσο και στάσεις και αντιδράσεις μέσα σε αυτή. (Κουλαϊδής, 2007). Η προσομοίωση συνέντευξης είναι χαρακτηριστική αυτής της τεχνικής, την οποία και επιλέξαμε.
- *Ο ηλεκτρονικός φάκελος του μαθητή.* Το e-Portfolio μπορεί να οριστεί ως μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, σύνθεση μουσικής, παρουσιάσεις, που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης (Abrami and Barrett, 2005).[280]

Δραστηριότητες – Φύλλα Εργασίας

Φ1: Εννοιολογικός χάρτης-Δημιουργία ομάδων-Γωνιά Ευρώπης. (1 διδ.ώρα)
Στην αρχή μέσω συζήτησης και «καταιγισμό ιδεών» συγκεντρώσαμε τις πληροφορίες, τις γνώσεις, τις απόψεις των μαθητών γύρω από την Ευρώπη. Δημιουργήσαμε τη γωνιά της Ευρώπης στο σχολείο μας και για αρχή σε έναν πίνακα φελλού κρεμάσαμε καρτέλες με λέξεις που ήρθαν στο μυαλό των μαθητών στο άκουσμα των λέξεων Ευρώπη και Ευρωπαϊκή Ένωση. (Στον πίνακα αυτό στο τέλος του προγράμ-

280. https://economu.wordpress.com/ενσωματώνοντας-τις-τπε-στη.../e-portfolio

ματος θα προστεθούν και άλλες καρτέλες και θα χρησιμοποιηθεί και στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος.)

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός «εννοιολογικού» χάρτη, που αποτέλεσε μια δημιουργική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία οργάνωσης και οικοδόμησης των εννοιολογικών του σχημάτων. (Γρηγοριάδου, Γούλη & Γόγουλου. 2009). Ο χάρτης αποτελεί εργαλείο και της αξιολόγησης.

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες.

Φ2: Ευρώπη-Ευρωπαϊκή Ένωση (5διδ. ώρες)

Διαβάσαμε το βιβλίο: «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη» το οποίο βρήκαμε στη διεύθυνση: http://dide.fth.sch.gr/eu/NA3112723ELC_002.pdf. Περιηγηθήκαμε στην ιστοσελίδα: https://europa.eu/european-union/index_el και στη συνέχεια εξερευνήσαμε την Ευρώπη μέσω των παιχνιδιών που βρήκαμε στην ιστοσελίδα: http://europa.eu/kids-corner/explore_el.html.

Συγκεντρώσαμε υλικό, προβληματιστήκαμε, ξεκαθαρίσαμε έννοιες και στη συνέχεια μέσω της πλατφόρμας moodle φτιάξαμε μία σελίδα με τίτλο «Η Ευρώπη είναι σπίτι μας!» Εκεί υπάρχουν χάρτες, βίντεο, το λεξικό της Ευρώπης (με ανάλυση όρων όπως το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,) κουίζ και άλλα παιχνίδια όπως κρεμάλα, εκατομμυριούχος, που αφορούν την ΕΕ, κράτη, σημαίες. πρωτεύουσες, χάρτες. Με τους μαθητές αποφασίσαμε η προσπάθεια μας αυτή, που άρχισε φέτος να συνεχιστεί και του χρόνου έτσι ώστε να δημιουργήσουμε ένα ολοκληρωμένο «αρχείο» για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, προσθέτοντας συνέχεια κουίζ, ερωτηματολόγια, παιχνίδια γνώσεων, πληροφορίες από τα σχολικά μας βιβλία και το διαδίκτυο.

1. Πλατφόρμα moodle.

Φ3. Παιχνίδι Ρόλων-Προσομοίωση (1 ώρα)

Οι μαθητές θα εκπροσωπήσουν τις χώρες στις οποίες βρίσκονται τα αρχιτεκτονικά μνημεία που θα μελετάμε (Ελλάδα, Αγγλία, Ιταλία, Γαλλία,) στο Ευρωκοινοβούλιο.

Οι μαθητές από την προηγούμενη μέρα έχουν ετοιμάσει ερωτήσεις που αφορούν τις αξίες και τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη θέση της απέναντι στην κοινή ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά.

Εκπρόσωπος του κοινοβουλίου είναι η δασκάλα. (Να σημειωθεί πως το παιχνίδι ρόλων θα επαναληφθεί και αργότερα και εκπρόσωπος του κοινοβουλίου θα είναι μαθητής).

Οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις, κρατούν σημειώσεις.

Στο τέλος οι μαθητές καλούνται να προτείνουν μια δράση με θέμα την πολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα. Οι μαθητές πρότειναν τη δημιουργία ενός φεστιβάλ, στο οποίο σχολεία των χωρών της ΕΕ θα παρουσιάζουν την ιστορία της χώρας τους και την κουλτούρα του λαού τους μέσα από μουσική, ζωγραφική και θεατρικά δρώμενα.

Φ4. Αρχιτεκτονικά μνημεία της Ευρώπης (4διδ. ώρες)

Κάθε μαθητής «υιοθέτησε» από ένα μνημείο. Τα αρχιτεκτονικά μνημεία που μελετήσαμε είναι: ο πύργος του Άιφελ, ο πύργος της Πίζας, ο Παρθενώνας, το Μπιγκ Μπεν. Συγκεντρώσαμε πληροφορίες, αναζητήσαμε τα μνημεία στο χάρτη της Ευρώπης, μιλήσαμε για τις χώρες που βρίσκονται, για σημαίες, εθνικούς ύμνους, γλώσσα, έθιμα, φαγητά. Ψάξαμε στο moodle να δούμε τι είχαμε εκεί π.χ. υπήρχαν οι σημαίες των χωρών καθώς και οι ημερομηνίες ένταξης τους στην Ε.Ε.

Είδαμε βίντεο στο you tube για κάθε μνημείο π.χ. Πύργος Πίζας

https://www.youtube.com/watch?v=c-4VoStrLuk,

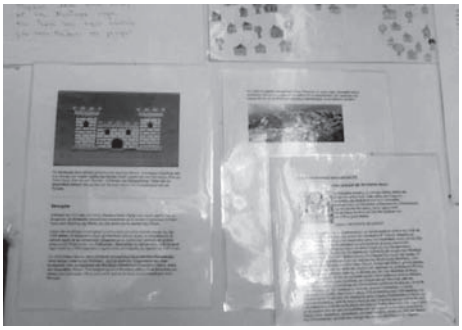
https://www.youtube.com/watch?v=o7pmy-u1awI εθνικός ύμνος Ιταλίας.

Φτιάξαμε ο κάθε μαθητής με τη βοήθειά μου ένα τύπου e-portofolio στο οποίο συγκέντρωνε ο καθένας ό,τι κάναμε στο σχολείο π.χ. διευθύνσεις ιστοσελίδων, βίντεο, φωτογραφίες, ερωτηματολόγια, σημαίες των χωρών. Η ιδέα αυτή ήταν πολύ χρήσιμη για δύο λόγους α) για την ενημέρωση των γονιών αλλά β) για την ανατροφοδότηση της γνώσης.

Δημιουργία με το Hotpatatoes σταυρόλεξου (βλ. παράρτημα) και on-line ερωτηματολογίου. C:\Users\Teacher\Desktop\ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ\ΔΗΜ.ΣΧ.ΣΑΝΤΑΜΕΡΙΟΥ Teacher4Europe.htm

Φ5. Μελέτη Πεδίου και σύνδεση με την τοπική ιστορία

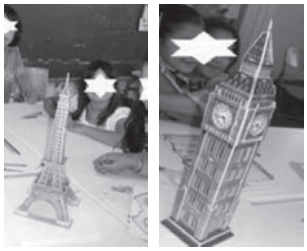
Σε συνεργασία με τους γονείς αποφασίσαμε να επισκεφτούμε στο χωριό το μέρος που υπήρχαν τα θερινά ανάκτορα του Κ. Παλαιολόγου. Η εκδρομή μας αυτή για να συμμετέχουν και οι γονείς έγινε ημέρα Σάββατο. Οι μαθητές κυρίως οι μεγαλύτεροι είχαν αναζητήσει πληροφορίες και είχαν καταγράψει ότι γνώριζαν από άλλες δράσεις του σχολείου σχετικές με το θέμα. (από άλλα προγράμματα).



2. Καταγραφή πληροφοριών.

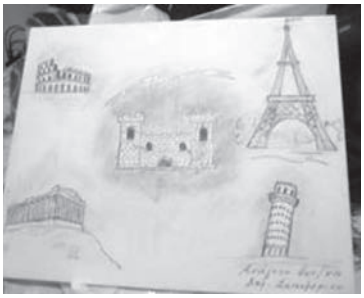
Φτάσαμε στο μέρος, φανταστήκαμε πως μπορεί να ήταν το κάστρο, μιλήσαμε για την αρχιτεκτονική του και για τη στρατηγική του θέση. Κάναμε με τους γονείς και τους μαθητές μια συζήτηση σχετικά με τη θέση της ΕΕ για τα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς που δε διασώθηκαν μέσα στα χρόνια. Μαθητής πρότεινε μια 3D αναπαράσταση των ανακτόρων προκειμένου να διασώσουμε την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου μας που αποτελεί πολιτιστική κληρονομιά της χώρας μας και πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης. Ήταν μια ωραία εμπειρία.

Φ6. Αρχιτεκτονικά μνημεία συνέχεια (7διδ. ώρες)
Συνεχίσαμε το ταξίδι μας φτιάχνοντας 3d παζλ τα οποία και τοποθετήσαμε στη γωνιά της Ευρώπης και γράψαμε λίγα λόγια για το καθένα συνοπτικά όπως γίνεται στα μουσεία.



3. Παζλ.

- Μιλήσαμε για την αρχιτεκτονική τους και αναζητήσαμε τα μνημεία μέσω του google earth.
- Φτιάξαμε το blog των αρχιτεκτονικών μνημείων του σχολείου μας στο οποίο υπάρχουν πληροφορίες για την ΕΕ αλλά και υλικό της δράσης μας. http://blogs.sch.gr/dimsantam/
- Σχεδιάσαμε μία ιστορία στην οποία ο κάθε μαθητής πρόσθεσε αυτά που είχε μάθει και προχωρήσαμε σε βιβλιοδεσία. (βλ. παράρτημα)
- Δημιουργία κόμικς με το tandoo.comic.
- Επιτραπέζιο παιχνίδι
- Ζωγραφίσαμε κάδρο για τη μέρα της Ευρώπης



4. Πίνακας ζωγραφικής από τους μαθητές.

Φ7. Το θεατρικό μας –το τραγούδι μας– η γωνιά της Ευρώπης (2 ώρες)
Γράψαμε ένα ποιηματάκι
Μαζί με τους μαθητές γράψαμε και σκηνοθετήσαμε ένα μικρό θεατρικό με τίτλο «Τα μνημεία της Ευρώπης πιάσανε κουβεντούλα»

Κάθε παιδί είναι και ένα μνημείο το οποίο μιλάει και μας λέει την ιστορία του. Τα λόγια κάθε μνημείου τα έγραψαν οι μαθητές με βάση τα όσα έμαθαν αλλά και την ηλικία τους. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού θα ακουστεί ο ύμνος της Ευρώπης αλλά και το τραγούδι που γράψαμε στο μάθημα μουσικής. (Το θεατρικό έχει μικρή διάρκεια και θα παρουσιαστεί στη γιορτή λήξης).

Φ8. Διάχυση του προγράμματος

- ✓ Στα μεγαλύτερα αδέρφια με on-line ερωτηματολόγιο
- ✓ Στους γονείς και στην τοπική κοινωνία μέσω της γωνιάς της Ευρώπης, που δημιουργήσαμε στο σχολείο στην οποία υπάρχουν τα 3D παζλ, ο πίνακας ζωγραφικής, το βιβλιαράκι που φτιάξαμε καθώς και φωτογραφίες των μνημείων και μακέτα που περιγράφει τη δράση μας.
- ✓ Στην ευρύτερη κοινωνία μέσω του blog για το οποίο ενημερώνει η επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου http://santameridim.weebly.com/ και με την παρουσίαση του θεατρικού στη γιορτή λήξης
- ✓ Το e-portofolio ήταν ένας τρόπος να ενημερώνονται οι γονείς για τη δράση κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- ✓ Επίσης με το βιβλιαράκι που θα μοιραστεί στη γιορτή λήξης σε γονείς, στον πρόεδρο της τοπικής κοινότητας, στους προέδρους των δύο εκπολιτιστικών συλλόγων της κοινότητας καθώς και στον εκπρόσωπο του Δήμου Δυτ, Αχαϊας που μέχρι τώρα μας τιμούν στις γιορτές λήξης του σχολείου.
- ✓ Επίσης το σχολείο μας πήρε μέρος στην μέρα της Ευρώπης 9-05-2017.

Αξιολόγηση Δράσης

Η αξιολόγηση της δράσης είναι απαραίτητη για να εξετάσουμε το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό πετύχαμε τους στόχους που είχαμε θέσει. Το project αξιολογήθηκε σε 3 στάδια.

- Προκαταρκτική αξιολόγηση
- Διαμορφωτική αξιολόγηση
- Αθροιστική ή Τελική αξιολόγηση.

Η *Προκαταρκτική* αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στην αρχή της δράσης (βλ.Φ1) με σκοπό να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο προαπαιτούμενες γνώσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες είναι παρούσες ή απούσες β) να καθοριστούν οι μαθησιακοί στόχοι που είναι απαραίτητοι γ) να οριστούν οι ομάδες (Γρηγοριάδου, Γούλη & Γόγουλου 2009).

Η *Διαμορφωτική* αξιολόγηση γίνεται κατά η διάρκεια της δράσης με συνεχή παρακολούθηση της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των στόχων και σκοπό την έγκαιρη λήψη αποφάσεων για βελτιωτικές παρεμβάσεις. Εμείς χρησιμοποιήσαμε κουίζ, σταυρόλεξα, ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη προσομοίωσης.) και φυσικά προσεχτική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό.

Η Τελική αξιολόγηση γίνεται με την ολοκλήρωση του προγράμματος ως εργαλεία χρησιμοποιήσαμε τη συγγραφή του παραμυθιού, τη συγγραφή του θεατρικού αλλά και τα λογισμικά που χρησιμοποιήσαμε.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης προωθήθηκε και η αυτό-αξιολόγηση και ως εργαλείο βοήθησε το e-portofolio.

Συμπέρασμα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ενθουσίασε τους μαθητές ενώ η χρήση των ΤΠΕ έκανε το ταξίδι μας ακόμα πιο ευχάριστο. Οι μαθητές κατανόησαν τις αρχές και αξίες της ΕΕ, συνειδητοποίησαν πως είναι Ευρωπαίοι πολίτες με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις και απέκτησαν εξωστρέφεια απέναντι στη διαφορετικότητα.

Γνώρισαν τους πολιτισμούς άλλων κρατών και την πολιτιστική τους κληρονομιά μέσω των αρχιτεκτονικών μνημείων και κατανόησαν πως κάθε εθνική πολιτιστική κληρονομιά είναι μέρος της κοινής Ευρωπαϊκής μας Κληρονομιάς.

Βιβλιογραφία

Burke, P. (2002) *Ιστορία και κοινωνική θεωρία,*Αθηνα:Νήσος

Γιαννακόπουλος, Ν. (2006) *Καταγραφή και αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε την τριετία 2002-2005 στο Ν. Αχαίας και εφαρμογή έρευνας, δράσης σε προγράμματα* Π.Ε. που υλοποιούνται κατά το σχολικό έτος (2005-2006)

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1993) *Leading the Cooperative School*, Edina, MN: Interaction Book Company

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*, Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση,* Αθήνα:Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας,* τ. Β΄ Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of Higher Psychological

Πηγές από το διαδίκτυο

Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη (http://dide.fth.sch.gr/eu/NA3112723ELC_002.pdf,. 02-02-2017)

Ενοποιημένες Συνθήκες, Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/eu_citizenship/consolidated-treaties_el.pdf#page=5, 02-02-2017)

Γρηγοριάδου, Μ. & Γούλη, Ε.& Γόγολου, Α, (2009) *Βασικές έννοιες της Διδακτικής (*http://www.newtech-pub.com/wp-content/uploads/2013/10/kef-didaktikes.pdf*, 15-03-2017)*

Κουλαϊδης, Β. *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης (*http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_Epimorfotis.pdf*, 15-05-2017)*

Μούσης, Ν. Η Πολιτιστική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (www.europedia.moussis.eu/books/?lang=g, *15-05-2017*)

E-portofolio. Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση
(https://economu.wordpress.com/ενσωματώνοντας-τις-τπε-στη.../e-portfolio, 16-05-2017)

Παράρτημα

Ποίημα-τραγούδι
Είμαστε μνημεία της Ευρώπης, (ρεφραίν)
μέσα στα χρόνια πάντα ζωντανά,
για να θυμίζουμε σε όλους
την κοινή μας ευρωπαϊκή κληρονομιά.

Πύργο της Πίζας με φωνάζουν
Και είμαι παγκόσμια γνωστός,
γιατί είμαι κεκλιμένος
και μπορώ και στέκω ορθός.

Είμαι ο πιο παλιός
Ο Παρθενώνας, ο γνωστός.
Ναός μαρμάρινος και δωρικός.
Ιστορία έχω μεγάλη
Στο λόφο της Ακρόπολης
είμαι χτισμένος με καμάρι.

Ρεφραίν
Μπορεί να μην υπάρχω πια,
αλλά θερινό ανάκτορο του Παλαιολόγου
ήμουν μια φορά
στο όρος Σκόλις, έστεκα εκεί ψηλά.

Άιφελ με λένε, βρίσκομαι στο Παρίσι
Ψηλός και επιβλητικός
και όλοι με θαυμάζουν
που είμαι μεταλλικός

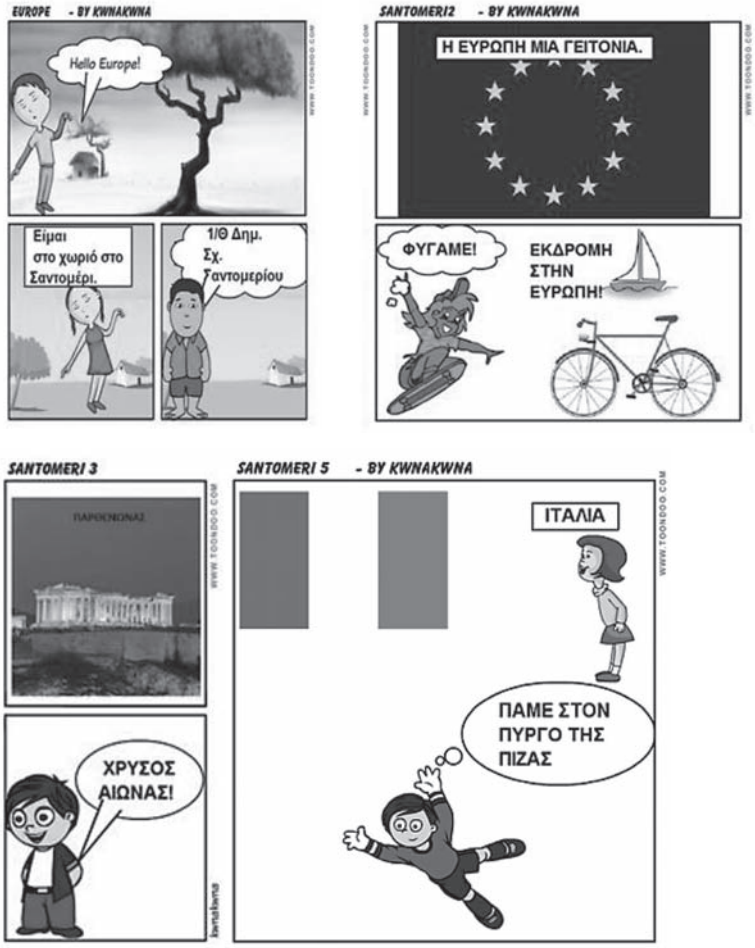
Επιτραπέζιο παιχνίδι

Κανόνες παιχνιδιού

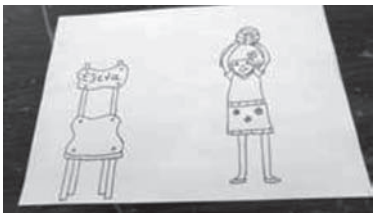
- Χωριζόμαστε σε ομάδες των 2 ατόμων
- Κάθε παίχτης έχει στο κεφάλι του τη φωτογραφία ενός μνημείου, αλλά δε γνωρίζει ποιανού. Οι παίχτες της ομάδας κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλο. Ο ένας παίχτης κάνει μια ερώτηση και αν ο συμπαίχτης του βρει το μνημείο κερδίζουν την καρτέλα. Επειδή οι καρτέλες με τα μνημεία επαναλαμβάνονται, ο συντονιστής του παιχνιδιού ελέγχει για να μην ξαναγίνουν οι ίδιες ερωτήσεις.

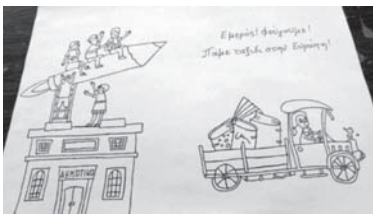
Οι μαθητές διασκεδάζουν, ελέγχεται ταυτόχρονα η γνώση που έχουν αποκτήσει.

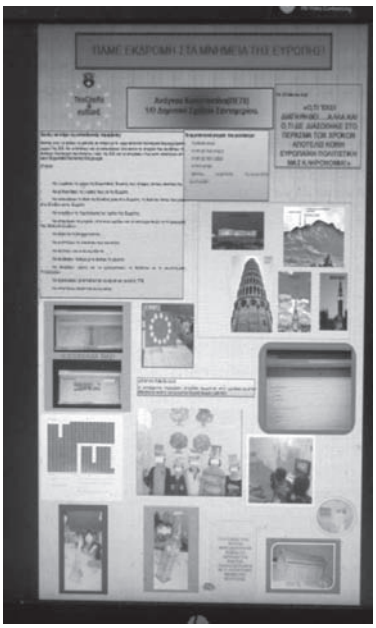
Απόσπασμα από το κόμικς



Σχεδιάσαμε - Ζωγραφίσαμε - Γράψαμε λόγια







Αντιστοίχισε:

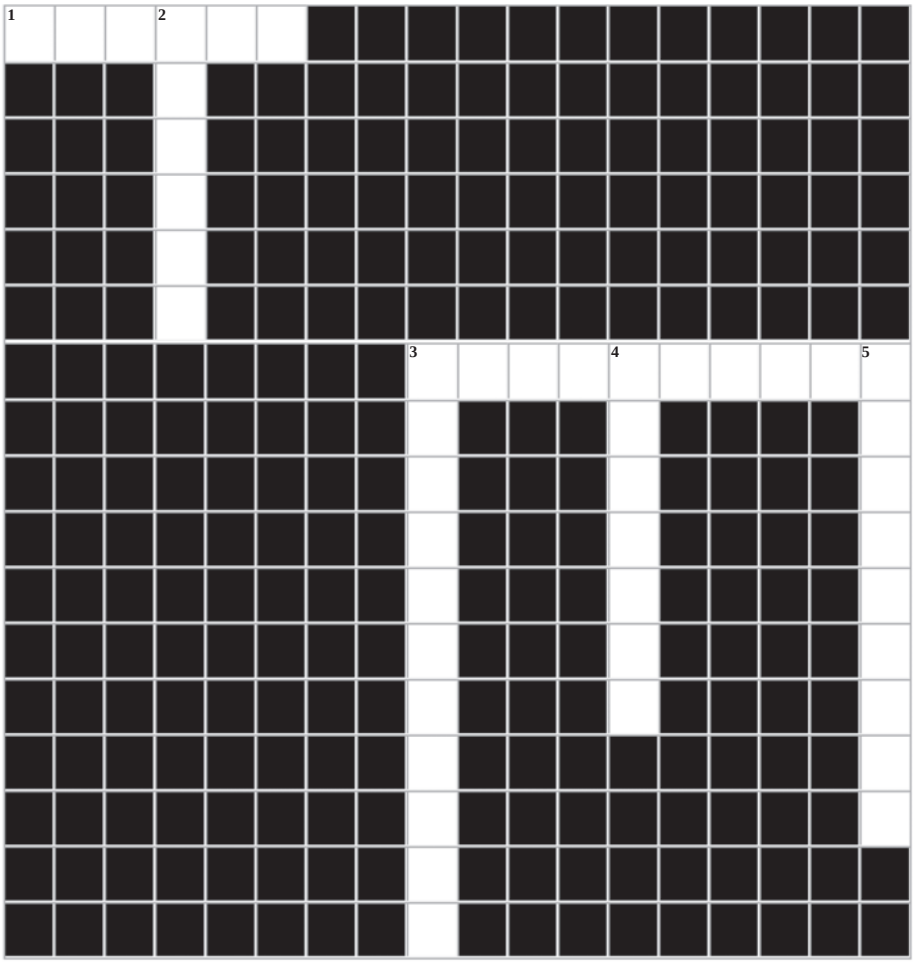
ΙΤΑΛΙΑ

ΓΑΛΛΙΑ

ΑΘΗΝΑ

ΛΟΝΔΙΝΟ

Crossword



Across:

1. ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ Ο ΠΥΡΓΟΣ ΤΟΥ ΑΪΦΕΛ

3. ΝΑΟΣ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΟΣ ΣΤΗΝ ΘΕΑ ΑΘΗΝΑ

Down:

2. ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΩΡΑ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ Ο ΠΥΡΓΟΣ ΤΗΣ ΠΙΖΑΣ

3. ΕΙΧΕ ΤΑ ΘΕΡΙΝΑ ΑΝΑΚΤΟΡΑ ΤΟΥ ΣΤΟ ΣΑΝΤΟΜΕΡΙ

4. Η ΑΡΠΑΓΗ ΤΗΣ

5. ΕΙΧΕ ΤΑ ΘΕΡΙΝΑ ΑΝΑΚΤΟΡΑ Ο ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΣ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ ΤΟΥ ΒΥΖΑΝΤΙΟΥ

«ΠΑΜΕ ΓΙ' ΑΛΛΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ... ΚΑΣΤΡΟΠΟΛΙΤΕΙΕΣ»

*Αικατερίνη Σγούρου**

Περίληψη

Ξεκινώντας το project για τις ευρωπαϊκές καστροπολιτείες περιπλανηθήκαμε αρχικά στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (https://europa.eu/european-union/index_el). Από εκεί ενημερωθήκαμε παίρνοντας βασικές πληροφορίες για την Ε.Ε. και τα θεσμικά της όργανα. Στη συνέχεια επισκεφτήκαμε τη γωνιά του παιδιού (http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm) όπου πληθώρα εκπαιδευτικών παιχνιδιών και κουίζ, βίντεο και κόμικς έχουν ως στόχο να μάθουν τα παιδιά και οι έφηβοι τα δικαιώματά τους. Μελετώντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε αρχικά η Ε.Ε. και διερευνώντας τι έχει επιτευχθεί ως τώρα οι μαθητές εστίασαν περισσότερο στο γεγονός ότι ένα σημαντικό επίτευγμα των λαών της είναι η Ειρήνη.

Οι μαθητές αφού δούλεψαν με διάφορους τρόπους έξι (6) καστροπολιτείες της Ευρώπης και μελέτησαν τις αντίστοιχες χώρες που τις φιλοξενούν, μετά από μια πορεία οχτώ (8) εβδομάδων έφτασαν στο σημείο να αναρωτηθούν πώς οι Ευρωπαίοι του 20ου αιώνα συνέλαβαν την ιδέα μιας ευρωπαϊκής ένωσης ενώ οι παλαιότεροι αναλώνονταν σε αιματηρούς πολέμους. Σκέφτηκαν δηλαδή μια ιστορία στην οποία η ειρήνη θα έρθει νωρίτερα στην ευρωπαϊκή ήπειρο στα χρόνια του Μεσαίωνα, όταν οι καστροπολιτείες που επεξεργάστηκαν έστειλαν απεσταλμένους - θρυλικές μορφές του καιρού τους - στις Βρυξέλλες. Στη συνέχεια η ιστορία αυτή εικονογραφήθηκε και ψηφιοποιήθηκε μέσω της ιστοσελίδας litlebirdtales.com.

Στην πορεία υλοποίησης του project χρησιμοποιήσαμε τις Νέες Τεχνολογίες και ποικίλα εκπαιδευτικά λογισμικά ώστε η εργασία μας να γίνει πιο ελκυστική στους μαθητές, να τους ενεργοποιήσει και να τους εκθέσει σε εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης και εμπέδωσης της πληροφορίας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στηρίζεται θεωρητικά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Η διδακτική προσέγγισή μας περιλαμβάνει τη μέθοδο project/σχέδιο εργασίας, την επίλυση προβλήματος, τη μελέτη πεδίου και την ψηφιακή αφήγηση.

Λέξεις-κλειδιά: *Ευρωπαϊκή Ένωση, καστροπολιτείες, ειρήνη, Νέες Τεχνολογίες.*

---

* Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 του 46ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών.

Προφίλ Εργασίας

Η παρούσα εργασία περιγράφει την εκπαιδευτική παρέμβαση «Πάμε γι' άλλες πολιτείες... καστροπολιτείες» που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στην Πάτρα και συγκεκριμένα από την Ε1΄ τάξη του 46ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών και τη δασκάλα του τμήματος Κατερίνα Σγούρου στο πλαίσιο του προγράμματος teachers4Europe, (επιβλέπων ambassador: Χρήστος Μαναριώτης). Το τμήμα αποτελείται από 21 μαθητές, 11 αγόρια και 10 κορίτσια. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ δημοτικού (ΦΕΚ 304Β/2003) και της διαθεματικότητας που τα χαρακτηρίζει. Η διάρκεια της παρέμβασης υπολογίζεται σε 4 μήνες με εβδομαδιαίες δράσεις εμβόλιμες σε διάφορα μαθήματα (γλώσσα, γεωγραφία, ιστορία, κοινωνική και πολιτική αγωγή) καθώς σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ε΄ τάξη του δημοτικού δεν προβλέπεται ώρα ευέλικτης ζώνης. Το project αξιολογείται σε τρία στάδια υλοποίησής του, στηρίζεται στην ενεργητική και βιωματική μάθηση, εξαρτάται η επιτυχία του από τη συνεργασία και την έκφραση ιδεών των μαθητών. Επιπλέον οι Νέες Τεχνολογίες στο σχεδιασμό του αποτελούν εργαλεία απαραίτητα. Ως προς τις προηγούμενες γνώσεις οι μαθητές της θα είναι καλό να έχουν διδαχτεί τη σχετική ενότητα (Ενότητα Α, Κεφάλαιο 6: Είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου) από το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης είναι απαραίτητο να προσαρμοστεί η εκπαίδευση σε πρακτικές και προσανατολισμούς που ενισχύουν την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη στη δύσκολη κοινωνικοοικονομική συγκυρία που όλοι βιώνουμε. Με το όρο «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» εννοούμε τη διάχυση γνώσεων μέσω ποικίλων μαθημάτων (ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, πολιτικές επιστήμες) σχετικών με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις κοινές ευρωπαϊκές ρίζες, την ευρωπαϊκή ταυτότητα, τον ευρωπαϊκό πολιτισμό[281]. Ως ευρωπαϊκή ταυτότητα ορίζεται το κοινό αίσθημα ή κοινή συνείδηση ότι ανήκουμε στην ίδια κοινότητα και μοιραζόμαστε την ίδια κοινή ιστορική πορεία στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Οι νέοι άνθρωποι ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με έντονη κινητικότητα και αστάθεια. Είναι λοιπόν απαραίτητο να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες εκείνες που θα τους εξασφαλίσουν μια, όσο το δυνατό, αξιοπρεπή ζωή συμμετέχοντας ενεργά ως πολίτες στα πράγματα που τους αφορούν, ευαισθητοποιημένοι για τα σύγχρονα προβλήματα που οι ίδιοι αλλά και οι συνάνθρωποί τους βιώνουν σε καθημερινή βάση.

Μια τέτοια απόπειρα, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, η οποία διαχέεται μέσω στο ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να δουλεύεται

281. http://www.mariakappou.gr/analiseis_ennoiwn/docs/triti_lykeiou/%CE%95%CE%A5%CE%A1%CE%A9%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%97-%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97-%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3-%CE%9C.pdf

σε διακριτά μαθήματα αλλά στο πλαίσιο της διαθεματικότητας που χαρακτηρίζει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του δημοτικού.

Σκοπός και στόχοι εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές να ενημερωθούν σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές ενεργού ευρωπαίου πολίτη. Οι μαθητές επιδιώκεται:

Α. Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο
Γνωστικοί:

- Να συλλέγουν και να επεξεργάζονται το υλικό που συνέλεξαν
- Να ορίζουν βασικές έννοιες της Ε.Ε.
- Να μελετούν το φυσικό περιβάλλον και τις κατασκευές του ανθρώπου
- Να προσδιορίζουν την ανάγκη κατασκευής ενός κάστρου, τον τόπο στον οποίο χτίστηκε και να προχωρούν σε γενικεύσεις
- να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ένταξης μιας χώρας στην Ε.Ε.
- να απαριθμούν χώρες της Ε.Ε.,
- να αναγνωρίζουν σημαίες των χωρών και τη θέση τους στον χάρτη,
- να αντιληφθούν τη νομισματική ένωση

Ψυχοκινητικοί:

- Να απεικονίζουν σε χαρτί ή να κατασκευάζουν κάστρα
- Να αποκτήσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον
- Να συγκρίνουν και να βγάζουν συμπεράσματα

Συναισθηματικοί:

- Να βιώσουν τη χαρά από τη συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας
- Να αποκτήσουν ικανότητες συνεργασίας και ομαδικότητας
- Να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη

Β. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να εξοικειωθούν με εκπαιδευτικά λογισμικά και την αναζήτηση πληροφοριών μέσω διαδικτύου
- να χρησιμοποιούν κριτικά τον Η/Υ όχι μόνο ως παιχνίδι και διασκέδαση αλλά και ως εργαλείο χρήσιμο για άντληση πληροφοριών τις οποίες θα αντιμετωπίζουν κριτικά

Διδακτική Μεθοδολογία

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία για τη θεωρητική στήριξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε εφαρμόσαμε τις αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης.

Ο Piaget με τον εποικοδομιτισμό αναφέρει ότι «η μάθηση οικοδομείται πάνω στις σχέσεις που καθορίζονται από τις διαδικασίες ταξινόμησης, αντιστοίχισης και σειριακής τοποθέτησης, ενώ η γνώση οικοδομείται περνώντας από διάφορες μεταβατικές φάσεις» (Κόμης, 2004). Ο Vygotsky της εποικοδομιστικής θεωρίας και αυτός (1978) μίλησε για αναπροσαρμογή των νοητικών δομών του μαθητή ανάλογα με την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει ως πλεονέκτημα τις συζητήσεις ανάμεσα σε ομάδες όπου ακούγονται πολλές διαφορετικές απόψεις. Εκεί οι μαθητές δρουν με διάφορους τρόπους, έρχονται σε αντιπαράθεση μέχρι στο τέλος να συμφωνήσουν επιτυγχάνοντας τη σύνθεση των απόψεων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά η μάθηση (Meyer 1995), (Gonschorek & Schneider, 2000).

Διδακτικές Προσεγγίσεις

- Μέθοδος Project/Σχέδιο Εργασίας: Ο Frey (1998:9) ορίζει ως μέθοδο Project την «ομαδική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι οι εμπλεκόμενοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν».
- Επίλυση προβλήματος: Οι Jonassen& Kwon (2001) αναφέρονται στις προσπάθειες που κάνει το άτομο προκειμένου να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα και στρατηγικές που θα δώσουν τη λύση σε μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να επιτύχει ένα σκοπό (πρόβλημα).
- Μελέτη πεδίου: «αποτελεί μια ενέργεια η οποία λαμβάνει χώρα έξω από τα όρια της τάξης και παρέχει στα παιδιά εμπειρίες γνώσεις και δεξιότητες» (Foskett, 1999:190).
- Ψηφιακή αφήγηση: «αποτελεί συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας που δομείται με συγκεκριμένα βήματα και προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για δεξιότητες πέρα και πάνω από αυτές της απλής εξοικείωσης με τις ΤΠΕ (Ξεστέρνου, 2013).

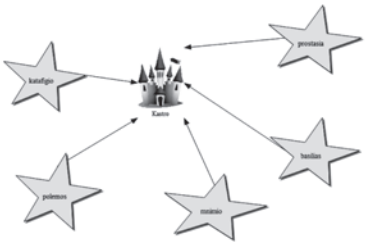
Περιγραφή προτεινόμενων δραστηριοτήτων – Φύλλα Εργασίας

Εισαγωγικό Φύλλο Εργασίας: «Ανίχνευση νοητικών αντιλήψεων των μαθητών-Σύσταση ομάδων - Υποθέματα» (Διάρκεια: 2 διδ. ώρες)

Στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης γίνεται η ανίχνευση των νοητικών αναπαραστάσεων των μαθητών με συζήτηση και καταιγισμό ιδεών. Στη συνέχεια οι απαντήσεις ομαδοποιούνται και διαμορφώνεται ένας εννοιολογικός χάρτης με το εκπαιδευτικό λογισμικό inspiration. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες εργασίας των 3-4 ατόμων. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς με κριτήριο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ορίζονται τα υποθέματα και η «γωνιά της Ευρώπης» στην τάξη.

1ο Φ.Ε.: «Η Ευρωπαϊκή Ένωση (3 διδ. ώρες)
Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον θεσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της επίσημης ιστοσελίδας *https://europa.eu/european-union/index_el*. Περιηγούνται στον ιστότοπο, ανακαλύπτουν και ακούν τον ύμνο της Ε.Ε., τη σημαία, τα όργανα, τον

σκοπό της ίδρυσής της, τους στόχους και τα επιτεύγματά της, τις ενταγμένες χώρες και τις χώρες υπό ένταξη. Στη συνέχεια εισέρχονται τη γωνιά του παιδιού (http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm). Στον χώρο αυτό παρατίθενται πληθώρα εκπαιδευτικών παιχνιδιών και κουίζ, βίντεο και κόμικς που έχουν ως στόχο να μάθουν τα παιδιά και οι έφηβοι τα δικαιώματά τους με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο.



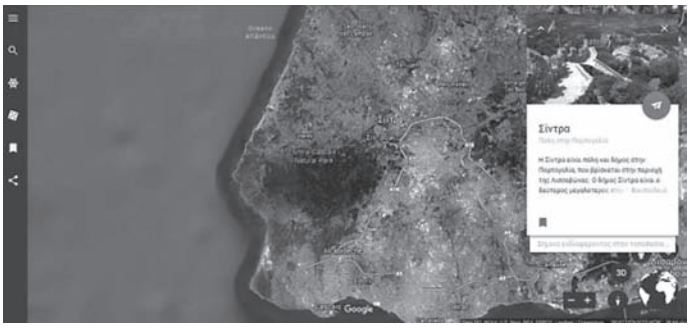
2ο Φ.Ε.: «Μελέτη πεδίου - Επίσκεψη στο κάστρο της Πάτρας» (4 διδ. ώρες – εκπαιδευτική εκδρομή)

Οι μαθητές μεταβαίνουν στον αρχαιολογικό χώρο του κάστρου της Πάτρας και παρακολουθούν οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσφέρεται από την 6η εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων. Στη συνέχεια, και αφού έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα, περιπλανούνται στον χώρο σε ομάδες, εντοπίζουν και καταγράφουν ως εξής με την αρωγή της εκπαιδευτικού (μελέτη πεδίου):

1. Τοποθέτηση στον χάρτη, καταγραφή οχυρωματικού δικτύου της περιοχής
2. Φυσικό περιβάλλον, γεωμορφολογία της περιοχής και ειδικότερα του κάστρου, χλωρίδα, πανίδα κ.ά. αλληλεπίδραση ανθρώπου - φύσης
3. Ιστορικό υπόβαθρο
4. Πολεοδομικός σχεδιασμός, δομή πόλης, οχύρωση, οργάνωση οικισμών

3ο Φ.Ε.: «Καστροπολιτεία Καρκασόν – Γαλλία» (1 διδ. ώρα)
Οι μαθητές μελετούν αρχικά τη χώρα και τα βασικά της χαρακτηριστικά όπως πρωτεύουσα, σημαία, νόμισμα, ημερομηνία ένταξης στην Ε.Ε., χάρτη, εμβληματικό μνημείο. Στη συνέχεια παρατηρούν την εικόνα της καστροπολιτείας, μελετούν τις πληροφορίες που έχουν φέρει, έπειτα από αναζήτηση στο διαδίκτυο από ιστοσελίδες που τους έχουν δοθεί. Απαντούν στις ερωτήσεις του φυλλαδίου και ανακαλύπτουν τον θρύλο – ήρωα που συνοδεύει την καστροπολιτεία. Συγκρίνουν το κάστρο με το κάστρο της Πάτρας, ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές (Παράρτημα Ι). Αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και τις αναρτούν μαζί με εικόνες στη «Γωνιά της Ευρώπης». Τέλος αναζητούν τη γεωγραφική θέση του κάστρου με την εφαρμογή google earth.

4ο Φ.Ε.: «Καστροπολιτεία Ντουμπρόβνικ – Κροατία» (1 διδ. ώρα) - 5ο Φ.Ε.: «Καστροπολιτεία Σίντρα - Πορτογαλία» (1 διδ. ώρα) - 6ο Φ.Ε.: «Καστροπολιτεία Ρότενμπουργκ - Γερμανία» (1 διδ. ώρα) - 7ο Φ.Ε.: «Καστροπολιτεία Σεγκόβια - Ισπανία» (1 διδ. ώρα).



Ανάλογα φύλλα εργασίας με την καστροπολιτεία της Καρκασόν έχουν κατασκευαστεί και δουλευτεί από τους μαθητές στις ομάδες τους. Αντίστοιχα εξετάζουν τις χώρες στις οποίες εδράζονται οι καστροπολιτείες και μελετούν θρύλους και ιστορικά πρόσωπα των περιοχών. Οι θρυλικές μορφές που ανακαλύψαμε είναι οι παρακάτω:

- Ραγουζαίος έμπορος – Ντουμπρόβνικ, Κροατία
- Βασιλιάς Κόνραντ Γ΄ – Ρότενμπουργκ, Γερμανία
- Dame Carcasse – Καρκασόν, Γαλλία
- Βασιλιάς Αλφόνσο Ι’ – Σεγκόβια, Ισπανία
- Πατρινέλα – Πάτρα, Ελλάδα
- Βασιλιάς Ιωάννης Α΄ της Πορτογαλίας ή Ιωάννης ο Καλός ή Ιωάννης ο Μέγας – Σίντρα, Πορτογαλία

Όπου υπήρξε δυνατότητα επισκεφτήκαμε μέσω τρισδιάστατης απεικόνισης τις καστροπολιτείες. Έτσι:

Σίντρα: http://www.airpano.com/360Degree-VirtualTour.php?3D=Pena-Palace-Portugal

Σεγκόβια: http://www.airpano.com/360Degree-VirtualTour.php?3D=Segovia-Spain

Για τις υπόλοιπες χώρες δεν βρέθηκαν αντίστοιχες περιπλανήσεις επομένως περιοριστήκαμε σε εικόνες που έφεραν οι μαθητές μετά από αναζήτηση.

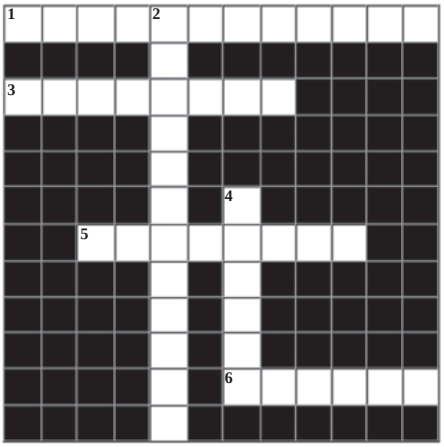
Στη «Γωνιά της Ευρώπης» έχουν αναρτηθεί με τη μορφή poster όλες οι πληροφορίες καθώς και εικόνες/φωτογραφίες από τα υπό εξέταση κάστρα.

8ο Φ.Ε.: «Εμβάθυνση και εμπέδωση των πληροφοριών» (2 διδ. ώρες)

Με την ολοκλήρωση και της τελευταίας παρουσίασης καστροπολιτείας οι μαθητές κατηγοριοποιούν τα κάστρα που μελέτησαν σε σχέση με τα τέσσερα σημεία που επεξεργάστηκαν στο κάστρο της Πάτρας, συγκρίνουν, βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές και εξάγουν συμπεράσματα. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό scratch τοποθετούν σε χάρτη της Ε.Ε. τις καστροπολιτείες και γράφουν λίγες πληροφορίες για κάθε μια και τις τοποθετούν στην ιστοριογραμμή Timeline JS. Τέλος επιλύουν το ψηφιακό σταυρόλεξο Jcross-HotPotatoes. Στον απολογισμό τους παρατηρούν ότι τα κάστρα χρησιμοποιήθηκαν και κατασκευάστηκαν για αμυντικούς και πολεμικούς σκοπούς, ως επί το πλείστον. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με το μεγάλο επίτευγμα της Ε.Ε. που είναι η διατήρηση της ειρήνης στην περιοχή. Έτσι οι μαθητές αναρωτήθηκαν πώς οι άνθρωποι των κάστρων δεν σκέφτηκαν νωρίτερα την ιδέα της ένωσης για μια καλύτερη ζωή. Προχωρήσαμε λοιπόν στην υλοποίηση αυτής της ιδέας μέσω του παραμυθιού.

Κάστρα της Ευρώπης

Crossword



Across:

1. Καστροπολιτεία της Γερμανίας
3. Καστροπολιτεία της Ισπανίας
5. Καστροπολιτεία της Γαλλίας
6. Καστροπολιτεία στην Πορτογαλλία

Down:

2. Καστροπολιτεία της Κροατίας
4. Κάστρο στην πόλη μας (στη γενική)

9ο Φ.Ε.: «Σχεδιασμός του παραμυθιού» (1 διδ. ώρα)
Οι μαθητές καταγράφουν τις ιδέες τους με καταιγισμό ιδεών, επιλέγουν το περιεχόμενο της αφήγησης, τους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες (τις θρυλικές μορφές που γνώρισαν στα προηγούμενα φύλλα εργασίας), τον χώρο, την πλοκή, την κεντρική ιδέα. Χωρίζουν την ιστορία σε σκηνές και ορίζουν ποια σκηνή θα επεξεργαστεί η κάθε ομάδα.

10ο Φ.Ε.: «Εικονογράφηση του παραμυθιού» (1 διδ. ώρα)
Οι μαθητές σε ομάδες περνούν στο στάδιο εικονογράφησης του παραμυθιού. Αυτή γίνεται με συμβατικό τρόπο χρησιμοποιώντας εικαστικά μέσα μη ψηφιακά. Κάθε ομάδα εικονογραφεί τις σκηνές που τις αναλογούν και στη συνέχεια το υλικό σκανάρεται.

11ο Φ.Ε.: «Ψηφιοποίηση του παραμυθιού» (1 διδ. ώρα)
Για την ψηφιοποίηση του παραμυθιού χρησιμοποιήσαμε την ιστοσελίδα LittleBird Tales.com. Το τελικό προϊόν αποθηκεύεται σε εκδόσιμη μορφή, αφού μπει ήχος - αφήγηση του παραμυθιού από τους μαθητές.

12ο Φ.Ε. «Διάχυση του προγράμματος»
Κατά τη διάρκεια της γιορτής λήξης του σχολικού έτους παρουσιάζεται σε βιντεοπροτζέκτορα το ψηφιακό παραμύθι που δημιούργησαν οι μαθητές και εκθέτουν πόστερ που κατασκεύασαν στη διάρκεια του προγράμματος. Αναρτώνται όλα τα παραπάνω στην ιστοσελίδα του σχολείου και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τέλος μια συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος έγινε την «Ημέρα της Ευρώπης» (9 Μάϊου) σε εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και του Europe Direct σε κεντρικό σημείο της πόλης των Πατρών.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

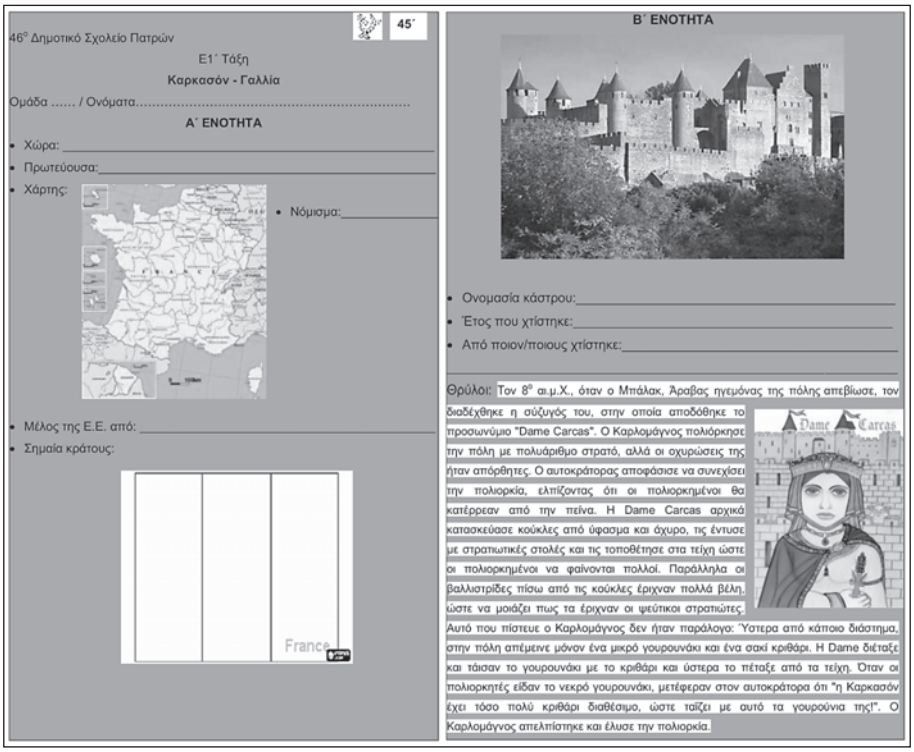
Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση για κάθε εκπαιδευτική δράση τόσο για την αποτίμησή της όσο και για τη δυνατότητα αξιοποίησής της στο μέλλον. Θα πρέπει να εξεταστεί κατά πόσο οι στόχοι της παρέμβασης ολοκληρώθηκαν και σε ποιο βαθμό, να υπάρξει επανατροφοδότηση και να επανασχεδιαστεί η δομή και οι δράσεις, αν κριθεί απαραίτητο, στο σύνολό ή επιμέρους. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θεωρούνται επιτυχημένα εφόσον ανταποκρίνονται στις αρχικές επιδιώξεις του προγράμματος. Η αξιολόγηση τυπικά περιλαμβάνει:

- την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση. Γίνεται στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανιχνεύονται οι πρότερες γνώσεων των μαθητών με τις τεχνικές του καταιγισμού ιδεών και την εννοιολογική χαρτογράφηση.

- την ενδιάμεση/διαμορφωτική αξιολόγηση. Περιλαμβάνει την παρατήρηση από την εκπαιδευτικό της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών και γίνεται καθόλη τη διάρκεια του project. Πέρα από τα προαναφερόμενα εργαλεία χρησιμοποιούμε και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που αναφέραμε στο Φ.Ε. 8, το οποίο βοηθά όχι μόνο στην εμπέδωση των πληροφοριών αλλά και στην αξιολόγηση του προγράμματος.
- την τελική/απολογιστική αξιολόγηση. Γίνεται με την ολοκλήρωση της παρέμβασης και εδώ χρησιμοποιούμε ως εργαλείο την ψηφιακή αφήγηση.

Η προστιθέμενη αξία της παρέμβασης ως προς τις Νέες Τεχνολογίες είναι σημαντική. Με τη διαδραστικότητα που προσφέρουν κάνουν τη διαδικασία ευχάριστη και εύληπτη στους μαθητές, οι οποίοι επισκέπτονται εικονικά με άνεση τις ευρωπαϊκές χώρες που μελετούν και τις καστροπολιτείες τους τις οποίες δε θα μπορούσαν να προσεγγίσουν διαφορετικά και αντλούν πληροφορίες γι΄αυτές. Όπως αναφέρει ο Μουζάκης τα ψηφιακά μέσα από τη μια μεριά κάνουν πιο πλούσια την εκπαιδευτική διαδικασία αφού ο ιστός και οι εφαρμογές του είναι ανεξάντλητες και από την άλλη συμβάλλουν στη βελτίωση ποιοτικά της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράρτημα



46ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών

45΄

Ε1΄ Τάξη

Καρκασόν - Γαλλία

Ομάδα ..... / Ονόματα.....

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

- Χώρα: _____
- Πρωτεύουσα: _____
- Χάρτης:
- Νόμισμα: _____
- Μέλος της Ε.Ε. από: _____
- Σημαία κράτους:

France

Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

- Ονομασία κάστρου: _____
- Έτος που χτίστηκε: _____
- Από ποιον/ποιους χτίστηκε: _____

Θρύλοι: Τον 8ο αι.μ.Χ., όταν ο Μπάλακ, Άραβας ηγεμόνας της πόλης απεβίωσε, τον διαδέχθηκε η σύζυγός του, στην οποία αποδόθηκε το προσωνύμιο "Dame Carcas". Ο Καρλομάγνος πολιόρκησε την πόλη με πολυάριθμο στρατό, αλλά οι οχυρώσεις της ήταν απόρθητες. Ο αυτοκράτορας αποφάσισε να συνεχίσει την πολιορκία, ελπίζοντας ότι οι πολιορκημένοι θα κατέρρεαν από την πείνα. Η Dame Carcas αρχικά κατασκεύασε κούκλες από ύφασμα και άχυρο, τις έντυσε με στρατιωτικές στολές και τις τοποθέτησε στα τείχη ώστε οι πολιορκημένοι να φαίνονται πολλοί. Παράλληλα οι βαλλιστρίδες πίσω από τις κούκλες έριχναν πολλά βέλη, ώστε να μοιάζει πως τα έριχναν οι ψεύτικοι στρατιώτες.

Dame Carcas

Αυτό που πίστευε ο Καρλομάγνος δεν ήταν παράλογο: Ύστερα από κάποιο διάστημα, στην πόλη απέμεινε μόνον ένα μικρό γουρουνάκι και ένα σακί κριθάρι. Η Dame διέταξε και τάισαν το γουρουνάκι με το κριθάρι και ύστερα το πέταξε από τα τείχη. Όταν οι πολιορκητές είδαν το νεκρό γουρουνάκι, μετέφεραν στον αυτοκράτορα ότι "η Καρκασόν έχει τόσο πολύ κριθάρι διαθέσιμο, ώστε ταΐζει με αυτό τα γουρούνια της!". Ο Καρλομάγνος απελπίστηκε και έλυσε την πολιορκία.

Βιβλιογραφία

Foskett, N. (1999). *'Forum: fieldwork in the geography curriculum – International perspectives and research issues'*. International Research in Geographical. and Environmental Education

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί

Gonschorek, G. & Schneider S. (2000*). Einfuehrung in der Schulpaedagogik und die Unterrichtsplannung.* Auer Donauwoerth.

Jonassen D. & Kwon H. (2001). *Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving.* Educational Technology Research and Development.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Μουζάκης, Χ. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Επιμορφωτικό Υλικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Meyer, H. (1995). *Didaktische Modelle*. Cornelsen: Verlag Scriptor

Ξεστέρνου, Μ. (2013). *Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές.* Παιδαγωγικός Λόγος

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological.*

ΦΕΚ 304Β/13-03-2003

Δικτυογραφία

https://europa.eu [3 Μαΐου 2017]

http://www.mariakappou.gr [6 Απριλίου 2017]

ΟΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΦΟΡΕΣΙΕΣ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου**

Περίληψη

Το σκεπτικό επιλογής της ενασχόλησης των μαθητών με τις παραδοσιακές φορεσιές των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η εργασία των ανωτέρω με ένα θέμα το οποίο έρχονται σε επαφή τον ελεύθερό τους χρόνο.

Η λειτουργία του Πολιτιστικού Συλλόγου στο Δημοτικό Διαμέρισμα Ωλένης, δραστηριοποιεί τους μαθητές, φέρνοντάς τους σε επαφή με στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό (π.χ. συμμετοχή και εκμάθηση αυτών σε παραδοσιακούς χορούς, εμπλοκή τους σε πολιτιστικά δρώμενα του χωριού αλλά και συμμετοχή τους σε αποστολές σε τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις χορού.)

Οι παραπάνω δραστηριότητες έχουν φέρει σε στενή – άμεση επαφή τους συμμετέχοντες με αρκετές παραδοσιακές φορεσιές της Ελλάδας.

Βάσει των ανωτέρω θεωρήθηκε ότι η προσπάθεια επαφής των μαθητών με τις παραδοσιακές φορεσιές ή τα χαρακτηριστικά ενδύματα άλλων χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης θα ήταν ένα θέμα γνώριμο και εύκολο για αυτούς, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, τις πρότερες εμπειρίες τους στην καθημερινότητά τους αλλά και τις προδιαγραφές που μας τέθηκαν υπόψη για την υλοποίηση του προγράμματος (ενασχόληση με τα κράτη μέλη της Ε.Ε.).

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιαστεί η στοχοθεσία, οι δραστηριότητες που έκαναν οι μαθητές αλλά και η διαδικασία δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποτελείται από το υλικό όπου οι τελευταίοι παρουσιάζουν με οπτικοακουστικά μέσα τις δράσεις τους.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία θέτουν σε προτεραιότητα την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διότι συμβάλλουν στην υποστήριξη της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της μάθησης (ΕΤΠΕ, 2002). Σε δημοσίευση του Ράπτη Α. και της Ράπτη Α. η διδασκαλία με

* Δάσκαλος ΠΕ70, Αποσπασμένος στη Δ/νση Π.Ε. Αχαΐας.

χρήση Τ.Π.Ε. έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία καθώς το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και προωθείται η συνεργατική και διαθεματική μάθηση (Ράπτης και Ράπτη, 2004).

Μεταξύ άλλων, προβάλλεται και η χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτα από όλα, ενθαρρύνει τις συνεργατικές δραστηριότητες δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν και στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει σκαλωσιές μάθησης. Ακολούθως, υποστηρίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών επομένως την πιο ενεργή συμμετοχή τους ενώ τους βοηθά να επικεντρωθούν στο μάθημα καθιστώντας το πιο ευχάριστο και παραστατικό. Τέλος, πρόκειται για ένα ευέλικτο και ευπροσάρμοστο εργαλείο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού (Αναστασιάδης και συν., 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κατασκευάστηκε ένα σενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Η αναγκαιότητα μια τέτοιας πρότασης προκύπτει, κυρίως, από την έλλειψη τέτοιων παρεμβάσεων στην ελληνική πραγματικότητα. Έτσι, στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε ποικίλα διδακτικά σενάρια στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο, όχι όμως πληθώρα σεναρίων που συνδυάζουν τις Τ.Π.Ε. με την Ευέλικτη ζώνη και ταυτόχρονα να εμπλέκεται και ένα θέμα σύμφωνο με τις επιταγές του εκπαιδευτικού προγράμματος Teachers4Europe.

Η διαμόρφωση ενός τέτοιου σεναρίου πλεονεκτεί σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία γιατί είναι πιο ευχάριστο και συναρπαστικό για τους μαθητές. Η αξιοποίηση ενός κινουμένου σχεδίου των παιδιών, έχει ως στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ταύτιση με τον ήρωα ώστε οι «ασκήσεις» να μη φαντάζουν ξένες και αποκομμένες από την καθημερινότητά τους. Οι εικόνες και οι ήχοι που ενσωματώθηκαν στην αφόρμηση - εισαγωγή και στις δραστηριότητες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, βοηθούν στην αναπαράσταση της πληροφορίας και της γνώσης με πολλαπλούς τρόπους (Ράπτης και Ράπτη, 2004). Επίσης, πλεονεκτήματα προκύπτουν και από τη χρήση των Τ.Π.Ε., είναι η ενθάρρυνση των συνεργατικών δραστηριοτήτων, υποστήριξη της αλληλεπίδρασης των μαθητών και συμβολή στην επικέντρωση της προσοχής τους, αφού η διδασκαλία γίνεται πιο παραστατική.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας των παραδοσιακών φορεσιών των χωρών της Ευρωπαϊκής ένωσης, με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδραστικών εφαρμογών. Επιμέρους στόχος της εργασίας είναι η κατασκευή ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με τη χρήση του λογισμικού Adobe Flash CS5.5 Professional.

Σκοπός - Στόχοι

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να γνωρίζουν οι μαθητές τις παραδοσιακές φορεσιές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω της μελέτης των ομοιοτήτων και των διαφορών των φορεσιών της κάθε χώρας και της αντιπαραβολής τους με την ελληνική παραδοσιακή φορεσιά (Τσολιάς-Αμαλία).

Παρακάτω τίθενται συνοπτικά και σχηματικά οι διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι, που έχουν τοποθετηθεί σε ιεραρχημένα επίπεδα. Στην προκειμένη περίπτωση εκφράζονται, με τη μορφή ρημάτων δράσης, που αντιστοιχούν σε ορισμένες νοητικές πράξεις και γνωστικές διεργασίες.

Οι στόχοι εμφανίζονται ιεραρχικά σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom για τους γνωστικούς στόχους (Bloom et al., 1956).

Κατηγορία	Περιγραφή	Ρήματα	Δραστηριότητες & αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους
Γνώση	Ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών που έχουν πρόσφατα ανακληθεί	Ορίζω, ονομάζω, καταγράφω, αναγνωρίζω, ανακαλώ, δημιουργώ λίστα,	- Ορίζουν ποιες είναι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης - Αναγνωρίζουν, ονομάζουν και καταγράφουν τις χώρες που ανήκουν στην ευρωπαϊκή ένωση παρατηρώντας τον Ευρωπαϊκό χάρτη. - Ανακαλούν πρότερες γνώσεις αναφορικά με τις χώρες που έχουν αναγνωρίσει και δημιουργούν λίστες με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά δίνοντας έμφαση σε αυτά που έχουν πολιτιστικό χαρακτήρα.
Κατανόηση	Ικανότητα να συλλαμβάνω νοήματα.	Σκιαγραφώ, αναγνωρίζω, ερευνώ, συζητώ, γράφω, μεταφράζω, επαναδιατυπώνω, παρουσιάζω,	- Ερευνούν σε διάφορες πηγές και αναγνωρίζουν το υλικό που χρειάζονται. - Σκιαγραφούν τα κύρια σημεία από τις πηγές τους. - Συζητούν για το υλικό που έχουν. - Γράφουν την περίληψη εδαφίων, μεταφράζουν και επαναδιατυπώνουν κείμενα. - Παρουσιάζουν το υλικό που παρήγαγαν στις υπόλοιπες ομάδες.
Εφαρμογή	Ικανότητα να χρησιμοποιώ τη διδαγμένη ύλη σε νέες καταστάσεις	επιδεικνύω, επιλέγω, συνεννοούμαι, χρησιμοποιώ, απεικονίζω, αξιοποιώ,	- Σχεδιάζουν - αναπαράγουν τις εικόνες με πιστό τρόπο σχεδιάζοντάς τες σε χαρτί. - Δίνουν εμφαση σε συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία των σχεδίων. - Δημιουργούν μια συλλογή σχεδίων για να καταδείξουν ένα συγκεκριμένο πεδίο μελέτης.
Ανάλυση	Ικανότητα να χωρίζουμε τις ιδέες στα συστατικά τους και να εντοπίζουμε τις σχέσεις μεταξύ αυτών.	Αναλύω, συγκρίνω, συσχετίζω, ταξινομώ, ρωτώ, συμπεραίνω, καθορίζω, σχεδιάζω διάγραμμα, συζητώ, αντιδιαστέλλω, ελέγχω αξιολογώ, εξετάζω, προβλέπω,	- Δημιουργούν ένα διάγραμμα για την επίδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών των φορεσιών. - Κάνουν κριτική σε ένα έργο τέχνης σε σχέση με τη μορφή, το χρώμα και την ομοιότητά του με το αρχικό υλικό που κατείχαν. - Δημιουργούν μικρά επεξηγηματικά κείμενα.

Σύνθεση	Ικανότητα σύνθεσης διαφορετικών στοιχείων σε ένα σύνολο και καθιέρωση νέων σχέσεων μεταξύ τους.	συνθέτω, σχεδιάζω, κατασκευάζω, δημιουργώ, τακτοποιώ, αναπτύσσω, οργανώνω, προτείνω, συλλέγω, συστηματοποιώ, ανακατασκευάζω,	- Σχεδιάζουν το εξώφυλλο CD για την παρουσίαση των Φορεσιών των κρατών της Ε.Ε. - Σχεδιάζουν/απεικονίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί μια πληροφορία. - Συστηματοποιούν έναν τρόπο παρουσίασης πληροφοριών.
Αξιολόγηση	Βάσει κριτηρίων κρίνω την αξία των ενεργειών μου	Αξιολογώ, αποτιμώ, επιλέγω, συγκρίνω, κρίνω, υπερασπίζομαι, εκτιμώ, αναθεωρώ, βαθμολογώ, ελέγχω, εκτιμώ,	- Συγγραφή ασκήσεων αξιολόγησης για το υλικό που κατασκεύασαν. - Κρίνουν και Επιλέγουν τις αντιπροσωπευτικότερες ασκήσεις. - Προετοιμάζουν μία δημόσια ομιλία επιχειρηματολογώντας υπέρ/ κατά των δικών τους προτάσεων έναντι των άλλων ομάδων.

Μεθοδολογία

Α. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών στην υποστήριξη της διδακτικής πράξης είναι σημαντική. Οι θέσεις των παιδαγωγών διαφέρουν στην επιλογή των κυρίαρχων μοντέλων μάθησης και οι ΤΠΕ ακολουθούν υποστηρικτικά τις συγκεκριμένες μεθοδολογίες (Παπαδόπουλος Γ, 1998).

Για την υποστήριξη της διδασκαλίας του θέματός μας «Οι παραδοσιακές φορεσιές των χωρών της Ευρώπης», κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία ενός «οικοδομήματος» με διττό χαρακτήρα.

Αρχικά, επιλέχθηκε να κατασκευαστεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Τ.Π.Ε) το οποίο θα λειτουργεί υποστηρικτικά στο μάθημα και θα παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για τις γνώσεις των μαθητών αλλά και στους μαθητές, όταν αυτοί επιλύουν ασκήσεις πάνω στην εφαρμογή (Κόμης, 2004). Σε κάθε φάση της αξιολόγησής του, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την αντίστοιχη θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση, η οποία εξαρτάται από τη σωστή ή λανθασμένη απάντησή του.

Παράλληλα, οι μαθητές με τις κατάλληλες εφαρμογές και δραστηριότητες μπορούν να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να καλύψουν οποιοδήποτε κοινωνικοπολιτισμικό κενό υπάρχει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι αυτός του εμψυχωτή (Grabowski, 2009) και σύμφωνα με το Δαφέρμο (2002) θα πρέπει να είναι παράλληλα οργανωτικός, με σκοπό τη δημιουργία και ρύθμιση του κοινωνικού που μπορεί να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές (Δαφέρμος, 2002).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, οι αντιπροσωπευτικές θεωρίες σχετικές με τον κοινωνικοπολιτιστικό χαρακτήρα της μάθησης, είναι η κοινωνικοπολιτική θεωρία του Vygotsky, η θεωρία της δραστηριότητας, όπως και η θεωρία που υποστηρίζει το μοντέλο της εγκαθιδρυμένης μάθησης (Ματσαγγούρας, 1999).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αυτοί μπορούν να αλληλοσυμπληρώσουν ο ένας τον άλλο, και να κατανοήσουν έννοιες και θεωρίες πολύ πιο εύκολα σε σχέση με την απλή αποστήθιση πληροφοριών. Έτσι, μπορεί να δωθεί ένας κοινωνικοπολιτιστικός προσανατολισμός όταν πραγματοποιείται χρήση κάποιου εκπαιδευτικού λογισμικού, (ΕΑΙΤΥ, 2008), όταν γίνεται στα πλαίσια εφαρμογής ενός ομαδοσυνεργατικού σεναρίου με ταυτόχρονη χρήση των Τ.Π.Ε., όπου σύμφωνα με τον Κόμη (2004) δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να ερευνήσουν, να αναζητήσουν, να συζητήσουν και να συμφωνήσουν από κοινού και να εξάγουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους (Κόμης, 2004).

Μέσα στην τάξη, η συνδυαστική λειτουργία των παραπάνω θεωριών, μπορεί να επιφέρει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική εφαρμογή «Οι παραδοσιακές φορεσιές των χωρών της Ευρώπης» αποτελεί ένα χώρο όπου οι μαθητές θα επαναφέρουν στη μνήμη τους και θα αυτοαξιολογήσουν τις γνώσεις τους. Ταυτόχρονα, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, θα εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του, θα ανταλλάσσουν απόψεις, θα τροφοδοτείται η περιέργειά τους για παραπάνω μελέτη με ανάλογα παιχνίδια, προετοιμάζοντας το γνωστικό τους έδαφος για τις επόμενες μελλοντικές τους εμπειρίες.

Β. Δραστηριότητες

Βάσει των ανωτέρω θεωριών όπως αυτές αναπτύχθηκαν, επιλέχθηκαν δραστηριότητες προκειμένου να ολοκληρώσουμε επιτυχώς την κατασκευή της εκπαιδευτικής εφαρμογής που τέθηκε ως στόχος από τους μαθητές. Ειδικότερα ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίζεται στην στοχοθεσία που θέσαμε νωρίτερα και αναπτύσσεται όπως παρακάτω:

Κατηγορία	Περιγραφή	Ρήματα	Δραστηριότητες για τους εκπαιδευόμενους
Γνώση	Ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών που έχουν πρόσφατα ανακληθεί	Ορίζω, ονομάζω, καταγράφω, αναγνωρίζω, ανακαλώ, δημιουργώ λίστα,	- Ορίζουν ποιες είναι οι χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης γενικά και σε ποια ήπειρο βρίσκονται αυτές. - Παρατηρούν χάρτη της Ευρώπης που έχει αναρτηθεί σε εμφανές σημείο στην τάξη. Κάθε παιδί δείχνει όποια χώρα αναγνωρίζει και λέει το όνομά της και την γράφει στον πίνακα. - Δημιουργία της λίστας των χωρών σε πρόγραμμα εννοιολογικής χαρτογράφησης - Εμπλουτισμός της ανωτέρω λίστας με λέξεις/φράσεις κλειδιά που προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας έπειτα από συνεννόηση των μελών της κάθε ομάδας, υπογραμμίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά που εμφανίζουν τον πολιτιστικό χαρακτήρα της κάθε χώρας.

Κατανόηση	Ικανότητα να συλλαμβάνω νοήματα, σκιαγραφώ, αναγνωρίζω,	ερευνώ, συζητώ, γράφω, μεταφράζω, επαναδιατυπώνω, παρουσιάζω,	- Βάσει της πρότερης ενασχόλησής τους με τα χαρακτηριστικά πολιτιστικού χαρακτήρα, οι μαθητές επιλέγουν αυτά τα οποία εμφανίζουν παραδοσιακές φορεσιές ή αυτά ενδυματολογικού χαρακτήρα - Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο και στην εγκυκλοπαίδεια του σχολείου πληροφορίες αναφορικά με το θέμα που μελετάμε, και αφού αναγνωρίσουν και επικεντρώσουν στα κατάλληλα εδάφια/εικόνες, συζητήσουν στις ομάδες τους για αυτό, το μεταφράζουν στα ελληνικά εφόσον χρειαστεί το επαναδιατυπώνουν και δείχνουν/παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στις υπόλοιπες ομάδες του τμήματος. - Οι μαθητές καθορίζουν το υλικό που διαθέτουν την παρούσα στιγμή και αφού το ταυτοποιήσουν με τη λίστα των χωρών που έχουν δημιουργήσει, ανακατατάσσουν τα δεδομένα.
Εφαρμογή	Ικανότητα να χρησιμοποιώ τη διδαγμένη ύλη σε νέες καταστάσεις	επιδεικνύω, επιλέγω, συνεννοούμαι, χρησιμοποιώ, απεικονίζω, αξιοποιώ,	- Οι ομάδες αφού συνεννοηθούν μεταξύ τους επιλέγουν όποιες χώρες θέλουν και βάσει του υλικού που έχουν ετοιμάσει παρατηρούν και συζητούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των φορεσιών των άλλων χωρών. - Αντιπαραβάλλουν τα ανωτέρω χαρακτηριστικά με την δική μας εθνική φορεσιά (Τσολιάς/Αμαλία) και βρίσκουν κοινά σημεία ή τις διαφορές. Επίσης τους ζητείται να σχολιάσουν και να καταγράψουν τα πιο αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά της κάθε φορεσιάς. - Χρησιμοποιούν τις φωτογραφίες που έχουν συλλέξει, επιλέγουν αυτές που θέλουν και Σχεδιάζουν/απεικονίζουν σε χαρτί τη φορεσιά που έχουν επιλέξει, προσπαθώντας να απεικονίσουν με παραστατικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της κάθε φορεσιάς που την κάνουν να ξεχωρίζει. - Επιδεικνύουν τα έργα τους στο τμήμα.

Ανάλυση	Ικανότητα να χωρίζουμε τις ιδέες στα συστατικά τους και να εντοπίζουμε τις σχέσεις μεταξύ αυτών.	Αναλύω, συγκρίνω, συσχετίζω, ταξινομώ, ρωτώ, συμπεραίνω, καθορίζω, σχεδιάζω διάγραμμα, συζητώ, αντιδιαστέλλω, ελέγχω αξιολογώ, εξετάζω, προβλέπω,	Έχοντας τα έργα τους συγκεντρωμένα οι ομάδες συσχετίζουν τα έργα τους με αντίστοιχα έργα των άλλων ομάδων και αφού τα εξετάσουν προσεκτικά, αξιολογούν σε πρώτη φάση την εργασία τους. Η κάθε ομάδα ρωτά, και επιθεωρεί τα σχόλια που έλαβε για την εργασία της. Τέλος συμπεραίνει βάσει των απόψεων που έλαβε και καθορίζει στο αν θα αξιοποιηθούν αργότερα τα έργα στο λογισμικό που θα δημιουργηθεί. - Το τμήμα αφού ταξινομήσει τα σχέδια, κατασκευάζει ένα γενικό διάγραμμα όπου απεικονίζουν τους συσχετισμούς μεταξύ των φορεσιών και των χωρών που ανήκει η κάθε φορεσιά (σημαίες). - Τέλος γράφουν μία παράγραφο περιγράφοντας το τι απεικονίζει το σχέδιό τους, από ποια χώρα προέρχεται και αν υπάρχει κάποιος συμβολισμός για αυτό.
Σύνθεση	Ικανότητα σύνθεσης διαφορετικών στοιχείων σε ένα σύνολο και καθιέρωση νέων σχέσεων μεταξύ τους.	συνθέτω, σχεδιάζω, κατασκευάζω, δημιουργώ, τακτοποιώ, αναπτύσσω, οργανώνω, προτείνω, συλλέγω, συστηματοποιώ, ανακατασκευάζω,	«Αρχή σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού» - Βάσει του υλικού που έχουν κατασκευάσει και των επεξηγηματικών κειμένων που συνέθεσαν, το τακτοποιούν σε λογικές ομάδες ώστε να σχεδιάσουν τη δομή και το περιεχόμενο των βασικών «οθονών» που θα εμφανίζονται. - Προτείνουν τρόπους όπου το υλικό θα παρουσιάζεται και παράγουν/ απεικονίζουν σε λευκές κόλες χαρτί τον πιθανό τρόπο παρουσίασης. - Αφού η κάθε ομάδα παρουσιάσει το σχέδιό της στο τμήμα, συλλέγει τις απαραίτητες προτάσεις και έπειτα όλο το τμήμα ανακατασκευάζει τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών συνθέτοντας τα καλύτερα χαρακτηριστικά από τις προηγούμενες παρουσιάσεις. - Βάσει του προτύπου που δημιουργήθηκε ξεκινούν την ανάπτυξη το λογισμικού τακτοποιώντας/οργανώνοντας τις πληροφορίες που διαθέτουν στην κάθε οθόνη.

Αξιολόγηση	Βάσει κριτηρίων κρίνω την αξία των ενεργειών μου	Αξιολογώ, αποτιμώ, επιλέγω, συγκρίνω, κρίνω, υπερασπίζομαι, εκτιμώ, αναθεωρώ, βαθμολογώ, ελέγχω, εκτιμώ	- Οι μαθητές αξιολογούν την παρουσίαση που παράχθηκε. - Προετοιμάζουν έναν κατάλογο κριτηρίων για τον τρόπο αξιολόγησης του τελικού χρήστη για τις πληροφορίες που παρακολούθησε. - Επιλέγουν τις πληροφορίες της παρουσίασης όπου επιθυμούν προκειμένου να συνθέσουν «ασκήσεις» βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης που θέσπισαν νωρίτερα. - Οι ομάδες μοιράζονται τις πληροφορίες και η κάθε μια συνθέτει τις δικές της ασκήσεις αξιολόγησης. - Οι προτάσεις τις κάθε ομάδας παρουσιάζονται στο τμήμα και αφού υπερασπιστεί τον τρόπο με τον οποίο προτείνει ο τελικός χρήστης να αξιολογηθεί το τμήμα κρίνει το αποτέλεσμα. - Γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις. - Το τμήμα ιεραρχεί τις ασκήσεις αξιολόγησης ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους και τις καταθέτει προκειμένου να εισαχθούν στο λογισμικό.

Αποτελέσματα

Λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά και το γνωστικό τους επίπεδο πάνω στο θέμα το οποίο μελετούσαμε, μπορούμε να αναφέρουμε ότι πλην των γνώσεων των οποίων διέθεταν από τις δραστηριότητές τους με την ενασχόλησή τους με τις ελληνικές παραδοσιακές φορεσιές, δεν γνώριζαν περεταίρω πληροφορίες σχετικά με παραδοσιακές φορεσιές άλλων χωρών. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος Τ4Ε αποτέλεσε την ανατροπή των ανωτέρω, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν, να ονοματίζουν και να αναφέρουν λεπτομέρειες για πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Προκειμένου να φτάσουμε σε αυτό το αποτέλεσμα αναφέρουμε τις βασικές μας ενέργειες.

Α. Επιτυχία στόχων

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι πλέον ένας κοινός όρος σήμερα και συνήθως σχετίζεται με ένα μάθημα (π.χ. Α.Π. Μαθηματικών, Α.Π. Γεωγραφίας κλπ.). Καθώς αναφερόμαστε στο αναλυτικό πρόγραμμα κάποιου γνωστικού αντικειμένου, στοχεύουμε στον καθορισμό στόχων όπως αυτοί δημοσιεύονται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., προκειμένου να ορίσουμε τις γενικές επιδιώξεις και τη διδακτέα ύλη. Ενώ λοιπόν οι δραστηριότητες που τίθενται στο μάθημα της

Ευέλικτης Ζώνης είναι ποικίλες, παρατηρείται ότι εντάσσονται και δραστηριότητες που είναι σχετικές με το διαπολιτισμικό προσανατολισμό των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα Η., η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών Δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας την ελεύθερη θεματική της και την μεθοδολογία της να επιτελέσει διπλό σκοπό: Να αντισταθμίσει τις μονομέρειες, και την ανελαστικότητα του παραδοσιακού σχολείου και δεύτερον να διαποτίσει σιγά-σιγά με τις αρχές και τις πρακτικές της την καθημερινή πράξη (Ματσαγγούρας Η., 2002).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα Η. (2002) μέσα στην Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσονται οι αναγκαίες γνώσεις που δεν είναι εύκολο να προβληθούν κατά τη διεξαγωγή της τυπικής διδασκαλίας. Οι εν λόγω πληροφορίες αφορούν πρωτίστως την καθημερινότητα και διοχετεύονται κυρίως μέσω των ΜΜΕ χωρίς την απαραίτητη πολλές φορές παιδαγωγική δεοντολογία (Ματσαγγούρας Η., 2002)

Βασιζόμενοι στα ανωτέρω κατασκευάστηκε στοχοθεσία (βλ κεφ. Σκοποί/στόχοι) η οποία καλύπτει διαθεματικά αρκετά γνωστικά αντικείμενα ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετούν τις επιταγές του εκπαιδευτικού προγράμματος TEACHERS4EUROPE. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε να διδαχθούν οι μαθητές τη γεωγραφική θέση της χώρας μας στην Ευρώπη, αλλά επίσης και τη θέση της Ευρώπης στον παγκόσμιο χάρτη μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Στη συνέχεια κινηθήκαμε στη μελέτη στοιχείων πολιτισμικού χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας ως έναυσμα τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά έδωσαν την απαραίτητη ώθηση ώστε να μπορέσουμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον αυτών και με ευκολία να επιτύχουμε το μεγαλύτερο μέρος των στόχων που έχουν οριστεί.

Β. Γνωστικά Αποτελέσματα

Τα γνωστικά αποτελέσματα έπειτα από την λήξη του προγράμματος Τ4Ε ήταν σημαντικά και ευεργετικά για τους μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το μαθητικό δυναμικό των τάξεων Β'-Γ' και Δ' δεν είχε καμιά επαφή με τα στοιχεία που είχαν οριστεί να διδαχθούν από τη στοχοθεσία, ενώ ταυτόχρονά βρεθήκαμε στη δυσάρεστη θέση να αναγνωρίσουμε ότι οι γνώσεις των μαθητών πάνω σε βασικές πληροφορίες της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας ήταν ανύπαρκτες, δυσχέρανε την ομαλή ροή του προγράμματος και μας ανάγκασε να διαθέσουμε περισσότερες ώρες διδασκαλίας προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές τις ανωτέρω πληροφορίες.

Αφού τα εμπόδια αυτού του τύπου υπερπηδήθηκαν, καταφέραμε εκ των υστέρων να προχωρήσουμε στη διαδικασία εμπλοκής αυτών με θα απαιτούμενα προγράμματα Η/Υ αλλά και την αναζήτηση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες προκειμένου να καλύψουμε τους στόχους.

Κατά την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, εντοπίσαμε ότι οι γνώσεις τους σχετικά με βασικά στοιχεία της Ευρώπης είχαν πλέον κατακτηθεί και επίσης υπήρχε πληθώρα γνώσεων αναφορικά με πολιτιστικά στοιχεία χωρών, οι οποίες εν τέλει δεν επιλέχθηκαν να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που κατασκευάσαμε λόγω έλλειψης χρόνου. Η επαφή τους με την κάθε χώρα ξεχωριστά τους έδωσε το βήμα να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης, πράγμα θετικό για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης αλλά και

της δυνατότητας τους να αναπτύξουν κοινωνικά χαρακτηριστικά αναμεταξύ τους που παλαιότερα δεν διέθεταν (Υποστήριξη άποψης σε κοινό, παρουσίαση πρότασης, κ.ά.).

Κλείνοντας σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα TEACHERS4EUROPE αποτέλεσε μια θετική εξέλιξη στο γνωστικό τομέα αλλά και στην κοινωνικότητα των μαθητών, δίνοντάς τους όλα αυτά τα εφόδια τα οποία μπορούν να τα βοηθήσουν στην εξάπλωση της ευρωπαϊκής ιδέας στην τοπική κοινωνία έπειτα από τη λήξη των δραστηριοτήτων μας.

Γ. Επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς / φυσικά πρόσωπα

Σύμφωνα με τον Τσέλιο (2007), στη διαδικασία δημιουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ακολουθήσαμε τη μέθοδο της ευρετικής αξιολόγησης του J. Nielsen και R. Molich. Η ευρετική αξιολόγηση είναι μια υποκειμενική μέθοδος εξέτασης από ειδικούς ευχρηστίας, η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες σχεδιασμού διαδραστικών συστημάτων ή αρχές ευχρηστίας ‘‘ευρετικά κριτήρια” (heuristics criteria). Σύμφωνα με την ανωτέρω αξιολόγηση μελετάται το κατά πόσο τηρούνται οι διάφοροι κανόνες και αρχές σχεδιασμού συστημάτων, αλλά και συγκεκριμένα όσον αφορά τη χρησιμοποιούμενη εφαρμογή (Τσέλιος, 2007).

Η μέθοδος αυτή εστιάζεται σε 2 βασικά σημεία: Στη γενική σχεδίαση των οθονών του συστήματος και στη ροή διαλόγων, μηνυμάτων και ενεργειών που απαιτούνται για να γίνει μια συγκεκριμένη διεργασία. Δεν είναι αυστηρά ορισμένοι οι κανόνες αυτοί διότι μπορεί να διαφέρει η σημασία που δίνει ένας αξιολογητής σ’ ένα κανόνα από κάποιον άλλον.

Το βασικό ζητούμενο της ευρετικής αξιολόγησης είναι να αυξηθούν τα θεωρητικά κριτήρια αξιολόγησης ενός λογισμικού και να μειωθούν τα αριθμητικά/τεχνολογικά κριτήρια στα οποία οι περισσότεροι χρήστες δεν έχουν την εμπειρία να αξιολογούν. Τα θεωρητικά κριτήρια αναφέρονται πρωτίστως στην αξιολόγηση διασυνδέσεων ανθρώπου - υπολογιστή, όμως μια σειρά μελετητών, έχει δείξει ότι μπορεί να προσαρμοσθούν και στην αξιολόγηση διαδικτυακών τόπων. Επιπλέον κανένας διακριτός αξιολογητής δεν μπορεί να ξέρει όλα τα προβλήματα ευχρηστίας ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, αφού ακόμη διαφορετικοί αξιολογητές βρίσκουν διαφορετικά προβλήματα κάθε φορά που αξιολογούν ευρετικά ένα λογισμικό. (Τσέλιος, 2007).

Στην προσπάθειά μας να ολοκληρώσουμε το εκπαιδευτικό περιβάλλον που κατασκευάσαμε με τους μαθητές, στείλαμε σύνδεσμο αυτού σε αναγνωρισμένους αξιολογητές εκπαιδευτικού λογισμικού προκειμένου να περιηγηθούν και να μας απαντήσουν σε προκατασκευασμένη φόρμα η οποία περιέχει ερωτήσεις βασισμένες στους 10 ευρετικούς κανόνες του J. Nielsen και R. Molich και να αποκομίσουμε την άποψή τους, ώστε να προβούμε στις απαραίτητες διορθώσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Τσέλιος, 2007) υπάρχουν τρείς τύποι αξιολογητών: οι απλοί, οι ειδικοί και οι διπλοειδικοί (double experts). Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι απλοί αξιολογητές: Έχουν μέτρια απόδοση. Για την ανίχνευση ποσοστού 75%-80% σφαλμάτων ενός διαδικτυακού τόπου απαιτούνται 15 εξ’ αυτών.
2. Ειδικοί-Τεχνικοί αξιολογητές: Η απόδοση τους είναι σαφώς υψηλότερη από της προηγούμενης κατηγορίας. Σύμφωνα με έρευνες 5 περίπου αξιολογητές

αυτού του τύπου είναι σε θέση να καλύψουν το 75-80% των «ευρετικά καθοριζόμενων» προβλημάτων.

3. Τέλος, οι διπλοειδικοί: Εξειδικεύονται στην επιφάνεια διεπαφής που αποτελεί θέμα προς αξιολόγηση. Έχει φανεί ότι τρείς (3) διπλοειδικοί «ανακαλύπτουν» το ίδιο ποσοστό προβλημάτων συγκριτικά με 5 ειδικούς-τεχνικούς αξιολογητές ή 10 απλούς αξιολογητές.

Για το εκπαιδευτικό περιβάλλον που κατασκευάσαμε απευθυνθήκαμε σε 23 διπλοειδικούς αξιολογητές προκειμένου να συμβάλλουν στην προσπάθεια της σωστής κατασκευής και εμφάνισης της επιφάνειας διεπαφής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που κατασκευάσαμε. Από τους ανωτέρω λάβαμε απαντήσεις από τους 5. (βλ. Παράρτημα) Οι απαντήσεις αυτών μας βοήθησαν προκειμένου να διορθώσουμε δυσλειτουργίες στο σύστημα διεπαφής αλλά και στο περιεχόμενο του περιβάλλοντος αφού και οι 5 που μας απάντησαν είναι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, αποφασίσαμε να διασταυρώσουμε την εγκυρότητα της πληροφορίας που παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με ένα διαφορετικό τρόπο. Για το λόγο αυτό επικοινωνήσαμε με τις αντίστοιχες πρεσβείες των χωρών που παρουσιάζονται σ' αυτό. Σκοπός αυτής της ενέργειας ήταν να έρθουμε σε επαφή με τα μορφωτικά τμήματα της εκάστοτε χώρας και να αποσπάσουμε διορθώσεις ή και νέο υλικό (φωτογραφίες – λεζάντες, επεξηγηματικά συνοδευτικά κείμενα, κ.ά.) σχετικό με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται.

Συγκεκριμένα, τους απευθυνθήκαμε με γραπτή επιστολή η οποία στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και περιείχε τον κατάλληλο σύνδεσμο στον οποίο είναι αναρτημένο το εκπαιδευτικό λογισμικό και το υλικό που τους αφορά. (βλ. παράρτημα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι έπειτα από μερικές μέρες, υπήρχε ανταπόκριση στην επιστολή μας, και τα απαντητικά μήνυμα που λάβαμε τέθηκαν υπόψη των μαθητών προκειμένου να λάβουν γνώση και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες διορθώσεις. Κλείνοντας πρέπει να αναφέρουμε ότι απομένουν μερικές πρεσβείες που αναμένουμε την απάντησή τους, διότι κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσης εργασίας δεν είχαν ανταποκριθεί όλες.

Δ. Διάχυση αποτελεσμάτων

Προκειμένου να καλύψουμε τις απαιτήσεις του προγράμματος αναφορικά με τη δημοσιότητα αυτού και τη διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, έπειτα από συνεννόηση με το σύλλογο διδασκόντων του Δ.Σ. Ωλένης υπήρξε ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην ανωτέρω συνάντηση υπήρξε συμμετοχή και του υπόλοιπου συλλόγου διδασκόντων προκειμένου να ενημερωθεί και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό αλλά και οι μαθητές σχετικά με τις δράσεις μας.

Αναφέρθηκαν αρχικά οι στόχοι οι οποίοι είχαν τεθεί, βάσει του σχεδιασμού που είχε κατατεθεί στον Ambassador, και στη συνέχεια τους ενημερώσαμε για τις δράσεις τις οποίες σκοπεύαμε να πραγματοποιήσουμε. Η υποστήριξη από τους γονείς/κηδεμόνες ήταν η αναμενόμενη αφού περισσότεροι από τους μισούς δέχτηκαν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, όταν αυτό κρινόταν ανα-

γκαίο. Η σημαντική βοήθειά τους ήταν καθοριστική προκειμένου να εξαχθεί το ποιοτικό υλικό όπως αυτό παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο κατασκευάστηκε και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την παρούσα στιγμή που συγγράφεται το κείμενο αυτό, οι μοναδικοί επισκέπτες στην ιστοσελίδα του σχολείου μας και συγκεκριμένα στο σημείο που αναρτήθηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή μετρά κάτι παραπάνω από τριακόσια άτομα.

Ε. Δυσχέρειες – Τεχνικά προβλήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την οργανικότητα του σχολείου αλλά και το γεγονός ότι η κοινωνία στην οποία επρόκειτο να τρέξει το πρόγραμμα Τ4Ε θεωρείται σε γενικές τυπικά κλειστή κοινωνία, οι δυσχέρειες οι οποίες συναντήσαμε ήταν πολλές.

Είναι ευρέως γνωστό ότι στα ολιγοθέσια σχολεία προκαλούνται προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου. Αφενός όταν καλούμαστε να διδάξουμε σε ένα τμήμα με 3 τάξεις, συμπεριλαμβανομένου τις συνδιδασκαλίες αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αφετέρου δε το γεγονός ότι τα γνωστικά ερεθίσματα των μαθητών είναι περιορισμένα λόγω των προβλημάτων που συνηθίζουν να εμφανίζονται από την οργανικότητα του σχολείου, προκάλεσε ακόμα περισσότερα προβλήματα στη διεξαγωγή του προγράμματος.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η επαφή των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες ήταν μηδαμινή, πράγμα που κατέστησε σχεδόν αδύνατο να χρησιμοποιηθεί ένα μεγάλο εύρος τεχνολογικών εργαλείων που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία προκειμένου να αναπτυχθεί σε όλο της το εύρος οι Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία toy Vygotsky. Για τον ανώτερο λόγο επιλέχθηκε η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες εργασίας και η αλληλεπίδρασή τους με τεχνολογικά εργαλεία τα οποία σαφώς προωθούσαν τη γνώση αλλά εμπεριείχαν και παιγνιώδη χαρακτηριστικά προκειμένου να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους δώσουμε και λαβή να συνεχίσουν τη μελέτη τους.

Επίλογος

Για την παρούσα εργασία, μπορούμε να άνεση να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Τ4Ε στέφθηκε με επιτυχία. Οι περισσότεροι από τους στόχους που είχαν θεσπιστεί στην αρχή ολοκληρώθηκαν και επιπροσθέτως οι μαθητές κατέκτησαν περισσότερες γνώσεις από το αναμενόμενο δυνατό αποτέλεσμα. Η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας στο ανωτέρω πρόγραμμα ήταν μικρή αλλά η διεύθυνση του σχολείου με τις τακτικές ενημερώσεις που διεξήγαγε προς τους γονείς, αλλά και τη διάθεση να προωθήσει το έργο των μαθητών, κατάφερε με μικρά βήματα να γνωστοποιήσει το έργο τους στην τοπική κοινότητα.

Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή η οποία παράχθηκε από τους μαθητές και παρουσιάζει τις δραστηριότητες που ενεπλάκησαν και το τελικό υλικό που δημιουργήθηκε έπειτα από την ενασχόλησή τους με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, βρίσκεται στον σύνδεσμο URL: http://dim-olenis.ilei.sch.gr/t4e/menu.swf

Βιβλιογραφία

Grabowski, B., (2009), ICT as an Enabler for Effective Learning Design: Its Evolving Promise. International Journal for Educational Media and Technology, 3, 12-23.

Nielsen, J., and Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces, Proc. ACM CHI'90 Conf. (Seattle, WA, 1-5 April), 249-256

Αναστασιάδης Π., Μικρόπουλος Α., Σοφός Α. & Φραγκάκη Μ. (2010), Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Σχολική Τάξη, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις-διδακτικές εφαρμογές, ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση».

Δαφέρμος, Μ., (2002), Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα, Ατραπός.

ΕΑΙΤΥ, (2008), Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Πάτρα.

ΕΤΠΕ (2002). Οι θέσεις της ΕΤΠΕ για το Εκπαιδευτικό Λογισμικό, Κείμενο εργασίας μετά από πρόσκληση της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (ΕΣΠΕ) του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Ιανουάριος 2002.

Κόμης, Β. Ι., (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας Η., (2002), Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002.

Ματσαγγούρας, Η., (1999), Θεωρίες Μάθησης, Αθήνα, Gutenberg.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α, Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Σολομωνίδου, Χ., (2006), Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τσέλιος, Ν. Εισαγωγή στην Επιστήμη του Ιστού - βασικές Υπηρεσίες και παιδαγωγικές χρήσεις. Κλειδάριθμος, 2007

«ΕΛΑ ΜΑΖΙ ... ΝΑ ΤΑΞΙΔΕΨΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ!» ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ TEACHERS4EUROPE.

*Όλγα Βλάχου**

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Έλα μαζί ... να ταξιδέψουμε στην Ευρώπη!» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής δράσης Teachers4Europe. Πρόκειται για ένα ταξίδι με το μυαλό και τη φαντασία, πολύπλευρο και δημιουργικό που έκαναν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με αρωγό το διαδίκτυο και πλήθος βιβλίων και ενημερωτικών εντύπων οι μαθητές της Ε΄ τάξης του 4ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών εξερεύνησαν τη γηραιά ήπειρο, περιηγήθηκαν στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. και γνώρισαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη γλώσσα τους, τη σημαία τους, τον εθνικό τους ύμνο και τα σπουδαιότερα αξιοθέατα και μουσεία.

Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με τον θεσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις κοινές αξίες και αρχές που τη διέπουν. Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην ίδρυσή της εντοπίστηκαν οι συγκυρίες που οδήγησαν στην αναγκαιότητα δημιουργίας της. Επίσης οι μαθητές μέσω αναζήτησης πληροφοριών και διαλογικής συζήτησης συνειδητοποίησαν τα πλεονεκτήματα του ευρωπαίου πολίτη, αλλά και τις δεσμεύσεις/ υποχρεώσεις που δημιουργούνται.

Έτσι αντιλήφθηκαν ότι ανήκουν σε μία μεγάλη οικογένεια, την Ευρωπαϊκή Ένωση, που όμως οφείλει να διασφαλίζει την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη των λαών.

Λέξεις-κλειδιά: *Teachers4Europe, ευρωπαϊκό πρόγραμμα, καινοτόμες δράσεις, γνωριμία με την Ευρώπη, ευρωπαϊκά μουσεία.*

Εισαγωγή

Η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων αποτελεί μια νέα πραγματικότητα για τα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Τα προγράμματα που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς

* ΠΕ70 - Μ.Δ.Ε., Λόντου 144-146, 26224, Πάτρα.

σε προαιρετική βάση λειτουργούν επικουρικά και συμπληρωματικά στην προγραμματισμένη γνώση των σχολικών εγχειριδίων. Η διαθεματικότητα, η πολύπλευρη και ευέλικτη προσέγγιση και η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των καινοτόμων δράσεων. Τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται σημαντικά από την ενασχόληση με θέματα σύγχρονα, πρωτότυπα και εμπνευσμένα από την καθημερινή ζωή, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων μελών και τους κινητοποιούν προς την ενεργό οικοδόμηση της γνώσης. Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα επιδοκιμάζονται από τη μαθητική κοινότητα, γιατί βασίζονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και αποτελούν ανοιχτές πρακτικές στραμμένες προς το κοινωνικό σύνολο και το μέλλον.

Οι μαθητές των ελληνικών σχολείων αγνοούν σε μεγάλο βαθμό τι ακριβώς είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, από ποιες χώρες αποτελείται και ποια είναι τα στοιχεία που οδήγησαν σε αυτή την ένωση. Ακόμα, οι γνώσεις που έχουν για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό και για τα μουσεία της Ευρώπης, ως φορείς πολιτισμού και εκπαίδευσης, είναι περιορισμένες. Μέσα από την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος επιδιώκεται η γνωριμία των μαθητών με τη μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια στην οποία ανήκουν και η αναζήτηση των μεγάλων πολιτιστικών φορέων της κάθε χώρας που είναι τα μουσεία. Μέσα από την έρευνα και την παρατήρηση των ευρωπαϊκών μουσείων αλλά και των σημαντικότερων αξιοθέατων κάθε χώρας οι μαθητές αντιλαμβάνονται άμεσα και αποτελεσματικά ότι οι λαοί της Ευρώπης έχουν έντονο παρελθόν που τους ενώνει, παρόμοιες εμπειρίες και κοινές αντιλήψεις και ανάγκες για το μέλλον.

Περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Μαθητικό Δυναμικό

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στην Ε΄ τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών. Η δασκάλα της τάξης ως Teacher4Europe υπήρξε συντονίστρια του προγράμματος. Το μαθητικό δυναμικό αποτελείτο από 23 μαθητές, 12 αγόρια και 11 κορίτσια. Το τμήμα χαρακτηρίζεται από μαθητές αστικού περιβάλλοντος. Υπάρχουν δύο μαθητές αλλοδαποί πλήρως ενταγμένοι στη σχολική ομάδα, τέσσερις μαθητές με γνωματεύσεις από το ΚΕΔΥΥ εκ των οποίων δύο στο ευρύ φάσμα του αυτισμού με έντονα προβλήματα ένταξης στην ομάδα. Αρκετοί γονείς των μαθητών είναι άνεργοι είτε σε δύσκολη οικονομική θέση, κατάσταση που αντανακλάται και επιβαρύνει την ψυχολογία των συγκεκριμένων μαθητών. Πρόκειται για μία τάξη με μαθητές με έντονη προσωπικότητα, συχνές αντιπαλότητες και δυσκολίες στη συνεργασία. Συνεπώς η υλοποίηση του προγράμματος είχε επιπλέον πρόθεση την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους σε συνεργατικά περιβάλλοντα με ετερόκλιτους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, μαθητικών δυνατοτήτων και κοινωνικών δομών.

Οργάνωση της τάξης και της υλικοτεχνικής υποδομής

Χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα τελετών για τα βιωματικά παιχνίδια γνωριμίας των μαθητών καθώς και για τα θεατρικά παιχνίδια και τις δραματοποιήσεις. Κυρίως χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα της τάξης αλλά και το εργαστήριο των ΤΠΕ καθώς και ο

προαύλιος χώρος του σχολείου για διάφορες παιγνιώδεις δράσεις. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση το εργαστήριο να διαθέτει επαρκή αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών με εκτυπωτή, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργάζονται άνετα σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς με κριτήριο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να είναι εγκατεστημένα όλα τα εκπαιδευτικά λογισμικά που προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν αλλά και να έχει φροντίσει για τη λειτουργία βιντεοπροβολέα. Η μέθοδος που προτείνεται να εφαρμοστεί από τους μαθητές είναι η ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2002).

Ως υλικό χρησιμοποιήθηκαν βιβλία και έντυπα που παραχωρήθηκαν από το Europe Direct, καθώς και άλλα βιβλία, λογοτεχνικά, συλλεκτικά της UNISEF, ο επίσημος δικτυακός τόπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (www.europe.eu) και οι επίσημες σελίδες κάθε χώρας. Ακόμα αξιοποιήθηκαν ταξιδιωτικοί οδηγοί και άλλα κατάλληλα sites πληροφοριακού περιεχόμενου. Πολλές προβολές αντλήθηκαν από το YouTube. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές και δημιουργήθηκαν πολλαπλές εικαστικές και διαδραστικές δράσεις και κατασκευές.

Χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Έλα μαζί... να ταξιδέψουμε στην Ευρώπη» υλοποιήθηκε σε 3 μήνες, από τον Μάρτιο μέχρι και τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Το δυσκολότερο μέρος του προγράμματος ήταν η εύρεση χρόνου διεξαγωγής του, καθώς κατά το σχολικό έτος 2016-2017 δεν υπήρχε στην πέμπτη τάξη η ώρα της ευέλικτης ζώνης. Το πρόγραμμα υλοποιείτο σε δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, συχνά σε συνεχόμενο δίωρο. Επιπροσθέτως χρησιμοποιήθηκε και η ώρα του μαθήματος των ΤΠΕ, όπου σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής οι μαθητές έφτιαξαν ομαδικά PowerPoint και παρουσίασαν ορισμένες χώρες με ψηφιακό τρόπο. Για την πραγματοποίηση του προγράμματος χρειάστηκαν περίπου 40 ώρες, συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου προετοιμασίας της συμμετοχής της τάξης στην τελική σχολική γιορτή με δράσεις εμπνευσμένες από το πρόγραμμα.

Διδακτική Μεθοδολογία

Η διδακτική μέθοδος βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα στον εποικοδομητισμό (Piaget), στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη γνώση (Vygotsky) και στη διερευνητική/ ανακαλυπτική μάθηση (Bruner).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής που ο ίδιος ο μαθητής καλείται να δομήσει και όχι παθητικά να αποκτήσει γνώσεις. Σύμφωνα με τον Piaget (Κολιάδης, 1997), η μάθηση αποτελεί μία προσωπική κατασκευή της γνώσης σε υπάρχουσες νοητικές δομές μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του.

Ο μαθητής μαθαίνει αναπροσαρμόζοντας τις νοητικές του δομές ανάλογα με την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του (Vygotsky, 1978). Κοινή βάση στις εποικοδομιστικές θεωρίες είναι ότι η γνωστική δομή είναι ένα οργανωμένο σύστημα νοητικών δραστηριοτήτων και τα νέα δεδομένα συνδέονται με τις προηγούμενες γνώσεις

και τις αντιλήψεις που προϋπάρχουν στο άτομο. Συνεπώς, η νέα γνώση δε «μεταβιβάζεται στον μαθητή» αλλά δημιουργείται, οικοδομείται, «κατασκευάζεται», σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις, μέσω της ανακάλυψής της και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (συνεργατική μάθηση), με δημιουργικές δραστηριότητες των ίδιων των μαθητών.

Ο Bruner θεωρεί τον άνθρωπο ως έναν «επεξεργαστή πληροφοριών» και τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις και απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Διδακτικές προσεγγίσεις

Κάθε καινοτόμα δράση αξιοποιεί σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία προσεγγίζουν διαθεματικά και δημιουργικά κάθε γνωστικό αντικείμενο αναδεικνύοντας έτσι τη διεπιστημονική του αξία. Ορισμένα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα είναι τα εξής:

Α. Μέθοδος Project

Μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται ευρέως είναι η μέθοδος Project. Είναι μια μέθοδος διδασκαλίας, μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Είναι ένας τρόπος «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1986). Εμπλέκει δηλαδή ενεργά όλους τους μαθητές στη μάθηση, προάγει τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία για τη διερεύνηση θεμάτων και το τελικό αποτέλεσμα να είναι προϊόν όλης της ομάδας Στη μέθοδο Project ο εκπαιδευτικός αλλάζει άρδην τον ρόλο του και γίνεται εμψυχωτής, καθοδηγητής και σύμβουλος των δράσεων των μαθητών με διακριτική υποστήριξη (Frey, 1986).

Β. Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει εξελιχθεί σε μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης. Βοηθά να ξεπερασθούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι αποκλεισμοί προς τους «διαφορετικούς».

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της κοινωνικοποίησης ως βασική αποστολή του σχολείου. Τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν τον μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση και μέσα από τη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2002).

Γ. Η επίλυση προβλήματος

Η επίλυση προβλήματος, σύμφωνα με τον Mayer (Mayer, 1985) αναφέρεται στον σχεδιασμό της μετάβασης από μια υφιστάμενη προβληματική κατάσταση σε μια

ζητούμενη. Η επίλυση προβλήματος είναι μια σειρά από νοητικές ενέργειες, οι οποίες οδηγούν στην εύρεση του κατάλληλου τρόπου να συμπληρωθεί το κενό ανάμεσα στη δεδομένη κατάσταση και στον τελικό προορισμό. Αποτελεί μια περίπλοκη διανοητική λειτουργία και μια υψηλού επιπέδου γνωστική διεργασία, η οποία απαιτεί τον χειρισμό και έλεγχο θεμελιωδών ικανοτήτων (Goldstein & Levin, 1987).

Δ. Η μελέτη πεδίου

Η μελέτη πεδίου είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται εκτός της σχολικής τάξης και έχει στόχο την απόκτηση βιωματικών εμπειριών. Αποτελεί μια ουσιώδη μαθησιακή εμπειρία και ένα διδακτικό μέσο με ποικίλες στρατηγικές, που εμπεριέχουν άμεσες εμπειρίες με εξωτερικά περιβάλλοντα (Garrison, 1968).

Τα παραπάνω μεθοδολογικά εργαλεία είναι αποτελεσματικά και χρήσιμα στο περιβάλλον της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2002) με την ανακαλυπτική/ διερενητική προσέγγιση (Inquiry based learning) του Dewey (Γκοτζαρίδης, 2009).

Ε. Χρήση νέων τεχνολογιών

Οι σύγχρονες εξελίξεις των νέων τεχνολογιών έχουν αλλάξει σημαντικά τη μορφή του νέου σχολείου. Συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς οι πληροφορίες έρχονται στους μαθητές με πολυαισθητηριακό τρόπο, μέσω των πολυτροπικών συγκειμένων, δηλαδή του κειμένου, της εικόνας, του ήχου και του βίντεο (Μουζάκης, 2011). Η διδασκαλία με χρήση των ΤΠΕ είναι ευχάριστη, διασκεδαστική και φέρει γρηγορότερα και καλύτερα αποτελέσματα. Οι μαθητές αναμένουν με προσμονή και ενθουσιασμό την ώρα που θα αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, θα παίξουν ένα παιχνίδι, θα πραγματοποιήσουν μία δραστηριότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2006).

Γενικός σκοπός του προγράμματος

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ποιες οι χώρες-μέλη και ποια τα σημαντικότερα μουσεία και αξιοθέατα των χωρών-μελών της. Επιθυμείται να αισθανθούν μέλη μιας άλλης οικογένειας, πέραν της εθνικής και να υιοθετήσουν θετική και ενεργή στάση με στοχασμό και ανατροφοδότηση σε ευρωπαϊκά θέματα.

Επιπροσθέτως επιδιώκεται να αποκτήσουν μουσειακή συνείδηση και να αντιληφθούν ότι το μουσείο αποτελεί χώρο συλλογής, μελέτης και διατήρησης των εθνικών κληρονομικών τεκμηρίων, στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με τον ανθρώπινο πολιτισμό που στοχεύει στη μελέτη, στην εκπαίδευση και στην ψυχαγωγία των ανθρώπων.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Υλοποιώντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώκεται οι μαθητές:

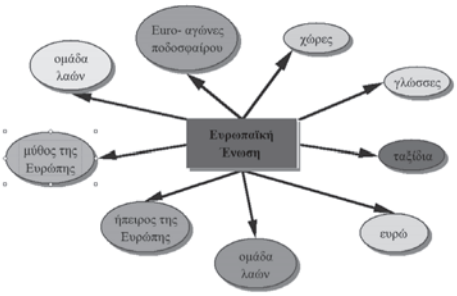
- ✓ Να γνωρίσουν οι μαθητές τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους συνδετικούς δεσμούς.
- ✓ Να αναγνωρίσουν τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- ✓ Να αντιληφθούν τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα του θεσμού της Ε.Ε.

- ✓ Να εντοπίσουν τα σύμβολα κάθε χώρας, όπως τον εθνικό ύμνο, τη σημαία και τις παραδοσιακές ενδυμασίες αλλά και τα διάσημα φαγητά και ποτά τους ή και συνήθειες των κατοίκων.
- ✓ Να «ταξιδέψουν» στις 28 χώρες και να περιηγηθούν ψηφιακά στις πρωτεύουσές τους.
- ✓ Να οικοδομήσουν την έννοια «μουσείο» και τη χρησιμότητά της για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης των λαών.
- ✓ Να γνωρίσουν και να ξεναγηθούν ψηφιακά στα μεγάλα ευρωπαϊκά μουσεία.
- ✓ Να οργανώσουν επίσκεψη σε μουσείο.
- ✓ Να αντιληφθούν ότι μουσείο μπορεί να είναι ένα παλάτι, ένα καράβι, μία κατοικία, κ.ά.
- ✓ Να συγκρίνουν και να κατηγοριοποιήσουν τα είδη μουσείων που μελετούν.
- ✓ Να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις και να εξοικειωθούν με την αναζήτηση πληροφοριών, συμπεριφορών και στάσεων.
- ✓ Να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη.
- ✓ Να ενισχύσουν τα εκφραστικά τους μέσα.
- ✓ Να αναπτύξουν πολύπλοκες γραπτές δεξιότητες δημιουργώντας αφίσες, λεζάντες, περιλήψεις.
- ✓ Να προαχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και να κοινωνικοποιηθούν με ομαδικά παιχνίδια και δράσεις.
- ✓ Να υιοθετήσουν ομαδική δράση και συνεργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Να εξοικειωθούν σε διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως Inspiration, PowerPoint, Jisgaw puzzle, Hot Potatoes και Movie Maker.

Παρουσίαση των δράσεων

«Γνωριμία των μαθητών με το πρόγραμμα» - «Ανίχνευση προϋπαρχουσών γνώσεων» (2 διδ. ώρες)

Οι μαθητές πληροφορούνται για τη δυνατότητα πραγματοποίησης ενός ευρωπαϊκού καινοτόμου προγράμματος. Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό συζητούν για τα πιθανά θέματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο αυτού του προγράμματος. Στη συνέχεια διατυπώνουν τον τίτλο, τους στόχους του προγράμματος, τις υποενότητες και ορίζουν τη μέρα και την ώρα που θα υλοποιούνται οι δράσεις. Ακολούθως ορίζονται οι ομάδες εργασίες. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η διαλογική συζήτηση και ο καταιγισμός ιδεών.



Επίσης εντοπίζονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών τόσο για την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και για τα μουσεία και τα αξιοθέατα των χωρών-μελών της Ε.Ε. Με τις απαντήσεις των μαθητών δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης, τον οποίο κατασκευάζεται στο πρόγραμμα εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration και αποτελεί τμήμα της αρχικής αξιολόγησης.

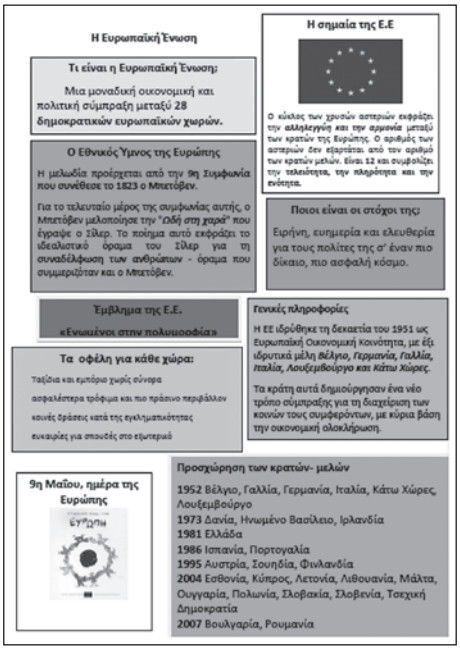
1η Ενότητα: Έναρξη του προγράμματος με παιχνίδια ρόλων και θεατρικό παιχνίδι (1 διδακτική ώρα)

Οι μαθητές ξεκινούν την ενασχόλησή στους με το πρόγραμμα με βιωματικό τρόπο. Παίζουν τρία παιχνίδια γνωριμίας και το κλίμα είναι πολύ θετικό.

- 1ο Παιχνίδι: «*Ας γνωριστούμε καλύτερα»*
  Ανά δυάδες οι μαθητές παρουσιάζουν τον εαυτό τους και 3 πράγματα που τους αρέσουν. Στη συνέχεια στην ολομέλεια παρουσιάζει ο καθένας το ζευγάρι του.
- 2ο Παιχνίδι: «*Κάνε ό,τι κάνω»*
  Σε κύκλο οι μαθητές επαναλαμβάνουν τις κινήσεις του 1ου μαθητή κ.ο.κ., μέχρι να κάνουν όλοι από μία κίνηση.
- 3ο Παιχνίδι: «*Αν ήμουν ένα ζώο, θα ήμουν... Αν ήμουν ένα φυτό, θα ήμουν...»*
  Σε κύκλο οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι.

2η Ενότητα: «Η Ευρωπαϊκή Ένωση» (2 διδ. ώρες)

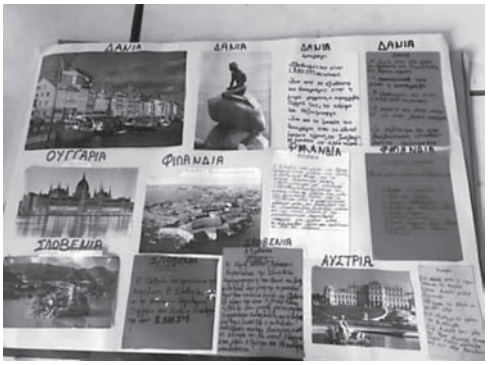
Οι μαθητές μέσα από φυλλάδια, χάρτες, προβολές στο διαδίκτυο και παρουσιάσεις PowerPoint ανακαλύπτουν τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ποια τα γενικά χαρακτηρι-



Εικόνα 2. *Το παραγόμενο φύλλο εργασίας με τις πληροφορίες για την Ε.Ε.*

στικά, η δομή, η θέση στον χάρτη της Ευρώπης μέσα από το Google Earth. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σύμβολα της Ε.Ε., ο ύμνος και οι χώρες-μέλη που την αποτελούν. Με τις πληροφορίες αυτές οι μαθητές σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό φτιάχνουν ένα ψηφιακό φύλλο εργασίας για την Ε.Ε. στο Word.

3η Ενότητα: «Οι χώρες της Ε.Ε.» (6 διδ. ώρες)
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ανακαλύπτουν τις χώρες-μέλη της Ε.Ε. Αναζητούν πληροφορίες για τον πληθυσμό, την πρωτεύουσα, τις μεγαλύτερες πόλεις και τα σπουδαιότερα αξιοθέατα. Ανά ομάδα δημιουργούν πόστερ με εικόνες από τις χώρες και καρτέλες με τις βασικές πληροφορίες. Στην ολομέλεια παρουσιάζονται τα πόστερ που δημιουργήθηκαν. Παράλληλα δημιουργούν ψηφιακές παρουσιάσεις στο Power Point. Στο τέλος παράγεται μία ομαδική παρουσίαση των χωρών-μελών.



Εικόνα 3. *Πόστερ με τις χώρες-μέλη της Ε.Ε.*

Εικόνα 4. *Πόστερ με τις χώρες της Ε.Ε.*

4η Ενότητα: «Τα οφέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (2 διδ. ώρες)
Ύστερα από συζήτηση, προβολή ολιγόλεπτων ταινιών από το Youtube, παρουσιάσεων και ανάγνωση σχετικών άρθρων και πληροφοριακών κειμένων οι μαθητές απαριθμούν τα θετικά του θεσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης διατυπώνονται και

οι φόβοι, οι ανησυχίες και τα αρνητικά μιας τέτοιας ένωσης. Στη συνέχεια σε αστέρια αναγράφουν τα οφέλη της Ε.Ε., τα κολλούν σε χαρτόνι και δημιουργείται μία τεράστια καρδιά από αστέρια. Τέλος δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης με τα οφέλη της Ε.Ε.

Εικόνα 5. *Η εικαστική δημιουργία με τα οφέλη της Ε.Ε.*

5η Ενότητα: « Η ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (1 διδ. ώρα)
Οι μαθητές ανακαλύπτουν την επίσημη ηλεκτρονική σελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (https://europa.eu/european-union/index_el) και περιηγούνται σε αυτήν. Εντοπίζουν τις χώρες-μέλη και διαβάζουν τις πληροφορίες για την ίδρυση και την εξέλιξη του θεσμού. Στη συνέχεια στη γωνία του παιδιού διασκεδάζουν παίζοντας διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για την Ε.Ε.

Εικόνα 6. *Στο εργαστήριο των ΤΠΕ.*

6η Ενότητα: «Τα σπουδαιότερα μουσεία της Ε.Ε.- Ψηφιακή περιήγηση» (2 διδ. ώρες)
Οι μαθητές ομαδικά αναζητούν τα πιο σημαντικά μουσεία της Ε.Ε. Συλλέγουν πληροφορίες και φωτογραφίες για τα μουσεία και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Με το υλικό που έχουν μαζέψει δημιουργούν ένα πόστερ για τα σπουδαία μουσεία της

Ε.Ε. Οι μαθητές διασκεδάζουν δημιουργώντας ψηφιακά πάζλ και σταυρόλεξα στα εκπαιδευτικά λογισμικά Jisgaw puzzle και Hot Potatoes.

Στη συνέχεια περιηγούνται στις επίσημες ιστοσελίδες ορισμένων μουσείων και ανακαλύπτουν τα εκθέματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

7η Ενότητα: «Μελέτη πεδίου-Επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων» (6 διδ. ώρες)
Οργανώνεται εκδρομή στην Αθήνα, όπου οι μαθητές επισκέπτονται και ξεναγούνται στη Βουλή των Ελλήνων. Με την επιστροφή τους πραγματοποιείται σύγκριση της Βουλής των Ελλήνων και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του έργου τους και της διαδικασίας εκλογής των βουλευτών και των ευρωβουλευτών».

8η Ενότητα: «Μελέτη πεδίου - Επίσκεψη σε μουσεία της Πόλης» (4 διδ. ώρες)
Πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Πάτρας και στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης. Οι μαθητές παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και εμπεδώνουν την αξία των μουσείων για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης. Συζητούν και συγκρίνουν τα μουσεία και τα εκθέματα που επισκέφτηκαν με αυτά των ευρωπαϊκών μουσείων που γνωρίζουν και έχουν μελετήσει. Τέλος πραγματοποιείται αυτοαξιολόγηση της συμπεριφοράς, της οργάνωσης των επισκέψεων.

9η Ενότητα «Συμμετοχή στη δράση των Τ4Ε την Ημέρα της Ευρώπης-9 Μαΐου» (4 διδ. ώρες)
Αποφασίζεται ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών στην επίσημη εκδήλωση που διοργανώνεται από τους Τ4Ε στο Επιμελητήριο της Πάτρας στα πλαίσια εορτασμού της ημέρας της Ευρώπης στις 9 Μαΐου 2017. Για τη συμμετοχή δημιουργήθηκε ένα πόστερ με τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε. καθώς και προβολή των σημαντικότερων μουσείων και αξιοθέατων των χωρών.

Εικόνα 7. *Το πόστερ για την εκδήλωση της 9ης Μαΐου 2017.*

10η Ενότητα: «Δημιουργία Βίντεο -Συμμετοχή στην τελική γιορτή» (6 διδ. ώρες)
Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει εικόνες, βίντεο, μουσική και τις κατασκευές που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος και δημιουργούν ένα βίντεο χρησιμοποιώντας το λογισμικό MovieMaker.

Τέλος αποφασίζεται η συμμετοχή των μαθητών στην τελική γιορτή του σχολείου με μουσικοχορευτική δραματοποίηση του μουσικού κομματιού «Μες στο μουσείο», με παρουσίαση των πόστερ και των κατασκευών των μαθητών και με τη διανομή αναμνηστικών κονκάρδων στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Εικόνα 8. *Στιγμές από το μουσικοκινητκό δρώμενο.*

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών περιλαμβάνει:

1. Την αρχική – διαγνωστική που πραγματοποιείται μέσα από τον εννοιολογικό χάρτη των μαθητών αλλά και τους αρχικούς στόχους που έχουν τεθεί για την ανίχνευση των γνώσεων των μαθητών. Η αρχική αξιολόγηση διέγνωσε παρανοήσεις και εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών για την Ε.Ε.
2. Τη διαμορφωτική που διεξάγεται κατά την εξέλιξη της παρέμβασης με εργαλεία όπως η παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Διάφορες δραστηριότητες λειτουργούν και ως ενδιάμεση αξιολόγηση, αφού ελέγχουν την εμπέδωση των αποκτηθεισών γνώσεων και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων.
3. Την τελική που υλοποιείται στο τέλος της παρέμβασης με ερωτηματολόγιο που δημιουργείται από την εκπαιδευτικό στη Φόρμα των Google Docs, ενέργεια προκειμένου να αποτιμηθεί το επίπεδο της νέας γνώσης των μαθητών.

Όλο αυτό το ταξίδι γνώσης και εμπειριών αποτέλεσε μια διαδρομή που την απόλαυσαν πολύ οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν. Οι στόχοι που είχαν σχεδιαστεί από την αρχή επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και οι μαθητές απέκτησαν πλήθος γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και εντρύφησαν στο τρόπο αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Αξίζει να σημειωθεί η θετική συμβολή του

προγράμματος στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών που αρχικά είχαν χαρακτηριστεί ως έντονες. Το σημείο που συνέχισε να δυσκολεύει και να παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία είναι ο τρόπος συνεργασίας των μαθητών στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού μηχανημάτων σε σχέση με το μαθητικό δυναμικό δημιούργησε μεγάλες ομάδες των 4 ατόμων, μέγεθος που δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικό και παραγωγικό. Παρίες τις δυσκολίες οι μαθητές γνωρίστηκαν με πολλά εργαλεία και τεχνικές, τις οποίες για πρώτη φορά χρησιμοποιούσαν και ανέμεναν κάθε φορά με ενθουσιασμό και ανυπομονησία την επόμενη δράση. Η διάχυση του προγράμματος ήταν επιτυχημένη τόσο με τη συμμετοχή στην εκδήλωση των Τ4Ε όσο και με την παρουσίαση των δράσεων στην τελική γιορτή.

Βιβλιογραφία

Γκοτζαρίδης, Χρ. (2009). Ανακαλυπτική -διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, μία σύντομη παρουσίαση *http://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232*

Garrison, C.I. (1968). Outdoor Education-Principles and Practice. Springfield, Illinois: Charles E. Thomas Publishers.

Goldstein F. C., & Levin H. S. (1987). Disorders of reasoning and problem-solving ability. In M. Meier, A. Benton, & L. Diller (Eds.), *Neuropsychological rehabilitation*. London: Taylor & Francis Group.

Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη,* μτφρ Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη - Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mayer, R., (1985). Implications of Cognitive Psychology for Instruction in Mathematical Problem Solving. In E. A. Silver (Ed.), Teaching and Learning Mathematical Problem Solving (pp. 123-145). Lawrence Erlbaum.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας*, στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουζάκης, Χ. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Επιμορφωτικό Υλικό, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Piaget, J. (1983). *Piaget's Theory* στο Handbook of Child Psychology, Vol 1, New York: Willey.

Τσακίρη, Δ. - Καπετανίδου, Μ. (2007). «*Θεωρίες μάθησης και δημιουργική σκέψη*» στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, Βασίλης Κουλαϊδής (Επιστ. επιμ), Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.: 21-60.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological,* https://books.google.gr

«ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΜΕΣΩ INTERRAIL»: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

*Ευτυχία Δαμάσκου**
*Μαρίνα Ποδηματά***
*Αικατερίνη Λαμπροθανάση****
*Αγγέλα Ντινώρη*****
*Καλλιόπη Παπαδόντα******
*Ελπίδα Αγαπητού*******

Περίληψη

Η εργασία μας παρουσιάζει τη δημιουργία ενός διαθεματικού εκπαιδευτικού υλικού, που πραγματοποιήθηκε από φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, απευθυνόμενο σε μαθητές ηλικίας 10-13 ετών. Έχοντας ως κύριο άξονα την έννοια του «ταξιδιού» μέσα από μια ευρωπαϊκή διάσταση, το υλικό προσκαλεί το μαθητή-χρήστη, μέσα από ένα εικονικό ταξίδι με το πρόγραμμα Interrail, σ' ένα ταξίδι πολύπλευρης γνώσης. Βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου διαθεματικού προγράμματος είναι, αφενός οι συμμετέχοντες φοιτητές να εργαστούν πάνω σε θέματα της ειδικότητάς τους και να συλλάβουν την έννοια της γνώσης ως κάτι το μη στεγανό. Αφετέρου, τόσο οι φοιτητές που δημιούργησαν το υλικό, όσο και οι μαθητές, ως δυνάμει χρήστες, να αντιληφθούν το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σ' ένα καθημερινό πλαίσιο, όπως αυτό ενός ταξιδιού, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα την έννοια της πολύχρωμης γεωγραφικά, πολύμορφης κοινωνικά και πολύφωνης γλωσσικά «γειτονιάς» της Ευρώπης. Στο κείμενο της εργασίας αναλύονται σε θεωρητικό επίπεδο, ο ρόλος του Πανεπιστημίου στην παραγωγή γνώσης και οι βασικές παιδαγωγικές έννοιες που εμπλέκονται στη δημιουργία του εκπαιδευτικού μας υλικού. Σε πρακτικό επίπεδο, παρουσιάζονται το ακαδημαϊκό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και η

* Αποσπασμένη εκπαιδευτικός ΠΕ05 στο Παν/μιο Θεσσαλίας.
** Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Παν/μιο Θεσσαλίας.
*** Προπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΠΕ, Παν/μιο Θεσσαλίας.
**** Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΠΕ, Παν/μιο Θεσσαλίας.
***** Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μιο Θεσσαλίας.
****** Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα ΙΑΚΑ, Παν/μιο Θεσσαλίας.

προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τη δημιουργία του, η δομή του, και η παρουσίαση δύο αποσπασμάτων του. Τέλος, γίνεται μια σύνοψη των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του προγράμματος από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος, η οποία ακολουθείται από τα γενικά συμπεράσματα, καθώς και τις παραμέτρους της πιθανής πρακτικής εφαρμογής του στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: *διαθεματικότητα, παραγωγή διδακτικού υλικού, συνεργατική μάθηση.*

1. Εισαγωγή

Η δυναμική παρουσία των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη σχολική τάξη είναι δεδομένη εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες. Δεσπόζουσα είναι η θέση του ηλεκτρονικού υπολογιστή τόσο στην προετοιμασία όσο και στην υλοποίηση της πλειοψηφίας των σχολικών μαθημάτων, μέσω της διάθεσης νέων κειμενικών δεδομένων.

Σύμφωνα με έκθεση της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ, 2015) για το ρόλο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφερειακή ανάπτυξη, η εξέλιξη και διάδοση των ΤΠΕ έχει συμβάλει στο ραγδαίο πολλαπλασιασμό των μέσων ενημέρωσης, όπου γνώση και πληροφορία αποτελούν κομμάτι της οικονομικής λειτουργίας. Μια νέα, λοιπόν, «αγορά προϊόντων και υπηρεσιών» κάνει την εμφάνισή της, ασκώντας μεγάλη επίδραση και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, μέσα από αυτές τις εξελίξεις, ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον κατεξοχήν χώρο παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης είδε το βάρος της παιδείας να μετατοπίζεται, χάνοντας μεγάλο μέρος της δυναμικής αλλά και της κοινωνικής του θέσης.

Στον αντίποδα, ωστόσο, της παραπάνω θεώρησης, υπάρχει και η τοποθέτηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε ανακοίνωσή της για το ρόλο των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης (COM, 2003, 5), σύμφωνα με την οποία, τα πανεπιστήμια, όντας στο «σταυροδρόμι της έρευνας, της εκπαίδευσης και της καινοτομίας, κατέχουν από πολλές απόψεις το κλειδί της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης», εκπροσωπώντας, μάλιστα το 80% των βασικών ερευνών που διενεργούνται στην Ευρώπη. Δυστυχώς, όλο αυτό ισχύει μέσα σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αγνοείται και υποτιμάται (EUA, 2007).

Συμμεριζόμενοι την οπτική αυτή της παραγωγής και αναπαραγωγής γνώσης, θεωρήσαμε τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Teachers4Europe ως μια ευκαιρία να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών μας, προκειμένου να σχεδιάσουμε ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές από Ε' Δημοτικού μέχρι Β' Γυμνασίου. Θα προσπαθήσουμε, με αυτόν τον τρόπο, να αποδείξουμε ότι το πανεπιστήμιο μπορεί να υποστηρίξει δημιουργικά και ουσιαστικά το σημαντικό ρόλο του στην εξέλιξη της γνώσης, ενώ η άμεση σύνθεσή του με τις δύο άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελεί την ολοκλήρωση του κύκλου της.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι έννοιες που μας απασχόλησαν κατά το σχεδιασμό του υλικού ήταν αυτές της μεταγνωστικής δεξιότητας, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της εμπειρίας και της μετα-

φοράς γνώσης. Σύμφωνα με τους Everson κ.ά. (1998), οποιαδήποτε διεργασία κατά την οποία ένας εκπαιδευόμενος εξετάζει τη μέθοδο που χρησιμοποιεί για ν' ανακτήσει, αναπτύξει ή επεκτείνει πληροφορίες, θεωρείται μεταγνωστικής φύσεως. Σε άλλες έρευνες (Bilgin et al., 2006, Chang & Mao, 1999), σημειώνεται πως οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης εμπλέκουν ενεργά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ βελτιώνουν την κριτική σκέψη, το συλλογισμό και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Η έρευνα των Stevens και Slavin (1995) γεφυρώνει αυτές τις δύο θέσεις, υποστηρίζοντας ότι η διάδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων είναι πολύ σημαντική για μια πετυχημένη συνεργατική μάθηση, καθώς συνδέεται με την κατανόηση της γνώσης. Εξάλλου, σύμφωνα με την Cohen (1994), στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας, τα μέλη της ομάδας χρειάζονται το ένα το άλλο, προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο, καθώς δεν μπορούν όλοι να κάνουν τα πάντα, και για το λόγο αυτό αλληλεπιδρούν μεταξύ τους λεκτικά ή μη.

Οι Shen και Liu (2011) μιλώντας για ουσιαστική μάθηση (meaningful learning), υποστηρίζουν ότι αυτή λαμβάνει χώρα όταν η προαπαιτούμενη γνώση των εκπαιδευόμενων συνδέεται με τη μάθηση, δηλαδή όταν οι δραστηριότητες συμβαδίζουν με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους. Πράγματι, οι εμπειρίες, σύμφωνα με το Χαραλαμπόπουλο (2001), ορίζονται ως «ένα δυναμικό σύνολο εντυπώσεων, αντιλήψεων, διανοημάτων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων» και αποτελούν παράγοντα που «επηρεάζει τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας».

Ο πυλώνας, ωστόσο, του σχεδιασμού του διαθεματικού μας υλικού είναι η έννοια της διαθεματικότητας, η οποία ορίζεται ως «η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος με τη συμμετοχή και το συντονισμό πολλών γνωστικών αντικειμένων (...), δημιουργώντας μια ολιστική αντίληψη της γνώσης», και στηριζόμενη στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Θεοδωρόπουλος, 2009).

Έχοντας ήδη θεωρήσει τις έννοιες της μεταγνωστικής δεξιότητας, της συνεργατικής μάθησης της εμπειρίας και της διαθεματικότητας, παρατηρούμε ότι όλες βασίζονται σε ένα κοινό παρονομαστή: την έννοια της σύνδεσης. Κατά τους Perkins και Salomon (1992), η έννοια αυτή συναντάται σε εκπαιδευτικά πλαίσια και υπό τη μορφή μιας άλλης νοητικής διεργασίας, της λεγόμενης «μεταφοράς γνώσεων» (transfer of learning), η οποία παρουσιάζει ενδιαφέρον σε περιπτώσεις όπου η μεταφορά γίνεται εκτός του σχολικού πλαισίου (ordinary learning), στην πραγματική ζωή, κάτι το οποίο διέπει αρκετές από τις δραστηριότητες του υλικού μας.

3. Το διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό «Επόμενος σταθμός;»

3.1. Γενική περιγραφή

Το διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύξαμε έχει τίτλο «Επόμενος σταθμός;» και βασίζεται στο εξής σενάριο: μια σχολική τάξη κερδίζει ένα ταξίδι μέσω Interrail συνοδεία δύο εκπαιδευτικών, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν διάφορες ευρωπαϊκές πόλεις. Λόγω του περιορισμένου χρόνου, το ταξίδι αφορά συγκεκριμένο αριθμό χωρών και προορισμών. Ως αφετηρία του ταξιδιού ορίζεται το Στρασβούργο, έδρα

σημαντικών ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων και καρδιά της Ευρώπης, και ως τελικός προορισμός η Στουτγάρδη. Οι ενδιάμεσοι προορισμοί είναι: Λε Μαν, Μιλάνο, Πίζα, Φλωρεντία, Ποστόινα, Βιέννη και Ουλμ (γενέτειρα πόλη του Αϊνστάιν).

Το ταξίδι που προτείνουμε έχει πολλαπλή έννοια: είναι ταξίδι στη γνώση, στη φαντασία και στη δημιουργικότητα. Μέσα από το παράθυρο του τρένου τα τοπία, οι λαοί εναλλάσσονται συνεχώς, και το μόνο που θυμίζει ότι περνάμε από κάποιο γεωγραφικό σύνορο είναι η γλωσσική ποικιλομορφία, η αύρα από την ιστορική πορεία του κάθε τόπου, καθώς και το χρωματολόγιο της φύσης που αλλάζει ανάλογα με τη γεωγραφικότητα, το κλίμα και το στυλ ρυμοτομίας του.

Μέσα από το συγκεκριμένο ταξίδι επιδιώκεται ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων (skills). Γνώσεις για το περιβάλλον, τη φύση, τη γεωγραφική και γλωσσική ποικιλομορφία, την κινητική ενέργεια και σημαντικές εφευρέσεις στάσεις απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα, την οικολογική συνείδηση, την υγιεινή διατροφή, και, τέλος, ικανότητες, όπως ο υπολογισμός του κόστους ενός ταξιδιού, το κλείσιμο εισιτηρίων, κ.ά.

3.2. Συντελεστές και μεθοδολογία.

Η διαθεματική αυτή εργασία υλοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Οι φοιτητές που έλαβαν μέρος προέρχονται από τμήματα και των τριών σχολών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που εδρεύει στο Βόλο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα εξής: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (ΙΑΚΑ), Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Τμήμα Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Τμήμα Φυτικής Παραγωγής και Αγροτικού Περιβάλλοντος, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, και, τέλος Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών.

Η δημιουργία του υλικού περιλάμβανε τρεις φάσεις: α) τη συγκέντρωση και σύνθεση των σχετικών πληροφοριών ανά πόλη, θέμα και επιστημονικό πεδίο, β) την αναγωγή των πληροφοριών αυτών σε γνώσεις και τη μετατροπή τους σε δραστηριότητες, και, τέλος, γ) την αξιολόγηση του συνόλου της διαθεματικής εργασίας από τους συμμετέχοντες φοιτητές. Ειδικότερα, κατά την πρώτη φάση, δραστηριοποιήθηκαν οι φοιτητές των τμημάτων της Πολυτεχνικής και Γεωπονικής Σχολής, ενώ μέρος της αναζήτησης πληροφοριών (για τα δικαιώματα των παιδιών, το Ευρωκοινοβούλιο, την πολυγλωσσία, τις τοπικές οικονομίες και το κόστος ενός ταξιδιού), ανατέθηκε, αντίστοιχα, σε φοιτήτριες των τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης και Οικονομικών Επιστημών. Κατά τη δεύτερη φάση, δραστηριοποιήθηκαν τρεις ομάδες φοιτητριών από τα δύο παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την υλοποίηση της διαθεματικής εργασίας περιλάμβανε ανά φάση τα εξής βήματα: κατά την Α' Φάση ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

- γενική ενημέρωση των φοιτητών για την επιμορφωτική δράση Τ4Ε,
- γενική ενημέρωση των φοιτητών για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ και οριοθέτηση πλαισίου για τα ταξίδια (ελεύθερη κινητικότητα, οδηγίες για την ασφάλεια του σιδηροδρομικού δικτύου, ευρωπαϊκή κάρτα ασφάλισης ασθένειας),

- επιλογή έπειτα από κοινή συμφωνία, των σταθμών του ταξιδιού με κριτήρια γεωγραφικότητας, ιστορικότητας, σημαντικών αξιοθέατων που εμπίπτουν στις ειδικότητες των φοιτητών και ύπαρξης σιδηροδρομικής σύνδεσης,
- ατομική διερεύνηση και καταγραφή των εκπαιδευτικά αξιοποιήσιμων πληροφοριών για κάθε προορισμό του ταξιδιού, και, τέλος,
- παρουσίαση και συνδυασμός των πληροφοριών.

Στη Β' Φάση, υιοθετήθηκε πρώτα το σχήμα που ακολουθήθηκε κατά την εκπόνηση του διδακτικού υλικού για το πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Αθανασίου, 2001), το οποίο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, και το οποίο θεωρήσαμε ότι λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους για τη δημιουργία αξιόπιστου διδακτικού υλικού. Συγκεκριμένα, το σχήμα αυτό αφορούσε τη θεώρηση των παρακάτω παραμέτρων:

- τους αποδέκτες του υλικού,
- τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους,
- τα κριτήρια επιλογής της ύλης,
- τους συγγραφείς του υλικού,
- τη σχέση ανάμεσα στο υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια των αντίστοιχων τάξεων,
- την εγκυρότητα και σημαντικότητα του περιεχομένου,
- την ισορροπία στην ποσότητα και ποιότητα του περιεχομένου κάθε ενότητας, και, τέλος,
- την οργάνωση του διδακτικού υλικού.

Στη συνέχεια, οι φοιτητές που έλαβαν μέρος κατά τη Β' φάση, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, η καθεμία εκ των οποίων ανέλαβε να ετοιμάσει από μια διδακτική ενότητα προορισμών. Κάθε ομάδα εργάστηκε ξεχωριστά, ωστόσο υπήρξαν και δύο συναντήσεις ολομέλειας με σκοπό την ανατροφοδότηση για την πορεία ανάπτυξης των δραστηριοτήτων.

Στη Γ' και τελευταία φάση υλοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις με τους φοιτητές, πάνω στις εντυπώσεις τους, προτεινόμενες βελτιώσεις, δυσκολίες, βελτίωση ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε επόμενο στάδιο, οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν μέσω της τεχνικής της θεματικής ανάλυσης, την οποία ακολούθησε η αποδελτίωση των δεδομένων σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν.

3.3. Η δομή και το περιεχόμενο του υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό δομείται σε τρεις ενότητες, ο διαχωρισμός των οποίων έγινε με κριτήριο την ισομερή κατανομή του περιεχομένου, το οποίο προέκυψε από το πλήθος των σταθμών-προορισμών και το εύρος των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από τους φοιτητές κατά την Α' φάση. Πρόκειται, ειδικότερα, για τις εξής ενότητες: 1η ενότητα: Γαλλία, 2η ενότητα: Ιταλία και 3η ενότητα: Σλοβενία, Αυστρία, Γερμανία. Οι διδακτικές ενότητες που έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τη στιγμή της παρούσας δημοσίευσης είναι:

- Τα δικαιώματα των παιδιών. (Στρασβούργο)

- Η ευρωπαϊκή πολυγλωσσία. (Στρασβούργο)
- Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (Στρασβούργο)
- Οι πιο γρήγορες «24 ώρες» του Λε Μαν! (Λε Μαν)
- Επισκεπτόμαστε το Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι. (Μιλάνο)
- Οργανώνουμε το δικό μας ταξίδι! (Πίζα)
- Εξερευνώντας το Παλάτι Βέκιο. (Φλωρεντία)
- Μπλεντ, μια παραμυθένια λίμνη! (Σλοβενία)
- Ένας θαλάσσιος κόσμος από κοντά! (Ενυδρείο της Βιέννης)
- Τρώμε υγιεινά, τρώμε βιολογικά! (Ουλμ, Γερμανία)
- Στουτγάρδη, η πόλη των αρχιτεκτόνων!

Αναφορικά με το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, οι διδακτικές ενότητες διέπονται όλες από τις αρχές τις διαθεματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από τα μέρη που επισκέπτονται οι μαθητές, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποκομίζουν πολύπλευρες γνώσεις, που ανάγονται σε επιστημονικούς τομείς όπως η αρχιτεκτονική, η ρυμοτομία, η οικονομία, η γεωπονία, η αρχαιολογία, η ιστορία, η μηχανική, η χωροταξία, η ιχθυολογία, η γλωσσολογία, η κοινωνιολογία, η νομική και η μηχανολογία. Σε επίπεδο σχολείου, οι τομείς αυτοί αντιστοιχούν στα εξής μαθήματα: ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, μελέτη του περιβάλλοντος, πληροφορική, ξένες γλώσσες, κοινωνική και πολιτική αγωγή, εικαστικά, φυσική και οικιακή οικονομία.

Ο λόγος που επιλέξαμε τη διαθεματικότητα ως κύριο άξονα του σχεδιασμού και της δημιουργίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού είναι το γεγονός ότι από το 2006, η διαθεματική προσέγγιση καθιερώνεται επίσημα στα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία και τα σχολικά εγχειρίδια (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2005). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνουμε αξιοποιούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες όπως η χρήση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης, η επικοινωνία και η διάδραση, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική επινόηση, η κριτική επεξεργασία πληροφοριών, κ.ά.

3.4. Ανάλυση του διαθεματικού υλικού

Κάθε διδακτική ενότητα του υλικού φέρει έναν τίτλο, ο οποίος ακολουθείται από έναν πίνακα με τα βασικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της: στόχοι, εξοπλισμός, διάρκεια, τρόπος εργασίας και εμπλεκόμενα μαθήματα. Το περιεχόμενό της οργανώνεται σε μια αλληλουχία τριών φάσεων: α) την αφόρμηση που αποτελεί ένα είδος προετοιμασίας και ευαισθητοποίησης για το θέμα, β) την εξερεύνηση/ αφομοίωση κατά την οποία οι μαθητές ψάχνουν, επεξεργάζονται, αναλύουν και συγκρίνουν πληροφορίες αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη και τη διάδραση με τους συμμαθητές τους, και, τέλος, γ) τη σύνθεση, η οποία επισφραγίζει και «ενιαιοποιεί» τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες των δύο προηγούμενων φάσεων. Κρίναμε παιδαγωγικά ορθό το να μη χρησιμοποιήσουμε τον όρο «αξιολόγηση», καθώς θεωρήσαμε ότι είναι ακόμα αρκετά συνυφασμένος με την απόδοση βαθμολογίας και τη δημιουργία κλίματος ανταγωνιστικότητας.

Όλες οι δραστηριότητες συνοδεύονται από υλικό (αυθεντικό, ημιαυθεντικό, κατασκευασμένο) το οποίο θα πρέπει σύμφωνα με την εκάστοτε οδηγία να αξιοποι-

ηθεί. Το υλικό αυτό αφορά βίντεο, έντυπα, αφίσες, εικόνες, χάρτες, σχέδια, ιστοσελίδες, γραφήματα και ακουστικά αρχεία. Ο απαραίτητος εξοπλισμός για την εφαρμογή του υλικού είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η σύνδεση στο διαδίκτυο και, προαιρετικά, ένας βιντεοπροβολέας. Επίσης, το σύνολο των δραστηριοτήτων είναι πρωτότυπο. Τα ερωτήματα που διατυπώνονται είναι απλά, συγκεκριμένα και προσιτά στους μαθητές, συνδέονται με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, καθώς γίνεται συχνά επίκληση σε αυτές, και αυτό προκειμένου να τους διεγείρουν το ενδιαφέρον. Τέλος, για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται διαλογικές τεχνικές, ομαδικές εργασίες που αφορούν συνεπεξεργασία κειμένων, εικόνων, αλλά και συλλογικές κατασκευές.

Στις εικόνες που ακολουθούν (εικόνες 1 και 2), παραθέτουμε δύο αποσπάσματα του διαθεματικού υλικού, τα οποία αποτελούν κομμάτι των εργασιών που κατατέθηκαν από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος κατά την Α' φάση. Ειδικότερα, όπως παρατηρούμε και στα δύο αποσπάσματα, στην αριστερή στήλη παρατίθενται οι πληροφορίες με πιο ακαδημαϊκό ύφος, το κείμενο είναι συμπυκνωμένο και περιέχει αρκετή τεχνική ορολογία. Φράσεις του τύπου «Με την επέκταση της πόλης, όμως, πραγματοποιήθηκαν νέες συνδέσεις», «αμφότερες σε αντιστοιχία με τη νοητή γραμμή βορρά-νότου των περιμετρικών τειχών του 12ου αιώνα» (εικόνα 1), «Ωστόσο ο συνδυασμός τόσο μεγάλων ταχυτήτων με επίσης τεράστιες κάθετες δυνάμεις (downforce: δύναμη αεροδυναμικά παραγόμενη που πιέζει το αυτοκίνητο προς τα κάτω)», «να μειωθεί η μέγιστη επιτεύξιμη ταχύτητα» (εικόνα 2), εντάσσονται περισσότερο σε ένα πιο ακαδημαϊκό παρά σχολικό πλαίσιο.

Στη δεξιά στήλη, παρουσιάζεται η τελική μετατροπή των πληροφοριών σε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όπως παρατηρούμε, για τη μετατροπή τους σε δραστηριότητα, χρειάστηκε να προστεθεί οδηγία και συνοδευτικό υλικό, ενώ το μικρό εικονίδιο που συνοδεύει την εικόνα συνοψίζει, τη βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αξιοποιήσουν οι μαθητές για την εκπόνησή της (π.χ. παρατήρηση, σχεδίαση, αναζήτηση και ταυτοποίηση εικονικών στοιχείων).

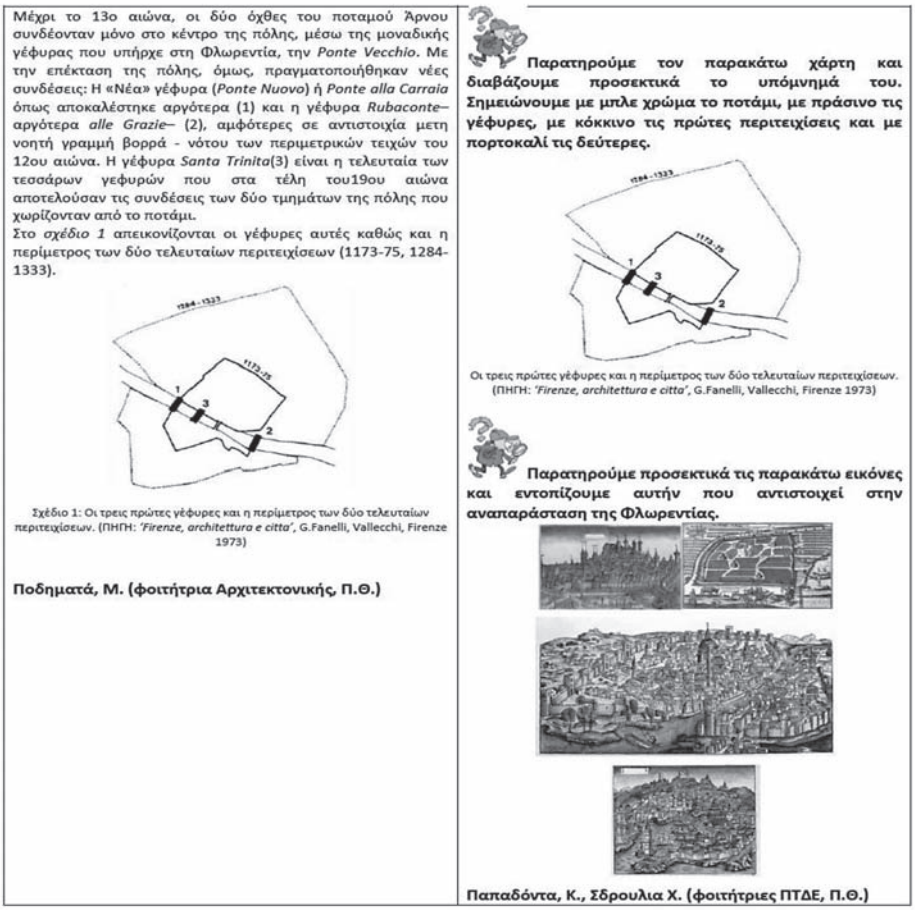
Για την οδηγία χρησιμοποιούνται ρήματα που δηλώνουν τη συγκεκριμένη ενέργεια που πρέπει να γίνει. Τα ρήματα αυτά χρησιμοποιούνται σε β' πρόσωπο του πληθυντικού και σε οριστική έγκλιση, γιατί με τον τρόπο αυτό το ύφος γίνεται πιο οικείο, ενώ συνυποδηλώνεται μια σύμπραξη είτε με τον εκπαιδευτικό είτε με την ομάδα. Αποφεύγεται, λοιπόν, εσκεμμένα η προστακτική στο α' πρόσωπο ενικού, όπως συχνά έχουμε συνηθίσει στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες περισσότερο με διαταγή μοιάζουν παρά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το θέμα παραμένει το ίδιο ενώ διατηρούνται και τα εικονογραφικά στοιχεία του αρχικού τεχνικού κειμένου, κι αυτό, προκειμένου να μη διαταραχτεί η συνοχή του κειμένου. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά εμπλουτίζονται για τις ανάγκες της δραστηριότητας, ενώ ενίοτε αναβαθμίζεται ο ρόλος τους από συνοδευτικός και επεξηγηματικός στο τεχνικό κείμενο σε βασικό στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κείμενα των δυο στηλών, έγκειται στην προσέγγιση της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο στην αριστερή στήλη αποτελεί μια τεχνική παρουσίαση (της πολεοδομικής ανάπτυξης της Φλωρεντίας στην πρώτη εικόνα, και της έννοια της ταχύτητας στη δεύτερη), ενώ στη δεξιά στήλη, δεν υπάρχει παρουσίαση πληροφοριών, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία αναζήτη-

σης της πληροφορίας, η οποία διαδικασία στη συνέχεια θα μετατραπεί σε δεξιότητα και η πληροφορία σε γνώση.

Προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσουν τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στις οδηγίες (παρατηρούμε, δίνουμε εξήγηση, σημειώνουμε, διαβάζουμε, παρακολουθούμε), τα οποία όχι μόνο δίνουν σαφή εικόνα για το τα πρέπει να κάνουν οι μαθητές, αλλά ουσιαστικά κινητοποιούν την κριτική, τη λογική και τη συνδυαστική σκέψη. Οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν εικονογραφήσεις και χάρτες με έννοιες, και να τις αποδώσουν με χρώμα, ένα μέσο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι εδώ και αρκετά χρόνια. Η σχεδίαση με τη χρήση χρωμάτων αξιοποιείται πολύ συχνά στις δραστηριότητες του διαθεματικού μας υλικού, ενώ στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί ένδειξη κατανόησης και αφομοίωσης της νέας πληροφορίας.



Εικόνα 1. *Η πολεοδομική εξέλιξη της Φλωρεντίας. Απόσπασμα από τη διδακτική ενότητα «Εξερευνώντας το Παλάτι Βέκιο».*

"Το συγκεκριμένο σιρκουί (Circuit des 24 Heures du Mans), γνωστό και ως σιρκουί της Σαρτ (Circuit de la Sarthe) λαμβάνει μέρος σχεδόν κάθε χρόνο από το 1923. Η πίστα είναι μία από τις μεγαλύτερες στον κόσμο, καθώς έχει μήκος 13.629 χιλιόμετρα, ενώ η συνολική χωρητικότητα του σταδίου ανέρχεται στις 100.000. Το 85% του αγώνα γίνεται με το γκάζι πατημένο τέρμα, κάτι που σημαίνει τεράστια πίεση, τόσο στα μονοθέσια, όσο και στους οδηγούς. Για αυτό το λόγο, πολλά μονοθέσια δεν καταφέρνουν καν να τερματίσουν. [...] Οι τεράστιες ταχύτητες που πιάνουν τα αυτοκίνητα προσδίδουν τεράστια σημασία στα φρένα και τις αναρτήσεις τους, καθώς στην συγκεκριμένη στροφή, οι οδηγοί πρέπει να μειώσουν την ταχύτητά τους από τα 320 στα 100 χλμ/ώρα. Τη δεκαετία του 1980, τα μονοθέσια πολλές φορές έπιαναν μέγιστη τελική ταχύτητα ακόμα και τα 400 χλμ/ώρα. Ωστόσο ο συνδυασμός τόσο μεγάλων ταχυτήτων με επίσης τεράστιες κάθετες δυνάμεις (downforce : δύναμη αεροδυναμικά παραγόμενη που πιέζει το αυτοκίνητο προς τα κάτω) προκαλούσε προβλήματα στους κινητήρες των αυτοκινήτων. Για αυτό το λόγο τοποθετήθηκαν στην ευθεία ειδικές στροφές (chicanes) με ίση απόσταση μεταξύ τους, προκειμένου να μειωθεί η μέγιστη επιτεύξιμη ταχύτητα.

Γιώτας Α., φοιτητής Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών

VIDEO **Παρακολουθούμε το παρακάτω βίντεο και δίνουμε μια εξήγηση στις παρακάτω ερωτήσεις.**

- Ένα από τα αγωνιστικά αυτοκίνητα προηγείται από τα υπόλοιπα, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Εμείς αναπτύσσουμε τις ίδιες ταχύτητες με τα αυτοκίνητα στην καθημερινή μας ζωή;
- Πιστεύετε ότι η ταχύτητα του κάθε οχήματος μεταβάλλεται ή παραμένει ίδια κατά τη διάρκεια του αγώνα;
- Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι ο οδηγός ορισμένες στιγμές μειώνει την ταχύτητα του οχήματος;

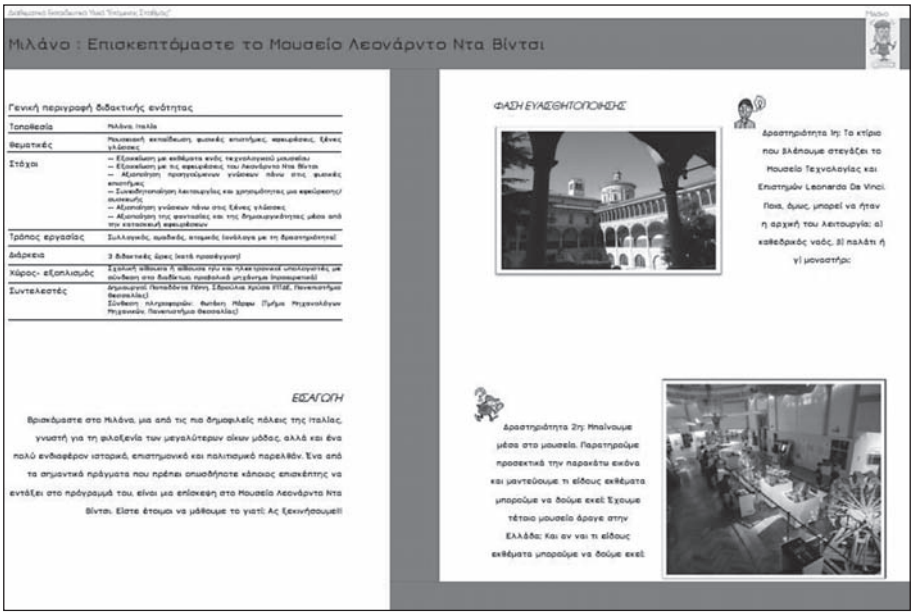
Παρατηρούμε την παρακάτω απεικόνιση της πίστας του Λε Μαν. Εντοπίζουμε πόσο είναι το συνολικός μήκος της.

«Η πίστα είναι γνωστή για την πολύ μεγάλη ευθεία των 6 χιλιομέτρων, η οποία ακολουθείται από την πολύ κλειστή και επικίνδυνη στροφή της Mulsanne». Σημειώνουμε με πράσινο χρώμα την ευθεία αυτή πάνω στο χάρτη και με κόκκινο την επικίνδυνη στροφή. Έπειτα εξηγούμε γιατί η συγκεκριμένη στροφή είναι επικίνδυνη σε ένα αγώνα ταχύτητας. Υπάρχουν άλλες στροφές πάνω στην ευθεία; Αν ναι γιατί;

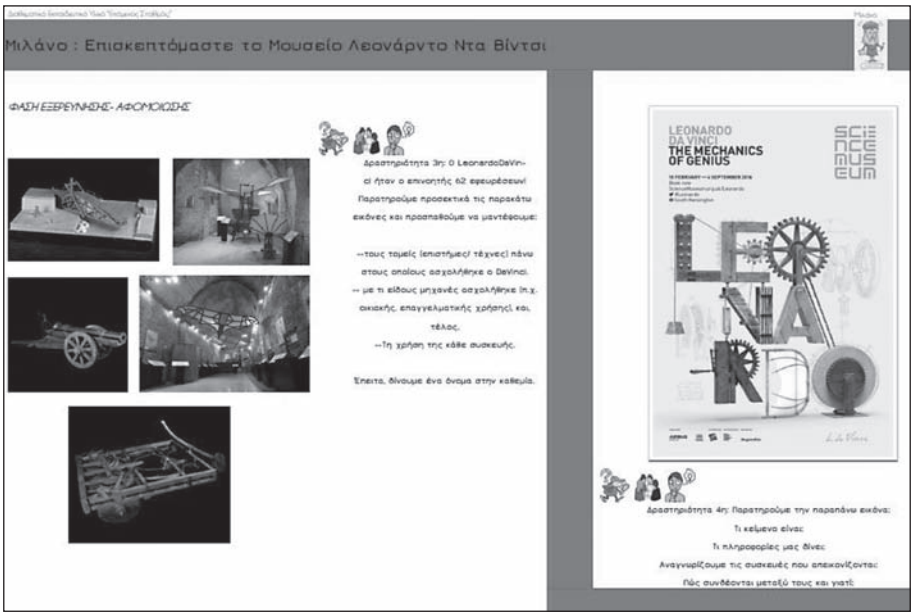
Λαμπροθανάση Α., Ντινώρη Α. (ΠΤΠΕ, Π.Θ.)

Εικόνα 2. *Η έννοια της ταχύτητας. Απόσπασμα από τη διδακτική ενότητα «Οι πιο γρήγορες «24 ώρες» του Λε Μαν!»*

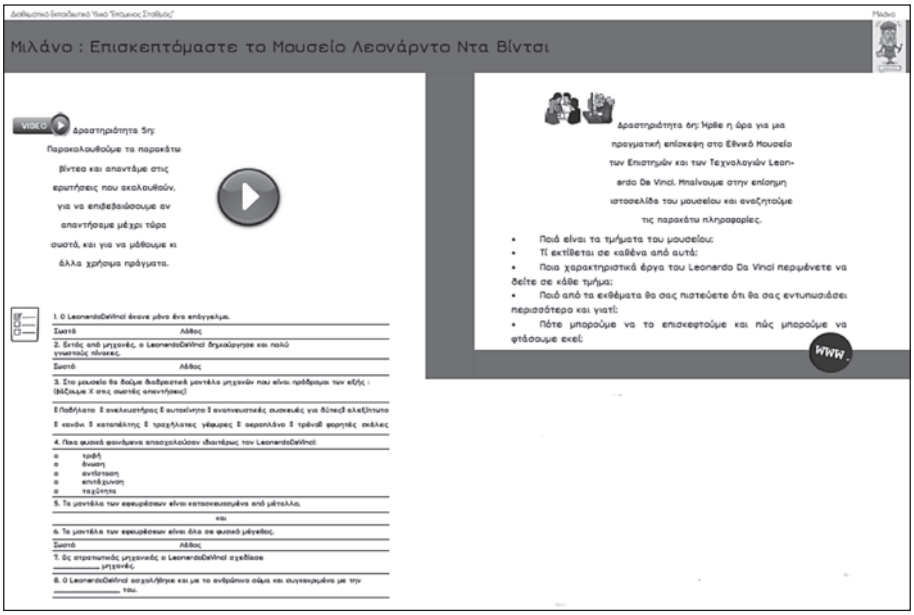
Παρακάτω ακολουθεί ένα απόσπασμα από τη Β' φάση, μιας εκ των διδακτικών ενοτήτων, η οποία έχει τον τίτλο «Επίσκεψη στο Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι». Έχει ενδιαφέρον να δούμε την τριμερή κατανοητή δομή, το ύφος των δραστηριοτήτων που ταυτόχρονα καθορίζουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές για το τι πρέπει να κάνουν, την ποικιλία των συνοδευτικών υλικών και την αλληλουχία των δραστηριοτήτων, οι οποίες και συνοψίζονται στη δραστηριότητα σύνθεσης, στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας.



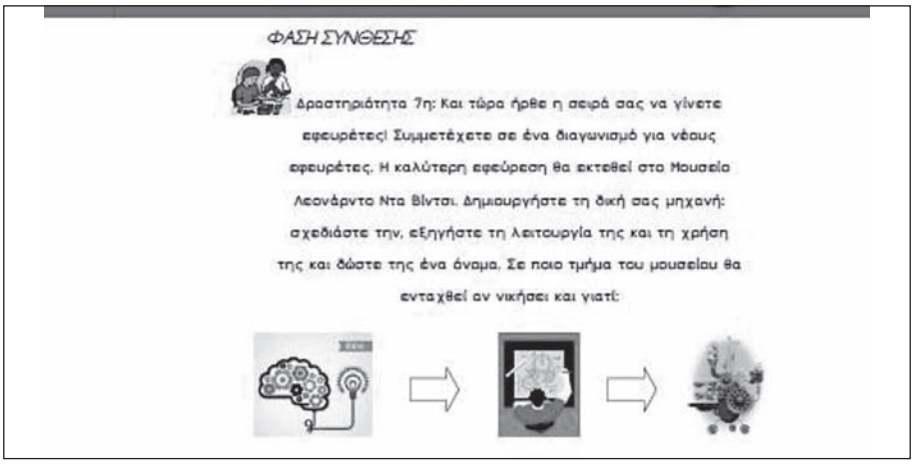
Εικόνα 3. *Διδακτική ενότητα «Επίσκεψη στο Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι». Φάση αφόρμησης.*



Εικόνα 4. *Διδακτική ενότητα «Επίσκεψη στο Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι». Φάση αφομοίωσης- εξερεύνησης (Α' μέρος).*



Εικόνα 5. *Διδακτική ενότητα «Επίσκεψη στο Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι». Φάση αφομοίωσης- εξερεύνησης (Β' μέρος).*



Εικόνα 6. *Διδακτική ενότητα «Επίσκεψη στο Μουσείο Λεονάρντο Ντα Βίντσι». Φάση σύνθεσης.*

Οι παραπάνω εικόνες (3, 4, 5 και 6) μας δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη ιδέα για το πνεύμα των διδακτικών ενοτήτων που σχεδιάσαμε. Μια συνολική εκτίμηση του περιεχομένου της, μας εμπνέει τις παρακάτω πρώτες παρατηρήσεις. Υπάρχει αρκετό εποπτικό υλικό που συνοδεύει τις δραστηριότητες, σε μια ισορροπημένη ποσότητα

σε σχέση με τους στόχους της ενότητας. Οι οδηγίες ζητούν από τους να εντοπίσουν συγκεκριμένα στοιχεία, προκειμένου ν' αναπτυχθούν οι επιδιωκόμενες γνώσεις και δεξιότητες.

Το περιεχόμενο προχωρά και εξελίσσεται με λογική σειρά, από το εξωτερικό προς το εσωτερικό. Οι δραστηριότητες ξεκινούν πρώτα μέσα από μια γενική άποψη του εξωτερικού χώρου του μουσείου, και σταδιακά εισάγουν το μαθητή στον εσωτερικό χώρο, μέσα από μια προσεκτική παρατήρηση των εκθεμάτων του, όπως, ουσιαστικά, θα συνέβαινε και σε μια πραγματική επίσκεψη.

Από το γενικό πλάνο του εσωτερικού του μουσείου, ο φακός της ενότητας εστιάζει σε συγκεκριμένες εφευρέσεις και συγκεκριμένα στο ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας τους. Οι υποθέσεις των μαθητών θα επιβεβαιωθούν και θα εμπλουτιστούν με νέα στοιχεία, μέσα από ένα βίντεο παρουσίασης του έργου του Leonardo Da Vinci, το οποίο και διαδέχεται μια περιήγηση στην ιστοσελίδα του μουσείου που είναι αφιερωμένο στις εφευρέσεις του και το οποίο βρίσκεται σε έναν από τους προορισμούς του ταξιδιού μας, το Μιλάνο. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μια δραστηριότητα σύνθεσης, την επινόηση και κατασκευή μιας εφεύρεσης. Η δραστηριότητα αποκαλείται έτσι, επειδή για την εκπόνησή της απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες: η έμπνευση της εφεύρεσης (η σκοπιμότητα και η καινοτομία της), ο σχεδιασμός της (πώς αποδίδονται για παράδειγμα, γραφικά οι τροχαλίες, οι μοχλοί, οι καταπέλτες, και άλλα δομικά στοιχεία μιας εφεύρεσης) και τέλος η λειτουργία της.

Σχετικά με το θέμα, παρατηρούμε ότι η ενότητα εστιάζει στο κομμάτι των κατασκευών και όχι τόσο στην περιήγηση του μουσείου. Το μουσείο αποτελεί το εφαλτήριο της δημιουργικής σκέψης, μέσα από ένα θέμα τόσο οικείο για τα παιδιά, όσο οι κατασκευές.

Τέλος, με μια συνολική θεώρηση της ενότητας, παρατηρούμε την περιορισμένη σχετικά κειμενική έκταση. Αφενός τα σύμβολα που συνοψίζουν το τι πρέπει να κάνει ο μαθητής, αφετέρου τα εικονογραφικά και οπτικοακουστικά στοιχεία, δε διακοσμούν αλλά ελαφρύνουν το περιεχόμενο, καθιστώντας τις δραστηριότητες ενδιαφέρουσες, προσιτές και ουσιαστικές.

3.5. Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους φοιτητές

Κατά τη Γ' φάση της διαθεματικής μας εργασίας, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος. Η αξιολόγηση έγινε μέσω δομημένων συνεντεύξεων, πάνω στις εντυπώσεις, τις προτεινόμενες βελτιώσεις, τις επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, και, τέλος, τις δυσκολίες. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε καταλήγουμε στις εξής παρατηρήσεις: το σύνολο των φοιτητών επιβεβαίωσε το έντονο ενδιαφέρον συμμετοχής του σε μια πρωτότυπη και πρωτόγνωρη εργασία, κατά την οποία κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά στην πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες πάνω στους τομείς τους, αξιοποιώντας συχνά μεταγνωστικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν περεταίρω στις σπουδές τους. Οι μοναδικές βελτιώσεις που προτάθηκαν, αφορούν την καλύτερη διαχείριση του χρόνου (επέκταση της διάρκειας του προγράμματος) και περισσότερες ομαδικές συναντήσεις. Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι ότι το σύνολο των

φοιτητών θα ήθελε παρόμοια προγράμματα να εφαρμόζονται και σε μαθήματα κορμού της Σχολής τους.

4. Αποτελέσματα - συζήτηση

Το διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάσαμε προσφέρεται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων σε δύο επίπεδα: το ακαδημαϊκό και το σχολικό. Ειδικότερα, αναφορικά με τους φοιτητές, το οφέλη που προκύπτουν από τη δραστηριοποίησή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι πολλαπλά και αφορούν τα εξής:

- ✓ Ενασχόληση και μελέτη θεμάτων της ειδικότητάς τους,
- ✓ αξιοποίηση της θεωρητικής τους γνώση στην πράξη,
- ✓ βελτίωση και αύξηση των γνώσεών τους πάνω στα συγκεκριμένα θέματα, συνδυαστικά πάντα με άλλες επιστήμες και σε πλαίσιο συνεργασίας
- ✓ κίνητρο συμμετοχής σε δράσεις ευρωπαϊκής κινητικότητας, μιας και ο συγκεκριμένος τύπος ταξιδιού αφορά άτομα ηλικίας μέχρι 26 ετών.

Όσον αφορά τους μαθητές που αποτελούν εν δυνάμει το κοινό αξιοποίησης του συγκεκριμένου υλικού:

- ✓ θα αντιληφθούν το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην καθημερινότητα (τα ταξίδια),
- ✓ θα συνειδητοποιήσουν την έννοια της γεωγραφικής πολυμορφίας, της κοινωνικής πολυμορφίας και της γλωσσικής πολυφωνίας της Ευρώπης,
- ✓ θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε πολλά πεδία με διαθεματικό τρόπο (η γνώση δεν μπαίνει σε στεγανά),
- ✓ θα αξιοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, την κριτική και συνδυαστική τους σκέψη,
- ✓ θα αξιοποιήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (μεταφορά γνώσης), και
- ✓ θα επωφεληθούν από τη συνεργατική μάθηση.

Σχετικά με την εφαρμογή του διαθεματικού αυτού υλικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνουμε πως η έγκαιρη συγκέντρωση και σύνθεση του υλικού και η δημιουργία της τελικής μορφής του θα μας επιτρέψει την πειραματική εφαρμογή του σε σχολεία όπου υπηρετούν μέλη του δικτύου T4E, σε συνεννόηση πάντα με τους τοπικούς Ambassadors. Η ψηφιακή του μορφή σε pdf και η άμεση σύνδεσή του με ηλεκτρονικούς πόρους, το καθιστά εύχρηστο, εύκολο και οικονομικό στην αξιοποίησή του, ενώ υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις ανάγκες και το προφίλ του μαθητικού κοινού-στόχου Η εφαρμογή, ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει απευθείας από τους ίδιους τους φοιτητές/ δημιουργούς, κάτι που θα αποτελούσε το ιδανικό σενάριο μιας και μιλώντας για τρένα και για ταξίδι, αυτό θα ήταν μια «γέφυρα» επικοινωνίας της πρωτοβάθμιας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

5. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bilgin, I., & Geban, O. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students' understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), pp. 31-46.

Chang, C-Y., & Mao, S-L. (1999). The effects on students cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. *School Science and Mathematics*, 99(7), pp. 374-379.

Cohen, E. (1994). Designing groupwork strategies for the heterogeneous classroom. 2nd edition. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Creativity Project, (2007). *Creativity in Higher Education*. Brussels: European University Association

Everson, H. T. & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, pp. 65-79.

Perkins, D. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, 2nd edition. Oxford, England: Pergamon Press.

Shen, C-Y & Liu H-C, (2011). Metacognitive skills development a web-based approach in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, volume 10 Issue 2.

Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social relations. American Education Research Journal, 32(2), pp. 321-351.

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2001). *Παραγωγή διδακτικού υλικού και πιλοτικές εφαρμογές του*. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστ. υπεύθυνος Γκότοβος Α.

ΕΣΔΔ, (2015). *Ο Ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ανάπτυξη: Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης*. Εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του σεμιναρίου Ειδικά Θέματα Περιφερειακής Πολιτικής, που έλαβε χώρα στο τμήμα Τοπικής Αυτοδιοίκησης & Περιφερειακής Ανάπτυξης της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, με διδάσκοντες τους κυρίους Α. Παπαδασκαλόπουλο και Ε. Χριστοφάκη. Διαθέσιμο στο www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/12/3/336.pdf

Θεοδωρόπουλος, Π., 2009. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή. Προσωπικό επιμορφωτικό υλικό, διαθέσιμο στο www.p-theodoropoulos.gr

Κουλουμπαρίτση, Α., (2005). Εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία*, τχ. 116, σσ. 30-44.

Χαραλαμπόπουλος, Β. Ι., (2001). Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. *Παιδαγωγική Σειρά*. Αθήνα: Gutenberg.

«ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕ ΕΝΑ ΓΛΑΡΟ ΣΤΑ ΛΙΜΑΝΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ»

*Ελένη Δαββέτα**
*Αιμιλία Μίχαλου***
*Θεόδωρος Μπαρής****

Περίληψη

Έχοντας ως αφετηρία τις ραγδαίες αλλαγές στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν ένα εντελώς καινούριο τοπίο, και το γεγονός ότι η γνώση γίνεται το κύριο μέσο με το οποίο θα αναπτύσσεται το άτομο και η κοινωνία, είναι προφανές ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην σχολική τάξη δεν επαρκούν για να εφοδιάστουν οι μαθητές ούτως ώστε να έρθουν αντιμέτωποι τόσο με τις σημερινές όσο και τις αυριανές προκλήσεις. Είναι απαραίτητη μια νέα ματιά με φαντασία, ευελιξία και δημιουργικότητα. (Μπουζάκης, 2004). Για το σκοπό αυτό, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος Teachers4Europe και δεδομένου ότι η Ελλάδα είναι μια ναυτική χώρα, σχεδιάστηκε το παρόν σενάριο διδασκαλίας με θέμα τα λιμάνια της Ευρώπης και τη διαχρονική συμβολή τους στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Η υλοποίησή του έγινε το σχολικό έτος 2016-2017 με μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: *λιμάνια, Ευρωπαϊκή Ένωση, Teachers4Europe.*

Εισαγωγή

Με αφορμή ότι η Ελλάδα είναι μια ναυτική χώρα και το γεγονός ότι κάθε σενάριο διδασκαλίας έχει σημείο εκκίνησης ένα θέμα «καθολικού ενδιαφέροντος» (Ματσαγγούρας, 2002), οι μαθητές παρακινήθηκαν να εμπλακούν σε ένα διδακτικό σενάριο που είχε ως επίκεντρο τα λιμάνια ευρωπαϊκών χωρών. Τα λιμάνια από τα πολύ παλιά χρόνια αποτελούν εστίες πολιτισμού και οικονομικής άνθισης, μέρη όπου διακινούνται προϊόντα και αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ των ανθρώπων. Ως εκ τού-

* Εκπαιδευτικός ΠΕ70.
** Εκπαιδευτικός ΠΕ70.
*** ΠΕΠΚΑ ΠΕ Δυτικής Ελλάδας, t4e Ambassador.

του, παίζουν πολύ βασικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ζωή των ευρωπαϊκών χωρών και με αυτόν τον τρόπο επηρεάζουν τον κόσμο (Δαββέτα, 2017).

Το σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, σε διαφορετικές φάσεις και αξιοποιήθηκε διδακτικός χρόνος από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Τα παιδιά γνώρισαν τα βασικά χαρακτηριστικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης ταξιδεύοντας σε μεγάλες παραθαλάσσιες πόλεις της Ευρώπης, ανακάλυψαν τον τρόπο με τον οποίο διακινούνται τα προϊόντα στα λιμάνια, γνώρισαν τα διαφορετικά είδη πλοίων και συνειδητοποίησαν το πόσο σημαντικό είναι οι χώρες να συνεργάζονται (Δαββέτα, 2017). Η αφόρμηση ήταν ένας διάλογος που αναπτύχθηκε με τους μαθητές στην ώρα του μαθήματος της Γεωγραφίας με θέμα τις ακτοπλοϊκές συγκοινωνίες. Η όλη διαδικασία του διδακτικού σεναρίου υποστηρίχθηκε από την ιστορία- παραμύθι του γλάρου Αρτέμη, που επιλέχθηκε ως βασικός ήρωας/πλοηγός. Ο «Αρτέμης», ως πλοηγός, «οδηγούσε» και «συντόνιζε» την ενασχόληση των μαθητών με τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν. Η ιστορία διαμορφώθηκε και εμπλουτίστηκε σιγά σιγά καθώς εξελίσσονταν οι δράσεις των μαθητών (Δαββέτα, 2017). Τα παιδιά ανέλαβαν πρωτοβουλίες δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά έχοντας ως βάση τη μέθοδο Project, αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο και ανακάλυψαν τη γνώση μέσα από ερευνητικές διεργασίες. Οι μαθητές εμπέδωσαν και αξιολόγησαν τις νέες γνώσεις τους παίζοντας και παρουσιάζοντάς τες στη μαθητική κοινότητα (Δαββέτα, 2017).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει ένα πλαίσιο διδακτικών δραστηριοτήτων που συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση (Παχή, 2015). Περιλαμβάνει και αναδεικνύει πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας, που μέχρι πρότινος ήταν άρρητες, όπως π.χ. ο ρόλος του κάθε εμπλεκόμενου και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών- εκπαιδευτικού (Μακρή κ.ά., 2006). Μέσα από την αξιοποίηση των διδακτικών σεναρίων γίνεται προσπάθεια αλλαγής των στρατηγικών που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Πρόκειται για μια ανατρεπτική μέθοδο διδασκαλίας όπου προωθείται η μετάβαση στη συνεργατική μάθηση, τη διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδο, την ενεργό και βιωματική συμμετοχή των μαθητών και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο (ΕΑΙΤΥ, 2008).

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου ελήφθη υπόψη ότι «το σχολείο από {θεσμός της κοινωνίας} μετασχηματίζεται σε {θεσμό στην κοινωνία}» (Μπουζάκης 2004, σ. 276). Επομένως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η κριτική σκέψη και η ευελιξία αποτελούν μερικά από τα λειτουργικά χαρίσματα με τα οποία θα πρέπει να εξοπλίζονται οι μαθητές καθώς στη μελλοντική τους πορεία θα συνειδητοποιήσουν ότι το βασικό σημείο για την πρόοδό τους δεν θα είναι οι γνώσεις αλλά ο τρόπος με τον οποίο κανείς φτάνει σε αυτήν (Μπουζάκης, 2004).

Στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου έγινε προσπάθεια να συνδυαστεί η δημιουργική μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, βιωματικές δραστηριότητες καθώς και η διερεύνηση, την οποία ο Dewey θεωρούσε ως αυθεντική και αποτελεσματική διαδικασία διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004). Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες, συνεργάζονται για να βρουν βασικούς άξονες προς

διερεύνηση του θέματος. Μέσα από τη συνεχή δραστηριότητα και εμπλοκή, συζητούν, αναλύουν, διατυπώνουν αμφιβολίες, επιλύουν προβλήματα και έρχονται αντιμέτωποι με γνωστικές συγκρούσεις, οδηγούμενοι σταδιακά στην οικοδόμηση της γνώσης (Καραντζής, 2007; Ματσαγγούρας, 2004; Μπαρής κ.ά., 2017). Τα παιδιά παρατηρούν, συγκεντρώνουν δεδομένα, τα συγκρίνουν, τα ταξινομούν, διατυπώνουν υποθέσεις και βγάζουν συμπεράσματα ώστε να οδηγηθούν στην ανακάλυψη μιας σχέσης (Σαλονικίδης, 2008).

Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι μαθητές που δραστηριοποιούνται σε συνεργατικές τάξεις έχουν λιγότερο άγχος και νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τον δάσκαλό τους. (Σαλονικίδης, 2008). Έτσι λοιπόν διαπιστώνεται ότι η συνεργατική μάθηση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση καθώς μειώνεται η αρνητική συμπεριφορά και δημιουργείται ένα ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη (Χαραλάμπους, 2000).

Όσον αφορά τη βιωματική μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής κινητοποιείται διανοητικά και συναισθηματικά προκειμένου να αναζητήσει το νόημα και όχι απλά να αποστηθίσει τις πληροφορίες (Δεδούλη, 2001). Οι βιωματικές δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα το θεατρικό παιχνίδι, είναι κάτι σύνθετο, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία, που είναι δυναμική και προοδευτική στη μορφή της (Δεδούλη, 2001).

Στο σχεδιασμό του σεναρίου έχουν ληφθεί υπόψη, η ενεργητική-ανακαλυπτική μάθηση στην ανάπτυξη της γνώσης. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2000), οι μαθητές είναι ικανοί να δημιουργήσουν γενικεύσεις στην περίπτωση που τα δεδομένα της μελέτης τους ταξινομηθούν. Γι' αυτό η καθοδήγηση των μαθητών από την αντίληψη της πληροφορίας στον εννοιολογικό σχηματισμό χρειάζεται να γίνει σταδιακά. Για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συσχετίσει το περιεχομένου του μαθήματος με ζητήματα τόσο προσωπικού όσο και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Μέσα από όλες τις παραπάνω συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές προοδεύουν σε ικανότητες για αναζήτηση και έλεγχο καθώς και δυνατότητες που αφορούν την εφαρμογή όσων μαθαίνουν στη σχολική τάξη στην καθημερινή ζωή (Κόκκοτας, 2002).

Στον Κόκκοτα (2002) αναφέρεται το πόσο σημαντικές είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα τονίζεται και η εποικοδομητική θεώρηση, όπου οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στη δημιουργία των δικών τους νοημάτων. Εξάλλου όταν γίνεται αναφορά στην ενεργό μάθηση συνεπάγεται ότι ο μαθητής λαμβάνει ουσιαστικό μέρος σε πολλές δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίες, όπως συνεργασία, συμμετοχή σε συζητήσεις, λήψη αποφάσεων, εκτέλεση δραστηριοτήτων και λήψη πρωτοβουλιών. Υπογραμμίζεται ότι με την ενεργό μάθηση οι μαθητές νιώθουν ευχαρίστηση κατά την ώρα του μαθήματος και καταφέρνουν να διατηρήσουν τη γνώση για περισσότερο χρόνο (Κόκκοτας, 2002).

Επιπλέον ο Κόκκοτας (2002) τονίζει ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικοσυνεργατική διαδικασία. Ο μαθητής οφείλει να δημιουργήσει τη δική του αντίληψη. Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης. Παράλληλα, οι εξωσχολικές εμπειρίες χρειάζεται να συνδέονται με τις σχολικές καθώς η μάθηση θα πρέπει να συντελείται σε πλαίσια που έχουν νόημα. Έτσι, μέσα σε ένα τέτοιο συνεργατικό περιβάλλον, ο μαθητής είναι ικανός να ανακαλύψει και να οικοδομήσει σε πιο γερές βάσεις τη γνώση (Dewey, 1980). Η ανακαλυπτική μάθηση προ-

τάθηκε από τον Bruner ως βασική θεωρία μάθησης. Η γνώση, για τους μαθητές, προκύπτει μέσα από διεργασίες έρευνας και ανακάλυψης καθώς σταδιακά ανακαλύπτουν βασικές αρχές και συσχετίσεις που χαρακτηρίζουν τα επιμέρους στοιχεία. Η ανακαλυπτική διαδικασία της γνώσης μπορεί να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τον μαθητή. Στην καθοδηγούμενη ανακάλυψη ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμψυχωτή, του διευκολυντή και του καθοδηγητή στηρίζοντας την προσπάθεια του μαθητή (ΙΤΥ, 2010). Στόχος είναι ο δάσκαλος να δημιουργεί καταστάσεις προβλημάτων στους μαθητές προκειμένου να τους κινητοποιήσει για να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Κατά αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται ούτως ώστε να έχουν ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες που θα τους οδηγήσουν σε γενικά συμπεράσματα (Τριλιανός, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην υλοποίηση του προτεινόμενου σεναρίου θεωρήθηκαν απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους.

ΤΠΕ και Διδακτικό Σενάριο

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) λειτουργεί υποστηρικτικά σε πολλά επίπεδα οικοδόμησης της γνώσης (Σολωμονίδου, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη ότι ζούμε σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή λόγω του αυξανόμενου ρυθμού εξέλιξης της τεχνολογίας- επιστήμης και της εμφάνισης καινούριων εφευρέσεων, οι νέες τεχνολογίες ασκούν όλο και μεγαλύτερη επιρροή στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι υπολογιστές και η δυνατότητα διάχυσης ποικίλλων πληροφορίων που διαθέτει το διαδίκτυο, έχει δώσει το κίνητρο σε πολλούς ερευνητές να εξετάσουν τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που μπορούν να συντελεστούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα οφέλη της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών είναι πολλά καθώς μέσω της αξιοποίησής τους η εκπαίδευση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και οι μαθητές είναι περισσότερο αποδοτικοί. (Παγγέ & Κυριαζή, 1998). Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου αξιοποιήθηκε η βιωματική διδασκαλία με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Οι μαθητές προσπάθησαν να ανακαλύψουν, να παρουσιάσουν και να μεταδώσουν τη γνώση μέσω του παιχνιδιού, της αλληλεπίδρασης και της δημιουργικότητας.

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία:

Google Earth: Λογισμικό Οπτικοποίησης. Είναι το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της Γης το οποίο είναι διαθέσιμο στο Διαδίκτυο (Wikipedia.org).

Στη σύγχρονη τάξη μπορεί να αντικαταστήσει τη συμβατικά μέσα όπως η υδρόγειος σφαίρα και ο σχολικός χάρτης. Διευρύνοντας τα στενά όρια της σχολικής τάξης ούτως ώστε να συμπεριλάβει όλο τον κόσμο διευκολύνει τους μαθητές στην αντίληψη της έννοιας του προσανατολισμού.

MeetingWords: Πρόκειται για μία διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει τη συνεργατική συγγραφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα (έως 32 χρήστες ταυτόχρονα). Μέσω του συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου προάγεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών της τάξης καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνθέσουν από κοινού ένα κείμενο, παρακολουθώντας σε πραγματικό χρόνο, την συνεισφορά του κάθε συμμαθητή τους στην κοινή προσπάθεια καθώς

το κείμενο του καθενός επισημαίνεται με διαφορετικό χρώμα για να διακρίνεται πιο εύκολα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω του ενσωματωμένου chat.

Powerpoint: Το Microsoft PowerPoint είναι ένα πρόγραμμα παρουσίασης για τα Windows. Δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας παρουσιάσεων, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν ή/και να συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και οργάνωσης των πληροφοριών όπως κείμενα, γραφήματα, εικόνες και βίντεο. Οι παρουσιάσεις αυτές μπορούν να εμφανιστούν στην οθόνη του υπολογιστή ή προτζέκτορα και να εκτυπωθούν. Μέσα από την αξιοποίηση του οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους με έναν δημιουργικό τρόπο.

Storyjumper: Το StoryJumper είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών, την όξυνση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους, εισάγοντάς τους παράλληλα στη δημιουργική γραφή με διασκεδαστικό τρόπο. Μέσω της εφαρμογής μπορούν να συνθέσουν τη δική τους ιστορία δημιουργώντας σελίδες, προσθέτοντας κείμενο, χρησιμοποιώντας φωτογραφίες ή σχέδια που υπάρχουν διαθέσιμα στην βιβλιοθήκη του προβλήματος ή να ανεβάσουν δικά τους.

Lino: Το «Lino» είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει την τοποθέτηση εικονικών σημειώσεων-ετικετών σε έναν διαδικτυακό καμβά (https://syneducation.wordpress.com). Βοηθάει τους μαθητές να μάθουν να οργανώνουν τις πληροφορίες έτσι ώστε να γίνονται περισσότερο κατανοητές σ' αυτούς. Παράλληλα γνωρίζουν τρόπους για το σχεδιασμό ενός προγράμματος και έρχονται σε επαφή με απλές δεξιότητες έρευνας εντοπίζοντας πηγές στο διαδίκτυο και σημειώνοντας υπερσυνδέσμους με έναν οργανωμένο τρόπο στον πίνακα του Lino.

Quiziz: Είναι ένα δωρεάν εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν κουίζ και να παίρνουν άμεση ανταπόκριση από τους μαθητές τους (http://edtech.gr/quizizz/). Δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να λύνει το Quiziz του ακολουθώντας το δικό του ρυθμό. Οι μαθητές ελέγχουν τις γνώσεις τους με ένα διασκεδαστικό τρόπο.

Το Πρόγραμμα Teachers4Europe

Η επιμορφωτική δράση με τίτλο «Teachers 4 Europe» υλοποιείται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα με σκοπό την ενημέρωση και επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Όπως αναφέρεται και στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος (http://www.teachers4europe.gr/ourgoal) *«Ο στόχος της εκπαιδευτικής δράσης "Teachers 4 Europe" είναι να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών».* Σε αυτό το πλαίσιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην προώθηση και διάχυση των γνώσεων και εμπειριών που θα αποκομίσουν, μέσα στα σχολεία που εργάζο-

νται αλλά και μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα στην κοινωνία.

Πρόκειται για μια καινοτόμο δράση στο σχολικό πρόγραμμα καθώς οι στόχοι που έχουν τεθεί συμβάλλουν στη μεγαλύτερη εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με νέες πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία που προωθούν την ενεργητική μάθηση και μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων με τη χρήση των διδακτικών σεναρίων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με την ευρωπαϊκή ιδέα και μαθαίνουν πώς να ενεργούν ως ευρωπαίοι πολίτες (Καραμηνάς, 2014).

Διδακτικό σενάριο

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016-17 σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου της Πάτρας. Στο τμήμα φοιτούσαν 20 μαθητές διαφορετικού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου αξιοποιήθηκαν η αίθουσα του τμήματος, το εργαστήριο των Η/Υ, το λιμάνι της πόλης αλλά και η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Η διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου ήταν, κατά προσέγγιση, 20 διδακτικές ώρες διαχυόμενες σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Πληροφορική, Εικαστικά).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) για τις Κοινωνικές Επιστήμες διαπνέονται από τη φιλοσοφία ανάπτυξης πολιτών με πολλές δεξιότητες. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν την απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Η κατάκτηση γνώσεων, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια εθνικής και ευρωπαϊκής συνείδησης καθώς και η ουσιαστική συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι αποτελούν βασική σκοποθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Πέρα από όλα τα παραπάνω εξίσου βασική στόχευση των Α.Π.Σ. είναι και η ανάπτυξη οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών. Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το εκπαιδευτικό υλικό και η διδακτική μεθοδολογία είναι αυτές: α) της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, β) του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», γ) της ενεργού μάθησης και δ) της διερεύνησης της κοινωνικής-πολιτικής πραγματικότητας. Το περιεχόμενο σπουδών του Αναλυτικού Προγράμματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.) συγκροτείται γύρω από έννοιες και θεματικές «πολιτειακού περιεχομένου», με βασική στόχευση να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση των διαφορετικών διαστάσεων των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η διδακτική προσέγγιση των αντικειμένων της Κ.Π.Α. είναι απαραίτητο να αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση των μαθητών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009β: 8). Στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών όσο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στη θεματική περιοχή «Ανθρωπογενές περιβάλλον – Σχέσεις ανθρώπου και περιβάλλοντος», επισημαίνεται ότι αποτελεί βασικό στόχο οι μαθητές να επεξεργαστούν ζητήματα όπως: α) χώρες, λαοί, πληθυσμός, πόλεις, πολιτισμικά χαρακτηριστικά με ιδιαίτερη έμφαση στην Ευρώπη, β) παγκόσμια δίκτυα μεταφοράς, γ) δια-

χείριση περιβάλλοντος (σε επίπεδο ηπείρων) και δ) οικουμενικά προβλήματα (ΑΠΣ ΔΕΠΠΣ, 2003).

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου
Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα μεγαλύτερα λιμάνια της καθώς και το ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στον πολιτισμό και την οικονομική ανάπτυξη των χωρών της.

1η ΕΝΟΤΗΤΑ: Η αρχή του ταξιδιού
Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν τις χώρες και τα βασικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να εντοπίζουν στο χάρτη τα μεγαλύτερα λιμάνια της Ευρώπης.
- Να διακρίνουν τις σημαίες των διαφόρων κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να αναγνωρίζουν το ρόλο και τη σημασία ενός μεγάλου ευρωπαϊκού λιμανιού στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για τις υπηρεσίες και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με ένα λιμάνι.
- Να διακρίνουν το περιεχόμενο των όρων Ευρώπη και Ευρωπαϊκή Ένωση.

Δραστηριότητα 1
Με αφορμή την αναφορά που γίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γεωγραφίας για τα λιμάνια ζητάμε από τους μαθητές να αναφέρουν όσα περισσότερα λιμάνια γνωρίζουν. Οι μαθητές καταγράφουν και ομαδοποιούν τα λιμάνια σε ελληνικά, ευρωπαϊκά και άλλων χωρών.

Δραστηριότητα 2
Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 4 ατόμων. Προκειμένου να διαμορφωθούν οι ομάδες κάθε μαθητής διάλεξε ένα κλειστό χαρτάκι όπου μέσα ήταν σημειωμένο από ένα μεγάλο ευρωπαϊκό λιμάνι. Όσοι έτυχαν το ίδιο λιμάνι συγκρότησαν μια κοινή ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται και μια πρώτη αναφορά στα μεγαλύτερα λιμάνια της Ευρώπης.

Δραστηριότητα 3
Στη συνέχεια διαβάζουμε μεγαλόφωνα την αρχή της ιστορίας του Αρτέμη:
«Ο γλάρος Αρτέμης γεννήθηκε στο λιμάνι του Πειραιά, το οποίο είναι το μεγαλύτερο της Ελλάδας και ένα από τα μεγαλύτερα λιμάνια στη Μεσόγειο θάλασσα. Τα πρώτα του πετάγματα τα επιχείρησε στον κόλπο του Σαρωνικού και όταν πια είχε μάθει για τα καλά την τέχνη του πετάγματος αποφάσισε να πάει πιο μακριά... Ήθελε να δει κι άλλα λιμάνια, να γνωρίσει καινούριους γλάρους, να μάθει πού πήγαιναν φορτωμένα τόσα πλοία. Πλοία με ανθρώπους και προϊόντα που έρχονταν και σάλπαραν κάθε μέρα. Όλοι του έλεγαν ότι το ταξίδι του θα ήταν δύσκολο και επικίνδυνο, όμως αυτός το είχε πάρει απόφαση... Ας ταξιδέψουμε και εμείς μαζί του στα μεγαλύτερα λιμάνια της Ευρώπης...».

Στο κείμενο γίνεται αναφορά στην «Ευρώπη». Αξιοποιώντας την τεχνική της ιδεοθύελλας καλούνται οι μαθητές να αναφέρουν τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν

αυτή τη λέξη. Καταγράφονται οι απαντήσεις τους και με την βοήθεια του εκπαιδευτικού διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ Ευρώπης και Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Δραστηριότητα 4
Μοιράζεται ένας μικρός χάρτης (υπάρχει και ένας αναρτημένος στην αίθουσα) και ένα φύλλο εργασίας στο οποίο κάθε ομάδα καλείται, αφού παρατηρήσει την ευρωπαϊκή ήπειρο, να εντοπίσει και να καταγράψει τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη συνέχεια, οι ομάδες αναζητούν, σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν τη σημαία κάθε κράτους-μέλους της ευρωπαϊκής ένωσης.

Δραστηριότητα 5
5.1 Επισκέπτονται την επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (https://europa.eu/european-union/index_el), επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν ή τροποποιούν τα όσα κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.
5.2 Αναζητούν, στον ίδιο ιστότοπο, τα βασικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η κάθε ομάδα αφού διαλέξει από ένα διαφορετικό το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 6
Τους δόθηκε το παρακάτω πληροφοριακό υλικό και στη συνέχεια ομαδικά απάντησαν στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν.

Υπάρχουν 319 βασικοί ευρωπαϊκοί λιμένες, οι οποίοι έχουν καθοριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τη σωστή λειτουργία τόσο της εσωτερικής αγοράς όσο και της ευρωπαϊκής οικονομίας. Στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι να θέτει αυστηρούς κανόνες προκειμένου να προστατεύει την Ευρώπη σε ζητήματα που αφορούν τη ναυτιλία και την επίδραση που ασκούν οι θαλάσσιες συγκοινωνίες στο περιβάλλον. Παράλληλα εργάζεται έντονα εναντίον της πειρατείας και των τρομοκρατικών ενεργειών. Μεριμνά για την υγεία των επαγγελματιών θαλασσοπόρων και τις συνθήκες εργασίας στα λιμάνια. Τέλος, παίρνει σοβαρά μέτρα για την προστασία των πολιτών που χρησιμοποιούν τις θαλάσσιες μεταφορές. (http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-448_el.htm)

- Ποιο όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αρμόδιο για τα λιμάνια;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προστατεύει την ναυτιλία;
- Με ποιους τρόπους προστατεύει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τη ναυτιλία;

Δραστηριότητα 7
Αξιοποιώντας το Google Earth οι μαθητές παρατήρησαν τις παραθαλάσσιες περιοχές της Ευρώπης και εντόπισαν τα πέντε μεγαλύτερα λιμάνια της. Στη συνέχεια οι ομάδες δημιούργησαν έναν online πίνακα ανακοινώσεων για κάθε ένα από τα πέντε μεγάλα λιμάνια της Ευρώπης χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Lino Sticky and Photo,

όπου κάθε μαθητής ή ομάδα μαθητών προσθέτει φωτογραφίες ή σημειώσεις- πληροφορίες, με κάτι που τους έκανε εντύπωση ή θεωρούν σημαντικό.

Ο πίνακας κάθε λιμανιού είναι προσβάσιμος καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, ώστε οι μαθητές να το εμπλουτίζουν με νέα στοιχεία.

Δραστηριότητα 8 - Επίσκεψη

8.1. Προετοιμασία επίσκεψης

Μοιράστηκε στις ομάδες η παρακάτω καρτέλα με πληροφορίες για το λιμάνι και με βάση όσα συζητήθηκαν σε προηγούμενες δραστηριότητες και τα όσα διάβασαν τους ζητείται να ζωγραφίσουν/σχεδιάσουν ένα λιμάνι.

> «Το λιμάνι είναι ανθρώπινη κατασκευή. Συνήθως βρίσκεται σε κόλπους, όρμους ή εκβολές ποταμών. Έχει υποδομές, εγκαταστάσεις και υπηρεσίες που δίνουν σε σκάφη και ανθρώπους τη δυνατότητα φορτοεκφόρτωσης, επιβίβασης και αποβίβασης, προμήθειας και αποθήκευσης εμπορευμάτων σε ασφαλείς συνθήκες» (1.100 Ερωτήσεις & Απαντήσεις για τον κόσμο, 2016, σ. 370).
> «Δεν είναι όλα τα λιμάνια ίδια. Τα εμπορικά λιμάνια προορίζονται για φόρτωση και εκφόρτωση εμπορευμάτων. Στα αλιευτικά λιμάνια καταφεύγουν τα πλοία μετά το ψάρεμα και εκεί βρίσκονται οι ψαραγορές. Στις μαρίνες αράζουν πλοία ψυχαγωγίας, θαλαμηγοί και άλλα ιδιωτικά σκάφη. Σε ένα μεγάλο λιμάνι είναι απαραίτητο να υπάρχει καλή οδική σύνδεση διότι εκατοντάδες φορτηγά με εμπορεύματα, λεωφορεία με επιβάτες και άλλα οχήματα το διασχίζουν κάθε μέρα. Γι' αυτό υπάρχει ένα ολόκληρο δίκτυο δρόμων με φανάρια και πολλά άλλα οδικά σήματα.» (1.100 Ερωτήσεις & Απαντήσεις για τον κόσμο, 2016, σ. 371).

Επίσης προετοιμάζουν ένα κατάλογο με ερωτήσεις που τα μέλη κάθε ομάδας θα ήθελαν να ρωτήσουν έναν λιμενικό ή κάποιον που εργάζεται σε ένα λιμάνι. Επιλέγουν τον εκπρόσωπο που θα υποβάλλει τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της επίσκεψης που θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια. Επίσης ορίζονται οι μαθητές που θα αναλάβουν την καταγραφή των παρατηρήσεων, με βάση σχετικό φύλλο εργασίας, αυτών που θα κάνουν στο λιμάνι, αυτούς που θα φωτογραφίζουν.

8.2. Επίσκεψη στο λιμάνι της Πάτρας

Οργανώθηκε επίσκεψη στο λιμάνι της Πάτρας, όπου οι μαθητές είδαν από κοντά πώς είναι ένα λιμάνι. Πήραν συνέντευξη από έναν λιμενικό, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο των πλοίων. Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν ανάλογα με το ρόλο που τους είχε ανατεθεί.

8.3. Μετά την Επίσκεψη

Μετά την επίσκεψη η κάθε ομάδα ανέλαβε να οργανώσει το υλικό που συνέλεξε και τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από τη συνέντευξη από τον λιμενικό και τα ανάρτησε στη ιστοσελίδα του σχολείου.

Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ξεκινώντας το ταξίδι - Γνωρίζοντας τα λιμάνια
Στόχοι:

1. Να γνωρίσουν τον τρόπο/έγγραφα που είναι απαραίτητα για την μετακίνηση των ατόμων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
2. Να παρατηρήσουν και να αναγνωρίζουν τα διάφορα είδη πλοίων που συναντώνται σε ένα ευρωπαϊκό λιμάνι.
3. Να αποκτήσουν γνώσεις για τον τρόπο διακίνησης των προϊόντων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
4. Να συνειδητοποιήσουν ότι λιμάνια δεν υπάρχουν μόνο σε παραθαλάσσιες περιοχές αλλά και παραποτάμιες
5. Να εντοπίζουν στο χάρτη τα μεγαλύτερα λιμάνια της Ευρώπης.
6. Να αναγνωρίζουν το ρόλο και τη σημασία ενός μεγάλου ευρωπαϊκού λιμανιού στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
7. Να αναγνωρίζουν/ ονομάζουν αξιοθέατα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
8. Να γνωρίσουν ιστορικά στοιχεία για τις πόλεις-λιμάνια που διερευνούν.
9. Να αναγνωρίζουν είδη ζώων και πτηνών που διαβιούν στα λιμάνια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
10. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του θαλάσσιου περιβάλλοντος.

Δραστηριότητα 9
Ρότερνταμ – Το μεγάλο λιμάνι
9.1. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα τη συνέχεια της ιστορίας του Αρτέμη:
«...Ο γλάρος πάντα άκουγε ιστορίες για το μεγαλύτερο λιμάνι της Ευρώπης που ήταν το Ρότερνταμ. Εκεί θα είναι και ο πρώτος του προορισμός. Όμως ο γλάρος μας χρειάζεται να γνωρίζει το πώς θα ταξιδέψει ως εκεί και το πόσο μακριά είναι... Τα παιδιά ανέλαβαν δράση...»

α. Οι μαθητές αναζητούν τα έγγραφα που απαιτούνται προκειμένου να ταξιδέψει κάποιος σε μια ξένη χώρα. Ανακαλύπτουν και εστιάζουν στο γεγονός ότι για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης απαιτείται μόνο το δελτίο αστυνομικής ταυτότητας.

β. Δίνεται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας με τη βοήθεια του οποίου κάθε μαθητής συμπληρώνει τα στοιχεία του προκειμένου να δημιουργήσει την δική του ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Γ. Στην συνέχεια η ολομέλεια της τάξης δημιουργεί την ταυτότητα του γλάρου Αρτέμη.
9.2. Συνεχίζεται η αφήγηση:
«...Ο γλάρος μας καταφέρνει να φτάσει στο Ρότερνταμ που είναι η δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της Ολλανδίας και το μεγαλύτερο λιμάνι της Ευρώπης. Πετάει για αρκετή ώρα πάνω απ' τα πλοία του και μένει έκπληκτος από το πόσο μεγάλο είναι. Του κάνουν εντύπωση τα τόσα πολλά και διαφορετικά πλοία. Εκεί γνώρισε τον Τζάνο, τον κορμοράνο, που ήξερε πολλά πράγματα για αυτές τις περίεργες κατασκευές που επιπλέουν στο νερό. Είπε λοιπόν στον Αρτέμη ότι το πλοίο δεν βουλιάζει επειδή μέσα του υπάρχει χώρος γεμάτος από αέρα, που είναι λιγότερο πυκνός από το νερό. Έτσι λειτουργεί

σαν σωσίβιο. Ακόμα του εξήγησε ότι τα πολύ βασικά μέρη του πλοίου ήταν η γέφυρα, απ' όπου ο καπετάνιος δίνει οδηγίες, η αίθουσα του ασύρματου, όπου βρίσκονται τα ηλεκτρονικά συστήματα και γίνονται οι θαλάσσιες επικοινωνίες και το μηχανοστάσιο όπου γίνονται οι χειρισμοί, η συντήρηση και οι επισκευές των μηχανών[282]*. Ο Τζάνος έδωσε στον Αρτέμη φωτογραφίες με πλοία. Μπορείτε να βοηθήσετε τον Αρτέμη να τα ξεχωρίσει;»*

Μοιράζετε στους μαθητές φωτογραφίες πλοίων διαφορετικών ειδών: επιβατικά-φορτηγά-τάνκερ-κρουαζιερόπλοια-αλιευτικά- σκάφη αναψυχής. Τα ομαδοποιούν και δημιουργούν μικρά κολάζ ανά είδος πλοίου και τα αναρτούν στην τάξη.

9.3. Συνεχίζεται η αφήγηση:
«...Εκεί ο Αρτέμης είδε και τους γίγαντες της θάλασσας. Τεράστια φορτηγά πλοία με 400 μέτρα μήκος που μπορούν να χωρέσουν έως και 19.000 κοντέινερ... Είδε σούπερ πετρελαιοφόρα που μπορούν να μεταφέρουν πάνω από 500.000 τόνους πετρελαίου. Αυτό που του έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι το λιμάνι του Ρότερνταμ δεν ήταν σε θάλασσα αλλά σε ποτάμι. Έμεινε έκπληκτος απ' τις τόσες διακλαδώσεις του...».

Οι μαθητές, με τη βοήθεια φύλλου εργασίας, αναζητούν τα ονόματα των ποταμών στους οποίους βρίσκονται τα μεγάλα λιμάνια και με τη βοήθεια του Google Earth τα σημειώνουν.

Ενδεικτικές απαντήσεις: Ρότερνταμ-ποταμός: Νιούβε Μαας, Αμβέρσα- ποταμός: Σχέλντε, Αμβούργο-ποταμός: Έλβας, Λίβερπουλ- ποταμός: Μέρσεϊ.

Δραστηριότητα 10
Αμβούργο - «Πύλη προς τον κόσμο»
Διαβάζουμε μεγαλόφωνα τη συνέχεια της ιστορίας του Αρτέμη:
«...Ο γλάρος μας πέρασε από το λιμάνι του Αμβούργου. Περίπου 13.000 πλοία από όλο τον κόσμο έρχονται στο δεύτερο μεγαλύτερο λιμάνι της Ευρώπης. Πετώντας πάνω από τα πλοία του ένιωθε το άρωμα της ελευθερίας και των μακρινών χωρών. Εξάλλου το Αμβούργο αποκαλείται και «Πύλη προς τον κόσμο». Εντύπωση του έκαναν και οι τόσοι τουρίστες που συζήταγαν για τα όμορφα αξιοθέατα που υπήρχαν γύρω από το λιμάνι. Επιπλέον, του προκάλεσε θαυμασμό ένα πολύ όμορφο και μεγάλο πλοίο με πάρα πολλά παράθυρα. Δίπλα του ήρθε και έκατσε ένας θαλασσοκόρακας, ο οποίος αφού κατάπιε το ψάρι που είχε στο ράμφος του, του είπε ότι το μεγάλο πλοίο λεγόταν κρουαζιερόπλοιο. Και εκεί μέσα οι άνθρωποι μπορούν να βρουν όλα όσα χρειάζονται για να απολαύσουν ονειρεμένες διακοπές, όπως κινηματογράφους, πισίνες, γυμναστήρια, καταστήματα κ.ά. Το ήξερε καλά γιατί κάποτε είχε μπει από ένα ανοιχτό παράθυρο και είχε φέρει άθελά του μεγάλη αναστάτωση».

10.1. Μοιράζεται στις ομάδες μαθητών ένα φύλο εργασίας με το οποίο καλούνται να εντοπίσουν και να καταγράψουν αξιοθέατα κοντά στο λιμάνι από το οποίο έχει πάρει το όνομά της η ομάδα τους. Αναζητούν πληροφορίες και φωτογραφικό

282. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από το βιβλίο *«1.100 Ερωτήσεις & Απαντήσεις για τον κόσμο», εκδόσεις* Susaeta

υλικό στο διαδίκτυο. Το φύλλο εργασίας περιέχει και ενδεικτικές ιστοσελίδες από όπου μπορούν να αντλήσουν υλικό.

10.2. Αφού ολοκληρωθεί η καταγραφή και η σύντομη παρουσίαση των ευρημάτων κάθε ομάδας, οι μαθητές εμπλουτίζουν το διαδικτυακό πίνακα για το λιμάνι τους.

10.3. Στην κάθε ομάδα μαθητών δίνεται ένα φύλλο εργασίας στο οποίο εμπεριέχονται εικόνες από αξιοθέατα ανά λιμάνι και τους ζητείται:

- να εντοπίσουν και να καταγράψουν κοινά σημεία (αν και όπου υπάρχουν),
- να προσπαθήσουν να αιτιολογήσουν / διερευνήσουν αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της θεματολογίας ή του είδους κάθε αξιοθέατου και του ότι βρίσκονται σε λιμάνι,
- να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς ένα λιμάνι συμβάλλει στην οικονομική ζωή ενός τόπου και
- να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα όσα κατέγραψαν.

Ακολουθεί συζήτηση για τον ρόλο των λιμανιών στην οικονομική και κοινωνική ενός τόπου.

Δραστηριότητα 11

Λίβερπουλ – Η «μεγάλη» ομάδα

Η εισαγωγή και η «επίσκεψη» στο Λίβερπουλ, γίνεται με την ανάγνωση της ιστορίας του Αρτέμη:

«...Το ταξίδι συνεχίστηκε ακόμα πιο βόρεια και ο ήρωάς μας έφτασε στο Λίβερπουλ. Ο καινούριος φίλος του αυτή τη φορά ήταν ένας παπαγάλος της θάλασσας, ο Φρατέρκος. Ο Αρτέμης άρχισε να τον ρωτάει διάφορα πράγματα γι' αυτό το καινούριο λιμάνι. Ο Φρατέρκος του είπε ότι είχε ακούσει ότι είναι το πέμπτο μεγαλύτερο λιμάνι της Ευρώπης και μετά άρχισε να μιλάει για την αγαπημένη του ομάδα ποδοσφαίρου, τη Λίβερπουλ. Μάλιστα, ο παπαγάλος επέμεινε να δώσει στον γλάρο μας μια κονκάρδα που έδειχνε το έμβλημα της συγκεκριμένης ομάδας».

11.1. Με αφορμή την αναφορά στην ομάδα της Λίβερπουλ, ζητάμε από τους μαθητές να αναφέρουν τα ονόματα ποδοσφαιρικών ομάδων του εξωτερικού που ενδεχομένως γνωρίζουν και τις καταγράφουμε. Κάνουν υποθέσεις για το αν κάποια από αυτές έχει την έδρα της στις πόλεις των λιμανιών τους.

11.2. Με τη βοήθεια του διαδικτύου και φύλλου εργασίας: α. ελέγχουν την ορθότητα των υποθέσεών τους, β. αναζητούν τις ποδοσφαιρικές ομάδες που αφορούν τα λιμάνια τους και εμπλουτίζουν το διαδικτυακό τους πίνακα.

Αμβέρσα - Το διαμαντένιο λιμάνι

Δραστηριότητα 12

Η ιστορία του Αρτέμη συνεχίζεται:

«...Όταν ο γλάρος μας έφτασε στο λιμάνι της Αμβέρσας είδε από ψηλά κάτι να αστράφτει κοντά σε έναν κάβο. Όταν πλησίασε κατάλαβε ότι πρόκειται για διαμάντι. Ήταν στο διαμαντένιο λιμάνι, το μέρος όπου διακινείται ο μεγαλύτερος αριθμός διαμαντιών στον κόσμο (70% του συνόλου). Τον πλησίασε ένας Ασημόγλαρος και άρχισε να τον ρωτάει από πού ερχόταν γιατί δεν τον είχε ξαναδεί σε εκείνα τα μέρη. Ο γλάρος μας αρχίζει να του εξιστορεί την ιστορία του και τους φίλους που γνώρισε ως εκείνη τη μέρα».

12.1. Οι μαθητές με τη βοήθεια σχετικού φύλλου εργασίας αναζήτησαν ομαδικά πληροφορίες σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες για τα ζώα που μπορούμε να συναντήσουμε σε ένα λιμάνι της Ευρώπης και τα κατέγραψαν. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην ολομέλεια και δημιουργούν έναν συνολικό κατάλογο που αναρτάται στην τάξη και εμπλουτίζεται από φωτογραφικό υλικό. Κάθε ομάδα εμπλουτίζει τον πίνακα του λιμανιού της με τις πληροφορίες που θεωρεί σημαντικές.

12.2. Χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Storyjumper, άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη και δημιούργησαν ένα σύντομο περιστατικό- εμπειρία ενός από τα παραπάνω ζώα σε ένα ευρωπαϊκό λιμάνι.

Δραστηριότητα 13

Μασσαλία - Η πόλη των Φωκαέων

«...Ο γλάρος μας πήρε τον δρόμο του γυρισμού. Τελευταία του στάση το λιμάνι της Μασσαλίας. Εκεί έμαθε ότι η Μασσαλία ιδρύθηκε από Έλληνες Φωκαείς και είναι η γενέτειρα του ήρωα Μακεδονομάχου Παύλου Μελά...».

Δίνεται φύλλο εργασίας όπου χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Meeting Words τα μέλη της κάθε ομάδας συντονίζονται και δημιουργούν ένα κοινό κείμενο για τα σημαντικότερα ιστορικά στοιχεία της κάθε πόλης-λιμανιού που έχει αναλάβει η ομάδα τους (έχουν δοθεί συγκεκριμένες ιστοσελίδες από τον εκπαιδευτικό). Στη συνέχεια, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας τα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης. Εμπλουτίζεται ο διαδικτυακός πίνακας του λιμανιού.

Δραστηριότητα 13

Πειραιάς – Το ελληνικό μεγάλο λιμάνι

«... Ο γλάρος Αρτέμης έμαθε πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τα ευρωπαϊκά λιμάνια σε αυτό το μεγάλο ταξίδι του. Έκανε καινούριους φίλους και είδε όμορφα και περίεργα μέρη. Συνειδητοποίησε πόσο ενδιαφέρον είναι ένα ταξίδι στην Ευρώπη. Μέχρι να φτάσει πάλι πίσω στον Πειραιά πέρασε και από άλλα λιμάνια που ήταν πιο μικρά ίσως αλλά έχουν τη δική τους αξία και το δικό τους ρόλο στη μεγάλη οικογένεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Φτάνοντας ξανά πίσω στο λιμάνι του Πειραιά παρατήρησε τη μεγάλη κινητικότητα των πλοίων και προβληματίστηκε για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που δημιουργούνται σε ένα μεγάλο ευρωπαϊκό λιμάνι...».

13.1. Με αφορμή τον προβληματισμό του Αρτέμη οι μαθητές συζητούν, αναφέρουν σχετικά παραδείγματα και προσωπικές εμπειρίες και καταγράφουν περιβαλλοντικά προβλήματα που σχετίζονται με τη θάλασσα και τα λιμάνια.

13.2. Οι μαθητές επισκέπτονται την ιστοσελίδα της Ελληνικής Ένωσης Προστασίας Θαλάσσιου Περιβάλλοντος- Helmepa (http://www.helmepa.gr/gr/) και στο φύλλο εργασίας που τους μοιράστηκε, για το θαλάσσιο περιβάλλον και τους τρόπους προστασίας του. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα όσα κατέγραψε. Οι μαθητές σχολιάζουν, συγκρίνουν, αιτιολογούν.

13.3. Ο Αρτέμης καλεί τους μαθητές να τον βοηθήσουν στην προσπάθειά του να ενημερώσει τον κόσμο για την προστασία της θάλασσας και όλες οι ομάδες δημιούργησαν κολλάζ με συνθήματα για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος.

Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ολοκλήρωση υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου- Αξιολόγηση

Αξιολόγηση μαθητών

Με τις αρχικές δραστηριότητες εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την ευρωπαϊκή ένωση και τα λιμάνια. Στη συνέχεια, και σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου, γινόταν διαμορφωτική αξιολόγηση έτσι ώστε να αναπροσαρμόζονται οι δραστηριότητες με βάση την ανατροφοδότηση και τις ανάγκες των μαθητών. Οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού και συγκεκριμένες δραστηριότητες αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν για να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η τελική/αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τις δύο δραστηριότητες που ακολουθούν:

Δραστηριότητα 14
Έχοντας ολοκληρωθεί το ταξίδι του Αρτέμη, κάθε ομάδα ετοιμάζει την παρουσίαση του λιμανιού, το όνομα του οποίου φέρει, με τη βοήθεια των στοιχείων του διαδικτυακού πίνακα που εμπλούτιζε καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Η παρουσίαση δημιουργείται με τη βοήθεια του λογισμικού παρουσίασης Powerpoint

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματά της στην ολομέλεια. Τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων θέτουν ερωτήσεις, σχολιάζουν και επισημαίνουν τι τους έκανε εντύπωση.

Δραστηριότητα 15
Δημιουργήθηκε απ' τον εκπαιδευτικό online ερωτηματολόγιο-κουίζ μέσω του ψηφιακού εργαλείου Quiziziz, όπου οι μαθητές μπορούσαν να ελέγξουν τις καινούριες γνώσεις τους για τα ευρωπαϊκά λιμάνια με ένα διασκεδαστικό τρόπο.

Δραστηριότητα 16
Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Το όνομά του είναι: «*Βίρα τις άγκυρες για τα μεγάλα ευρωπαϊκά λιμάνια*» (επιτραπέζιο παιχνίδι). Σκοπός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού είναι η εμπέδωση νέων γνώσεων σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα μεγαλύτερα λιμάνια της.

Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου απαιτήθηκαν περίπου 20 διδακτικές ώρες. Ο χρόνος αυτός διαχύθηκε σε πολλά γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όπως η Γεωγραφία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Πληροφορική, η Γλώσσα καθώς και χρόνος από τα Εικαστικά. Το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρήθηκε υψηλό σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενώ σε αρκετές περιπτώσεις τροποποιήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός προκειμένου να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες στις ανάγκες των μαθητών όπως αυτές παρατηρούνταν και καταγράφονταν κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δυσκόλεψε σε αρκετές περιπτώσεις την υλοποίηση του σεναρίου ενώ και με τη δια-

θεσιμότητα του εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών παρουσιάστηκαν σχετικά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση όμως, ήταν ορατό ότι υλοποιήθηκαν οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου ενώ οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναζητούν, να διερευνούν, να κρίνουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες που εντόπιζαν σχετικά με το θέμα του διδακτικού σεναρίου. Ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του διδακτικού σεναρίου φαίνεται να ήταν, σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και ιδιαίτερα των συνεργατικών εργαλείων μάθησης. Οι μαθητές αξιοποίησαν συνεργατικά εργαλεία προκειμένου να διαχειριστούν τις πληροφορίες που συνέλεξαν και να ολοκληρώσουν συγκεκριμένα έργα. Τέλος, φαίνεται να αναδεικνύεται ως εξίσου σημαντικός ο καθοδηγητικός, διευκολυντικός και υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων.

Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση. Αθήνα: Γλάρος.

Dominguez, N. (2016). 1.100 Ερωτήσεις & Απαντήσεις για τον κόσμο (μετ. Ρακοπούλια. Τ.), εκδόσεις Susaeta.

ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*. Τεύχος 2, Κλάδοι ΠΕ60/70, Πάτρα.

Δαββέτα, Ελ. (2017). *Ταξιδεύοντας με έναν γλάρο στα λιμάνια της Ευρώπης*. Εργασία που υποβλήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Teacher4europe. Διαθέσιμή στο https://goo.gl/pyRpUo

Δεδούλη, Μ. 2001 (n.d.). *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων». Ανάκτηση από http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF στις 19-07-2017

ΙΤΥ.(2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Α΄ έκδοση).Πάτρα: ΙΤΥ.

Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραμηνάς, Ι. (2014), «*Το πρόγραμμα «Teachers4Europe» (T4E) ως Καινοτόμος Επιμορφωτική Δράση στο Δημοτικό Σχολείο»*, Teachers4Europe Journal, News Letter No3, 2014

Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Η εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης (Μέρος ΙΙ).Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα.GUTENBERG

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαρής, Θ. & Μίχαλου, Α. & Ηλιοπούλου, Α. (2017), «Προσεγγίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση με αφορμή ένα κόμικ» στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ, Αθήνα:* GUTENBERG.

Μπουζάκης, Σ. (2004). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ, Αθήνα*: GUTENBERG.
Σαλονικίδης, Γ. (2008) (n.d.). *Δ@σκ@λος*. Ανάκτηση απόhttp://salnk.eduportal.gr/i-didaskalia-tis-fisikis-sto-dimotiko-kathodigoumeni-anakalipsi/ στις 19-07-2017
Παγγέ, Τ. & Κυριαζή Μ., (1998). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου εκπ/κών Ηπείρου, ανακτήθηκε από http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe280.pdf στις 19/07/2017.
Παχή, Ο. (2015). *Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου, με χρήση των ΤΠΕ, στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου «Καλές Πρακτικές και Καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2017, από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-6-eid1.pdf
Σαλβαράς, Γ. (2006). Ψυχολογική Διδακτική: Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 5 Φεβρουάριος 2006.
Σολωμονίδου, Χ., (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Τριλιανός, Θ. (2000). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας (τ. Β΄). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2009). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIMF103/document/4bd959a6tm5s/4bd9582du68c/4bd9582dotml.pdf
ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (τεύχος Α & Β). Αθήνα: ΟΕΔΒ
Χαραλάμπους Ν. (2000). «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές». Θεσσαλονίκη. http://www.geocities.com/pee2000mac

Δικτυογραφία

http://www.helmepa.gr/gr/
http://www.teachers4europe.gr/ourgoal
https://syneducation.wordpress.com/
http://edtech.gr/quizizz/

ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

*Κυριακή Γρηγορίου**

Περίληψη

Το πρόγραμμα «Ταξιδεύοντας στις Χώρες τις Ευρώπης» εκπονήθηκε από μαθητές τεσσάρων τμημάτων (Ε1, Ε2, ΣΤ1 & ΣΤ2) της Ε' και της ΣΤ' τάξης του 4ου Δημ. Σχολείου Σοφάδων. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται εντός του συνοικισμού των Αθιγγάνων στην πόλη των Σοφάδων στην Καρδίτσα και φοιτούν αποκλειστικά μαθητές Ρομά. Μέσω του προγράμματος Teachers 4 Europe δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, να ακούσουν διαφορετικές γλώσσες και να δουν διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία. Παράλληλα, με την αξιοποίηση της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας, των Εικαστικών αλλά και των Ξένων Γλωσσών (Αγγλικά-Γαλλικά) οι μαθητές μπόρεσαν να συνδέσουν τη γνώση που παίρνουν στο σχολείο με την πραγματικότητα εκτός σχολείου. Οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες σε απλές δραστηριότητες, λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου μας, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την εξοικείωσή τους με τη χρήση του ΗΥ στην τάξη για την αναζήτηση πληροφοριών.

Λέξεις-κλειδιά: *Μαθητοκεντρική προσέγγιση, Διαφορετικότητα, Ταυτότητα, Ρομά.*

Εισαγωγή

Η παρούσα δράση στηρίχτηκε αρχικά στην έννοια του brainstorming ή αλλιώς του καταιγισμού ιδεών. Ο καταιγισμός ιδεών είναι πολύ σημαντικός καθώς δεν είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη γνώση των μαθητών για κάποιο θέμα (Courau, σε Βασάλα και Φλογαίτη, 2002). Οι απόψεις και οι ιδέες των μαθητών αποτέλεσαν το βασικό άξονα πάνω στον οποίο δομήθηκαν και εξελίχθηκαν οι δραστηριότητες. Αυτός άλλωστε είναι και ο σκοπός της μαθητοκεντρικής μάθησης η οποία εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους αλλά και στην παρακίνηση όλων των μαθητών (Mc Combs&

* ΠΕ06, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας, 4ο Δημ. Σχολείο Σοφάδων Καρδίτσας.

Vakili, 2005) καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για την μάθηση και την εξέλιξή τους (Rogoza, 2005). Βασικός στόχος της είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό, το περιεχόμενο, τη διαδικασία της μάθησης, αλλά περισσότερο μεταξύ τους. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αλλά και η συνεργασία μπορεί να τους οδηγήσει από την απλή γνώση στην κατάκτηση πιο σύνθετης γνώσης μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ περιορίζεται σε αυτόν του βοηθού και καθοδηγητή στην όλη διαδικασία. Ο στόχος εδώ είναι η δημιουργική συμμετοχή των μαθητών χωρίς το φόβο και το άγχος ότι μπορεί να επικριθούν για τις επιδόσεις τους.

Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο αρχικό στάδιο της διερεύνησης του θέματός μας αλλά και του τρόπου προσέγγισής του, καθώς και κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων για την ανάδειξη προβλημάτων και την προσπάθεια επίλυσής τους από τους ίδιους συμβάλλοντας ενεργά στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών των ομάδων. Αυτό βοηθά όχι μόνο στην εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αλλά και στην προβολή πολλών και ποικίλων απόψεων δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν κάποιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Foster- Smith, 1980).

Το βασικό θέμα της εργασίας μας ήταν η γνωριμία με άλλους λαούς της Ε.Ε. με στόχο να καταλάβουμε αν και σε τι διαφέρουν από εμάς. Για να καταλάβουμε ένα λαό διαφορετικό από εμάς θα πρέπει να γνωρίσουμε πρώτα τον πολιτισμό του ή αλλιώς την κουλτούρα του. Διάφοροι ορισμοί έχουν αποδοθεί στη λέξη κουλτούρα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο έχει χρησιμοποιηθεί, είτε για να περιγράψει την καθημερινότητα, διαφορετικά κοινωνικά σύνολα ή και σύμβολα. Ο Williams (1983) την χαρακτηρίζει σαν έναν από τους πιο περίπλοκους ορισμούς της Αγγλικής γλώσσας. Στην προσπάθειά μας να αποδώσουμε την κοινωνική ανωτερότητα ή να προσδιορίσουμε την ταυτότητα κάποιου ή για να συνδέσουμε κάποιο πράγμα με συγκεκριμένο μέρος ή συγκεκριμένους ανθρώπους (Welch, 2007) καταφεύγουμε στη χρήση του της λέξης πολιτισμός. Κι εδώ εμπλέκεται και η έννοια της ταυτότητας βάση της οποίας οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και η οποία βασίζεται και σε πολιτισμικά στοιχεία. Η έννοια της ταυτότητας βέβαια δεν είναι κάτι στατικό αλλά κάτι που συνεχώς διαπραγματευόμαστε και αλλάζουμε στη διάρκεια της ζωής μας (Μαλούφ, 2000). Η γλώσσα είναι ένας από τους βασικότερους φορείς του πολιτισμού και συνεπώς της ταυτότητας ενός λαού, γι αυτό και θεωρήθηκε ως βασικό μέσο της επαφής των μαθητών με τις χώρες υπό ανακάλυψη.

Διδακτική εφαρμογή

Στο πλαίσιο του προγράμματος που εκπονήθηκε στο σχολείο μας πραγματοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες με βασικό σκοπό της δράσης τη γνωριμία των μαθητών με τις χώρες της Ευρωπαικής Ένωσης, τη μετάδοση γνώσεων σχετικά με την Ευρωπαική Ένωση και την καλλιέργεια αξιών σχετικά με το θεσμό, καθώς και την βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας, της γεωγραφίας, των καλλιτεχνικών και των ξένων γλωσσών. Η διαθεματική προσέγγιση μετατοπίζει το επίκεντρο από την απλή μετάδοση της γνώσης στην πραγματική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με την Jacobs

(1989) η διαθεματική διδασκαλία αξιοποιεί τη μεθοδολογία πολλών κλάδων για την προσέγγιση κάποιου θέματος. Αυτό βοηθά τους μαθητές να λειτουργήσουν αυτόβουλα στη διαδικασία με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται βιωματική. Στόχος της βιωματικής προσέγγισης είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες (Δεδούλη, 2002) προσφέροντας έναν διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης. Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου για τη συλλογή πληροφοριών και την καταγραφή στοιχείων βοήθησε επιπλέον στην προώθηση της διαθεματικότητας, στη διερευνητική μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό οι επιμέρους στόχοι τροποποιούνταν και διαμορφώνονταν στην πορεία λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τις ιδέες τους

- να γνωρίσουν τις χώρες της Ευρωπαικής Ένωσης (θέση στο χάρτη, γλώσσα, σημαία, πρωτεύουσα και άλλα βασικά στοιχεία)
- να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα της κάθε χώρας και των κατοίκων της
- να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό, με έμφαση στο σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων
- να εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη
- να μάθουν να σκέφτονται κριτικά και να αξιολογούν τις πληροφορίες τους επιλέγοντας αυτές που τους χρειάζονται κάθε φορά
- να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ τους
- να ψυχαγωγηθούν

Η χρήση της τεχνολογίας, για παράδειγμα, βοήθησε στη μετάδοση ποικίλων ερεθισμάτων (εικόνες, βίντεο, ήχοι) με σκοπό να γίνει πιο ελκυστική η μάθηση και πιο ευχάριστη η εμπλοκή των παιδιών σε αυτή.

Δραστηριότητες

Το σχολείο μας παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες τόσο όσον αφορά τον σχολικό πληθυσμό του και τη φοίτησή του, όσο και την υποδομή του. Οπότε η προσέγγιση του θέματος έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και με πολύ απλά και κατανοητά βήματα. Οι δραστηριότητές μας αναπτύχθηκαν μέσα σε δεκατρία δίωρα μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών.

1ο δίωρο: Η εισαγωγή στο πρόγραμμα έγινε με την προβολή βίντεο σχετικά με τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης και πληροφοριών σχετικά με την ονομασία. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία τα παιδιά εξέφρασαν τις απορίες τους.

2ο δίωρο: Χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή στην τάξη περιηγηθήκαμε σε sites σχετικά με την Ευρώπη, όπως το www.europa.eu και συζητήσαμε κάποιες βασικές αρχές της Ευρωπαικής Ένωσης καθώς και τις ευκαιρίες που έχει κάθε πολίτης όσον αφορά τα ταξίδια ή την εργασία. Μιλήσαμε για τις χώρες με κοινό νόμισμα και τη χρήση της ταυτότητας αντί του διαβατηρίου. Τέλος, χωριστήκαμε σε ομάδες (με ευέλικτο σχήμα) και είδαμε τις ιστοσελίδες από τις οποίες θα γινόταν η άντληση πληροφοριών (https://el.wikipedia.org) καθώς και χάρτες της Ε.Ε.

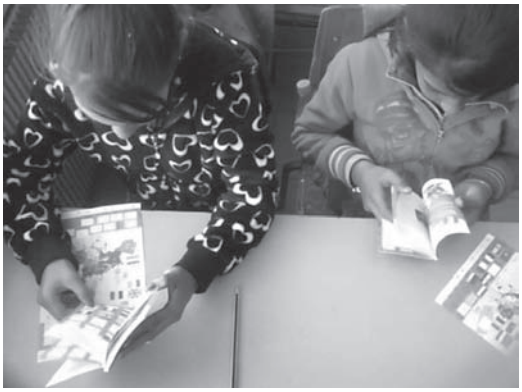
Εικόνα 1. *Αναζήτηση πληροφοριών σε ιστοσελίδες στο ίντερνετ.*

3ο δίωρο: Αφού τοποθετήσαμε πάνελ με το χάρτη της Ε.Ε στις τάξεις ξεκινήσαμε τις εργασίες μας για τη χώρα μας, την Ελλάδα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Την πρώτη ώρα, αφού έψαξαν τη χώρα στο χάρτη και ζωγράφισαν τη σημαία της, στη συνέχεια κράτησαν σημειώσεις (στον πίνακα και στα τετράδιά τους) βρίσκοντας πληροφορίες μέσα από το wikipedia. Τη δεύτερη ώρα παρακολουθήσαμε βίντεο από την Ελλάδα και συζητήσαμε τις πληροφορίες που σημειώσαμε.

Εικόνα 2. *Οι μαθητές ψάχνουν χώρες στο πάνελ με το χάρτη.*

4ο δίωρο: Η ίδια σειρά δραστηριοτήτων συνεχίστηκε και για τις επόμενες χώρες. Η επόμενη ήταν η Κύπρος. Το δεύτερο δίωρο είδαμε βίντεο με μέρη του νησιού αλλά και αποσπάσματα από διαφημίσεις και εκπομπές που μιλούσαν κυπριακά και τούρκικα. Αποφασίσαμε να γράφουμε τη λέξη "Καλημέρα" στη γλώσσα κάθε χώρας που θα επισκεπτόμαστε.

5ο δίωρο: Την πρώτη ώρα κάναμε τη συλλογή πληροφοριών, όπως κάναμε για την Ελλάδα. Τη δεύτερη ώρα επισκεφτήκαμε την Ιταλία μέσα από βίντεο. Είδαμε το καρναβάλι της Βενετίας, αξιοθέατα και είδαμε κινούμενα σχέδια στα ιταλικά.



Εικόνες 3 και 4. *Παίζοντας με τις χώρες.*

6ο δίωρο: Ξεκινήσαμε με τη συλλογή πληροφοριών για την Ισπανία και στη συνέχεια είδαμε βίντεο με ταυρομαχίες στην αρένα και στους δρόμους, τον πόλεμο της τομάτας και τσιγγάνους να τραγουδάνε και να χορεύουν φλαμένκο.

7ο δίωρο: Μετά τη συλλογή πληροφοριών είδαμε βίντεο από την Πορτογαλία. Τα αγόρια θυμήθηκαν ότι ο Ρονάλντο είναι Πορτογάλλος και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να θυμηθούν που είναι η χώρα του στο χάρτη.

Εικόνα 5. *Ζωγραφίζοντας τις σημαίες.*

8ο δίωρο: Μετά την πρώτη ώρα συλλογής πληροφοριών για τη Γαλλία, κάναμε μια βόλτα στο Παρίσι μέσα από το τραγούδι Derniere Dance της Indila και είδαμε βίντεο από τη Eurodisney.

9ο δίωρο: Την πρώτη ώρα συγκεντρώσαμε πληροφορίες για την Ιρλανδία και στη συνέχεια είδαμε το Riverdance. Μιλήσαμε για τα σύμβολα της Ιρλανδίας και τα παρατηρήσαμε στην παρέλαση του Αγίου Πατρικίου.

10ο δίωρο: Αφού συλλέξαμε πληροφορίες για την Ολλανδία, είδαμε βίντεο από το Άμστερνταμ, από τα χωράφια με τις τουλίπες και τους ανεμόμυλους.

11ο δίωρο: Αρχικά συλλέξαμε τις πληροφορίες μας για τη Γερμανία και στη συνέχεια είδαμε σε βίντεο το Βερολίνο και μάθαμε για τα διάφορα φεστιβάλ της Γερμανίας.

Εικόνα 6. *Παρακολουθώντας βίντεο μέσα στην τάξη.*

12ο & 13ο δίωρο: οι ομάδες μάζεψαν το υλικό τους και αποφάσισαν τι θα μπει στο λεύκωμα. Γράψαμε τα κείμενά μας και τα ηχογραφήσαμε για να μπουν στην παρουσίαση των χωρών.

Εικόνα 7. *Διαφάνεια από το λεύκωμα.*

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετέχουν σε όλα τα είδη των δραστηριοτήτων, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις αδυναμίες ή τα λάθη τους. Συμφωνήσαμε από την αρχή πως η συμμετοχή είναι πολύ σημαντική και πως μπορούμε όλοι να εκφράζουμε ελεύθερα τις σκέψεις μας και τα συναισθήματά μας χωρίς να κρίνουμε ο ένας τον

άλλο. Το πρώτο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε στην αρχή ήταν η επιφυλακτικότητα που υπήρχε, όσον αφορά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Μετά από καθοδήγηση αλλά και συνεχή ενθάρρυνση διαπίστωσαν πως μπορούν να κάνουν περισσότερα από όσα είχαν φανταστεί. Ένα άλλο πρόβλημα ήταν η ελλιπής φοίτηση, που αναγκαστικά οδηγούσε σε επαναπροσδιορισμό των ομάδων. Παρόλα αυτά τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα βίντεο και ενδιαφέρθηκαν πραγματικά να δουν πόσο διαφέρουμε εμείς σε σχέση με τις άλλες χώρες. Το πρόγραμμα αποδείχτηκε πως προκάλεσε το πραγματικό ενδιαφέρον των μαθητών καθώς και μετά τη λήξη του ζητούσαν να ξαναδούν συγκεκριμένα βίντεο αλλά και να ξαναπαίξουμε παιχνίδια με τις χώρες. Η αυτοπεποίθησή τους τονώθηκε πάρα πολύ καθώς και ο τρόπος εμπλοκής τους σε διάφορες δραστηριότητες μέσα στην τάξη: από την ανάληψη πρωτοβουλιών μέχρι και την διαμόρφωση προσωπικής άποψης όσον αφορά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Τέλος, θα ήθελα να σημειώσω πως μέσα από τη δράση αυτή τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να κέρδισαν λίγο σε γνώση αλλά πολύ περισσότερο στη διεύρυνση των οριζόντων τους και σε αυτοπεποίθηση. Έμαθαν τη λειτουργία της ομάδας, τη σημασία της συνεργασίας και τον σεβασμό απέναντι στον άλλο.

Αναφορές

Βασάλα, Π. και Φλογαίτη, Ε. 2002. Ο καταιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. *Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: 1-4 Μαρτίου 2002.

Courau, S. 2000. *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (επιμ. Α. Κόκκος) Αθήνα: Μεταίχμιο

Δεδούλη, Μ. 2002. Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στην Ε*πιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* τ.6. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 145-159.

Foster-Smith, B. 1990. *Ocean challenge*. London: World Wild Fund for Nature (UK).

Jacobs, H. 1989. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCobs and Vakili, D. 2005. A learner centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1600.

Rogoza, C. 2005. Epistemic Metacognition- A Necessary Competency For the Online Learner. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου από http://www.learndev.org/dl/ibstpi-AECT2005-Rogoza.pdf

Welch, A. 2007. *Cultural Difference and Identity*. Retrieved from www.academia.edu

Williams, R. 1983. *Culture and Society*. New York: Columbia University Press.

Μααλούφ, Α. 2000. *Φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα

«Η ΕΥΡΩΠΗ ΜΑΣ... OUR EUROPE» ΕΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ TEACHERS4EUROPE

*Σοφία Κουζούλη**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της δράσης Teachers4Europe 2016-2017 με στόχο οι μαθήτριες και οι μαθητές της Ε τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Πύργου να ευαισθητοποιηθούν με βιωματικό τρόπο και να γίνουν κοινωνοί της Ευρωπαϊκής ιδέας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν με βασικό άξονα τις αρχές της συνεργατικής μάθησης, της μεθόδου project, της διαθεματικότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης. Η δράση εμπλούτισε σημαντικά τις γνώσεις κι εμπειρίες των μαθητών και συνέτεινε στην ενστάλαξη της ιδέας της κοινωνικής αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Η χρήση πολλών εφαρμογών και διαδικτυακών εργαλείων 2.0 πολλαπλασίασε τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση και ενίσχυσε τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που ακολουθήθηκαν καθώς και η παιδαγωγική ενσωμάτωση των ΤΠΕ συνέβαλαν αφενός στη δημιουργικότητα και την καινοτομία και αφετέρου στην εξοικείωση των μικρών μαθητών του Δημοτικού Σχολείου με την ιδέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο αποτελεί ουσιαστική ανάγκη της σύγχρονης πραγματικότητας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς τη δημιουργία ενός ανοιχτού διαλόγου και διαρκούς επαφής που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους πολίτες της Ευρώπης.

Λέξεις-κλειδιά: *ΤΠΕ, Συνεργατικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, ΤΠΕ.*

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό ο οποίος είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις τεχνολογικές, επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ικανοποίηση των γνωστικών αναγκών κι ενδιαφερόντων των μαθητών και στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με ανθρωπι-

* Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, MEd, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου.

στικές αρχές χωρίς προκαταλήψεις. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου βρίσκονται σε μια ηλικία που είναι καθοριστική στην απόκτηση θετικών αξιών και τη δημιουργία στάσεων σε σημαντικά ζητήματα, οι οποίες αργότερα θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες που θα αποφασίζουν, θα συμμετέχουν, θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τελικά θα δρουν υπεύθυνα. Η παρούσα εργασία, επομένως, σχεδιάστηκε με στόχο την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών ως προς την πολιτιστική ποικιλομορφία που συνθέτει το ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο και την ενίσχυση της υπευθυνότητας και της συμμετοχής χωρίς προκαταλήψεις.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους. Διεξήχθη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Αγγλικής Γλώσσας και χρειάστηκαν επιπλέον ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος, κατά τις οποίες οι μαθητές που συμμετείχαν δούλεψαν ομαδικά και ατομικά. Οι μαθητές διερεύνησαν το θέμα από τις ήδη υφιστάμενες γνώσεις τους, αντλώντας πληροφορίες από πολλές πηγές και πολυμεσικά κείμενα, έφτιαξαν ζωγραφιές και ποικίλες ψηφιακές δημιουργίες. Η επεξεργασία του θέματος, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα παραγόμενα προϊόντα καταδεικνύουν τα παιδαγωγικά οφέλη της εκπαιδευτικής αυτής δράσης και το θετικό αντίκτυπο στην ταυτότητα του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη του αύριο.

Η αναγκαιότητα βιωματικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, η άρρηκτη σχέση των δράσεων με το αναλυτικό πρόγραμμα και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελούν ουσιαστικές παραμέτρους του σχεδίου. Επίσης, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε σε διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την ομαδοσυνεργατικότητα, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και την ανάγκη καινοτομίας και δημιουργίας κοινών στόχων και αξιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Με την αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων καταδεικνύεται η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία του προγράμματος και διαφαίνονται παραδείγματα καλής πρακτικής προώθησης δράσεων που εντάσσονται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Για να υλοποιηθούν όλα τα στάδια του σχεδίου εργασίας και να ενισχυθεί η βιωματική του διάσταση, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε παράλληλα με μια eTwinning συνεργασία με ένα σχολείο από την Τσεχία και ένα από την Πολωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παράλληλη eTwinning συνεργασία έγινε ώστε να ενισχυθούν οι δυναμικές προεκτάσεις της δράσης Teachers4Europe. Το eTwinning υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και προωθεί τη συνεργασία και τη σύμπραξη σχολικών μονάδων με τη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, η πλατφόρμα του eTwinning αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε να προβάλλονται οι δράσεις στο συγκεκριμένο ιστότοπο για την προώθηση διακρατικών συνεργασιών στο πεδίο της πολιτιστική κληρονομιάς και για τη δημιουργία κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, που είναι αποτέλεσμα θετικών εμπειριών.

Σκοποί

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο. Η δράση ενθαρρύνει τους μαθητές να ενημερωθούν για τα Ευρωπαϊκά θέματα, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς ώστε μέσα από μια δημιουργική

συνεργασία να αντιληφθούν οι ίδιοι ότι είναι μέλη μίας ευρύτερης ομάδας όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αλληλεπίδραση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες κρίνεται πλέον απαραίτητη για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και πλήθος πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών διαφορών σε ένα σύνθετο σύστημα ραγδαίων μεταβολών και ανακατατάξεων.

Επιπλέον, ουσιαστικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ενίσχυση στη συνείδηση των μαθητών των κοινών Ευρωπαϊκών στόχων, όπως είναι η έμπνευση από τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η πολυγλωσσία, ο σεβασμός στο περιβάλλον και την οικολογία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την καινοτομία, η ασφάλεια στον διαδίκτυο, η ορθή αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών και η ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης του πολίτη του αύριο.

Επιμέρους Στόχοι

Το σχέδιο εργασίας έχει άμεση σχέση με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002) σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πρέπει να εντοπίζουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που χρειάζονται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης ώστε ως αυριανοί πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό-πολιτικό γίγνεσθαι. Επίσης, ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητά του να συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα και να έχει εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο.

Γνωστικοί-Συναισθηματικοί-Ψυχοκινητικοί

- Έρευνα και ενημέρωση για τα ευρωπαϊκά κράτη μέλη, τη σημαία της ευρωπαϊκής ένωσης καθώς και τις σημαίες όλων των κρατών μελών της ευρωπαϊκής ένωσης.
- Απόκτηση γνώσεων για την Ευρώπη με βιωματικό τρόπο.
- Ευαισθητοποίηση ως προς την πολυγλωσσία και την εκμάθηση γλωσσών.
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας.
- Σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή.
- Ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών.
- Ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της προσωπικότητάς τους.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες καθώς θα δουλεύουν κυρίως σε ομάδες για τη διεκπεραίωση των εργασιών και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
- Να κατακτήσουν τη γνώση με ενεργή συμμετοχή μέσω της ανακάλυψης και της διερεύνησης.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Να κατανοήσουν τη σημασία του να σέβονται τα δικά τους προσωπικά δεδομένα αλλά και των άλλων.

Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του γνωστικού εποικοδομισμού που διατύπωσε ο Piaget (1978), ώστε να μπορέσουν οι μαθη-

τές να επεξεργαστούν τις εμπειρίες από το πρόγραμμα, να τις αξιολογήσουν και να μπορέσουν να οικοδομήσουν γνώσεις και θετικές στάσεις. Επίσης, η διευκόλυνση των μαθητών να οδηγηθούν στην Ζώνη Επικείμενη Ανάπτυξης-Zone of Proximal Development (Vygotski, 1978) αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι των επιμέρους δραστηριοτήτων. Με γνώμονα την ηλικία τους, τις ανάγκες τους και τη γενικότερη αναγκαιότητα της μαθησιακής τους ανάπτυξης οι μαθητές είναι σε θέση να σχετιστούν και να φέρουν σε πέρας συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επίσης, ένα σημαντικό κριτήριο είναι ο παιγνιώδης και επικοινωνιακός χαρακτήρας των δράσεων καθώς το παιχνίδι και η επικοινωνία είναι απαραίτητα στοιχεία για την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Schaffer, 1999). Επιπλέον, οι δραστηριότητες σχεδιαστήκαν με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983) ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών για διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με ένα μαθητοκεντρικό και συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, τη μέθοδο μέθοδο Project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2010 και Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C., 2011) με θεμελιώδες αρχές την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου στη σύγχρονη τάξη. Σύμφωνα με τον Frey (1986) οι διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, η διεπιστημονική θεώρηση και τα στάδια που περιλαμβάνει η ερευνητική εργασία, όπως η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η ανταλλαγή απόψεων και η διαμόρφωση πλαισίου δράσης από τα παιδιά, αλλά και συνολικά η υλοποίηση του προγράμματος συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας.

Η βιωματική προσέγγιση της δράσης αποτέλεσε βασική αρχή για το σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τη ζωή, τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί εκτός του σχολείου, συμβάλλει τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική του ανάπτυξη και, όπως υποστηρίζει ο Dewey (1929), μετατρέπει το σχολείο σε τόπο συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργής συμμετοχής.

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2000) ενίσχυσε την ενεργοποίηση των μαθητών και διευκόλυνε τη μεταξύ τους συνεργασία κατά την οποία τα παιδιά επωφελούνται μέσα από την αλληλεπίδραση (Bruner, 1983). Με αυτό τον τρόπο, όσα κατάφεραν οι μαθητές συνεργατικά, θα μπορέσουν κι αργότερα να τα υλοποιήσουν ανεξάρτητα και αυτόνομα.

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των Web2.0 εργαλείων στο έργο υπήρξε συνεχής καθώς η σύγχρονη τεχνολογική ανάπτυξη καθιστά στοιχείο εκ των ουκ άνευ την ένταξη των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στη μαθησιακή διαδικασία και την υιοθέτηση μεθόδων κι εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας. Η παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση και ενισχύει τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Clements, 1994). Σύμφωνα με τους Clements και Sarama (2003) η αλληλεπίδραση των μικρών μαθητών αυξάνεται όταν συνεργαζόμενοι χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στην τάξη με άμεσο αποτέλεσμα την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δραστηριότητες

Γνωριμία με την Ευρώπη

Οι μαθητές εντόπισαν στο χάρτη τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναζήτησαν πληροφορίες στις σελίδες της europa.eu για να βρουν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το πολιτικό σύστημα, την πρωτεύουσα τους, τη σημαία τους και το νόμισμα που έχουν ώστε να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας. Με τη διαδικασία της ιστοεξερεύνησης και της συζήτησης που προέκυψε ανιχνεύθηκαν πρότερες γνώσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση και κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για θέματα όπως κοινές παραδόσεις, έθιμα, σχολικά προγράμματα, οι ασχολίες των συνομήλικων τους αλλά και τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

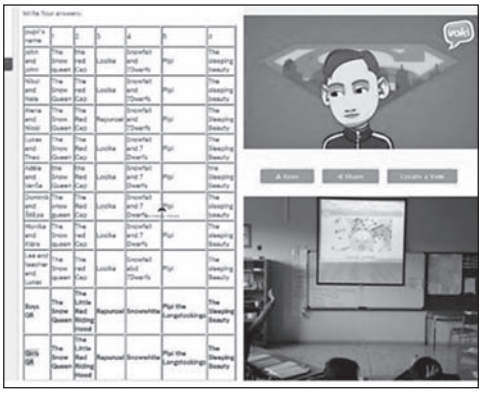
Ζωγραφίζω για την Ευρώπη

Στην επόμενη θεματική ενότητα το ενδιαφέρον των μαθητών επικεντρώθηκε στις σημαίες των χωρών της Ευρώπης. Αρχικά, οι μαθητές ετοίμασαν παρουσίαση για την τάξη τους ώστε να ξεκινήσουν την επικοινωνία με τις συνεργαζόμενες χώρες. Είδαν τις παρουσιάσεις των μαθητών από τις άλλες χώρες και εντόπισαν κοινές συνήθειες και ασχολίες. Έπειτα, οι μαθητές ζωγράφισαν τις σημαίες των χωρών της Ευρώπης κι έκαναν συνεργατικές ζωγραφιές για να συμβολίσουν τη συνεργασία τους με τις συνεργαζόμενες Ευρωπαϊκές χώρες. Το λογότυπο της συνεργασίας αναδείχθηκε μετά από ψηφοφορία.

Σχήμα 1. *Συνεργατικό λογότυπο.*

Αινίγματα με ψηφιακούς χαρακτήρες

Οι μαθητές εργαζόμενοι συνεργατικά σε ομάδες των δυο ή τριών ατόμων συζήτησαν κι αποφάσισαν για ποιό αγαπημένο τους βιβλίο ή ταινία θα ήθελαν να γράψουν μια πολύ σύντομη περίληψη. Έπειτα, με τις ομάδες τους ετοίμασαν παρουσίαση με το εργαλείο voki, ένα online εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών χαρακτήρων-avatar, που μιλούν. Ζήτησαν από τους συνεργάτες τους να βρουν τους κεντρικούς ήρωες των ιστοριών που παρουσιάζουν και να γράψουν την απάντηση σε ένα answergarden. Το answergarden είναι ένα μινιμαλιστικό εργαλείο Web 2.0 για ανατροφοδότηση. Επίσης, παρακολούθησαν τις ψηφιακές παρουσιάσεις των συνεργατών τους και προσπάθησαν να μαντέψουν τους τίτλους.



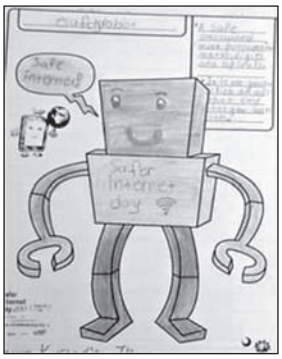
Σχήμα 2. *Αινίγματα με avatars.*

Λογοτεχνικά βιβλία από Ευρωπαίους συγγραφείς

Στη συνέχεια οι μαθητές συζήτησαν σχετικά με τις υποθέσεις γνωστών βιβλίων και ταινιών, όπως «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων», «Ροβινσώνας Κρούσος», "Harry Potter", «Ο άρχοντας των δακτυλιδιών», «Ρωμαίος και Ιουλιέτα» και άλλα που οι μαθητές έχουν διαβάσει, έχουν δει τις ταινίες ή έχουν ακούσει. Αξιοποίησαν τη συζήτηση για να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που έφτιαξαν με την βοήθεια της εφαρμογής google forms σχετικά με τα συγκεκριμένα βιβλία, τους τίτλους και τους συγγραφείς των βιβλίων.

Μαθαίνω για την Ψηφιακή Ασφάλεια

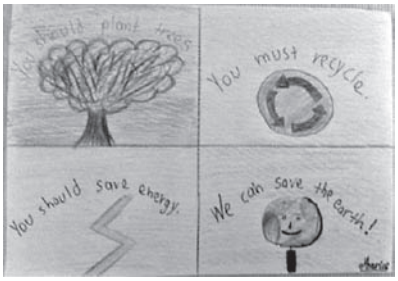
Η ψηφιακή ασφάλεια αποτελεί στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ήταν η επόμενη ενότητα της δράσης. Οι μαθητές παρακολούθησαν παρουσιάσεις για την ασφάλεια στο διαδίκτυο και δημιούργησαν το δικό τους βίντεο με την εφαρμογή biteable, σχετικά με τον ψηφιακό εγγραμματισμό. Χρησιμοποίησαν το βίντεο αυτό για να θέσουν ένα ερωτηματολόγιο στους συνεργάτες τους και να αλληλεπιδράσουν.



Σχήμα 3. *Ψηφιακή ασφάλεια.*

Ονειρεύομαι την Ευρώπη του Μέλλοντος

Οι κοινοί Ευρωπαϊκοί στόχοι προωθούν και προστατεύουν τις αξίες και τα συμφέροντα της ΕΕ. Επομένως, ο σεβασμός στο περιβάλλον, την οικολογία και την αειφορία ήταν η επόμενη δράση μας. Οι μαθητές σχεδίασαν το περιβάλλον που θα ζήσουν όπως θα ήθελαν να είναι και, με την εφαρμογή kizoa, ετοίμασαν μια βιντεοπαρουσίαση. Έπειτα, οι συνεργαζόμενοι μαθητές σημείωσαν τί πρέπει να κάνουμε ως Ευρωπαίοι πολίτες για να συμβάλλουμε έμπρακτα στην οικολογική ισορροπία και στην καλή ποιότητα ζωής. Ενισχύθηκε με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία με δραστηριότητες που δημιουργούν αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον κι εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την αντιμετώπιση πραγματικών αναγκών και επίλυση πραγματικών προβλημάτων.



Σχήμα 4. *Αφίσα για το σεβασμό στο περιβάλλον.*

Επικοινωνώ και μοιράζομαι εμπειρίες

Μετά από δραστηριότητες με στόχο τον εμπλουτισμό των γνωστικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων έγινε μια τηλεδιάσκεψη μεταξύ των σχολείων επιδιώκοντας την ανάπτυξη των επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών και την ενδυνάμωση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας μας. Οι μαθητές επικοινώνησαν στα Αγγλικά με τους συμμαθητές τους από την Τσεχία. Το οφέλη της επικοινωνίας είναι πολλαπλά με κυριότερο, ίσως, την ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών και την ικανοποίηση εφαρμόζοντας βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση.

Σχήμα 5. *Βιντεοκλήση skype.*

Η ημέρα της Ευρώπης-αξία της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς

Στις 9 Μαΐου, ημέρα που έχει καθιερωθεί ως Ημέρα της Ευρώπης, οι μαθητές κατέγραψαν σε ένα answergarden την αξία που θεωρούν πιο σημαντική από τις αξίες που συζήτησαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης. Προωθήθηκε με αυτό τον τρόπο η προσωπική έκφραση όλων των μαθητών μέσα στην ομαδική δημιουργία ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών και η χαρά της συλλογικότητας. Στη συνέχεια οι απαντήσεις των μαθητών απεικονίστηκαν στο tagul, το οποίο είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο για τη δημιουργία συννεφόλεξων.

Σχήμα 6. *Ευρωπαϊκές αξίες.*

Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές έπαιξαν δυο παιχνίδια γνώσεων που έγιναν με το εργαλείο kahoot, μία δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή η οποία επιτρέπει τη δημιουργία εκπαιδευτικού παιχνιδιού ερωτήσεων. Έτσι, μπόρεσαν να απολαύσουν ένα παιχνίδι μαζί με τους συμμαθητές τους από την Τσεχία και να βιώσουν τη χαρά της συμμετοχής, παιδαγωγική αξία που προάγει την πρόοδο και την ενεργή συμμετοχή.

Αναστοχασμός

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, τις ψηφιακές και εικαστικές δημιουργίες των μαθητών αλλά και τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις, οι μαθητές αναστοχάστηκαν τις δράσεις τους και απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή easypolls. Με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έγινε εμφανής η επίτευξη των στόχων, η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών, η ενίσχυση της συνεργασίας και επικοινωνίας με συμμαθητές τους από άλλες χώρες και η προώθηση της κριτικής σκέψης, της αμοιβαίας υποστήριξης και του σεβασμού προς τις κοινές αξίες του Ευρωπαϊκού ιδεώδους.

Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες και το οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των μαθητών ώστε να μπορέσουν να εγείρουν το ενδι-

αφέρον τους, να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στο βαθμό δυσκολίας τους, να κατανοήσουν το περιεχόμενο των δράσεων αλλά και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία τους. Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις για άλλους πολιτισμούς και γλώσσες, και συμμετείχαν σε τόσο μικρή ηλικία σε μια διαδικασία συνεργατική, επιμορφωτική και απολαυστική. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατέκτησαν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης και της διερεύνησης, ασχολήθηκαν με ευρωπαϊκά λογοτεχνικά βιβλία και θεατρικά, ανέπτυξαν δημιουργικότητα και ψηφιακό εγγραμματισμό, ευαισθητοποιήθηκαν σε κοινωνικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά θέματα και ενίσχυσαν το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας με το οποίο έγιναν στην πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες και ο επικοινωνιακός τους ρόλος ευνόησε την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού σε αυτήν την φάση της ανάπτυξης των παιδιών, η καθοδήγηση και η συνεργασία αποτέλεσαν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και διαδραμάτισαν θεμελιώδη ρόλο στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών.

Όλες οι δράσεις υλοποιήθηκαν σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, προκειμένου να ενισχυθεί η βιωματική μάθηση. Το γεγονός ότι κλήθηκαν να σκεφτούν, να δημιουργήσουν πρωτότυπο υλικό με τις πληροφορίες που πήραν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και τελικά να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη δράση τους συνετέλεσε στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Οι μαθητές αντάλλαξαν εμπειρίες, γνώσεις και γνώμες, συζητώντας, δημιουργώντας και λαμβάνοντας αποφάσεις για τα παραγόμενα προϊόντα, καλλιεργώντας την κουλτούρα ενός δημοκρατικού σχολείου.

Προστιθέμενη Αξία Προγράμματος

Στα πλαίσια του κριτικού αναστοχασμού των μαθητοκεντρικών μεθόδων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν και των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν διαφαίνεται η πολλαπλή προστιθέμενη αξία του προγράμματος. Η δομή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Επίσης, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, εμπνέει τους μαθητές και τους κινητοποιεί να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να δοκιμάσουν νέους τρόπους μάθησης κι επικοινωνίας. Παράλληλα, οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες και τονώνουν την αυτοπεποίθηση τους.

Επίλογος

Η μετασχηματιστική δυναμική των καινοτόμων δράσεων βοηθά σημαντικά ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέβαλε ώστε η βιωματική προσέγγιση σε συνδυασμό με την υιοθέτηση συνεργατικών μεθόδων, καινοτόμων πρακτικών και εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας να δημιουργήσουν μια δυναμική που έδωσε στους μαθητές ενεργό ρόλο και κίνητρο για μάθηση, ενδυνάμωσε την πολυπολιτισμική εμπειρία και ταυτότητα τους και καλλιέργησε τις απαραίτητες δεξι-

ότητες για να αλληλεπιδράσουν αλλά και να αναπτύξουν αποτελεσματικά αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα και εξωστρέφεια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τεύχος ΑΒ). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2010). Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Μτφρ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language. New York: Norton.

Clements, D. & Sarama, J. (2003). Young children and technology: What does the research say?, Young Children, 58 (6), 34-40.

Clements, D., (1994). The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice. Στο J. L. Wright & D.D. Shade (επιμ.), Young children: Active learners in α technological age, 31-50. Washington, DC: NAEYC.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. New York and Chicago: E.L. Kellogg & co. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2017 από τη διεύθυνση https://archive.org/details/mypedagogiccree00dewegoog.

Gardner, H. (1983). Frame of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project - based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes, Education, 3-13, 39(1), 35-47.

Piaget, J. (1978). The child and reality. New York: Penguin Books.

Schaffer, H.R. (1999). Understanding socialization: from unidirectional to bidirectional conceptions. Στο M. Bennett (επιμ), Developmental psychology: Achievements and prospects. Washington: Psychology Press.

Vygotski, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEBQUEST ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ: Η ΑΡΠΑΓΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

*Ιωάννης Στέφας**
*Φωτεινή Παπαδημητρίου***

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα WebQuest, το οποίο δημιουργήθηκε για το πρόγραμμα Teachers4Europe. Τα WebQuests είναι κατασκευασμένα έτσι ώστε να οριοθετούν τη δραστηριότητα των μαθητών, να εστιάζουν στη χρήση της πληροφορίας, και να καλλιεργούν στους μαθητές την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη αλλά και την κριτική τους ικανότητα. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο πολιτιστικού ενδιαφέροντος, οι μαθητές καλούνται, μέσα από επιλεγμένες ιστοσελίδες από τους εκπαιδευτικούς, να αναζητήσουν, να συγκεντρώσουν, να καταγράψουν και να επεξεργαστούν το πληροφοριακό υλικό τους, ακολουθώντας στοχοποιημένα βήματα. Επιπλέον, αναφέρονται το εννοιολογικό πλαίσιο, ο σκοπός, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι δραστηριότητες, η χρονική τους διάρκεια, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, καθώς και ο τρόπος της τελικής αξιολόγησης του έργου. Οι μαθητές εμπνεόμενοι από το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης από τον Δία, τη μεταφορά και την εγκατάσταση της στην Κρήτη, καθώς και την ονοματοδοσία της σε μια ολόκληρη ήπειρο, διερεύνησαν κι ανακάλυψαν έργα τέχνης, αγάλματα, γλυπτά και νομίσματα, τα οποία από την αρχαιότητα έως και τις μέρες μας, εξακολουθούν να εμπνέουν και να θαυμάζονται όχι μόνο από τους Ευρωπαίους, αλλά κι από όλους τους ανθρώπους της Γης. Αρωγός της προσπάθειάς τους αυτής ήταν οι Νέες τεχνολογίες, με τις οποίες οι μαθητές εξοικειώθηκαν στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών μεθόδων και διαδικασιών.

Λέξεις-κλειδιά: *Νέες Τεχνολογίες, διαδίκτυο, Ευρώπη, WebQuest διδακτικό σενάριο.*

Εισαγωγή

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου σχολείου και της εκπαίδευσης καθώς αξιοποιούνται πειραματικά στη διδασκαλία και τη

* Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ. Σ. Ισθμίας.
** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ. Σ. Σολομού.

μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών, τουλάχιστον για τα σχολεία που διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό (Ιωάννου & Φερεντίνος, 2007).

Θεωρείται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο συνδράμει στη βελτίωση κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά χωρίς, σε καμιά περίπτωση, να αντικαταστήσει την φυσική παρουσία του διδάσκοντα.

Γεγονός αποτελεί πλέον στο σύγχρονο σχολείο η ανάπτυξη μίας νέας προσέγγισης στην οργάνωση των μαθημάτων, η μέθοδος *WebQuest, η οποία αποτελεί* μια σύγχρονη εφαρμογή *συνεργατικής μάθησης* συνδυάζοντας το ψηφιακό περιβάλλον και το διαδίκτυο προσφέροντας στη διδασκαλία μία νέα προσέγγιση των αντικειμένων. Αξιοσημείωτο είναι το ότι ταυτόχρονα περιορίζει τους κινδύνους που επιφέρει η ανεξέλεγκτη χρήση του (Χαραλαμπίδου, Αντωνίου & Παπαγεωργίου, 2009). Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στις παραπάνω αρχές και αξιοποιεί τις προαναφερθείσες συνθήκες.

1. Πληροφοριακός εγγραμματισμός

Ο "πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στην αναγνώριση του πότε και γιατί χρειάζεται πληροφορία, πού μπορεί να εντοπιστεί, και πώς να αξιολογηθεί, να χρησιμοποιηθεί, και να κοινοποιηθεί σε άλλους με έναν ηθικά αποδεκτό και νόμιμο τρόπο". Σύμφωνα με τον Παπανικολάου (2009) ο παραπάνω ορισμός αναφέρεται σε συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που καθιστούν ένα άτομο ικανό, μεταξύ άλλων:

- *Να αναγνωρίζει την ανάγκη για πληροφόρηση:* ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν πότε χρειάζονται την πληροφορία. Συνδέεται επομένως με την αναγνώριση της αξίας και χρησιμότητάς της, τη διάκριση μεταξύ των πολλαπλών μορφών και πηγών πληροφορίας που υπόκεινται σε συγκεκριμένους περιορισμούς στην πρόσβαση, χρήση, και διαθεσιμότητα.
- *Να διακρίνει τις διαθέσιμες πηγές:* ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στην αναγνώριση του είδους των διαθέσιμων πηγών, της θέσης τους, και της διαδικασίας που απαιτείται για την απόκτησή τους.
- *Να εντοπίζει την πληροφορία:* ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στην ικανότητα αποτελεσματικής αναζήτησης πληροφορίας σε πηγές διαφόρων τύπων.
- *Να αξιολογεί πηγές:* ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στην αξιολόγηση των διαθέσιμων πηγών ή πληροφοριών για την αυθεντικότητα, την ακρίβεια, την επικαιρότητα και την αξία τους.
- *Να γνωρίζει τους ηθικούς κανόνες και να αναλαμβάνει την ευθύνη χρήσης πηγών:* ο πληροφοριακός εγγραμματισμός αφορά στο σεβασμό και την αναγνώριση της εργασίας άλλων ανθρώπων.
- *Να κοινοποιεί και να δημοσιοποιεί τα ευρήματα της αναζήτησης*: για παράδειγμα, αναγνώριση διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, δημοσίευσης και διαμοιρασμού της πληροφορίας όπως μέσω ιστοσελίδων, ιστολογίων, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

- *Να διαχειρίζεται τα ευρήματα μιας αναζήτησης πηγών:* αφορά την διαδικασία αποθήκευσης, οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας που εντοπίστηκε χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές μεθόδους. (Παπανικολάου, 2009)

2. Η θεωρία του WebQuest

2.α. Εννοιολογικό πλαίσιο και Χαρακτηριστικά

Ο όρος εισήχθη για πρώτη φορά από τον Bernie Dodge στο κρατικό πανεπιστήμιο του Σαν Ντιέγκο τον Φεβρουάριο του 1995, για να περιγράψει δομημένες δραστηριότητες μαθητών ή σπουδαστών, στις οποίες το Διαδίκτυο αποτελούσε τη βασική πηγή για το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που χρησιμοποιούσαν (Dodge, 1995). Ένα WebQuest είναι μια μορφή μαθήματος προσανατολισμένη στην έρευνα στην οποία οι περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες που εργάζονται οι μαθητές προέρχονται από τον ιστό. Συνεχίστηκε από το Tom March του SDSU / Pacific Bell, το προσωπικό της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο Unified School District του Σαν Ντιέγκο και τους συμμετέχοντες κάθε καλοκαίρι στο The Thacher School στο Ojai της Καλιφόρνια. Από τις πρώτες μέρες, δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί έχουν αγκαλιάσει το WebQuest ως έναν τρόπο να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου, ενώ οι μαθητές τους εμπλέκονται στο είδος σκέψης που απαιτεί ο 21ος αιώνας. Το μοντέλο έχει εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο, με ιδιαίτερο ενθουσιασμό στη Βραζιλία, την Ισπανία, την Κίνα, την Αυστραλία και την Ολλανδία.

Ο όρος «ιστοεξερευνήσεις» αναφέρεται σε διδακτικά σενάρια που πληρούν καθορισμένα κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, στα σενάρια ενοτήτων, προβλημάτων ή ζητημάτων βασικό ρόλο έχει το Διαδίκτυο καθώς η άντληση και επεξεργασία πληροφοριών βασίζεται στη χρήση του. Συνεπώς η οργάνωση τέτοιου είδους διδακτικών σεναρίων γένεται σε μορφή ιστοσελίδων. Σταδιακά όμως οι ιστοεξερευνήσεις δεν περιορίζονται στη χρήση πηγών από τον παγκόσμιο ιστό αλλά χρησιμοποιούν μία ποικιλία εργαλείων των ΤΠΕ μετασχηματίζοντας τα σενάρια σε εξελιγμένα σενάρια που κατευθύνονται διερευνητικά. Με αυτή την εξέλιξη οι μαθητές κινητοποιούνται να διερευνήσουν ανοιχτά ερωτήματα, να επικοινωνήσουν την προσωπική τους εμπειρία και να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.

2.β. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ιστοεξερευνήσεων

Μία ιστοεξερεύνηση ξεκινά με την επιλογή από τον εκπαιδευτικό κατάλληλων και συγκεκριμένων πηγών και διαδικτυακών τόπων οι οποίοι δίνονται στους μαθητές. Οι μαθητές ξεκινούν την αναζήτηση πληροφοριών και τις ενσωματώνουν στην ιστοεξερεύνηση. Στη συνέχεια διευρύνουν το φάσμα των πηγών τους από τον Παγκόσμιο Ιστό, ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει ως ομάδα και τις δεξιότητές τους. Κάθε ιστοεξερεύνηση σχεδιάζεται κατάλληλα ώστε οι μαθητές να μην περιορίζονται στην αναζήτηση της πληροφορίας αλλά να εμβαθύνουν τη μελέτη κάθε πληροφορίας αναλύοντας, αξιολογώντας, συνθέτοντας, μετασχηματίζοντας και εφαρμόζοντας την, βασιζόμενοι στη στοχοθεσία της δραστηριότητας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές (βάσεις δεδομένων, πολυμεσικό υλικό, δεδομένα ηλεκτρονικών συζητήσεων, εκπαιδευτικό

λογισμικό, ακόμη και συμβατικό υλικό από βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, βίντεο κ.λπ.), καθώς επίσης λογισμικό χαρτογράφησης εννοιών, γενικού σκοπού, ηλεκτρονικές συζητήσεις κ.ά. Η εφαρμογή της διαδικασίας ουσιαστικά μας κάνει να διακρίνουμε δύο τύπους ιστοεξερευνήσεων (Τζιμογιάννης & Σιορέντα, 2007):

Μικρής διάρκειας: Ο σχεδιασμός τους στοχεύει στην κάλυψη 2-4 διδακτικών ωρών στα πλαίσια ενός μαθησιακού αντικειμένου ή μιας διδακτικής ενότητας. Οι μαθητές μπαίνουν σε διαδικασίες αναζήτησης, ανάλυσης, συλλογής και ανασύνθεσης πληροφοριών και υλικού στοχεύοντας στην κατανόηση βασικών εννοιών κι έτσι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που μελετούν(Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2012).

Μεγάλης διάρκειας: Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έχουν τη μορφή των σχεδίων εργασίας (project) οι οποίες έχουν εισαχθεί στο σύγχρονο σχολείο τα τελευταία χρόνια και η χρονική τους διάρκεια είναι μεγαλύτερη καθώς υλοποιούνται σε διάστημα μέχρι 8 ή περισσότερων εβδομάδων. Οι μαθητές δίνουν έμφαση στην αυθεντική διερεύνηση και μελέτη προβλημάτων (Hetrington & Kervin, 2007) τόσο των σχολικών μαθημάτων όσο και της κοινωνικής ζωής. Χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές, μεθόδους και προσεγγίσεις εστιάζοντας στο θέμα τους και εμβαθύνοντας τη μελέτη τους ώστε τελικά να είναι σε θέση να προτείνουν καινοτόμες ιδέες και λύσεις (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2012).

2.γ. Μαθησιακή αξία των ιστοεξερευνήσεων

Οι ιστοεξερευνήσεις είναι μια μέθοδος οργάνωσης μαθημάτων στα οποία κύριο ρόλο έχει η εξερεύνηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Οι ιστοεξερευνήσεις μπορούν να συμβάλλουν με διάφορους τρόπους στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Επιστήμης στη δημοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

i. Καλλιέργεια δεξιοτήτων άντλησης και κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών: Οι ιστοεξερευνήσεις παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο εξερεύνησης που στηρίζει ης προσπάθειες των μαθητών για απάντηση σε ένα κεντρικό αυθεντικό ερώτημα ή πρόβλημα που συχνά αφορά σε καταστάσεις που συναντούνται στην καθημερινή ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που καλλιεργούν, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένες, την κριτική σκέψη
ii. Συνεργατική μάθηση: Οι ιστοεξερευνήσεις προάγουν την αυτονόμηση των μαθητών από την συνεχή στήριξη των εκπαιδευτικών και προάγουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς στην πλειονότητά τους οι δραστηριότητες που συνθέτουν μια ιστοεξερεύνηση και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου των μαθητών, έχουν επίκεντρο τις ομάδες εργασίας. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν διάφορους ρόλους, όπως να γίνουν «ειδικοί», να ενημερώσουν τα άλλα μέλη της ομάδας τους σε σχέση με την «ειδικότητα» τους και να οργανώσουν μια παρουσίαση της απάντησής τους σε ένα σύνθετο πρόβλημα.
iii. Διαθεματικότητα: Οι ιστοεξερευνήσεις επίσης, παρέχουν ένα αυθεντικό, ενιαίο πλαίσιο αντίκρυσης της γνώσης. Τα προβλήματα προς λύση που πραγ-

ματεύονται, είναι προβλήματα που απαντώνται στην καθημερινή ζωή. Συνεπώς έχουν διαθεματική φύση και για την αντιμετώπιση τους χρειάζεται η επιστράτευση γνώσεων και δεξιοτήτων που εμπίπτουν σε διάφορες περιοχές γνώσεις.

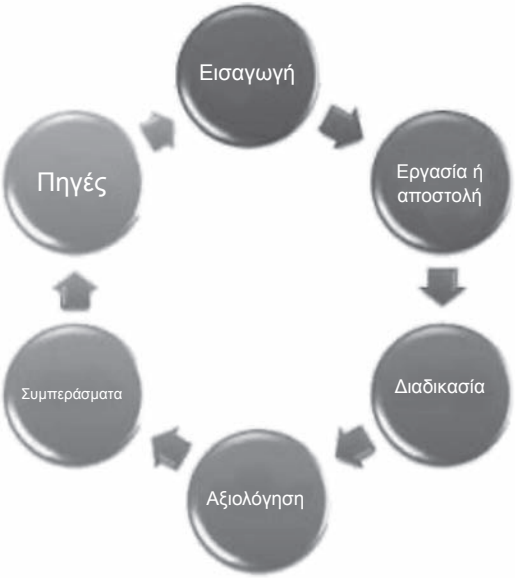
iv. Εννοιολογική κατανόηση και εφαρμογή γνώσεων: Η επεξεργασία ενός θέματος μέσω μιας ιστοεξερεύνησης δίνεις τη δυνατότητα για αξιοποίηση γνώσεων, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, επιφέροντας έτσι την ενασχόληση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις σε ένα άλλο επίπεδο. Η εξέταση και ανάλυση ενός θέματος από διαφορετικές προοπτικές και με πολλαπλά κριτήρια συμβάλλει επίσης στην πολύπλευρη και βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση.

v. Ανάπτυξη επιστημολογικής επάρκειας: Οι ιστοεξερευνήσεις εξοικειώνουν τους μαθητές με τις διεργασίες αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης σε μια σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές πολλές φόρες καλούνται να πάρουν αποφάσεις, να στηρίξουν αντιφατικές θέσεις, να επεξεργαστούν δεδομένα για να στηρίξουν τις απόψεις τους.

vi. Πληροφορικός αλφαβητισμός: Οι ιστοεξερευνήσεις παρέχουν ένα αυθεντικό πλαίσιο για αξιοποίηση διαφόρων εφαρμογών της πληροφορικής τεχνολογίας. Μέσω της εμπλοκής τους σε ιστοεξερευνήσεις οι μαθητές «εξοικειώνονται με το διαδίκτυο και έχουν την ευκαιρία να ενασχοληθούν συνθετικά με διάφορες πληροφορικές εφαρμογές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

2.δ. Δομικά Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τον Οικονόμου (2011), μια ιστοεξερεύνηση πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:



Σχήμα 1. *Κυκλικό διάγραμμα του WebQuest.*

Εισαγωγή	Παρουσιάζεται η κεντρική ιδέα του σεναρίου	Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο και τους στόχους της δραστηριότητας
Εργασία ή αποστολή	Περιγραφή και απονομή ρόλων	
Διαδικασία	Μεθοδολογία και τρόπος εργασίας των μαθητών.	Βήματα για τη διεκπεραίωση των εργασιών
Αξιολόγηση	Περιγραφή του τρόπου αξιολόγησης των στόχων και των δράσεων.	
Συμπεράσματα	Δραστηριότητες και εργασίες που πρέπει να γίνουν	Αναστοχασμός της διαδικασίας, ανοιχτά ερωτήματα για νέες διερευνήσεις, αξιολόγηση της όλης δραστηριότητας.

Σχήμα 2. *Βασικά στοιχεία του WebQuest.*

3. Διδακτική πρόταση

Η προτεινόμενη ιστοεξερεύνηση με τίτλο *«Η Ευρώπη μέσα από την τέχνη»* έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), σε συνδυασμό με τη Γεωγραφία, τα Εικαστικά και κυρίως την Πληροφορική (χρήση διαδικτύου, διαχείριση της πληροφορίας, αξιοποίηση λογισμικών). Το παρόν σενάριο αφορά κυρίως μεγαλύτερες τάξεις, όπως Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και δεν αναμένεται να διαρκέσει πάνω από 6 ώρες (Στέφας & Παπαδημητρίου, 2015).

3.α. Επιλογή του θέματος – Μεθοδολογία

Η αρπαγή της Ευρώπης από το Δία και η μετοίκηση της στην Κρήτη καθώς και η ονοματοδοσία μιας ολόκληρης ηπείρου, είναι ένα προσφιλές θέμα για τους μαθητές. Μεθοδολογικά στηρίζεται στις αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις του Vygotsky κι ακολουθεί το μοντέλο της καθοδηγούμενης διερεύνησης-ανακάλυψης με έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, τη συμμετοχική, διερευνητική και συνεργατική μάθηση και τη δημιουργική έκφραση (Στέφας & Παπαδημητρίου, 2015).

3.β. Παιδαγωγικοί και μαθησιακοί στόχοι του σεναρίου

Βασικός στόχος του σεναρίου είναι η γνωριμία των μαθητών με την τέχνη μέσα από τον μύθο της Ευρώπης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Επιμέρους στόχοι:

i. *Ως προς το γνωστικό αντικείμενο*: Οι μαθητές μελετώντας και αναλύοντας το μύθο να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διάφορες μορφές τέχνης, να τις μελετήσουν και να τις ξεχωρίσουν, κυρίως μέσα από εικόνες έργων τέχνης και να ανακαλύψουν τα κύρια χαρακτηριστικά τους.

ii. *Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία*: Οι μαθητές μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, καλούνται να καλλιεργήσουν την αναλυτική και κριτική τους σκέψη και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας ώστε να μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις και να καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα. Ο καταιγισμός ιδεών και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους αποτελούν βασικά στάδια για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων.

iii. *Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών*: Οι μαθητές καλούνται να μάθουν να χειρίζονται τον Η/Υ ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης. Συνειδητοποιούν πώς να αξιοποιούν το διαδίκτυο διδακτικά αναζητώντας πληροφορίες και το σημαντικότερο, να τις διαχειρίζονται κριτικά φιλτράροντας κάθε αποτέλεσμα.

3.γ. Περιγραφή-Εφαρμογή του σεναρίου

Το προτεινόμενο σενάριο ακολουθεί τη δομή ενός WebQuest και είναι προσβάσιμο μέσω της σελίδας URL: http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/introduction.php?wq=911

Στην *Αρχική σελίδα* παρέχεται μια πληροφοριακή καρτέλα με τον τίτλο, το είδος της εργασίας και τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών που σχεδίασαν και υλοποίησαν το WebQuest.

Στην *Εισαγωγή* οι μαθητές μελετούν μέσα από εικονογραφημένα βιβλία και κόμικ τις περιπέτειες της Ευρώπης, κόρης του Αγήνορα, στο πλαίσιο της Φιλαναγνωσίας. Το κείμενο είναι ελκυστικό και «αιχμαλωτίζει» το ενδιαφέρον των παιδιών(εικόνες), ώστε να εμπλακούν άμεσα στο ζητούμενο του webquest.

Στην *Αποστολή* οι μαθητές ανακαλύπτουν το ρόλο τους στο σχέδιο εργασίας: το τελικό προϊόν περιλαμβάνει τη χρήση λογισμικού παρουσίασης PowerPoint.

Στο επόμενο πεδίο της *Διαδικασίας*, οι μαθητές εργάζονται σε 4 τετραμελείς ομάδες εργασίας, αναζητούν πληροφορίες και εικόνες από επιλεγμένες από τους εκπαιδευτικούς ιστοσελίδες, βίντεο, τραγούδια και σχολικά εγχειρίδια και αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας τις καθοδηγούμενες αποστολές που τους ανατίθενται, μέσα σε ένα παιγνιώδες μαθησιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις δραστηριότητες κάθε ομάδας ανακοινώνονται στις υπόλοιπες.

Στην *Α΄ Φάση* (τρεις ώρες), όλοι οι μαθητές παρακολουθούν το παρακάτω βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=U6z_Or9qFCE και στη συνέχεια περιηγούνται σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες, κρατώντας σύντομες σημειώσεις με πληροφορίες που τους εντυπωσίασαν.

Κατά τη *Β΄ Φάση* (τρία δίωρα για κάθε ομάδα), οι ρόλοι που ανατίθενται σε κάθε ομάδα στη συγκεκριμένη διερεύνηση είναι οι εξής:

Η 1η ομάδα ονομάζεται *«Νομισματοσυλλέκτες»*. Οι ίδιοι οι μαθητές βρίσκουν το όνομα της ομάδας τους καθώς ενημερώνονται για την έρευνα που έχουν να κάνουν. Η

ομάδα περιηγείται στο διαδίκτυο και καλείται να αναζητήσει πληροφορίες και υλικό για αρχαία αλλά και σύγχρονα νομίσματα που αναπαριστούν την αρπαγή της Ευρώπης από τον Δία. Η έρευνα δεν περιορίζεται σε νομίσματα που κυκλοφόρησαν ή κυκλοφορούν στην Ελλάδα, αλλά σε νομίσματα που κόπηκαν ανά την Ευρώπη.

Η 2η ομάδα ονομάζεται *«Μεγάλοι Ζωγράφοι»*. Οι μαθητές είναι πάλι αυτοί που ονομάζουν την ομάδα τους ακούγοντας την έρευνα που τους έχει ανατεθεί να κάνουν. Η ομάδα χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ερευνά και συλλέγει έργα μεγάλων αναγεννησιακών ζωγράφων που σχετίζονται με τον παραπάνω μύθο. Τα κατηγοριοποιούν ανά περίοδο και ανά ζωγράφο και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στην απεικόνιση του μύθου.

Η 3η ομάδα ονομάζεται *«Γλύπτες»*. Οι μαθητές επιθυμούν να δώσουν στην ομάδα τους το όνομα αυτό καθώς ενημερώνονται για την έρευνα τους. Η ομάδα ξεκινά την έρευνα της διαδικτυακά αναζητώντας αγάλματα που αναπαριστούν το μύθο. Έτσι οι μαθητές δημιουργούν έναν κατάλογο με αγάλματα και γλυπτά που αναπαριστούν το μύθο αναφέροντας και την τοποθεσία που αυτά βρίσκονται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι δεν δημιουργήθηκαν όλα την ίδια περίοδο, καθώς ο μύθος αποτέλεσε πηγή έμπνευσης ανά περιόδους διαφορετικούς καλλιτέχνες. Μαθητές που έχουν κάνει ενδεχομένως κάποια ταξίδια και έχουν δει κάποιο από αυτά τα γλυπτά μπορούν να βοηθήσουν την ομάδα μοιραζόμενοι την εμπειρία τους με τα υπόλοιπα μέλη.

Τέλος, η 4η ομάδα ονομάζεται *«Γραφίστες»*. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές επέλεξαν το όνομα της ομάδας τους μετά την ανακοίνωση της δικής τους δουλειάς. Η ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια αφίσα με την αρπαγή της Ευρώπης συνδυάζοντας την με φράσεις που συνδέουν τον αρχαίο μύθο με την σημερινή πραγματικότητα. Θα γίνουν οι ίδιοι καλλιτέχνες, θα εμπνευστούν από το μύθο και χρησιμοποιώντας τα πολύτιμα εργαλεία της τεχνολογίας (ΤΠΕ) θα φτιάξουν τη δική τους απεικόνιση του μύθου.

Στο στάδιο της *Αξιολόγησης* οι μαθητές προτρέπονται να αξιολογήσουν μόνοι τους την εργασία τους με μία φόρμα αξιολόγησης με διαμορφωμένα κριτήρια που αφορούν σε δεξιότητες γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές τεχνολογικές, που καλούνται οι μαθητές να αναπτύξουν μέσα από τους ρόλους που υποδύονται.

Στα *Συμπεράσματα* ανακεφαλαιώνεται η όλη διαδικασία που υπενθυμίζει στους μαθητές σχετικά με το τι έχουν μάθει και επισημαίνονται το έντονο ενδιαφέρον, η ενεργητική συμμετοχή τους και η ικανοποίηση που προκύπτει από την ομαδική και αποτελεσματική συνεργασία τους αντί για η ικανοποίηση που συνεργάστηκαν ομαδικά και αποτελεσματικά (Στέφας&Παπαδημητρίου, 2015).

3.δ. Αποτελέσματα-Κριτική

Οι μαθητές στο σύνολό παρουσιάστηκαν απόλυτα ικανοποιημένοι με τις δραστηριότητες, είχαν ενεργό συμμετοχή, ενώ όσοι είχαν εξοικείωση με τους Η/Υ βοήθησαν εκείνους που αντιμετώπισαν δυσκολίες στη χρήση των εργαλείων μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Οι ομάδες λειτούργησαν ευέλικτα -με λίγες δυσκολίες- και παραγωγικά, με εντυπωσιακά και γρήγορα αποτελέσματα. Η παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους στη σχολική κοινότητα με τη μορφή PowerPoint αποκόμισε θετικά σχόλια (Στέφας & Παπαδημητρίου, 2015).

Σύνοψη

Η αξία του πληροφοριακού εγγραμματισμού στην εκπαίδευση είναι σημαντική, και η ενσωμάτωση του στη διδασκαλία μέσω κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών αποτελεί στόχο του σύγχρονου σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στοχεύει στη σωστή καθοδήγηση των μαθητών κατά την δυναμική τους διαχείριση των πληροφοριακών συστημάτων και των εκάστοτε πηγών που τα συνοδεύουν. Έτσι, οι στόχοι του πληροφοριακού εγγραμματισμού επιτυγχάνονται, όταν οι μαθητές θα διαχειρίζονται ως μονάδες τα πληροφοριακά συστήματα. Μέσω, λοιπόν, των Ιστοεξερευνήσεων, σενάρια, δηλαδή, κατευθυνόμενης διερεύνησης στο διαδίκτυο, δύνανται οι μαθητές να λάβουν πληροφορίες, οι οποίες επεξεργάζονται με τρόπο δυναμικό και, κατ' επέκταση, συνεισφέρουν στην οικοδόμηση και στην πρόσβαση σε νέες γνώσεις.

Στις Ιστοεξερευνήσεις, ο εκπαιδευτικός έρχεται να υποδείξει στους μαθητές μεθόδους αξιολόγησης και διαχείρισης της πληροφορίας με απώτερο σκοπό τον πληροφοριακό εγγραμματισμό. Υπό αυτό το πρίσμα, αναζητείται η διαμόρφωση της σκέψης του μαθητή ως προς την κριτική, αναλυτική και συνθετική του ικανότητα, όταν λαμβάνει και διαχειρίζεται την πληροφορία, για την απόκτηση γνώσεων και τον μετέπειτα διαμοιρασμό τους, ακόμα και όταν χρειαστεί να συνεργαστεί και με άλλους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dodge, B. J. (1995) Webquests: A technique for Internet-based learning. Distance Educator, Vol.1, No.2, 10-13.

Ιωάννου Σ. & Φερεντίνος Σ. (2007) Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές, Περιοδικό Αστρολάβος, Τεύχος 6, ΕΜΕ, Αθήνα.

Οικονόμου,Β. (2011) Η τεχνολογία στην εκπαίδευση. Ιστοεξερεύνηση (WebQuest). Διαθέσιμο στο: http://economu.wordpress.com/ενσωματώνοντας-τις-τπε-στη-διδασκαλία/ιστοεξερεύνηση-webquest/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ομάδα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(2013) Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Απρίλιος- Μάιος 2013. Διαθέσιμο στο: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/synedria_seminaria/diktya_synergazomenon_scholeion/axiopoiisi_ton_neon_technologion_stin_peeaa_paradeigmata.pdf

Παπανικολάου Κ.(2009) 'Μάθηση βασισμένη σε Πηγές: Πληροφοριακός Εγγραμματισμός και Οργάνωση Διαδικτυακών Εξερευνήσεων'. Σε Γρηγοριάδου Μ., Γουλή Ε., Γόγουλου Α., Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη διδασκαλία της Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/D58/%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B12012/chapter6-WebQuest-Papanikolaou-camera1.pdf

Στέφας, Ι.& Παπαδημητρίου,Φ. (2015). Η αρπαγή της Ευρώπης μέσα από την τέχνη. Teachers 4 Europe Journal, Ιανουάριος 2015. Διαθέσιμο στο: http://www.teachers4europe.gr/files/t4ejournals/t4eJournal_issue_04_Feb2015.pdf

Τζιμογιάννης, Α. & Σιορέντα, Α. (2007). 'Το διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης». Σε Κουλαΐδης Β.(επιμ.). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της κριτικής- δημιουργικής σκέψης. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τσιωτάκης, Π. & Τζιμογιάννης, Α.(2012). "OpenWebQuest: Πλατφόρμα ανάπτυξης και φιλοξενίας ιστοεξερευνήσεων. Πληροφορική και Νέο Σχολείο. Φλώρινα, 20-22 Απριλίου. Διαθέσιμο στο: http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/ckeditor/kcfinder/UPLOAD/files/OpenWebquest%20%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

ΥΠΕΠΘ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2008) Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε Εκπαιδευτικό Λογισμικό, «Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_veltisti/edu_use.htm

Χαραλαμπίδου, Ε., Αντωνίου, Π., και Παπαγεωργίου, Α. (2009). Μέθοδος Web Quest: Η ένταξη του διαδικτύου στη σχολική διαδικασία με διαπολιτισμικές προεκτάσεις. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για την «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», της Ε.Τ.Π.Ε., 24-26 Απριλίου 2009. Διαθέσιμο στο: http://www.etpe.eu/new/conf?cid=14.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΞΕΡΕΥΝΟΥΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΜΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΠΡΟΗΓΜΕΝΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

*Γεώργιος Φιλιππούσης**

Abstract

This innovative educational activity takes place in the framework of the program «Teachers 4 Europe». The program «Teachers 4 Europe» has seen designed to inform learners about European matters and support their innovative teaching methods, which could also benefit from technology and communications (www.teachers4europe.gr).

The purpose of this study is to present and inform about the role of the European Union in ways, forms and tools that pupils of E' Primary School choose. The students themselves become creators. A variety of technological tools are used such as PowerPoint, Word, Autocollage, DeepZoom, Hotpotatoes, movie maker and moreα In the main feature is the integration and utilization of new technologies in educational and social conditions that may encourage the cultivation of critical thinking and contribute to the creation of collaborative learning environments both in person and by distance (Αναστασιάδης, 2006).

The aims of the program are multidimensional and begin to help teachers and students familiarize with ICT and with the use of those tools in pedagogical conditions for the benefit of the learning process. This would help building the knowledge, not only face to face, but also from distance through collaborative environments, and teach the growing interest of students for the European Union affairs, culture, history, language and respect for diversity, cooperation and solidarity.

Περίληψη

Η παρούσα καινοτόμος εκπαιδευτική δράση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του προγράμματος «Teachers 4 Europe». Το πρόγραμμα «Teachers 4 Europe» έχει ως σκοπό την καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων σχετικά με τα Ευρωπαϊκά

* Δάσκαλος, Λεόντειο Δημοτικό Σχολείο Πατησίων (Αθήνα), Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης.

θέματα και την υποστήριξη τους σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εκτός των άλλων αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (www.teachers4europe.gr).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ενημέρωση και παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τρόπους, μορφές και εργαλεία που επιλέγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε' Δημοτικού. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες γίνονται δημιουργοί. Χρησιμοποιούνται πλήθος τεχνολογικών εργαλείων όπως PowerPoint, Word, Autocollage, DeepZoom, Hotpotatoes, movie maker κ.α Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους που ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση (Αναστασιάδης, 2006).

Οι στόχοι του προγράμματος είναι πολυεπίπεδοι και αρχίζουν από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών και μαθητών με τις ΤΠΕ και την αξιοποίηση των εργαλείων υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, την οικοδόμηση της γνώσης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση μέσω συνεργατικών περιβαλλόντων και φτάνουν ως την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα θέματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον πολιτισμό, την ιστορία, τις γλώσσες, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

Λέξεις-κλειδιά: *δημιουργικότητα, συνεργατική μάθηση, οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση, διαθεματικότητα, κοινωνικός εποικοδομισμός, τεχνολογικά εργαλεία.*

Εισαγωγή

Οι προκλήσεις και οι προσκλήσεις στο σύγχρονο κόσμο και ιδιαίτερα στη σύγχρονη Ευρώπη, η οποία μεταβάλλεται και εξελίσσεται προσπαθώντας ταυτόχρονα να παραμείνει θεματοφύλακας των διάφορων και διαφορετικών πολιτισμών, είναι πολλές και έντονες. Το μεταβαλλόμενο όμως αυτό περιβάλλον πρέπει να έχει ένα νόημα, μια σημασία για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι πολίτες και κατ' επέκταση οι μαθητές οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες αυτού του περιβάλλοντος, του περιβάλλοντος της Ενωμένης Ευρώπης. Οφείλουν να γνωρίζουν και να διαφυλάττουν τα δικαιώματά τους, να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, να σέβονται τους άλλους μέσα στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, να δρουν και να είναι ενεργοί σε όλες τις αποφάσεις και τα τεκταινόμενα τα οποία λαμβάνουν χώρα, να είναι ικανοί να συνειδητοποιούν, να γνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες με λίγα λόγια να γνωρίζουν την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να τα αποκτήσουν μέσα από την εκπαίδευση, μέσα από μια ποιοτική εκπαίδευση, η οποία εκπαίδευση θεωρείται από όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως μια ανώτερη πολιτική προτεραιότητα. Τα υψηλά επίπεδα των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων θεωρούνται ως πολύ βασικές προϋποθέσεις για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Αυτό οδήγησε στον όρο «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» δηλ. στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Μέσα στο χώρο του σχολείου, για να υποστηριχθεί το παραπάνω, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να γίνει, εκτός των άλλων, μέσα από μία ολιστική προσέγγιση, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση (διεπιστημονικότητα). Με κατάλληλα «εργαλεία», ο μαθητής διαμορφώνει τη δική του αντίληψη, τη δική του κοσμοθεωρία για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει και να ζήσει. Έτσι, *«Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001).

Μέσα λοιπόν από αυτό το πρίσμα, δημιουργήθηκε η ανάγκη εξερεύνησης και παρουσίασης των θεμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στην υλοποίηση της δράσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ε' Δημοτικού.

Σκοποί/ Στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ενημέρωση και παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τρόπους, μορφές και εργαλεία που επιλέγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε' Δημοτικού, γίνονται δημιουργοί. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους που ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση (Αναστασιάδης, 2006).

Οι στόχοι του προγράμματος είναι πολυεπίπεδοι και αρχίζουν από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών και μαθητών με τις ΤΠΕ και την αξιοποίηση των εργαλείων υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, την οικοδόμηση της γνώσης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση μέσω συνεργατικών περιβαλλόντων και φτάνουν ως την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα θέματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον πολιτισμό, την ιστορία, τις γλώσσες, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι δάσκαλος και μαθητές/τριες είναι δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού, είναι συνδημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού με τρόπους διαφοροποιημένους και καινοτόμους.

Μεθοδολογία

Η προτεινόμενη καινοτόμος δράση στηρίζεται σε μια πλουραλιστική προσέγγιση της μάθησης.

Ο γενικότερος σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης είναι η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση των μαθητών σε θεάματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από ερευνητική διάθεση και δημιουργική σκέψη, ώστε να καλλιεργήσουν σημαντικές γνωστικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες (Anastasiades, 2009).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες να πάρουν πρωτοβουλίες και να αισθανθούν υπεύθυνοι σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, να υποστηριχθούν και να είναι ικανοί να αξιολογήσουν το έργο τους και τη συμπεριφορά τους.

Έμφαση δίνεται στη διαθεματική προσέγγιση. Η διαθεματικότητα αποτελεί μια δράση η οποία μεταφέρει τις αρμοδιότητες διαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας από το σχολικό εγχειρίδιο στον εκπαιδευτικό (Χρυσαφίδης, 2009).

Γνωστικά αντικείμενα τα οποία εμπλέκονται είναι η Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πληροφορική, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

Επιπλέον, αξιοποιείται η βιωματική μάθηση ως διαδικασία κατανόησης του εαυτού τους (μαθητές) αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας (Καμαρινού, 2000). Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η έρευνα, οι συνεντεύξεις και οι δημιουργικές συνθέσεις.

Το προτεινόμενο σχήμα εργασίας ακολουθεί τη μέθοδο project, όπου πολλοί παιδαγωγοί την ταυτίζουν με τη βιωματική μάθηση (Δενδούλη, 2001). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2002) και Χρυσαφίδη (2000) η απόδοση στην ελληνική γλώσσα είναι «Σχέδιο Εργασίας». Πρόκειται για μία διαδικασία μάθησης η οποία δε στηρίζεται σε αυστηρά πλαίσια και διαδικασίες αλλά είναι ευέλικτη, εξελίσσεται ανάλογα με τις καταστάσεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων όπως αναφέρει ο Frey (1986) στο Φιλιππούσης Γ. (2012).

Έμφαση δίνεται στη συνεργατική μάθηση, η οποία ωφελεί τους μαθητές/τριες ενισχύοντας την ακαδημαϊκή μάθηση αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Swan, Shea, Dunne & Bennett, 1990). Ακόμα, μέσω της συνεργατικής μάθησης τα κίνητρα ισχυροποιούνται και ενθαρρύνονται οι μαθητές να εργαστούν για ένα κοινό σκοπό (Galton & Williamson, 1992).

Ως θεωρία μάθησης αξιοποιείται ο κοινωνικός εποικοδομισμός, ο οποίος δίνει έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης, τονίζοντας με έμφαση τη σημασία της συλλογικής μάθησης (Vygotsky, 1997; Φιλιππούσης, 2012).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση γίνεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής να ενεργοποιείται, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να λειτουργεί σε μια ευρετική πορεία μάθησης (Λιοναράκης, 2001). Είναι υπεύθυνος για το τι θέλει να μάθει και να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το «πώς» (Μακράκης, 2000).

Για τις ανάγκες της δράσης αξιοποιήθηκε η ασύγχρονη πλατφόρμα, το κοινωνικό δίκτυο (Edmodo) ως υποστηρικτικό εργαλείο οικοδόμησης της γνώσης από απόσταση (Αναστασιάδης, 2007). Οι μαθητές συνεργάζονται ασύγχρονα τόσο μεταξύ τους όσο και με το δάσκαλο, ώστε να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μέσα σε αυτό υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης forum, videos, φωτογραφιών, διαμοιρασμό αρχείων, προφίλ μαθητών, προτάσεις ιστότοπων.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης. *«Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης προσφέρουν έναν ευέλικτο τρόπο επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης. Τα άτομα αναπτύσσουν δράσεις, λύνουν προβλήματα που τους αφορούν, επιλέγουν την καλύτερη λύση και προσπαθούν να την εφαρμόσουν, μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες και όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν ένα ρόλο να παίξουν στην ανάπτυξη της γνώσης* (Φιλιππούσης, 2012).

Όλες οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών παρουσιάζονται μέσω e-φημερίδας, ηλεκτρονικής εφημερίδας, η οποία έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες της δράσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι μικροί δημοσιογράφοι όπου ερευνούν, αξιολογούν και παρουσιάζουν.

Η διεύθυνση της e-φημερίδας είναι:

http://www.citizens-europe.leonteios.edu.gr/.

Ο καινοτόμος χαρακτήρας της συγκεκριμένης δράσης έγκειται στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στο υπό διαπραγμάτευση θέμα με ένα διαφορετικό τρόπο, ώστε να καταστεί η εκπαιδευτική διαδικασία μη τυποποιημένη και αποτελεσματική. Δημιουργείται ένα μοντέλο όπου εμπλέκονται μεθοδολογίες και εργαλεία προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Το μοντέλο παρουσιάζεται παρακάτω (Σχήμα1):

Σχήμα 1.

Οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του δασκάλου επικοινωνούν και συνεργάζονται σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, που κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η συνεργασία και η δημιουργία.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ενδιαφέρουσα για τον εκπαιδευτικό χώρο καθώς μπορεί να υλοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη παιδαγωγικές και τεχνολογικές αλλά και οικονομικές προϋποθέσεις.

Η εφαρμογή της δράσης βασίζεται σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία η οποία έχει σαν στόχο να ενθαρρύνει και να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών εφαρμόζοντας νέους τρόπους και εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω (Σχήμα1) οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν τη δράση τους μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον (συνεργασία δια ζώσης και εξ αποστάσεως), αξιοποιώντας τη μεθοδολογία του project, στηριζόμενοι στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, χρησιμοποιώντας προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία ώστε να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο μάθησης που είναι η δημιουργία, να γίνουν δηλ. δημιουργοί ενός εκπαιδευτικού υλικού.

Η ανάγκη για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διδακτικής πράξης οδήγησε στη συγκεκριμένη δράση με τη δημιουργία ενός δυναμικού σχήματος, όπου περιλαμβάνονται σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, οι νέες θεωρίες μάθησης. Συμβάλει σε ένα μαθησιακό κλίμα όπου μαθητές, συνεργάζονται, δημιουργούν, επικοινωνούν, οργανώνουν, συλλέγουν, αξιοποιούν τις ΤΠΕ, παρουσιάζουν τις δράσεις μέσα από ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που επιβάλει και ενεργοποιεί τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθητών.

Η συγκεκριμένη δράση έχει πολύπλευρη παιδαγωγική αξία, διότι δημιουργείται και αναπτύσσεται μία μεθοδολογία σχεδιασμού όπου εμπλέκεται η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία καθώς και η οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση με την υποστήριξη εργαλείων «χτισμένων», βασισμένων στο διαδίκτυο.

Διαμορφώνεται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο όπου λαμβάνουν χώρα:

- Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες
- Διαθεματικές δραστηριότητες
- Δημιουργικές δραστηριότητες
- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού
- Εφαρμόζονται προηγμένα μαθησιακά εργαλεία για τη δημιουργία και την επικοινωνία
- Εξοικειώνονται με τις Τεχνολογίες Επικοινωνίας
- Καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες
- Ωφελούνται μαθησιακά
- Προετοιμάζονται για τις προσκλήσεις, τις προσδοκίες της ζωής που έχει ένας μαθητής του 21ου αιώνα

Επιπλέον, η συγκεκριμένη δράση συμβάλει στη λειτουργία της σχολικής τάξης αλλά και της μονάδας με έναν τρόπο προοδευτικό, καινοτόμο, μη τυποποιημένο, το οποίο υποστηρίζει βιωματικές και επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας. Γίνεται προσπάθεια ανοίγματος πέρα από το σχολικό μικρόκοσμο στην ευρύτερη κοινωνία παρουσιάζοντας τις δραστηριότητες μέσω διαδικτύου, επαναπροσδιορίζει την κοινωνική και πολιτική ευθύνη των συμμετεχόντων σε αυτή διαδικασία.

Οι μαθητές και ο δάσκαλος με βάση το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιάζουν και υλοποιούν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

Αποφασίζουν για τον τίτλο του σχεδίου εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξουν, θα οργανώσουν, θα επεξεργαστούν και θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους. Αποφασίζουν ότι θα αξιοποιήσουν συγκεκριμένα λογισμικά και υπηρεσίες του διαδικτύου.

Κύριο εγχειρίδιο, εκτός από το διαδίκτυο, για την εύρεση και συλλογή πληροφοριών είναι το βιβλίο: «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη» (http://www.citizens-europe.leonteios.edu.gr//files/aformisi/ee_book/index.html).

Οι βιωματικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες ενδυνάμωσης της ομάδας είναι οι πρώτες δραστηριότητες το έργου.

Ως προβληματισμός και εισαγωγή στο υπό διαπραγμάτευση θέμα είναι η ανάγνωση και παρουσίαση από παιδιά ενός ακόμη βιβλίου «Μια παρέα...μια καρδιά, της Λήδας Βαρβαρούση (2009).

Ως τίτλος του έργου δίδεται, έπειτα από καταιγισμό ιδεών και συζήτηση: Μικροί Δημοσιογράφοι: «Εξερευνούμε και Παρουσιάζουμε την Ευρωπαϊκή Ένωση» και ως τίτλο για την ηλεκτρονική εφημερίδα citizens-europe.

Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ολοκληρώσει συγκεκριμένες δραστηριότητες για συγκεκριμένα θέματα με τον τρόπο που εκείνα επιθυμούν.

Επιπλέον, δημιουργείται και αξιοποιείται η πλατφόρμα Edmodo, ώστε να οικοδομηθεί η γνώση και η συνεργασία από απόσταση.

Είναι χρήσιμο να υπογραμμισθεί ότι η διάρκεια της δράσης αυτής είναι 2 μήνες.

Τα θέματα και οι δραστηριότητες που διαπραγματεύονται είναι οι εξής:

Η ομάδα Α΄ ασχολείται με θέματα που σχετίζονται:

- Ιστορία της Ε.Ε.
- Σημαντικές προσωπικότητες της Ε.Ε.
- Ταξιδεύοντας στις χώρες της Ε.Ε.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Ποιες είναι οι σημαντικότερες ιστορικές περίοδοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Μπορείς να τις παρουσιάσεις με νοητικό χάρτη, με τη βοήθεια του online λογισμικού http://timerime.com ή μέσω του λογισμικού Office Timeline (add-in PowerPoint).

Σημαντικές προσωπικότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

2. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε πολλές σημαντικές προσωπικότητες. Επίλεξε κάποιες, γράψε σύντομα για τη ζωή τους και δημιουργήστε την παρουσίαση με το λογισμικό Deepzoom της Microsoft.

Ταξιδεύοντας...

3. Έχεις τη δυνατότητα να επισκεφτείς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γράψε για τα μεταφορικά μέσα που διευκολύνουν τη ζωή μας και σου έχουν κάνει εντύπωση. Μπορείς να τα παρουσιάσεις με πρόγραμμα παρουσίασης, με αφίσα ή με μια δική σου ξεχωριστή ιδέα.

Η ομάδα Β΄ ασχολείται με θέματα που σχετίζονται:

- Ιδρυτές της Ε.Ε.
- Δομή της Ε.Ε.

Ιδρυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Ποιοι είναι οι ιδρυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Μπορείς να τους βρεις και να τους παρουσιάσεις με το Deepzoom της Microsoft, με το PowerPoint, ακόμα κάνοντας και κολάζ με τη βοήθεια του λογισμικού Autocollage της Microsoft;

Δομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Η οργάνωση και η δομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ίσως είναι λίγο πολύπλοκη. Μπορείτε να την παρουσιάσετε δημιουργώντας μια μαγνητοφωνημένη ραδιοφωνική εκπομπή (podcast) γράφοντας το σενάριο και επιλέγοντας τη μουσική. Μπορείτε επίσης να την παρουσιάσετε με νοητικό χάρτη αξιοποιώντας τα τεχνολογικά εργαλεία που ήδη γνωρίζετε.

Η ομάδα Γ΄ ασχολείται με τα θέματα που σχετίζονται:

- Οι χώρες της Ε.Ε.
- Περιβάλλον

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Ποιες είναι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Τις γνωρίζεις; Δημιούργησε ένα χάρτη και γράψε τα ονόματα των χωρών αυτών. Μπορείς επίσης να δημιουργήσεις ένα νοητικό χάρτη σε ένα online πρόγραμμα όπως το bubll.us
2. Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα διαδραστικό χάρτη; Ίσως σας βοηθήσει το online λογισμικό prezzi.
3. Αφού δημιουργήσετε ένα χάρτη με τις χώρες, στη συνέχεια μπορείτε να δημιουργήσετε puzzles.

Περιβάλλον

1. Γνωρίζετε ποια είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία σε κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Κάντε μία έρευνα και γράψτε τις πληροφορίες που βρήκατε, ως άρθρο.
2. Κάνετε μια έρευνα για τις θάλασσες σχετικά με τα ζώα αλλά και τους ανθρώπους (αλιεία, προστασία ακτών). Γράψτε τις πληροφορίες ως άρθρο.

Η ομάδα Δ΄ ασχολείται με τα θέματα που σχετίζονται:

- Οι Γλώσσες της Ε.Ε.
- Σύμβολα της Ε.Ε.
- Κλίμα

Γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Πόσες και ποιες γλώσσες μιλάνε στην Ευρωπαϊκή Ένωση; Μπορείς να τις παρουσιάσεις; Μπορείς να γράψεις ένα άρθρο γι' αυτές.
2. Πάρτε μία συνέντευξη από έναν καθηγητή/τρια γαλλικών ή αγγλικών και ρωτήστε για ποιο λόγο επέλεξε να ασχοληθεί με αυτή τη γλώσσα, ποια είναι τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης γλώσσας, ρωτήστε ό,τι άλλο εσείς νομίζετε.
3. Γράψτε σε όλες τις γλώσσες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τη λέξη «Αλληλεγγύη».

Σύμβολα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Ποια είναι τα σύμβολα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Ανακαλύψτε τα και παρουσιάστε τε τα με αφίσες, παρουσιάσεις με λογισμικό, με videos...

Κλίμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Πώς είναι το κλίμα σε κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Ποιο κλίμα νομίζεις ότι σου ταιριάζει; Σε ποια χώρα θα ήθελες να μείνεις και γιατί; Μπορείς όλα αυτά να τα γράψεις ως άρθρο.

Η ομάδα Ε΄ ασχολείται με τα θέματα που σχετίζονται:

- Οι σημαίες της Ε.Ε.
- Σημαντικά μνημεία των χωρών της Ε.Ε.

Οι σημαίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1. Δημιούργησε μία αφίσα με όλες τις σημαίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μπορείς να κάνεις μία μεγάλη αφίσα με κολάζ χρησιμοποιώντας το λογισμικό Autocollage της Microsoft

Σημαντικά μνημεία (αξιοθέατα) των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1. Βρείτε πληροφορίες για σημαντικά μνημεία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτά που σας κάνουν ιδιαίτερη εντύπωση και παρουσιάστε τα με τη βοήθεια του ενός λογισμικού παρουσίασης. Στη συνέχεια μπορείτε σε φύλλο χαρτί ή με τη βοήθεια του λογισμικού hotpotatoes ή του EclipseCrossword να δημιουργήσετε ποικίλα quiz (σταυρόλεξα, συμπλήρωσης κενού, ερωτήσεις κ.ά.)

Αξιοποίηση Λογισμικών-Υπηρεσιών

1. Edmodo (Πλατφόρμα επικοινωνίας, συζητήσεων, ανταλλαγής αρχείων)
2. Google Earth (Λογισμικό γεωγραφικού περιεχομένου)
3. Microsoft Power Point (Δημιουργία παρουσιάσεων)
4. Prezzi - http://prezi.com (Δημιουργία παρουσιάσεων online)
5. Microsoft Word (Επεξεργασία Κειμένου)
6. Microsoft Paint ή Art Studio (Δημιουργία ζωγραφικής)
7. Microsoft Autocollage (Δημιουργία αφισών)
8. Microsoft DeepZoom (Δημιουργία διαδραστικών εικόνων υψηλής ανάλυσης)
9. Microsoft Movie maker (Δημιουργία videos)
10. Audacity (Επεξεργασία ήχου)
11. Flip pdf, δημιουργία e-book (ηλεκτρονικού βιβλίου)
12. Hotpotatoes (Δημιουργία σταυρόλεξων, συμπλήρωσης κενού, ερωτήσεις κ.ά)
13. EclipseCrossword (Δημιουργία σταυρόλεξων)
14. bubll.us. - https://bubbl.us - http://www.mindmeister.com/ (Δημιουργία νοητικών χαρτών)
15. timerime.com/ (Δημιουργία Timeline, χρονοδιαγράμματος)
16. Office Timeline (πρόσθετο του PowerPoint) (Δημιουργία Timeline, χρονοδιαγράμματος)
17. Jigsaw-puzzle http://www.tibosoftware.com/jigsaw-puzzle-free.htm (Δημιουργία puzzles) ή http://www.jigsawplanet.com/ online puzzles
18. Ashampoo Photocomander 7

Αποτελέσματα

Τα ζητήματα της έρευνας όπως η αλληλεπίδραση, η αξιοποίηση των διάφορων τεχνολογικών μέσων, η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργασία κ.ά., προκύπτουν από τη διαπίστωση αναγκών μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος. Γίνεται εστίαση στο ανθρώπινο στοιχείο των κοινοτήτων και στα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της συνεργατικότητας, τις συνεργατικές δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα διευρύνοντας το σχολικό μικρόκοσμο της τάξης.

Η εξοικείωση με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και προηγμένα μαθησιακά εργαλεία και μέσα επικοινωνίας και δημιουργίας μπορούν να εφαρμοστούν και να διευρυνθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε όλα τα καινοτόμα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες του κάθε γνωστικού εργαλείου. Όλα αυτά μπορούν να ενταχθούν κάτω από παιδαγωγικές και τεχνολογικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάζεται στη μεθοδολογία, υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση της συγκεκριμένης καινοτόμου προσπάθειας είναι:

- Συνεργασία μαθητών με μαθητές και μαθητών με εκπαιδευτικό τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως. Πρόκειται για μια σημαντική συνθήκη για την ολοκλήρωση της δράσης και της δημιουργίας ενός κατάλληλου μαθησιακού κλίματος.
- Απαιτείται συνεχή εξερεύνηση, συλλογή και οργάνωση πληροφοριών και περιεχομένου.
- Εφαρμογή σύγχρονων θεωριών μάθησης, όπως ο εποικοδομισμός, με έμφαση στη μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και στις σύγχρονες μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι παιδαγωγικά αλλά και τεχνολογικά καταρτισμένος, ώστε να αξιοποιήσει προς όφελος του μαθητή τις ΤΠΕ.
- Απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός, όπως υπολογιστής μέσα στην αίθουσα συνδεδεμένος με βιντεοπροβολέα.
- Εργαστήρι υπολογιστών, ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Αξιοποίηση συγκεκριμένων λογισμικών, έπειτα από έρευνα και αξιολόγησή τους.

Η συγκεκριμένη δράση παρέχει σημαντικές δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων μεταξύ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικός-μαθητές). Η εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιου είδους διαδικασίες και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας συνθέτουν ένα περιβάλλον το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη δράση δημιουργήθηκε ένας συνδυασμός μαθησιακών προηγμένων τεχνολογιών προς όφελος του μαθητή/τρια, αξιοποιήθηκαν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν με δημιουργικό τρόπο σε ένα συνεργατικό περιβάλλον εμβαθύνοντας και αναδεικνύοντας τα θέματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Από την υλοποίηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

Εξοικειώνονται με τις ΤΠΕ μέσα σε ένα παιδαγωγικό και συνεργατικό πλαίσιο

Καλλιεργούν κρίσιμες κοινωνικές, γνωστικές και τεχνολογικές δεξιότητες, ώστε να προετοιμαστούν ως πολίτες του 21ου αιώνα

Ευαισθητοποιούνται, μαθαίνουν, ενημερώνονται, ενημερώνουν και παρουσιάζουν με καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο κρίσιμα θέματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Anastasiades, P. (2009). *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 Students and Teachers: Theory and Practice* NY: Nova Science Publishers, Inc

Frey, K.(1986). *Η μέθοδος project.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Galton, M. & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.

Swan, K., Shea, P., Dunne, E., & Bennett, N. (1990*). Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών Διαδικασιών*. Βοσνιάδου, Σ., (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός

Βαρβαρούση, Λ. (2009). Μια παρέα με καρδιά: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα, 2009

Δεδούλη. Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, σελ. 145-159, διαθέσιμο στο*
www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), (2001). Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. *Στο Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*. Αθήνα: Προπομπός

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-επικοδομηστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Χρυσαφίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Βιωματικη-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Φιλιππούσης, Γ. (2012). *Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εποικοδομητικής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία*. Διδακτορική διατριβή

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

«ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ, ΤΑΞΙΔΑΚΙ ΞΕΚΙΝΩ». ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ TEACHERS4EUROPE

*Ελένη Κατσιάβου**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά το πρόγραμμα « Μια φορά κι έναν καιρό, ταξιδάκι ξεκινώ», το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης Teachers4europe 2016-2017. Υλοποιήθηκε στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στη δράση συμμετείχαν τα 19 νήπια α΄ και β΄ ηλικίας που φοιτούσαν στο μοναδικό τμήμα που λειτουργεί στο νηπιαγωγείο και οι γονείς τους. Στόχος του εν λόγω προγράμματος ήταν να γνωρίσουν τα νήπια την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από κάτι πολύ οικείο για την ηλικία τους, το παραμύθι. Αξιοποιήθηκαν λαϊκά και παραδοσιακά παραμύθια των χωρών κι αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που κάλυπταν όλες τις μαθησιακές περιοχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) καθώς και του Οδηγού Νηπιαγωγού. Έτσι, δόθηκαν στα νήπια ευκαιρίες να εξοικειωθούν με τις αξίες και τα σύμβολα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και να γνωρίσουν ανθρώπους, αξιοθέατα, σημαίες, μουσικές, έθιμα και παραδόσεις κάποιων ευρωπαϊκών χωρών. Οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας (project) είχαν διαθεματικό χαρακτήρα και σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μεθόδου. Αξιοποιήθηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, το παιχνίδι καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή. Το ταξίδι περιλάμβανε ζωγραφική, γλυπτική, κατασκευές, παιχνίδια, προβολή βίντεο, δημιουργία αφισών, παραμυθιών κι αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών, και πολλές δράσεις με τη συμμετοχή των γονέων. Η διάχυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσα από την παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς των παιδιών σε μια διαδραστική εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στη λήξη του σχολικού έτους.

Λέξεις-κλειδιά: *Teachers4europe, Ευρωπαϊκή Ένωση, δραματική τέχνη, γονεϊκή εμπλοκή.*

---

* Νηπιαγωγός ΠΕ60, MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning, Εκπαιδευτικός και Προϊσταμένη στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης.

Abstract

This project is about the project "Once upon a time, I set off for a journey", which is part of the Educational Program «Teachers4europe 2016-2017». It took place at the 9th Kindergarten School of Tripolis, Greece, during the school year 2016-2017. The project was attended by the 19 students aged 4-6 years old of the school and their parents. The aim of this project for the students was to get to know the European Union through something very familiar with their age, the fairy tale. Folk and folk tales of the countries were exploited and activities were developed that covered all the learning areas of the Greek Curriculum for the Kindergarten as well as the Greek Kindergarten Guide. This gave the students the opportunity to get acquainted with the values and symbols of the European Union, as well as to get acquainted with people, sights, flags, music, customs and traditions of some European countries. The activities of this project were interdisciplinary and designed and implemented according to the principles of the collaborative and experiential method of learning. Techniques of drama in education, play and parental engagement were used too. The trip included painting, sculpture, construction, games, video projection, poster creation, fairy tales, improvised board games, and many parenting activities. The results were disseminated through the presentation of the program to the children's parents in an interactive event at the end of the school year.

Key-words: *Teachers4europe, European Union, Drama in education, parental engagement.*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ολοένα και μεγαλύτερη προσπάθεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών να υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα, που στόχο έχουν τόσο την ενημέρωση των μαθητών τους επί των ευρωπαϊκών θεμάτων κι εξελίξεων, όσο και της δικής τους επιμόρφωσης πάνω στα θέματα αυτά. Το παρόν σχέδιο εργασίας εντάσσεται στην εκπαιδευτική δράση «Teachers4 Europe 2016-2017» κι έχει ως στόχο αφενός να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για ευρωπαϊκά θέματα, αφετέρου να τους βοηθήσει να εφαρμόσουν καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε την εν λόγω εκπαιδευτική δράση με στόχο να εμπλέξουμε τα νήπια στη διαδικασία να εξοικειωθούν με την ιδέα και τα σύμβολα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρόγραμμα «Μια φορά κι έναν καιρό, ταξιδάκι ξεκινώ», υλοποιήθηκε στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Σε αυτό συμμετείχαν τα 19 νήπια α΄ και β΄ ηλικίας που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και σε κάποιες δράσεις και οι γονείς τους.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρίες μάθησης στις οποίες βασιστήκαμε για να σχεδιάσουμε τις δραστηριότητες του προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται τόσο ο βασικός στόχος, όσο και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος. Στο τρίτο μέρος αναφέρονται οι μέθοδοι που αξιοποιήσαμε για την εν λόγω δράση και στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα στάδια

υλοποίησης του προγράμματος. Τέλος, ολοκληρώνουμε με την αξιολόγηση του προγράμματος και τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής δράσης λάβαμε υπόψη τις σημαντικότερες θεωρίες της μάθησης. Αρχικά βασιστήκαμε στην αρχή του εποικοδομισμού και της γνωστικής θεωρίας του Piaget (1965), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία. Τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:10). Ο ίδιος δίνοντας έμφαση στις μεταβαλλόμενες γνωστικές δομές, θεωρεί πως η μάθηση *«συντελείται μέσα από την κοινωνική επαφή» και τη συναναστροφή με τους άλλους* (Κουρμούση, 2012:91). Ο Piaget (1965), τόνιζε ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση, και ήταν αυτός, ο οποίος μαζί με τους Dewey και Lewin, όπως αναφέρει η Δελούδη, έθεσαν τις βάσεις για τη βιωματική μάθηση, σύμφωνα με την οποία, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζουν οι δεσμοί που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ σχολικής τάξης, καθημερινότητας και κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και οι εμπειρίες τους (Δελούδη, χ.η.:146). Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η μετασχηματιστική θεωρία του Freire, που υποστηρίζει πως η ανακάλυψη της γνώσης συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση (Freire, 1973). Ο Freire, όπως αναφέρει η Κατσιάβου, προτείνει μια μετασχηματιστική παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία είναι πολύ σημαντική η ανθρώπινη δραστηριότητα και η συμμετοχή (Κατσιάβου, 2017:22).

Ταυτόχρονα λάβαμε υπόψη τη θεωρία της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η εξέλιξη στο παιδί αλληλεπιδρούν. Η μάθηση, σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky, θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συντελείται καθώς το άτομο συναναστρέφεται με το κοινωνικό του περιβάλλον, με τους άλλους, τα υλικά και το χώρο (Vygotsky, 1997). Οι Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη αναφέρουν ότι το παιδί εξελίσσεται μέσα από την εκπαίδευση του. Επομένως, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ προσεκτικά σχεδιασμένη, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, τότε τα βοηθά να εξελιχθούν. Θεωρούν πως «*η μάθηση τότε μόνο έχει αξία, όταν ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και προετοιμάζει την εξέλιξή του»* και σε αυτή τη διαδικασία μεγάλο ρόλο παίζει το παιχνίδι και η ουσιαστική αξιοποίηση του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:10).

Τέλος, βασιστήκαμε στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, όπου γίνεται αναφορά στη διαπροσωπική νοημοσύνη, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μαζί τους. Αυτού του είδους η νοημοσύνη αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από την εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι κι άλλες τεχνικές της δραματικής τέχνης. (Gardner, 1983).

Παράλληλα, όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή, βασιστήκαμε στη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995:702-703), η οποία υποστηρίζει,

όπως αναφέρεται στη Ζηλιασκοπούλου ότι «*οι μαθητές μαθαίνουν κι εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά»*.(Ζηλιασκοπούλου, χ.η.) Και τα τρία αυτά πλαίσια αλληλοεπηρεάζουν και αλληλοεπηρεάζονται (Sakellariou, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία της Epstein (1995) οι δύο σφαίρες οικογένεια και σχολείο θα έχουν μεγαλύτερη συνεργασία, όταν καταφέρουν με συγκεκριμένο τρόπο να εμπλέξουν τις μητέρες στα προσχολικά προγράμματα. Συνεπώς, η μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σφαιρών επιρροής θα οδηγήσει σε θετικές αναπτυξιακές διαδικασίες τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, λάβαμε υπόψη και το μοντέλο που προτείνουν οι Hoover-Dempsey και Sandler (1995), το οποίο, όπως αναφέρεται και στη Ζηλιασκοπούλου, «επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο και συγκροτείται από πέντε επίπεδα» (Ζηλιασκοπούλου, χ.η.)

Το *πρώτο επίπεδο* έχει να κάνει με τους παράγοντες που δίνουν κίνητρο στους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους δηλαδή τα προσωπικά κίνητρα, οι προσκλήσεις για συνεργασία και το πλαίσιο ζωής της οικογένειας. Στο *δεύτερο επίπεδο* εντάσσονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής δηλαδή η ενθάρρυνση των παιδιών όσον αφορά τα σχολικά τους καθήκοντα, η ενίσχυση της θετικής τους συμπεριφοράς και γενικότερα το *«σύνολο των βασικών στρατηγικών της γονεϊκής εμπλοκής»*. Το *τρίτο επίπεδο* έχει να κάνει με κάποιες ιδιότητες των παιδιών-μαθητών, όπως η «*ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα*», το *«εσωτερικό κίνητρο για μάθηση»,* η *«αυτορυθμιστική στρατηγική»* και η «αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς» που τα βοηθούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Τέλος, το πέμπτο επίπεδο αναφέρεται στις επιδόσεις των παιδιών στα γνωστικά αντικείμενα κάθε σχολικής βαθμίδας (Ζηλιασκοπούλου, χ.η.).

Τέλος, σύμφωνα με το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων πάνω σε οποιαδήποτε θεματική ενότητα που σχετίζεται τόσο με τις ανάγκες όσο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των γονέων μπορεί να τους ωθήσει να αλλάξουν στάση και να έχουν περισσότερο ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Έτσι, αργότερα θα έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν αυτές τις γνώσεις, αλλά και τις εμπειρίες που απέκτησαν και να τις κοινοποιήσουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:488-490). Σύμφωνα με την ίδια, όλα τα μοντέλα και οι θεωρίες γονεϊκής εμπλοκής που αναφέρθηκαν μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να επιτύχει μια καλή συνεργασία σχολείου - οικογένειας - κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:232).

2. Στόχος

Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν τα νήπια τις αξίες, τα σύμβολα αλλά και την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης με απώτερο στόχο να θέσουμε τη βάση για τη δημιουργία μελλοντικών ενεργών Ευρωπαίων πολιτών. Έτσι, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα νήπια γνώρισαν κι

εξοικειωθήκαν με την Ευρωπαϊκή Ένωση με αφορμή κάτι που αγαπούν πολύ και τους είναι οικείο, το παραμύθι, το κουκλοθέατρο αλλά και το παιχνίδι.

Μέσα βέβαια από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες εξυπηρετήθηκαν κι επιμέρους στόχοι που ανταποκρίνονταν σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Οι επιμέρους αυτοί στόχοι διαμορφώνονταν κατά τη διάρκεια της δράσης λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον των νηπίων, αλλά και τον γνωστικό τομέα που θέλαμε να ενισχύσουμε κάθε φορά.

Αναλυτικότερα, αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου των νηπίων. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αφηγούνται ιστορίες, να περιγράφουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικές με την Ευρωπαϊκή Ένωση και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο τόσο με ελληνικό, αλλά και ξένο λεξιλόγιο. Επιπλέον, τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, όπως ταξιδιωτικά φυλλάδια, αφίσες, καρτποστάλ, βιβλία, εγκυκλοπαίδειες και να παίρνουν από αυτά χρήσιμες πληροφορίες, αλλά και να δημιουργήσουν δικές τους αφίσες και φυλλάδια. Μέσα από τις δραστηριότητες καλλιεργήθηκαν στα νήπια και δεξιότητες μαθηματικών. Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να μετρούν και να συγκρίνουν για παράδειγμα το μέγεθος ή των πληθυσμό δύο χωρών, την απόσταση μεταξύ δύο χωρών ή της χώρας μας από τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και να περιγράφουν σχέσεις και διαδικασίες αξιοποιώντας τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα του ευρώ στις καθημερινές τους συναλλαγές. Επίσης, τα νήπια κατάφεραν να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας τόσο μεταξύ τους, όσο και με την εκπαιδευτικό και τους γονείς τους και να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας και της από κοινού αποκάλυψης. Γνώρισαν αξιοθέατα, χορούς, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, φαγητά, γλυκά, ανθρώπους και σύμβολα των Ευρωπαϊκών χωρών. Μέσα από την επαφή τους με τους χάρτες και την υδρόγειο σφαίρα κατάφεραν να προσανατολίζονται στο χώρο και να εξοικειωθούν με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Η ενασχόλησή τους με την Ευρωπαϊκή Ένωση τα βοήθησε να εξοικειωθούν με την παρατήρηση και τη συλλογή στοιχείων από διαφορετικές πηγές, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα τους και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους ανθρώπους, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των ευρωπαϊκών χωρών. Επιπλέον, στα παιδιά δόθηκαν ευκαιρίες να πειραματιστούν με διαφορετικά υλικά, να εξοικειωθούν με διάφορες τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, μουσική) φτιάχνοντας τα δικά τους δημιουργήματα και κατασκευές, να εκφραστούν μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αναπτύσσοντας τη κινητικότητά τους και τη σωματική και προσωπική τους έκφραση και να εξοικειωθούν με μουσικά ακούσματα άλλων χωρών. Τέλος, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τα νήπια να αξιοποιούν έναν Η/Υ για αναζήτηση πληροφοριών, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα παιγνιώδη λογισμικά για την ηλικία τους και να γνωρίσουν τις δυνατότητες και να ταξιδέψουν με το λογισμικό google earth.

Αναφορικά με τους γονείς, μέσα από την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, στόχος μας ήταν να γνωρίσουν κι αυτοί και να μάθουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά κυρίως να δημιουργήσουμε προϋποθέσεις για την υποστήριξη και τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

3. Μεθοδολογία

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αξιοποιήσαμε την Διαθεματική–Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν άπτονταν όλων των μαθησιακών περιοχών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002), δηλαδή Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία κι Έκφραση, Παιδί και Πληροφορική, Παιδί και Περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εργασία σε ομάδες (Ομαδοσυνεργατική Μάθηση). Καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος τα νήπια δούλεψαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας κάθε δραστηριότητας, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Επίσης, αξιοποιήθηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και ιδιαίτερα το κουκλοθέατρο, ως μέσο ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των νηπίων. Οι δραστηριότητες είχαν στην πλειοψηφία τους παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα (Βιωματική Προσέγγιση της Γνώσης). Τέλος, θέλοντας να εμπλέξουμε και τους γονείς στη συγκεκριμένη δράση, ώστε να γνωρίσουν κι αυτοί στοιχεία για την Ευρωπαϊκή Ένωση, προσπαθήσαμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε βιωματικές δράσεις με τη συμμετοχή τους (Γονεϊκή εμπλοκή).

4. Φάσεις υλοποίησης της δράσης

Η εκπαιδευτική δράση είχε διάρκεια πέντε μήνες (Δεκέμβριος 2016-Μάιος 2017) και υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

4.1. Α΄ Φάση - Διερεύνηση πρότερων γνώσεων – Σχεδιασμός δράσεων

Στη φάση αυτή προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των νηπίων για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Έτσι, μέσα από την τεχνική της ιδεοθύελλας, δημιουργήθηκε ένα ιστόγραμμα στο οποίο αποτυπώθηκαν οι γνώσεις των νηπίων για την Ευρώπη, αλλά και το τι θα ήθελαν τα ίδια να μάθουν και να κάνουν σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Πάνω σε αυτό το ιστόγραμμα βασιστήκαμε για να σχεδιάσουμε τις δραστηριότητες μας. Κατά τη διάρκεια βέβαια του προγράμματος το συμβουλευόμασταν και το ανανεώναμε βάσει των ενδιαφερόντων των νηπίων.

4.2. Β΄ Φάση: Υλοποίηση δράσεων

Στη β΄φάση υλοποιήσαμε τις δραστηριότητες μας. Με αφορμή το μύθο για την αρπαγή της Ευρώπης, μιλήσαμε για την ήπειρο που πήρε το όνομα της και με τη βοήθεια της τεχνολογίας, του χάρτη και της υδρόγειου σφαίρας, την εντοπίσαμε γεωγραφικά και αποφασίσαμε να ταξιδέψουμε σε αυτή. Αρχικά μιλήσαμε για την ιδέα της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και γνωρίσαμε τα σύμβολα της. Στο ταξίδι αυτό μας προσκάλεσε μια άλλη Ευρώπη, η ηρωίδα του παραμυθιού «Τα αστέρια της Ευρώπης», η οποία μέσα από το δικό της ταξίδι γνώρισε ανθρώπους και χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους προσκάλεσε στο νηπιαγωγείο μας. Έτσι, κάθε φορά λαμβάναμε ένα γράμμα από ένα φίλο/η της Ευρώπης, το οποίο περιείχε ένα λαϊκό ή παραδοσιακό παραμύθι της χώρας του/της και ταυτόχρονα μας ενημέρωνε για την

ημερομηνία που θα μας επισκεπτόταν. Διαβάζαμε το παραμύθι και το επεξεργαζόμασταν, όπως ήθελαν τα παιδιά (ζωγραφική, κατασκευές, δραματοποίηση κ.τ.λ.) και προετοιμαζόμασταν για την επίσκεψη. Ο/η φίλος/η της Ευρώπης, που ήταν ουσιαστικά μια γαντόκουκλα ερχόταν και μας έφερνε διάφορες πληροφορίες και φωτογραφίες από τη χώρα του/της. Στα παιδιά δινόταν η ευκαιρία να «ανακρίνουν» τη κούκλα, ρωτώντας ό,τι ήθελαν να μάθουν για τη συγκεκριμένη χώρα. Όταν συγκέντρωναν όλες τις πληροφορίες που ήθελαν, έφτιαχναν την αφίσα κάθε χώρας χρησιμοποιώντας και τις φωτογραφίες που έφερναν κάθε φορά οι κούκλες. Η αφίσα περιείχε τα αξιοθέατα της κάθε χώρας, τη σημαία της, την πρωτεύουσα της, παραδοσιακά φαγητά και γλυκά, έθιμα, σουβενίρ κι οτιδήποτε άλλο κέντριζε το ενδιαφέρον τους. Όταν είχαν πια εξοικειωθεί με τη διαδικασία αναζήτησης εικόνων από το διαδίκτυο, έβρισκαν μόνα τους τις φωτογραφίες για τις αφίσες τους. Μέσα λοιπόν από τη συγκεκριμένη διαδικασία μάθαιναν για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα παιδιά μετέφεραν τις γνώσεις τους και τον ενθουσιασμό τους για τη συγκεκριμένη δράση στους γονείς τους, οι οποίοι με τη σειρά τους εξέφραζαν το θαυμασμό τους. Έτσι, σκεφτήκαμε να εμπλέξουμε κι εκείνους στο πρόγραμμα. Με αφορμή ήθη κι έθιμα ευρωπαϊκών χωρών ή εορτών σχεδιάσαμε δράσεις, κυρίως θεατρικά εργαστήρια, στα οποία συμμετείχαν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους. Επίσης, τους δώσαμε την ευκαιρία να έρθουν στο νηπιαγωγείο μας και να μας αφηγηθούν τις εμπειρίες τους από τα ταξίδια που είχαν κάνει σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και να μας βοηθήσουν να φτιάξουμε παραδοσιακά εδέσματα από τις χώρες αυτές. Έτσι, το πρόγραμμα απέκτησε έναν αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα ανάμεσα σε νήπια, γονείς κι εκπαιδευτικό.

4.3. Γ΄Φάση: Ολοκλήρωση προγράμματος – Αξιολόγηση – Διάχυση αποτελεσμάτων

Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα δημιουργήσαμε μια έκθεση με σουβενίρ που είχαν φέρει οι γονείς από τα ταξίδια τους και υλοποιήσαμε ένα θεατρικό εργαστήρι δημιουργικής γραφής με τίτλο «Ένα σουβενίρ αφηγείται...», όπου μέσα από θεατρικά παιχνίδια γονείς και παιδιά ζωντανέψαμε τα σουβενίρ και γράψαμε τις ιστορίες τους, με τις οποίες δημιουργήσαμε ένα βιβλίο για τη βιβλιοθήκη μας. Επιπλέον, διοργανώσαμε μια γιορτή για την Ευρωπαϊκή Ένωση, στην οποία παρουσιάσαμε στους γονείς και την τοπική κοινωνία το πρόγραμμά μας, τις αφίσες μας, παίξαμε πολλά παιχνίδια σχετικά με την Ευρώπη, χορέψαμε ευρωπαϊκούς χορούς και απολαύσαμε παραδοσιακά φαγητά και γλυκά των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που είχαν φτιάξει οι μαμάδες των παιδιών. Στην εκδήλωση συμμετείχε και το παράρτημα του Europe direct της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

5. Αξιολόγηση Προγράμματος

Ήταν μια πάρα πολύ όμορφη εμπειρία για όλους τους εμπλεκομένους μαθητές – εκπαιδευτικό – γονείς, από την οποία κερδίσαμε γνώση, συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών και ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις του προγράμματος με μεγάλη χαρά. Από την πρώτη στιγμή το ενδιαφέρον τους ήταν έντονο, αν και σα θέμα η Ευρωπαϊκή Ένωση παραπέμπει σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Κατά

τη διάρκεια διερεύνησης των πρότερων γνώσεων τους για την Ευρώπη, μας εντυπωσίασαν τα σχόλια τους, τα οποία είχαν να κάνουν περισσότερο με τις γνώσεις τους από τα Μ.Μ.Ε και ιδιαίτερα από την τηλεόραση. Τους εντυπωσίαζαν ιδιαίτερα τα κτίρια ορόσημα κάθε χώρας-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι σημαίες των χωρών, τα φαγητά κι απολάμβαναν τις δράσεις που κάναμε σε συνεργασία με τους γονείς τους. Πολλές φορές μας έδιναν πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες, οι οποίες αξιοποιούνταν ως προέκταση των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Συχνά οι ιδέες αυτές ήταν αφορμή για επαναπροσδιορισμό των στόχων μας κι ανατροφοδότηση των δράσεων. Μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία, υπήρχε εποικοδομητική ανταλλαγή ιδεών και δημιουργία ομαδικών εργασιών. Επίσης, τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος δημιούργησαν τη «Γωνιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης» στη τάξη, την οποία εμπλούτιζαν με εποπτικό υλικό, κατασκευές, παιχνίδια και άλλες δημιουργίες που έφτιαχναν μόνα τους ή σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό.

Τα παιδιά απόλαυσαν αυτό το ταξίδι και αυτή ήταν η ουσία και η αξία του προγράμματος. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος τους δόθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης με ζωγραφική, κατάλληλο για την ηλικία τους, το οποίο είχε δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό με στόχο να αξιολογήσουν τα ίδια τα νήπια τη συγκεκριμένη δράση. Από την ανάλυση του φύλλου αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως στην πλειοψηφία των νηπίων άρεσαν πολύ οι δράσεις που υλοποιήθηκαν και όσα έμαθαν για την Ευρώπη. Επίσης, αξιοποίησαν το υλικό που προσέφερε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο νηπιαγωγείο μας και συνέχιζαν να εμπλουτίζουν τη «Γωνιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης» ακόμα και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Μερικά από τα σχόλια τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν τα ακόλουθα: *«Κυρία, μάθαμε πολλά για την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση», «Κρίμα που δεν προλάβαμε να ταξιδέψουμε σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», «Εμένα μου άρεσε πολύ που μάθαμε για την Ευρώπη», «Ήταν πολύ ωραίο το ταξίδι στην Ευρώπη», «Αυτές οι κούκλες μας έμαθαν πολύ ωραία πράγματα», «Όταν θα μεγαλώσω, θα ταξιδέψω στην Ευρώπη», «Ήταν ωραία που ήρθαν και οι γονείς μας και κάναμε μαζί πράγματα για την Ευρώπη», «Κυρία ήταν τέλειο το ταξίδι», «Τι θα λέγατε να κάνουμε και μια γιορτή για την Ευρώπη;».*

Η εκπαιδευτικός αποκόμισε πολύτιμες εμπειρίες από την υλοποίηση του προγράμματος στη τάξη, αλλά και γνώσεις τόσο μέσα από την ενασχόληση της με το συγκεκριμένο θέμα, όσο και μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και την ανατροφοδότηση από τη συνεργασία της με τους άλλους teachers4europe.

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω και τις πολύ καλές εντυπώσεις των γονέων, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στις δράσεις του προγράμματος είτε φέρνοντας μας υλικό από τα ταξίδια τους σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είτε συμμετέχοντας στις δράσεις γονεϊκής εμπλοκής που υλοποιήθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα σχόλια τους: *«Ήταν καταπληκτική η ιδέα σας να μας καλείτε στο σχολείο και να κάνουμε πράγματα με τα παιδιά μας», «Πέρασα πολύ όμορφα», «Σας ευχαριστούμε που μας δώσατε την ευκαιρία να δούμε από κοντά πώς περνάτε στην τάξη, «Μου άρεσε που πέρασα δημιουργικά με το παιδί μου και είδα πόσο σημαντικά πράγματα έμαθε για την Ευρωπαϊκή Ένωση», «Πραγματικά με εκπλήσσει το πόσα έχουν μάθει τα παιδιά για την Ευρωπαϊκή Ένωση», «Σας ευχαριστούμε που τους δώσατε την ευκαιρία να μάθουν για την Ευρώπη. Ήταν πολύ ενδιαφέρον, γιατί μάθαμε κι εμείς πράγματα που δε γνωρίζαμε».*

6. Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι από την εν λόγω εκπαιδευτική δράση τα νήπια αποκόμισαν πλούσιες βιωματικές εμπειρίες. Το όφελος γι'αυτά ήταν πολλαπλό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν την ιδέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να εξεικοιωθούν με το γεγονός ότι εκτός από Έλληνες πολίτες είναι και Ευρωπαίοι πολίτες και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαιώματα. Κατανόησαν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης, αλληλοεπιδρώντας όχι μόνο με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό, αλλά και με τους γονείς τους. Ένιωσαν περήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν μαζί τους. Επίσης αισθάνθηκαν την αλληλοαποδοχή γονέων κι εκπαιδευτικού, γεγονός που τα έκανε να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι και οι γονείς ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν στις κοινές δράσεις με έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να περάσουν δημιουργικό χρόνο με τα παιδιά τους, μιας και αρκετοί είναι αυτοί που λόγω υποχρεώσεων δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα, αλλά και να δουν από κοντά και να συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Ήρθαν σε επαφή και γνωρίστηκαν μεταξύ τους αναπτύσσοντας σχέσεις φιλικές και εκτός σχολείου. Απέκτησαν ιδέες για την δημιουργική ενασχόληση με τα παιδιά τους στο σπίτι κι εκτίμησαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτικός απέκτησε πολύτιμες εμπειρίες και αρκετά ερεθίσματα για περαιτέρω αναζητήσεις στο μέλλον όσον αφορά τις ευκαιρίες που προσφέρει η Ευρωπαϊκή Ένωση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Επίσης, είχε την ευκαιρία να συνεργαστεί και να ανταλλάξει ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα και μελλοντικά θα επιδιώξει να έρθει σε επαφή με εκπαιδευτικούς από την Ευρώπη με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και την πιθανή μελλοντική συνεργασία.

Τέλος, θα θέλαμε να αναφέρουμε πως, θέλοντας να μεταφέρουμε την εμπειρία μας από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση και σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ώστε να προωθήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει η Ευρωπαϊκή Ένωση στο τομέα της εκπαίδευσης και όχι μόνο, την παρουσιάσαμε σε ημερίδα που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοποννήσου.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και θεωρούμε πως η προσαρμογή των μαθητών μας, αλλά και των εκπαιδευτικών σε αυτές παίζει σημαντικό ρόλο. Το σύγχρονο σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας οφείλει να αφομοιώσει τις αλλαγές αυτές και «*να επαναξιολογήσει τις προτεραιότητές του με γνώμονα την καλλιέργεια και τον εφοδιασμό των μαθητών του με επαρκείς γνωστικές [...] δεξιότητες»*. (Μαρκέτου, 2012).

Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό τα παιδιά από μικρή ηλικία να εξοικειωθούν με την ιδέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να αντιληφθούν, όπως προαναφέρθηκε, ότι εκτός από Έλληνες πολίτες είναι και Ευρωπαίοι πολίτες, έτσι ώστε στο μέλλον να εκμεταλλευθούν δημιουργικά όλες τις ευκαιρίες, που αυτή τους η ιδιότητα τους προσφέρει.

Βιβλιογραφία

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάνη, Ε. (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού. εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δεδούλη, Μ., (χ.η.) Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF (Τελευταία πρόσβαση: 23/04/2017).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002) Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Epstein, J., (1995) *School-family–community partnerships:caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, (76) 9.

Freire, P. (1973) *Education of critical consciousness.* New York: Seabury Press.

Gardner, H. (1983) *The frames of mind – Theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H. (1995) Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? Teachers' College Record, (97)2.

Ζηλιασκοπούλου. Δ., (χ.η.) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας κι αντιμετώπισης των δυσκολιών. Άρθρο που ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1 (Τελευταία πρόσβαση: 23/03/2018).

Κατσιάβου, Ε., (2017) *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης.* Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κουρμούση, Ντ. (2012) *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο.* Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαρκέτου, Α. (2012) Προάγοντας την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο. Real.gr. http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=142526&catID=94 (Τελευταία πρόσβαση: 23/12/2015).

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας, και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές,* Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Piaget, J. (1965) *The moral judgment of the child.* New York: Free Press.

Sakellariou, M. (2008). *Cooperation between Nursery School and Family. Theory, Research and Teaching Suggestions.* Thessaloniki: Own publication.

Vygotsky, L. S. (1997) *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Ο ΜΙΚΡΟΣ ΤΑΧΥΔΡΟΜΟΣ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

*Αναστασία Κωνσταντινοπούλου**
*Μαρία Πέρττουλα***

Abstract

Kindergarten students are at an age that is crucial in acquiring positive values and principles without prejudices, and in creating such attitudes and perceptions of important issues that will later make them active citizens who will be able to decide, participate, take initiatives, and ultimately act responsibly.

In recent years, there have been significant population movements across the European continent. As a result, the multilingual culture and multicultural composition have changed in the European societies.

The inspiration for the present work was the participation in the European project called "Teachers4Europe" and the creation of the project "The little postman travels and makes friends from Europe".

Key-words: *Kindergarten, innovative projects, cooperation, Europe.*

Περίληψη

Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου βρίσκονται σε μια ηλικία που είναι καθοριστική στην απόκτηση θετικών αξιών και αρχών χωρίς προκαταλήψεις και στη δημιουργία στάσεων και αντιλήψεων σε σημαντικά ζητήματα, οι οποίες αργότερα θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες που θα αποφασίζουν, θα συμμετέχουν, θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τελικά θα δρουν υπεύθυνα.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται μεγάλες αλλαγές ως προς την πολύγλωσση -πολυπολιτισμική σύνθεση των Ευρωπαϊκών κοινωνιών με τις συνεχείς μετακινήσεις των ανθρώπων στο γεωγραφικό χώρο της.

Αφορμή για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teachers4Europe» και η υλοποίηση ενός σεναρίου με θέμα «Ο μικρός Ταχυδρόμος ταξιδεύει και γνωρίζει φίλους από την Ευρώπη».

---

* Νηπιαγωγός ΠΕ60, 71ο Νηπιαγωγείο Πατρών, Μέτωνος 18, 26334 Πάτρα.
** Νηπιαγωγός ΠΕ60.

Λέξεις-κλειδιά: *Νηπιαγωγείο, καινοτόμα προγράμματα, συνεργασία, Ευρώπη.*

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Ευρώπης, έχουν φέρει τους πολίτες αντιμέτωπους σε κοινά προβλήματα όπως η μετανάστευση, το προσφυγικό, η οικονομία και οι κλιματολογικές αλλαγές.

Σαφώς, ο χώρος της παιδείας δε μπορεί να μείνει απ' έξω από όλες αυτές τις αλλαγές και εξελίξεις στην κοινωνία μας. Άλλωστε το σχολείο αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο της πολιτείας, το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση των παραπάνω κοινωνικών θεμάτων και ζητήματων.

Επομένως, αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές εξελίξεις και την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, που απαιτεί σήμερα μια συνεχώς βελτιωμένη ποιοτικά κατάρτιση, σχεδιάστηκε η επιμορφωτική δράση με τίτλο «Teachers4Europe» και υλοποιείται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα. Βασικός στόχος της είναι να συμβάλει στην καλύτερη ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επί των εξελίξεων των ευρωπαϊκών θεμάτων, έχοντας ως απώτερο σκοπό να συνεισφέρει στη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο. Επιπρόσθετα, στοχεύει να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (http://www.teachers4europe.gr).

Με άλλα λόγια, στα πλαίσια της δράσης «Teachers4Europe» οι βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές αξιοποιούνται στη διδασκαλία, έχοντας ως στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα και ζητήματα, πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και την βελτίωση των συνθηκών ζωής των πολιτών τους. Επιπλέον, ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συγκεκριμένα, στο χώρο του Νηπιαγωγείου, θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών για έκφραση και δημιουργία, με στόχο τη μάθηση, έχοντας ως επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή. Η χρήση του υπολογιστή στην τάξη προσφέρει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για συνεργασία, ταυτίζουν τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του και που μπορεί επίσης να τον χρησιμοποιήσει για παιχνίδι και διασκέδαση (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003, Οδηγός Νηπιαγωγείου 2006).

2. Α΄ Φάση σχεδιασμός της εργασίας

Το σχέδιο εργασίας με θέμα «Ο μικρός Ταχυδρόμος ταξιδεύει και γνωρίζει φίλους από την Ευρώπη», το οποίο περιγράφεται πάρα κάτω, δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια της συμμετοχής του 71ου Νηπιαγωγείου Πατρών σε ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Teachers4Europe υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας

και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, του Κέντρου Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης Europe Direct Π.Δ.Ε. σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και Ambassador του Τ4Ε, Μαναριώτη Χρήστο, και με την υποστήριξη των Ambassadors του Τ4Ε Δυτικής Ελλάδας.

Το σχέδιο εργασίας εντάχθηκε στη διδακτική προσέγγιση της θεματικής όπως αυτή ορίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) για το Νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες ήταν οργανωμένες διαθεματικά και συνδύαζαν τη μάθηση με το παιχνίδι. Επιπλέον, με τις βιωματικές τεχνικές, παιχνίδια ρόλων-δραματοποίηση και με τη συνεχή οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, διευκολύνθηκαν στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων για την επίτευξη του εκάστοτε κοινού σκοπού.

Σκοπός ήταν να καλλιεργηθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος, ο οποίος θα ενισχύσει το αίσθημα των μαθητών ότι είναι μέλη μιας ευρύτερης Ευρωπαϊκής κοινότητας.

2.1. Στόχοι

α. *ως προς τη μαθησιακή διαδικασία*:

Να γνωρίσουν τα παιδιά τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ιστορία της και τις αξίες που πρεσβεύει.

Να γνωρίσουν το ενιαίο νόμισμα, το ευρώ, τις σημαίες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Να κατανοήσουν το γεγονός ότι οι λαοί που την συνθέτουν παρά τις διαφορές τους έχουν και ομοιότητες.

Να γνωρίσουν το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης από το Δία.

Να αντλήσουν πληροφορίες για πόλεις και περιοχές διαφόρων Ευρωπαϊκών χωρών.

Να έρθουν σε επαφή με την πολυγλωσσία των κρατών-μελών.

β. ως προς τις αξίες και συμπεριφορές

Να καλλιεργήσουν και να προωθήσουν τις αξίες της ειρήνης, της αλληλεγγύης, της ενότητας και της συνοχής.

Να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους.

Να επικοινωνούν με δημιουργικό τρόπο και να έχουν ενεργητική συμμετοχή και ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά και να σέβονται τη γνώμη και το λόγο του άλλου.

γ. ως προς τις Νέες Τεχνολογίες

Να αποκτήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση ΤΠΕ

Να αξιοποιήσουν δεξιότητες της τεχνολογίας ως εργαλεία για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές.

Όλα αυτά μέσα από την επιλογή του θέματος που κέντρισε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ξεκίνησε το πρόγραμμα. Οι μαθητές διερεύνησαν το θέμα του σχεδίου εργασίας από τις ήδη υφιστάμενες γνώσεις τους, αντλώντας

πληροφορίες από πολλές πηγές (π.χ. βιβλία, γονείς, το διαδίκτυο). Για την επίτευξη των στόχων αξιοποιήθηκαν δύο Ευρωπαϊκά eTwinning προγράμματα σε συνεργασία με ευρωπαϊκά σχολεία και επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν συμβατικοί και ηλεκτρονικοί χάρτες, σημαίες, χαρτόνια, χαρτιά, χρώματα, κάρτες, ανακυκλώσιμα υλικά και βίντεο. Σημαντικό ήταν να εμπλακούν οι γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε αυτή την εκπαιδευτική δράση.

Οι πάρα κάτω αναφερόμενες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από κοινού και μοιράστηκαν μεταξύ των δύο συναδέλφων ισομερώς.

2.2. Εργαλεία και λογισμικά

Τα εργαλεία και τα λογισμικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο κατά την υλοποίηση της εργασίας ήταν: εικόνες, τραγούδια, παραμύθια, βίντεο, free YouTube-converter to mp3, τα πολυμεσικά εργαλεία StoryJumper και Padlet, τα λογισμικά οπτικοποίησης και προσομοίωσης Google Earth και Google Maps, τα λογισμικά παρουσίασης PowerPoint, slideboom και issuu, το λογισμικό δημιουργίας παζλ Jigsaw, το λογισμικό δημιουργίας εγγράφου Google docs και η φόρμα επικοινωνίας twinspace.

3. Β΄ Περιγραφή της εργασίας

3.1. 1η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να κατασκευάσουν τα παιδιά Χριστουγεννιάτικες κάρτες με ευχές στην μητρική τους γλώσσα καθώς και στα Αγγλικά (από τις εκπαιδευτικούς).
β) Να τραγουδήσουν και να παίξουν Χριστουγεννιάτικα τραγούδια στα Αγγλικά και στα Φινλανδικά.
γ) Να γνωρίζουν τα αξιοθέατα, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων λαών.
δ) Να αξιοποιήσουν δεξιότητες της τεχνολογίας ως εργαλεία για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές.
ε) Να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους.

Διαδικασία:
Αφορμή για την εργασία αποτέλεσε η συμμετοχή του Νηπιαγωγείου σε ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning με θέμα «*Christmas in the world... Ho-ho-ho!!!*» *με συνεργάτες* από την Πολωνία, την Ιταλία, τη Ρουμανία, τη Λιθουανία, την Πορτογαλία, τη Τουρκία και την Ιρλανδία. Σε πρώτη φάση έγινε συζήτηση με τους συνεργάτες για τις λεπτομέρειες μέσω της φόρμας επικοινωνίας twinspace και ορίστηκε να σταλούν οι κάρτες στην Πολωνία, και τα βίντεο ή power point και φωτογραφίες να αναρτηθούν στο twinspace. Στην τάξη τοποθετήθηκε ο χάρτης της Ευρώπης, γνωρίσαμε τις χώρες συνεργασίας και μέσω των νέων τεχνολογιών ταξιδέψαμε.

Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν οι κάρτες με χαρτόνια και διάφορα Χριστουγεννιάτικα σχέδια. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα παιδιά έγγραψαν ευχές στη μητρική τους γλώσσα αλλά και στα Αγγλικά. Ο σκοπός ήταν το κάθε παιδί να λάβει ατομική κάρτα με το όνομά του. Στο τέλος, οι κάρτες στάλθηκαν μέσω του ταχυδρομείου. Η χαρά των παιδιών της τάξης ήταν μεγάλη όταν ήρθε ο ταχυδρόμος φέρνοντάς μεγάλους φακέλους για το Νηπιαγωγείο. Τελικά το κάθε παιδί έλαβε ατομικές κάρτες με τ' όνομά του από την Πολωνία στην Αγγλική γλώσσα και στα Πολωνικά. Η εκπαιδευτικός μετέφρασε τις ευχές.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η νηπιαγωγός αναρτούσε τακτικά φωτογραφίες από τις εργασίες και από τις κατασκευές των παιδιών, το Χριστουγεννιάτικο στολισμό και της Χριστουγεννιάτικης γιορτής. Επιπλέον ανάρτησε πληροφορίες για τα Ελληνικά ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων, παρουσιάσεις και βίντεο από την Πάτρα, το νηπιαγωγείο και την Ελλάδα.

Με τη σειρά, οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο και άλλες παρουσιάσεις των συνεργατών, από τα αξιοθέατα των χωρών τους, τα σχολεία, τις δραστηριότητες τους, τις Χριστουγεννιάτικες κατασκευές, τη γιορτή τους, τα γλυκά και τα φαγητά τους. Ακολούθησαν συζητήσεις σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των ηθών και των εθίμων των Χριστουγέννων στην Ελλάδα και στις χώρες των συνεργατών μας. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τα κάστρα, τις λίμνες, τα ποτάμια, τις εκκλησίες και τα πάρκα των χωρών μελών. Επιπλέον, παρακολούθησαν στο διαδίκτυο live εικόνες και στιγμιότυπα από το χωριό του Αγίου Βασίλη στη Φινλανδία, άκουσαν ένα Χριστουγεννιάτικο Φινλαδικό παραμύθι «Onnin paras joululahja: Tassulan tarinoita» (Kunnas M., 2011) και έπαιξαν ένα παραδοσιακό Φινλαδικό Χριστουγεννιάτικο ψυχοκινητικό παιχνίδι.

Στο τέλος, δημιουργήθηκε ένα eBook από το υλικό του προγράμματος *«Christmas in the world... Ho-ho-ho!!!»*.

3.2. 2η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να γνωρίσουν τις σημαίες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Να αξιοποιήσουν δεξιότητες της τεχνολογίας ως εργαλεία για διερευνήσεις, αναζητήσεις και παραγωγές.

Διαδικασία:

Αναζητήθηκαν εικόνες σημαιών των χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα eTwinning μέσω μηχανών αναζήτησης. Ακολούθησαν παιχνίδια μνήμης με τις σημαίες κάρτες, παιχνίδια αντιστοιχίας σημαιών-χωρών, συγκρίσεις χρωμάτων, σχημάτων, ομοιοτήτων και διαφορών. Επιπλέον, σε μικρές ομάδες δημιουργήθηκαν πάζλ με τη χρήση του ελεύθερου λογισμικού κατασκευής πάζλ Jigsaw. Έγινε κατασκευή Ελληνικής σημαίας από πλαστικά καπάκια καθώς και άλλων χωρών με διάφορες τεχνικές και υλικά π.χ φελός.

3.3. 3η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να γνωρίσουν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ιστορία της και να μάθουν για τις αξίες που πρεσβεύει.
β) Να γνωρίσουν το ενιαίο νόμισμα, το ευρώ.

Διαδικασία:
Στην παρεούλα, στην ολομέλεια, έγινε μια συζήτηση για την λέξη «Ευρώπη» και ακολούθησε καταιγισμός ιδεών. Μετά από πολλές σκέψεις, ιδέες και λέξεις δημιουργήθηκε ένα σχεδιάγραμμα για το τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση. Δημιουργήθηκε επίσης μια γωνιά στην τάξη «Η Ευρώπη μας». Στη συνέχεια, έγινε η ανάγνωση δύο βιβλίων «Η Ευρωζωϊκή Κοινότητα» (Ζαραμπούκα Σ.,1999) και «Τα Αστέρια της Ευρώπης» (Παπαϊωάννου Θ-Βαρβαρούση Λ., 2014). Στο τέλος, έγινε ενημέρωση, μέσω μιας παρουσίασης, για την Ευρωπαϊκή Ένωση: ποιες είναι οι 28 χώρες οι οποίες την απαρτίζουν, οι ιδρυτές της, οι 24 επίσημες γλώσσες, το κοινό τους νόμισμα ευρώ, τα δικαιώματα των πολιτών, οι θεμελιώδεις αξίες, τα σύμβολά κ.ά.

3.4. 4η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να γνωρίσουν το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης από το Δία.
β) Να αξιοποιήσουν δεξιότητες της τεχνολογίας για την κατασκευή ενός ebook.
γ) Να συνθέσουν ένα τραγούδι με τα δικά τους λόγια.

Διαδικασία:
Έγινε η ανάγνωση του μύθου της Αρπαγής της Ευρώπης από το Δία. Στη συνέχεια δραματοποίησή του καθώς και ζωγραφική των εικόνων που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση. Έπειτα δημιουργήθηκε ένα ebook με το ελεύθερο λογισμικό StoryJumper από τις ζωγραφιές των παιδιών και από τις φωτογραφίες της δραματοποίησης.

Ακούστηκε ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το διαδίκτυο, και επειδή δεν είχε στίχους αποφασίστηκε με τη βοήθεια των παιδιών και της νηπιαγωγού, να δημιουργηθεί ένα δικό τους τραγούδι για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ύστερα έγινε η ηχογράφηση του.

3.5. 5η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους να μάθουν για άλλους πολιτισμούς.
β) Να αντλήσουν πληροφορίες για πόλεις και περιοχές διαφόρων Ευρωπαϊκών χωρών.
γ) Να έρθουν σε επαφή με την πολυγλωσσία των κρατών-μελών.

Διαδικασία:
Αφορμή για τη δραστηριότητα ήταν η συμμετοχή σε ένα σύντομο ευρωπαϊκό eTwinning πρόγραμμα *"Our Postcard game"* με συνεργάτες από την Τσεχία και

την Ουγγαρία. Στο διαδίκτυο παρακολουθήσαμε τα αξιοθέατα, την πρωτεύουσα, τη σημαία και τη γλώσσα των χωρών αυτών. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος έγιναν οι αναρτήσεις από τους εκπαιδευτικούς στο κοινό φόρουμ επικοινωνίας Twinspace με φωτογραφίες από τις καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο τους, παρουσιάσεις και βίντεο από τη χώρα τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκε από όλες τις χώρες μια επίσκεψη στο τοπικό Ταχυδρομείο και ανταλλαγή καρτ ποσταλ από την πόλη τους. Το νηπιαγωγείο έλαβε καρτ ποσταλ με ευχές από την Τσεχία και την Ουγγαρία, τις οποίες διάβασε η εκπαιδευτικός (ήταν γραμμένες στα Αγγλικά, Ουγγρικά και Τσέχικά αντίστοιχα) και τις μετάφρασε στα Ελληνικά. Σε συνδυασμό με το θέμα Ταχυδρομείο, έγινε συζήτηση και αναφορά στη λειτουργία του Ελληνικού Ταχυδρομείου, του χθες και του σήμερα, και στη χρήση των περιστεριών ως φορείς αλληλογραφίας στο παρελθόν και στους συγχρόνους τρόπους επικοινωνίας π.χ. ηλεκτρονική αλληλογραφία. Έγινε η σύγκριση των γραμματόσημων από την Τσεχία, την Πολωνία, την Ουγγαρία και τη Φινλανδία.Τέλος πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια και δημιουργία κολλάζ με τα γραμματόσημα.

3.6. 6η δραστηριότητα

Στόχος:
Να προαχθεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Διαδικασία:
Επίσκεψη στο Νηπιαγωγείο Μιντιλογλίου με γαλλικό πρωινό και με πολλά παιχνίδια στα πλαίσια του προγράμματος Teachers4Europe. Επιπλέον, έγινε ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων, ιδεών και αναμνηστικών άλμπουμ με ζωγραφιές από τα παιδιά. Η συνάντηση τέλειωσε με το τραγούδι « Ο Ύμνος της Ευρώπη», τον οποίο είχαν συνθέσει τα παιδιά.

3.7. 7η δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Να κατανόησαν την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης σαν μία μεγάλη οικογένεια κρατών-μελών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
β) Να εξασκηθούν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Διαδικασία:
Στο περιβάλλον του λογισμικού οπτικοποίησης και προσομοίωσης Google Earth και Google Maps έγινε «ένα ταξίδι» στις χώρες, οι οποίες ήταν γνωστές στα παιδιά από τα πλαίσια των eTwinning προγραμμάτων. «Το ταξίδι» ξεκίνησε από το σχολείο στην Πάτρα και συνεχίστηκε με βάση των διευθύνσεων των σχολείων. Η πρώτη στάση ήταν στην Ουγγαρία, όπου έγινε παρακολούθηση ενός σύντομου παραδοσιακού ουγγρικού παραμυθιού στο Youtube. Το βίντεο ήταν στα ουγγρικά με αγγλικούς υπότιτλους και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού έγινε κατανοητό το περιεχόμενό του. Επόμενη στάση η Τσεχία με ένα παραδοσιακό παιχνίδι:«Ο πελαργός έχασε το καπέλο του», καθώς και δραματοποίησή του. Έπειτα από την Πολωνία ακούστηκαν παιδικά

τραγούδια, τα οποία τα παιδιά και χόρεψαν. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν φωτογραφίες από τη Φινλανδία από διάφορα αξιοθέατα, τη φύση, την πρωτεύουσα και το ταξίδι έκλεισε μ' ένα φινλανδικό παιδικό τραγούδι.

3.8. 8η δραστηριότητα

Στόχοι:
Να έρθουν σε επαφή με την πολυγλωσσία των κρατών-μελών.

Διαδικασία:
Μ' αφορμή τη συνεργασία με τις τόσες Ευρωπαϊκές χώρες αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένα λεξιλόγιο-γλωσσάρι. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν μεγάλο και ήδη μερικοί μαθητές ήξεραν κάποιες λέξεις, αλλά ο σκοπός της δραστηριότητας περιορίστηκε φυσικά μόνο στα ακουστικά ερεθίσματα. Πρώτα ακούστηκε ένα cd με τις φράσεις «γεια», «καλημέρα» σε 24 γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη συνέχεια, ακούστηκαν άλλες καθημερινές λέξεις όπως «καλημέρα», «ευχαριστώ», «γεια», «παρακαλώ», «αντίο», «ναι» και «όχι» (στα Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Πολωνικά, Ουγγρικά, Τσέχικα, Φινλανδικά) και αντίστοιχες πλαστικοποιημένες εικόνες για κάθε λέξη. Στο τέλος, έγινε αντιστοίχηση εικόνας και λέξης.

3.9. 9η δραστηριότητα

Στόχος:
Να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας με τα παιδιά των ξένων χωρών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές καταβολές.

Διαδικασία:
Φυτεύθηκαν «Οι σπόροι της Φιλίας», λουλούδια που είχαν σταλεί από την Ουγγαρία. Τα παιδιά τα περιποιήθηκαν, ομορφαίνοντας έτσι την αυλή του σχολείου.

3.10. 10η δραστηριότητα

Διαδικασία:
Δραστηριότητες αξιολόγησης

α) Παιχνίδι γνώσεων. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες όπου έπρεπε να απαντήσουν σε 15 ερωτήσεις. Νικητής ήταν η ομάδα με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.
β) Παρακολούθηση βίντεο/ψηφιακής ιστορίας από όλες τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη στα πλαίσια του προγράμματος Teachers4Europe.
γ) Ψηφοφορία online για τη χώρα που τους είχε εντυπωσιάσει περισσότερο.
δ) Δημιουργία δύο αφισών με θέμα τη φιλία, την ειρήνη, την αλληλεγγύη, την αγάπη των χωρών- μελών
ε) Στο τέλος της χρονιάς, στην εκδήλωση για τη «Γιορτή της Ευρώπης», παρουσιάστηκε στο Αχαϊκό Επιμελητήριο το πρόγραμμα σε μορφή βίντεο όλων των δραστηριοτήτων καθώς και δύο μουσικοκινητικά δρώμενα από τους μαθητές.

4. Γ' φάση Αξιολόγηση

Η γνωριμία των μαθητών τόσο με τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των χωρών της Ευρώπης αλλά και η επαφή με τις ξένες γλώσσες, τους προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. Όσον αφορά το γνωστικό μέρος, ικανοποίησε τις προσδοκίες, δεδομένου ότι το πρόγραμμα απευθύνθηκε και υλοποιήθηκε από παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ιδιαίτερες δυσκολίες δεν αντιμετωπίστηκαν στην υλοποίησή του. Καθ΄ όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε συνεχή συνεργασία με τους γονείς και ενημέρωσή τους για την εξέλιξη του προγράμματος τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στις αναρτήσεις στο blog του σχολείου (http://mia-forakaienankairo.blogspot.gr).

Η προστιθέμενη αξία της υλοποίησης ενός Ευρωπαϊκού - πολιτιστικού προγράμματος Teachers4Europe οφείλεται στην απόκτηση καινούργιων γνώσεων, συμπεριφορών και στάσεων στα διάφορα θέματα όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα μέλη χώρες της, καθώς και στην εξάσκηση χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Επιπλέον, προσφέρει δυνατότητες για αλληλεπίδραση και δικτύωση με τα άλλα μέλη του.

Καταλήγοντας, το ταξίδι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα από μια μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να είναι ιδιαίτερα μαγευτικό και η εμπειρία ανεπανάληπτη για όλους τους εμπλεκόμενους.

Αναφορές

Kunnas M. (2011), Onnin paras joululahja: Tassulan tarinoita, Otava.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-03-03).

Ζαραμπούκα, Σ. (1999), Ευρωζωϊκή Κοινότητα, Πατάκης, Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παπαϊωάννου Θ-Βαρβαρούση Λ. (2014), Τα αστέρια της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αθήνα

http://www.teachers4europe.gr

www.etwinning.gr

https://twinspace.etwinning.net/28848/home

Εικόνες, τραγούδια και παραμύθια από το διαδίκτυο.

https://www.youtube.com/watch?v=UOUkulXUJ5I

https://en.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%CF%82

https://www.youtube.com/watch?v=Yt_oTJT05SA

https://www.youtube.com/watch?v=_ecrJaA_mXg

https://www.youtube.com/watch?v=hv5RbP9fIyk

https://www.youtube.com/watch?v=uZzBmOaxbDA

http://www.teachers4europe.gr/files/t4ekits/Europaixnidia_print.pdf

«Piosenka dla dzieci Kaczuszki, Kaczuchy»

https://www.youtube.com/watch?v=uSt-IVNcN54
https://www.youtube.com/watch?v=gG7LuQRqz5k
http://edl.ecml.at/Portals/33/sound/hello.mp3
http://www.slideboom.com/presentations/1767412/%CE%9F

«ΣΤΑ ΝΕΡΑ ΤΩΝ ΓΟΡΓΟΝΩΝ... ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΥΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥΣ ΜΥΘΟΥΣ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΟΥΣ»: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

*Δήμητρα Αγγουρά**

Περίληψη

Στο παρακάτω άρθρο παρουσιάζεται η μεθοδολογία σχεδίασης και η υλοποίηση μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βασικό στόχο την εισαγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε βασικές έννοιες της Ευρώπης και της Ε.Ε. Αυτό το πρόγραμμα δραστηριοτήτων έλαβε χώρα στο 2/θ Νηπιαγωγείο Γαλαξιδίου κατά το σχολικό έτος 2016-17 και ήταν ενταγμένο στην εκπαιδευτική δράση «Teachers 4 Europe». Για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δόθηκε έμφαση στη βιωματική, ενεργητική, συνεργατική, και εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης από τα παιδιά. Αφετηρία και κεντρικός άξονας των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν οι τοπικοί μύθοι και παραδόσεις και η σύνδεσή τους με τους μύθους, τις παραδόσεις, και την κουλτούρα άλλων χωρών της Ευρώπης. Παράλληλα επιδιώχθηκε και επηρέασε θετικά την ενεργή ενασχόληση των παιδιών με το θέμα και η εμπλοκή των γονέων. Το ενδιαφέρον και η εμπλοκή των παιδιών διατηρήθηκαν έντονα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενώ η γνώση και οι θεματικές ενότητες προσεγγίστηκαν διαθεματικά και με διαφορετικούς τρόπους.

Λέξεις-κλειδιά: *λαογραφία της Ευρώπης, εκπαιδευτική ρομποτική, ψηφιακή αφήγηση, Ευρωπαϊκή Ταυτότητα, προσχολική αγωγή.*

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιγράφονται σε αυτό το άρθρο πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Teachers for Europe» (T4E). Στόχος του προγράμματος είναι «να συμβάλλει στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευομένων επί των εξελίξεων των Ευρωπαϊκών θεμάτων και να τους υποστηρίξει στο να βελτιώσουν

* Νηπιαγωγός.

τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.» (Teachers 4 Europe, 2017).

Αντλήσαμε τη θεματολογία των δραστηριοτήτων από την ιστορία, την παράδοση και τους μύθους της τοπικής κοινωνίας και παράλληλα τη συνδέσαμε με αντίστοιχους μύθους άλλων χωρών της Ευρώπης. Για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό εφαρμόστηκαν αρχές της βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση, της εποικοδομιστικής μάθησης, της ομαδοσυγκεντρωτικής προσέγγισης, και της συνεργατικής μάθησης. Στη συνέχεια περιγράφουμε το σκοπό και τους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τη θεματολογία και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ενσωματώθηκαν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμ, και τέλος, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν.

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται πραγματοποιήθηκαν στο 2/θ Νηπιαγωγείο Γαλαξιδίου κατά το σχολικό έτος 2016-17. Την ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στο πρόγραμμα αποτελούσαν 14 νήπια και 12 προνήπια. Στις περιπτώσεις των δραστηριοτήτων που είχε σχεδιαστεί διαχωρισμός ομάδων, οι ομάδες ήταν πάντα μεικτές και αποτελούνταν από παιδιά και των δύο ηλικιών. Ειδικότερα οι μεικτές ομάδες εργασίας (ηλικίας 4-6 χρόνων) βελτιώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη γιατί μπορούν να εξασφαλίσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για παιδιά που είναι κοινωνικά ανώριμα. Προκαλούν επίσης συγκεκριμένες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά όπως η συνεργασία, η παροχή και αποδοχή βοήθειας, η διανομή αγαθών, και η εκμάθηση της σειράς. Συνεπώς δημιουργείται κλίμα συνεργασίας ωφέλιμης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους /τις Νηπιαγωγούς (Katz,1995). Σύμφωνα με τον Vygotsky και τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης το νήπιο των 4 χρόνων μπορεί να επεκτείνει το επίπεδο ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας αν βοηθηθεί από ένα νήπιο μεγαλύτερης ηλικίας (5 ετών).

Για το σχεδιασμό του προγράμματος συνεργαστήκαμε με εκπαιδευτικούς και κατοίκους των χωρών με τις οποίες ασχοληθήκαμε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα τους απευθύναμε το ερώτημα «τι θα επέλεγαν να παρουσιάσουν σε σχέση με τη χώρα τους σε παιδιά νηπιακής ηλικίας». Μοιράστηκαν μαζί μας πληροφορίες και υλικό και επιλέξαμε από τις προτάσεις τους, τα στοιχεία που ήταν περισσότερο συναφή με το πρόγραμμά μας.

Παράλληλα, επιδιώχθηκε η λειτουργική ενσωμάτωση στις δραστηριότητες Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τόσο ως εργαλεία παρουσίασης για την εκπαιδευτικό όσο και ως γνωστικά εργαλεία για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα υλικοτεχνικά μέσα και λογισμικά ή εφαρμογές: φορητός υπολογιστής, προτζέκτορας, φορητές συσκευές, Youtube, Googleearth, PowerPoint, Beebot On Focus, Prezi, Scratch.

Σκοπός και Στόχοι

Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν ήταν η επαφή των παιδιών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα άλλων χωρών της Ευρώπης και ο εντοπισμός

κοινών αρχών και αξιών ή και διαφορών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της Ελλάδας ως χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ήταν τα παιδιά:

- Να γνωρίσουν της βασικές αρχές, τους λόγους δημιουργίας της Ε.Ε, τα όργανα και τον τρόπο λειτουργίας της.
- Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, βασικός παράγοντας στη διαδικασία προσέγγισηΝα γνωρίσουν τα κράτη-μέλη, τις σημαίες, τη γλώσσα τους και να τα εντοπίζουν στο χάρτη.
- Να αναπτύξουν το αίσθημα συνύπαρξης με άλλους λαούς και να συνειδητοποιήσουν ότι είμαστε διαφορετικοί αλλά ταυτόχρονα έχουμε και πολλά κοινά στοιχεία.
- Να έρθουν σε επαφή με τη λαογραφία άλλων χωρών μέσα από τους μύθους τους.
- Να καλλιεργήσουν την αισθητική και τη δημιουργικότητά τους, προσεγγίζοντας το θέμα εικαστικά.
- Να αξιοποιήσουν τον Η/Υ και τις νέες τεχνολογίες ως εργαλεία μάθησης.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους ερχόμενα σε επαφή με μία καινούρια γνωστική περιοχή.

Εκπαιδευτική Προσέγγιση

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, βασικός παράγοντας στη διαδικασία προσέγγισης ενός νέου θεματικού πεδίου είναι η βιωματική πρόσληψη και η σύνδεση του θέματος με προηγούμενες γνώσεις των παιδιών. Σύμφωνα και με τη εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης, η δόμηση του νοήματος από τον δέκτη στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις, αξίες και πιστεύω του. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων επιδιώχθηκε οι μαθητές να είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών κατά τη διάρκεια της πορείας του προγράμματος και να γίνει βιωματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ αξιοποιήθηκαν και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Για παράδειγμα, τα φύλλα εργασίας ήταν ανοιχτού τύπου. Ενισχύθηκε, επίσης, και η ομαδική εργασία. Έμφαση δόθηκε και στις γνωστικές διεργασίες των παιδιών. Έχοντας ως γνώμονα ότι το «πως» και το «τι» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σημαντικά, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να προσεγγίζονται διαθεματικά και με διαφορετικούς τρόπους οι θεματικές. Αυτό, όπως φάνηκε κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων κράτησε ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Επιπλέον επιδιώχθηκε και επηρέασε θετικά την ενεργή ενασχόληση των παιδιών με το θέμα και η εμπλοκή των γονέων σε δύο από τις τρεις φάσεις του προγράμματος. Η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ικανοποιητική απόδοση και επίδοση, και στη συνολική προσωπική – κοινωνική ανάπτυξή του παιδιού (Γεωργίου, 2000, στο Αλευριάδου κ.ά., 2008, σελ. 71). Γενικά οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, που επικεντρώνονται στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο έχει θετική επίδραση όχι μόνο στο παιδί, αλλά και στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνολικότερα (Greenwood & Hickman, 1991 Ματσαγγούρας 2008, στο Αλευριάδου κ.ά., 2008, σελ. 71).

Γνωστικές Περιοχές που Εμπλέκονται

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να καλύπτουν όλες τις γνωστικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου). Παρακάτω αναφέρονται οι ικανότητες που επιδιώχθηκαν να αποκτηθούν από κάθε γνωστική περιοχή καθώς και ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν.

- *Γλώσσα:* παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, εξοικείωση και επεξεργασία παροιμιακών εκφράσεων της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, βελτίωση και εμπλουτισμός του προφορικού λόγου, περιγραφή έργων τέχνης, δημιουργία ιστορίας, αντιγραφή ή γραφή λέξεων που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες, δημιουργία αφίσας ως μέσω ενημέρωσης.
- *Μαθηματικά*: σειροθέτηση, μέτρηση με αυθαίρετες και συμβατικές μονάδες, κατανόηση εννοιών χώρου (αριστερά-δεξιά, παιχνίδια κατευθύνσεων), σύγκριση ταχύτητας αντικειμένων, εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων και εξαγωγή συμπερασμάτων (καταγραφή ψηφοφορίας).
- *Δημιουργία και έκφραση:* εκμάθηση τεχνικών και εφαρμογή τους, χρησιμοποίηση ανακυκλώσιμων υλικών για κατασκευές (ποδήλατο), προσέγγιση της δραματικής τέχνης μέσω της τεχνικής της παντομίμας και της δραματοποίησης μύθων, αναπαράσταση έργων τέχνης με ποικίλα υλικά.
- *Ανθρωπογενές περιβάλλον:* συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς τους αλλά και της ομοιότητάς τους με τους άλλους, αντίληψη χρονικής ακολουθίας γεγονότων (ιστορία αυτοκινήτου), γνωριμία με νέες γεωγραφικές περιοχές και «ανάγνωση» χάρτη.
- *Φυσικό περιβάλλον:* κατανόηση της σημασίας της παρατήρησης και των πειραμάτων (δημιουργία αρωμάτων και σαπουνιών), αντίληψη της κίνησης και των απλών αρχών που τη διέπουν (παιχνίδια σε κεκλιμένο επίπεδο), καταγραφή διαδρομής σε φύλλο εργασίας που απεικονίζεται ο χώρος.
- *Φυσική αγωγή:* ανάπτυξη θετικών στάσεων συνεργασίας– ομαδικό παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, ανάπτυξη σωματικής δραστηριότητας – ποδηλασία.
- *Πληροφορική:* χρήση κατάλληλου λογισμικού για την εκτέλεση παιχνιδιού, ψηφιακού χάρτη και ψηφιακών εργαλείων παρουσίασης, εκπαιδευτική ρομποτική και σχεδιαστικό πρόγραμμα.

Θεματικό Πλαίσιο

Το Γαλαξίδι είναι ένας τόπος βαθιά συνδεδεμένος με τη θάλασσα και τη ναυτιλία. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε για το ταξίδι της γνωριμίας μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση να μας συνοδεύσει ένα πρόσωπο που σχετίζεται άμεσα με τη ναυτική παράδοση της περιοχής του σχολείου μας. Η γοργόνα Γάλαξα, που σύμφωνα με τον τοπικό μύθο έδωσε το όνομα της στο Γαλαξίδι και «παρέσυρε» τους κατοίκους να ασχοληθούν με τη ναυτιλία, μας συντροφεύει σε ένα ταξίδι γνωριμίας με τις φίλες της που κατοικούν σε πέντε διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, μέλη της Ε.Ε. Συγκεκριμένα επισκεπτόμαστε τη «μικρή γοργόνα» στη Δανία, τη «γοργόνα Λορελάι» στη Γερμανία, τη «γοργόνα Μελουσίνα» στη Γαλλία και τις «γοργόνες Σέλκις» στην Ιρλανδία και τη Σκω-

τία. Εκτός από το δικό τους μύθο, οι γοργόνες μοιράζονται μαζί μας και κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία του τόπου τους. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γνωρίζουν άλλοτε την παράδοση μιας χώρας και άλλοτε το σύγχρονο πρόσωπό της.

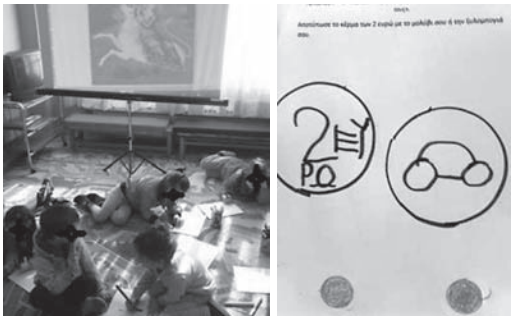
Υλοποίηση Προγράμματος και Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων ξεκίνησε με μια αρχική δραστηριότητα αφόρμησης και πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Κάθε φάση συμπεριλάμβανε ένα σύνολο δραστηριοτήτων.

Ως αφόρμηση, υποδεχθήκαμε τα παιδιά στην παρεούλα με μια γοργόνα που κρατούσε ένα βιβλίο. «Ο Σκελετόβραχος», έργο της συγγραφέας Ευάς Βλάμη, μας εξιστορεί το μύθο της γοργόνας Γάλαξας, που εμφανίστηκε μια βραδιά στα νερά του Γαλαξιδιού. Από τότε και κάθε βράδυ καλούσε τους άνδρες να την ακολουθήσουν και οι τελευταίοι φτιάχνοντας διάφορα πλεούμενα προσπαθούσαν να την προσεγγίσουν, αλλά εκείνη εξαφανιζόταν. Ένα βράδυ ανήσυχες οι γυναίκες πήγαν στο λιμάνι και την φώναξαν και εκείνη τις πληροφόρησε ότι ο πατέρας της ο Ωκεανός την είχε στείλει για να φέρει την αγάπη της θάλασσας στα παλικάρια του χωριού. Αφού το είχε καταφέρει μπορούσε πλέον να φύγει, με τον όρο να δώσουν το όνομά της στο τόπο. Η Γάλαξα λοιπόν όπως άλλοτε παρέσυρε τους Γαλαξιδιώτες να ταξιδέψουν, κάλεσε και εμάς να ταξιδέψουμε στην Ευρώπη και να γνωρίσουμε τις φίλες της και τις χώρες τους.

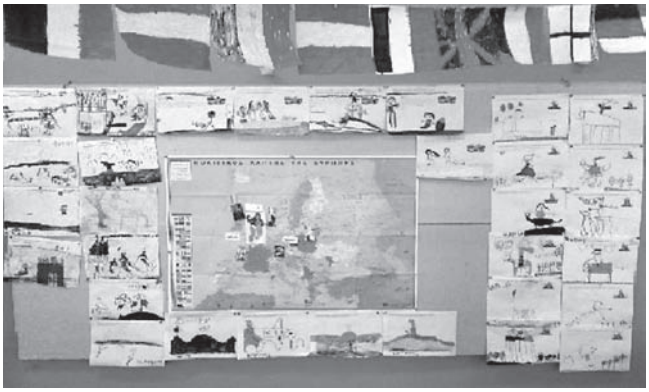
Α' Φάση: «Γνωριμία με την Ευρώπη και την Ε.Ε.»

Στην πρώτη φάση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων έγινε γνωριμία των μαθητών με την Ευρώπη. Η αρχική προσέγγιση ήταν μέσω του μύθου της «αρπαγής της Ευρώπης», όπου αναγνώσθηκε ο μύθος, δραματοποιήθηκε από τα παιδιά (με ανάλογη αμφίεση και μικρές παραλλαγές ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ταυτόχρονα όλοι οι μαθητές). Παρατήρησαν έργα τέχνης που σχετίζονται με το μύθο και τον αναπαράστησαν εικαστικά (ζωγραφική, ψηφιδωτό). Έπειτα τους δόθηκαν νομίσματα των 2 ευρώ και τους ζητήθηκε να ανακαλύψουν την απεικόνιση του παραπάνω μύθου. Σε ανοιχτό φύλλο εργασίας αποτυπώθηκαν τα νομίσματα με ξυλομπογιά και από τις δύο τους όψεις και επιπλέον κάθε μαθητής σχεδίασε μία δική του εκδοχή νομίσματος των 2 ευρώ (*Εικόνα 1*).



Εικόνα 1. *Ζωγραφική μύθου και αποτύπωση νομισμάτων.*

Στη συνέχεια αναγνώστηκε το βιβλίο της Σ. Ζαραμπούκα «Ευρωπαϊκή κοινότητα– ευρωζωική κοινότητα», επισκέφτηκαν τη σελίδα της Ε.Ε. (https://europa.eu/european-union/index_el) και του Teachers for Europe (http://www.teachers4europe.gr/calls/call-2016-2017/call-2016-2017-primary), συλλέχθηκαν πληροφορίες για τους λόγους δημιουργίας, τα όργανα, τον τρόπο λειτουργίας της Ε.Ε., αντλήθηκαν εικόνες, διατυπώθηκαν απορίες και ερωτήματα, και συζητήθηκαν τα θέματα που τους κέρδισαν το ενδιαφέρον (π.χ. η διαδικασία των ευρωεκλογών). Έτσι αποφασίστηκε να δημιουργηθεί στην τάξη μας η «γωνιά της Ε.Ε», όπου αναρτήθηκε ένας ευρωπαϊκός χάρτης, φωτογραφίες που επέλεξαν τα παιδιά από την δικτυακή τους περιήγηση και, στην πορεία του προγράμματος, οι εργασίες που δημιουργούσαν (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. *Γωνιά Ευρωπαϊκής Ένωσης με τα έργα των παιδιών.*

Στην πορεία εκτυπώθηκαν κάρτες με τα ονόματα των κρατών μελών της Ε.Ε. και χρησιμοποιήθηκαν για παιχνίδι αναζήτησης και αντιστοίχισης, κάρτας – ονόματος χώρας στο χάρτη. Κάθε παιδί επέλεγε μία κάρτα και αναζητώντας την αντίστοιχη λέξη στο χάρτη την κόλλαγε πάνω του. Επιπλέον δόθηκε ατομικό φύλλο εργασίας όπου τα παιδιά στον ευρωπαϊκό χάρτη έπρεπε έχοντας γνωρίσει το «Ε» της Ευρώπης να αναζητήσουν και να κυκλώσουν χώρες της Ε.Ε που έχουν το ίδιο αρχικό γράμμα.

Αφού εξοικειώθηκαν με τα ονόματα των χωρών έγινε γνωριμία με τη σημαία της Ε.Ε. και των κρατών μελών της. Έπαιξαν παιχνίδι αντιστοίχισης χώρας και σημαίας ενώ κάθε παιδί επέλεξε και κατασκεύασε μία σημαία κράτους της Ε.Ε. Στη σελίδα της Ε.Ε. «η γωνιά του παιδιού» (http://europa.eu/kids-corner/memory/index_el.htm#/game), έπαιξαν παιχνίδι μνήμης με σημαίες.

Β' Φάση: «Ξεκινάει το ταξίδι μας»

1ος σταθμός Δανία/Κοπεγχάγη - «μικρή Γοργόνα»

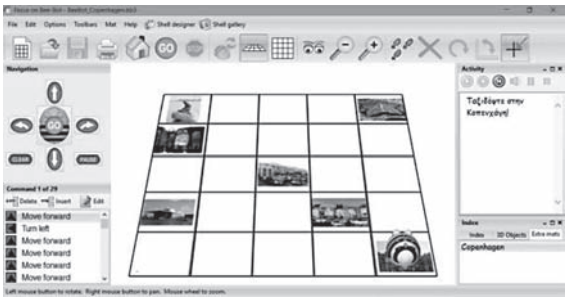
Τα παιδιά επιβιβάστηκαν σε ένα αερόστατο που είχε κατασκευαστεί από μεγάλο πανί πολύχρωμο και καναπεδάκια για καλάθι, και η γοργόνα Γάλαξα τα πληροφόρησε ότι θα μεταβούν στον πρώτο προορισμό τους, τη Δανία, για να γνωρίσουν τη «μικρή γοργόνα». Αναζήτησαν και κύκλωσαν στο χάρτη τη Δανία και χάραξαν τη διαδρομή,

βλέποντας από ποιες χώρες θα περάσουν και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους απογειώθηκαν. Παράλληλα μέσω του ψηφιακού διαδικτυακού χάρτη Google Earth (προβολή σε προτζέκτορα για να είναι καλύτερη η θέαση της περιήγησης) αναζητήθηκε αρχικά το Γαλαξίδι και το σχολείο τους και μετά ορίστηκε η διαδρομή του ταξιδιού και μεταφέρθηκαν και ψηφιακά στην Κοπεγχάγη.

Η μικρή γοργόνα υποτίθεται ότι έστειλε στα παιδιά ένα γράμμα με υλικό και οδηγίες για τα σημεία που πρέπει να επισκεφτούν μέχρι να την συναντήσουν και να τους διηγηθεί το μύθο της. Στο Google Earth εντοπίστηκαν τα σημεία ενδιαφέροντος, έγινε προσθήκη σήμανσης και ορίστηκε η ακόλουθη διαδρομή: Tivoli gardens, nyhavn canal, bike rental, opera, kastellet, Papiroen street food, medical museum και στο τέλος little mermaid. Όμως για να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να εξασκηθούν σε μαθηματικές έννοιες του χώρου, φτιάχτηκε μία απλή μακέτα της Κοπεγχάγης. Αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο φωτογραφίες των σημείων, εκτυπώθηκαν οι προσόψεις κτηρίων, εικόνες καναλιών και κήπων και κολλήθηκαν πάνω σε κουτιά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυάδες και ακολουθώντας οδηγίες προσανατολισμού έφταναν στο άγαλμα της γοργόνας. Η διαδρομή άλλαζε με προϋπόθεση να περνούν οι «περιηγητές» από όλα τα σημεία ενδιαφέροντός μας. (π.χ. τρία βήματα ευθεία, στρίβουμε αριστερά, δύο βήματα ευθεία κτλ.).

Όταν όλες πλέον οι ομάδες είχαν φτάσει στο άγαλμα της «μικρής γοργόνας», ξεκίνησε η αφήγηση του μύθου. Αλλά επειδή έχει τρεις διαφορετικές εκδοχές τέλους, διενεργήθηκε ψηφοφορία και τα παιδιά επέλεξαν ποια θα είναι η κατάληξη της ιστορίας – προς μεγάλη μάλιστα έκπληξη δεν επιλέχθηκε από τα παιδιά το αίσιο τέλος! Δημιουργήθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου, όπου τα παιδιά σημείωναν την επιλογή τους. Στη πρώτη γραμμή γράφτηκαν οι τρεις επιλογές τέλους και στη πρώτη στήλη κάθε μαθητής έγραψε το όνομά του. Με την ολοκλήρωση της αφήγησης τα παιδιά ζωγράφισαν το μύθο της «μικρής γοργόνας».

Στη συνέχεια οι μαθητές αυτό που βίωσαν με το σώμα τους στην προηγούμενη δραστηριότητα κλήθηκαν να το πράξουν σε μία δραστηριότητα εισαγωγής στη ρομποτική με τη χρήση του λογισμικού Beebot On Focus (εκπαιδευτική ρομποτική), όπου τα παιδιά έπρεπε να προγραμματίσουν ένα ρομποτάκι μελισσούλα έτσι ώστε να πραγματοποιήσει μια συγκεκριμένη διαδρομή στην επιφάνεια που είχε σχεδιαστεί και να επισκεφτεί όλα τα σημεία ενδιαφέροντος τους στην Κοπεγχάγη (κινήσεις μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, παύση) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. *Προγραμματισμός διαδρομής με το Beebot on Focus.*

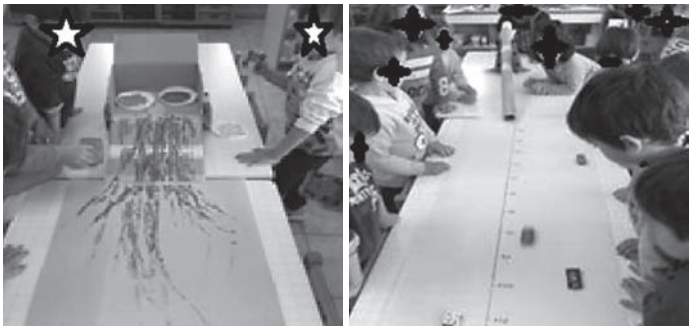
Η «μικρή γοργόνα» πληροφόρησε τα παιδιά ότι οι Δανοί αγαπούν πολύ το ποδήλατο και τους είχε στείλει στο γράμμα της εικόνες με ιδιαίτερα και ασυνήθιστα ποδήλατα. Κάθε μαθητής μοιράστηκε δικές του ποδηλατικές εμπειρίες και γνώσεις και κατασκεύασε ένα ποδήλατο από ανακυκλώσιμα υλικά.

Κλείνοντας την περιήγηση στην Κοπεγχάγη προτάθηκε από την εκπαιδευτικό για να αναδειχτεί η κοινή αγάπη των παιδιών και των Δανών για το ποδήλατο να οργανώσουν μία ομαδική ποδηλατική βόλτα. Ο ενθουσιασμός ήταν πολύ μεγάλος και για να γνωστοποιήσουν την εκδήλωσή τους έφτιαξαν μία αφίσα, όπου προσκαλούσαν τους γονείς τους και τους μαθητές του γειτονικού Δημοτικού Σχολείου να συμμετάσχουν. Η ποδηλατική βόλτα πραγματοποιήθηκε σε ημέρα και ώρα εκτός σχολικού ωραρίου με καθολική συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου και των γονιών τους καθώς και με πολλές συμμετοχές από μεγαλύτερα παιδιά.

2ος σταθμός Γερμανία/ποταμός Ρήνος- «γοργόνα Λορελάι»

Με τη βοήθεια του διδικτυακού χάρτη Google Earth συνεχίστηκε το ταξίδι στα νερά του ποταμού Ρήνου και συνάντησαν μέσα από πίνακες ζωγραφικής τη γοργόνα Λορελάι. Άκουσαν το μύθο της και στη συνέχεια τον ζωγράφισαν. Από τη χώρα καταγωγής της Λορελάι, τη Γερμανία προσέγγισαν ένα σύγχρονο κομμάτι της, τη βιομηχανία και συγκεκριμένα τις αυτοκινητοβιομηχανίες της. Αναζήτησαν και είδαν στο διαδίκτυο βίντεο και εικόνες από τη λειτουργία των εργοστασίων αυτοκινήτων. Μοιράστηκαν με την ομάδα γνώσεις και εμπειρίες από το αυτοκίνητο. Παρακολουθήσαν σε παρουσίαση PowerPoint την ιστορική εξέλιξη των γερμανικών αυτοκινήτων και στη συνέχεια κλήθηκαν να βάλουν σε χρονολογική σειρά πλαστικοποιημένες κάρτες αυτοκινήτων (παιχνίδι σειροθέτησης).

Στη συνέχεια προκειμένου να παίξουν και να προσεγγίσουν μαθηματικές έννοιες όπως πρώτο/δεύτερο/τρίτο/τέταρτο, πρώτο/μεσαίο/τελευταίο, μέτρηση απόστασης βασισμένη σε αριθμητικά σύμβολα κ.ά., σχεδιάστηκαν δύο παιχνίδια: α) τα «χρωματιστά αυτοκίνητα», όπου σε μία ειδική κατασκευή από χαρτόκουτα βουτούσαν σε σκαφάκια με χρώμα τις ρόδες από τα αυτοκινητάκια και τα τσουλούσαν σε κεκλιμένη επιφάνεια, διαγράφοντας χρωματιστές πορείες και β) «Το τούνελ», όπου σε μία άλλη κατασκευή από ρολά κουζίνας τοποθετημένα σε κατηφορική κλίση, τα αυτοκίνητα κυλούσαν σε επιφάνεια με αριθμημένη κλίμακα (*Εικόνα 4*).



Εικόνα 4. *Παιχνίδια κεκλιμένης επιφάνειας.*

Επιπλέον κατασκεύασαν όχημα, όπου τα παιδιά δουλεύοντας σε ομάδες επέλεγαν κομμάτια (βίδες, παξιμάδια, λάστιχα, παραλληλόγραμμες επιφάνειες κτλ.), έκαναν καταμέτρηση και το συναρμολογούσαν ώστε να δημιουργήσουν ένα λειτουργικό όχημα. Στη συνέχεια το τοποθέτησαν σε κεκλιμένο επίπεδο και πρώτα παρατήρησαν το συσχετισμό αύξηση κλίσης– αύξηση ταχύτητας και σε δεύτερο χρόνο κατέγραψαν τις αποστάσεις που διάνυε (με διάφορες μονάδες μέτρησης: παλάμες, μαρκαδόρους, σχοινάκι) (*Εικόνα 5*).

Εικόνα 5. *Κατασκευή λειτουργικού οχήματος.*

3ος σταθμός Ιρλανδία/ Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)– «γοργόνες Σέλκις»
Τα παιδιά επιβιβάστηκαν σε ένα καράβι, πήραν κιάλια και πυξίδες, άφησαν τα νερά του ποταμού Ρήνου και τη Γερμανία και κατευθύνθηκαν προς τη θάλασσα που ζουν οι γοργόνες Σέλκις (θεατρικό παιχνίδι) (*Εικόνα 6*).

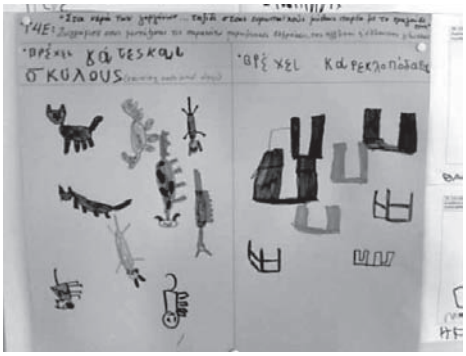
Εικόνα 6. *Δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού.*

Με τη βοήθεια του Google Earth μεταφέρθηκαν αυτή τη φορά σε δύο γειτονικές χώρες που μοιράζονται τον ίδιο μύθο, για τις ιδιαίτερες γοργόνες Σέλκις (Selkies) που μοιάζουν με φώκιες: την Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Άκουσαν αφηγήσεις διάφορων ιστοριών που όλες έχουν κοινό σημείο το ότι οι Σέλκις βγαίνουν στη στεριά, αποχωρίζονται το θαλάσσιο δέρμα τους και κάποιος άνδρας τους το κλέβει. Άλλοτε καταφέρνουν να το πάρουν πίσω και να επιστρέψουν στη θάλασσα και άλλοτε παραμένουν για πάντα μακριά της. Παρακολούθησαν την ταινία «The Selkie Bride» (https://www.youtube.com/watch?v=vQM2nGpMrtU).

Κάθε παιδί κλήθηκε να σκεφτεί μία δική του ιστορία με πρωταγωνίστριες τις Σέλκις και σε φύλλο εργασίας αφού τη ζωγραφίσει να τη διηγηθεί στους συμμαθητές του (η εκπαιδευτικός κατέγραψε στην εργασία κάθε μαθητή την ιστορία του).

Οι χώρες των Σέλκις όμως εκτός από τον ίδιο μύθο, μοιράζονται και την ίδια γλώσσα, την αγγλική. Άκουσαν μέσω του Youtube κοινές εκφράσεις της αγγλικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία (https://www.youtube.com/watch?v=s2YZVA0wb4Q). Κάποια παιδιά μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους αγγλικές λέξεις που γνώριζαν, γνώσεις και εμπειρίες από ταξίδια που είχαν πραγματοποιήσει με τους γονείς τους στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα με παροιμιακές εκφράσεις της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας που έχουν κοινό νόημα όπως για παράδειγμα «Βρέχει γάτες και σκύλους/ Raining cats and dogs– Βρέχει καρεκλοπόδαρα», «Βελόνα στα άχυρα/needle in a haystack– Ψάχνω ψύλλους στ' άχυρα», «Κομμάτι κέικ/piece of cake– Είναι παιχνιδάκι», «Σαν ταύρος σε κινέζικο μαγαζί/like a bull In a china shop– Σαν ταύρος σε υαλοπωλείο», «Στην ίδια βάρκα/In the same boat– Στο ίδιο καζάνι βράζουμε». Τα παιδιά προσπάθησαν αρχικά να βρουν την ερμηνεία των νοημάτων και μετά αναλύθηκαν τα νοήματά τους με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Ακολούθησε παιχνίδι παντομίμας, όπου με το σώμα τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους προσπαθούσαν να περιγράψουν στους συμμαθητές τους τις παραπάνω παροιμιακές εκφράσεις (*Εικόνα 7, Εικόνα 8*).



Εικόνα 7. *Ζωγραφική παροιμιακών εκφράσεων από τα παιδιά.*

Εικόνα 8. *Παιχνίδι παντομίμας.*

Ακολούθησε ομαδική εργασία με τις εκφράσεις «βρέχει καρεκλοπόδαρα- raining cats and dogs», όπου τα παιδιά σε ένα χαρτόνι χωρισμένο στη μέση ζωγράφισαν από την μία πλευρά την ελληνική και από την άλλη την αγγλική εκδοχή της παροιμίας. Συμπληρωματικά δόθηκε και ατομικό φύλλο εργασίας που κάθε μαθητής επέλεξε ένα ζεύγος παροιμιακών εκφράσεων για να αποτυπώσει εικαστικά.

Για την Ιρλανδία πληροφορούνται την αγάπη των κατοίκων της για τα λιλιπούτεια ξωτικά Λέπρεκορν (Leprechaun) που ζουν στο δάσος και είναι φύλακες ενός δοχείου με χρυσό που βρίσκεται στο τέλος του ουράνιου τόξου. Ο μύθος λέει ότι αν αιχμαλωτιστούν ποτέ από άνθρωπο, έχουν τη μαγική ικανότητα να του πραγματοποιήσουν τρεις ευχές, με αντάλλαγμα την ελευθερία τους. Προς τιμή τους, οι Ιρλανδοί διοργανώνουν κάθε χρόνο Κυνήγι Λεπρεκορν (National Leprechaun hunt). Παρομοίως διοργανώθηκε στην αυλή του σχολείου μας κυνήγι κρυμμένων Λέπρεκορν, όπου τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες και φορώντας αντίστοιχα τα πράσινα καπέλα και τις πορτοκαλί γενειάδες ένιωσαν για λίγο Ιρλανδοί και αναζήτησαν πλαστικοποιημένες φιγούρες ξωτικών, τις οποίες τοποθετούσαν στο στεφάνι της ομάδας τους. Στο τέλος του παιχνιδιού έγινε καταμέτρηση και αναδείχτηκε η νικήτρια ομάδα.

Για τη Σκωτία επικεντωθήκαμε στο παραδοσιακό «κιλτ» (kilt) και τα ειδικά υφάσματα κατασκευής του (ταρτάν/tartan), την ιστορία τους και τι συμβολίζουν. Επιπλέον υπήρξε και σύγκριση με την αντίστοιχη ενδυμασία του εύζωνα καθώς διαπραγματευθήκαμε το θέμα κοντά στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου.

Σε ομαδική εργασία κατασκεύασαν (από τσόχα) ένα κιλτ και σε ατομικές φύλλα εργασίας μοτίβα ταρτάν (ευθείες γραμμές, οριζόντιες και κάθετες).

4ος σταθμός Γαλλία/Γκρας- «γοργόνα Μελουσίνα»

Στον τελευταίο σταθμό, τη Γαλλία, «ταξιδεύουν» για να συναντήσουν τη γοργόνα Μελουσίνα, αλλά αυτή τη φορά δεν γνωρίζουν αμέσως το μύθο της. Τα παιδιά βλέπουν ένα πίνακα ζωγραφικής εμπνευσμένο από την ιστορία της και καλούνται, χωρισμένα σε ομάδες, να φανταστούν εκείνα και να φτιάξουν μία εκδοχή της. Για τη δρα-

στηριότητα αυτή χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή παρουσίασης και ψηφιακής αφήγησης Prezi. Κάθε ομάδα αφού ολοκλήρωσε την ιστορία της, την αφηγήθηκε στην εκπαιδευτικό, η οποία την ηχογράφησε και στη συνέχεια την εισήγαγε στην εφαρμογή προκειμένου να δημιουργηθεί η ψηφιακή ιστορία.

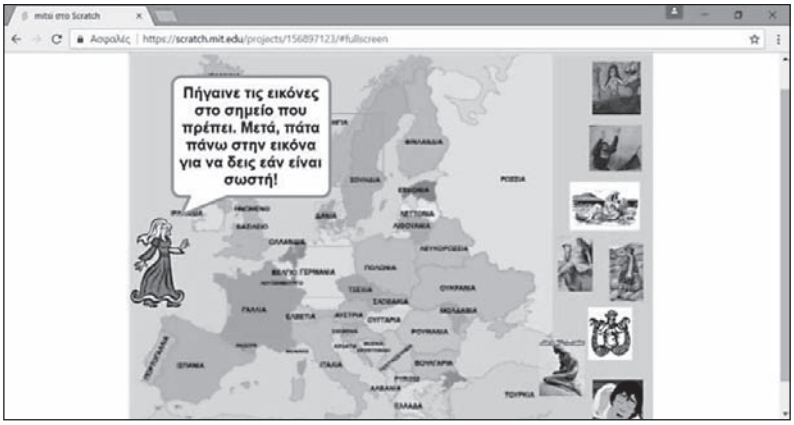
Στη συνέχεια διαβάστηκε ο πραγματικός μύθος της γοργόνας Μελουσίνα και τα παιδιά έλαβαν την πληροφορία για την ιδιαίτερη αγάπη των Γάλλων για τα λουλούδια και τα αρώματα.

Παρουσιάστηκαν στα παιδιά βίντεο με τα σημαντικότερα σημεία της πόλης Γκράς και με τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των λουλουδιών για να δημιουργηθούν τα αιθέρια έλαια που είναι οι βάσεις των αρωμάτων. (https://www.youtube.com/watch?v=Fu0rjcVUZlQ),(https://www.youtube.com/watch?v=S1Is2y8bwDo). Τέλος τα παιδιά αναζήτησαν συνταγές αρωμάτων στο διαδίκτυο, δημιούργησαν αρώματα από μίξεις αιθέριων ελαίων και φύτεψαν λουλούδια στο κήπο του σχολείου με τη βοήθεια γονέων τους.

Γ' Φάση - Δραστηριότητες αξιολόγησης

Σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που είχαν στόχο τον αναστοχασμό, την εμπέδωση, και την αξιολόγηση της γνώσης που αποκτήθηκε από τα παιδιά.

Κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό παιχνίδι αντιστοίχησης των ηρώων των μύθων με τις χώρες προέλευσής τους, με τη χρήση του περιβάλλοντος εκπαιδευτικού προγραμματισμού Scratch. Τα παιδιά, με drag and drop, αντιστοίχησαν, συνεργαζόμενα ανά δύο, τους ήρωες με την κατάλληλη χώρα του μύθου (*Εικόνα 9*).



Εικόνα 9. *Παιχνίδι αντιστοίχισης ηρώων με χώρες, με την εφαρμογή Scratch.*

Για την επόμενη δραστηριότητα, τα παιδιά έπαιξαν συνεργατικά το ομαδικό παιχνίδι «Η αλφαβήτα της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν, να γράψουν, και να ζωγραφίσουν μια λέξη (π.χ έννοιες, φαινόμενα) που να ταιριάζει με κάθε γράμμα της αλφαβήτας, σύμφωνα με τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει κατά τη διάρκεια αυτού του «ταξιδιού». Μέσω αυτής της δραστηριότητας φάνηκε

να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους και να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αφομοίωση της γνώσης.

Τέλος, οργανώθηκε δραστηριότητα εκπαιδευτικής ρομποτικής με τη χρήση προγραμματιζόμενου παιχνιδιού και ειδικά σχεδιασμένης επιφάνειας που είχε δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό για τις ανάγκες της δραστηριότητας με τη χρήση του λογισμικού Autocad. Τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν τη λύση στα αινίγματα που τους δίνονταν από την εκπαιδευτικό, και να προγραμματίσουν το ρομποτάκι έτσι ώστε να πάει κάθε φορά στη σωστή τοποθεσία επάνω στην επιφάνεια (*Εικόνα 10*).

Εικόνα 10. *Δραστηριότητα εκπαιδευτικής ρομποτικής με προγραμματιζόμενο παιχνίδι.*

Διάχυση του Προγράμματος

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ σχολείου, γονέων, και τοπικής κοινωνίας πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες και δράσεις. Οι δράσεις αυτές είχαν στόχο την ενημέρωση για τις δραστηριότητες των παιδιών, και την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ενέργειες ήταν οι εξής:

- Δημιουργία γωνίας της Ευρώπης σε εμφανή χώρο του σχολείου. Σε αυτή τη γωνιά είχαμε αναρτημένο το χάρτη με τους προορισμούς μας, τοποθετούσαμε όλες τις εργασίες μας και οργανώναμε τις δραστηριότητες μας. Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να ξεναγηθούν σε αυτό το χώρο από τα παιδιά.
- Οι γονείς με την ολοκλήρωσή του προγράμματος έλαβαν ένα φάκελο με εργασίες των παιδιών και το εκπαιδευτικό υλικό που στάλθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

- Με αφορμή την «επίσκεψη» μας στην Κοπεγχάγη διοργανώθηκε ποδηλατάδα. Αρωγοί στην πραγματοποίηση αυτής της δράσης ήταν ο Δήμος, το Λιμενικό και οι σύλλογοι γονέων Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου Γαλαξιδίου.
- Συμμέτοχοι στο πρόγραμμά μας έγιναν οι γονείς και στη δράση φύτευσης λουλουδιών στον κήπο του σχολείου μας.

Περιορισμοί, Προοπτικές, και Συμπεράσματα

Σε αυτό το άρθρο περιγράψαμε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τους μύθους και την κουλτούρα χωρών της Ευρώπης. Οι δραστηριότητες αυτές έθεσαν τη βάση για την εξοικείωση των παιδιών με αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Καθώς η κατανόηση αφηρημένων εννοιών παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, σκοπός των δραστηριοτήτων ήταν η επαφή των παιδιών με στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμικού πλαισίου των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τα παιδιά έδειξαν αυξημένη εμπλοκή και ενδιαφέρον, ενώ και οι γονείς συμμετείχαν πρόθυμα στο πρόγραμμα.

Ιδιαίτερα σημαντική φάνηκε να είναι η χρήση των τοπικών μύθων και της ιστορίας του τόπου ως αφετηρία και ως πυρήνας των δραστηριοτήτων. Η σύνδεση των δραστηριοτήτων με την τοπική παράδοση και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την άμεση εμπειρία των παιδιών λειτούργησε ως υπόβαθρο για την περαιτέρω οικοδόμηση της νέας γνώσης με αποτελεσματικό τρόπο.

Αναφορές

Katz, Lillian. 1995. “The Benefits of Mixed-Age Grouping.” ERIC Digest. https://eric.ed.gov/?id=ED382411

Teachers 4 Europe (2017) http://www.teachers4europe.gr/ourgoal (προσπελάστηκε την 19/08/2017)

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Καλλιόπη Π.; Κυρίδης, Αργύρης Γ.; Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ειρήνη; Χρυσαφίδης, Κώστας (2008), Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, εκδόσεις Πατάκη.

ΤΑ ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ. ΜΙΚΡΟΙ ΤΑΞΙΔΙΩΤΕΣ ΤΡΑΓΟΥΔΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΛΗΜΕΡΑ!

*Μαγδαληνή Τσιότσιου**

Περίληψη

Στο πλαίσιο του προγράμματος Τ4Ε προσεγγίσαμε τις έννοιες της ενότητας, της ομοιότητας και της πολυμορφίας μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών της Ευρώπης.[284]

Στην πρώτη φάση, προετοιμάσαμε ένα φανταστικό ταξίδι στις 5 χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία, Ελλάδα). Οι μαθητές γνώρισαν την Ευρωπαϊκή Ένωση και το μύθο της Ευρώπης. Πρώτη χώρα γνωριμίας ήταν η Αγγλία. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, αποτέλεσαν τη ρουτίνα του διδακτικού σεναρίου, για την γνωριμία και των υπόλοιπων χωρών.

Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές άκουσαν τραγούδια με θέμα την «καλημέρα» στη γλώσσα κάθε χώρας. Δημιούργησαν πρωτότυπα ομαδικά έργα και διασκεύασαν το παραδοσιακό μαροκινό τραγούδι, στο «α ραμ σαμ σαμ της ευρωπαϊκής ένωσης» με τη λέξη «καλημέρα» στις 5 γλώσσες. Ασχολήθηκαν με τα κοινά ομαδικά παιχνίδια, «1,2,3, στοπ!» ή στην Γαλλία «1,2,3, soleil!» και το παραδοσιακό «δακτυλίδι», αγαπημένο και στην Γερμανία. Η Ε. Ε. αποτέλεσε σημείο αναφοράς των όμοιων και των διαφορετικών ομαδικών παιχνιδιών και οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές των άλλων χωρών μέσα από γνώριμα σε όλους παιχνίδια. Προτείναμε το αρχαίο ελληνικό παιχνίδι «οστομάχιον» στις άλλες χώρες και ανακαλύψαμε παραλλαγές του τάνγκραμ στη Γαλλία. Επίσης, «το παιχνίδι της χήνας», γνωστό στα παιδιά στη Γαλλία και στην Ιταλία, αλλά όχι στην Ελλάδα.

Στην τρίτη φάση, οργανώθηκαν δραστηριότητες αξιολόγησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν και διάχυσης.

Όλες οι δράσεις οργανώθηκαν, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν κυρίως μέσα στην τάξη. Ορισμένα ομαδικά παιχνίδια υλοποιήθηκαν στο προαύλιο του νηπιαγωγείου. Συμπερασματικά, το παιχνίδι βοήθησε στην ιδέα μιας ευρωπαϊκής οικογένειας.

---

* Νηπιαγωγός ΠΕ60, DEA Επιστήμες Αγωγής- Συστήματα μάθησης & Συστήματα αξιολόγησης (AIX-MARSEILLE 1)

284. Επιβλέπων πρεσβευτής: Χρήστος Μαναριώτης, Σχολικός Σύμβουλος 4ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε.

Οι μαθητές έμαθαν τα παιχνίδια και τα έδειξαν και στα παιδιά του διπλανού τμήματος. Τέλος, η συγκεκριμένη προσέγγιση, είχε μια ρουτίνα για κάθε χώρα την οποία οι μαθητές γνώριζαν και περίμεναν να την κάνουν για την επόμενη χώρα. Υποστηρίζουμε την υλοποίηση του ίδιου προγράμματος για περισσότερες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης από την αρχή του σχολικού έτους.

Λέξεις-κλειδιά: *Προσχολική, παιχνίδι, οστομάχιον, α ραμ σαμ σαμ.*

Εισαγωγή

Η επιλογή του Νηπιαγωγείου (53^{ο} ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ - 1^{ο} ΠΡΩΙΝΟ ΤΜΗΜΑ) για την συμμετοχή του στο πρόγραμμα Τ4Ε έγινε κατά το πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους 2016-2017.

Τότε έγινε και η πρώτη αναφορά στις χώρες της Ευρώπης και με καταιγισμό ιδεών από τα παιδιά, αναδείχθηκε το ενδιαφέρον τους για τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά σε κάποιες χώρες της Ευρώπης. Επιλέξαμε να ερευνήσουμε για τα ομαδικά παιχνίδια (επιτραπέζια ή παιχνίδια της αυλής) που παίζουν τα μικρά παιδιά στις χώρες αυτές. Παράλληλα, ύστερα από επίσκεψη φοιτητριών από τη Γερμανία, και υλοποίηση από αυτές δραστηριοτήτων για το παιχνίδι, προέκυψε το ενδιαφέρον για ένα παιδικό τραγουδάκι, το «Α ράμ σαμ σαμ» το οποίο διασκευάσαμε με λόγια που παραπέμπουν στην ιδέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν, με θέμα «Τα παιχνίδια των παιδιών της Ευρώπης. Μικροί Ταξιδιώτες τραγουδούν την Καλημέρα!» υλοποιήθηκαν κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2016-2017. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν συνολικά 25 μαθητές (20 νήπια και 5 προνήπια).

Στην αρχική φάση έγινε η γνωριμία των παιδιών με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη σημαία της αλλά και τις χώρες της και τις σημαίες τους. *Στην δεύτερη φάση* έγινε η ανάπτυξη του θέματος με οργανωμένες δραστηριότητες. *Στην τρίτη φάση* έγιναν δραστηριότητες αξιολόγησης και διάχυσης των γνώσεων εκτός της τάξης.

Τα θέματα των δραστηριοτήτων συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο της Ευρώπης, την καθημερινότητα και την επικοινωνία. Προάγουν τις έννοιες της ενότητας, της ομοιότητας και της πολυμορφίας. Κυρίως όμως ενθουσίασαν πολύ τα παιδιά και έδωσαν το κίνητρο για να μάθουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, να συνεργαστούν, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μέσα από τα παιχνίδια αλλά και να διασκεδάσουν με αυτά.

Οι μορφές διδασκαλίας ήταν ο καταιγισμός ιδεών και δημιουργία ιστογράμματος, οι ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, η εργασία σε ομάδες και η ατομική εργασία και τέλος η παρουσίαση στην ολομέλεια. Οι δραστηριότητες διαχέονταν στο ημερήσιο πρόγραμμα ανάλογα με τον επιμέρους στόχο και προσεγγίστηκαν διαθεματικά. Οι Θεματικοί άξονες (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ελεύθερη Έκφραση, Μελέτη Περιβάλλοντος και Νέες Τεχνολογίες) ακολουθήθηκαν όπως ορίζεται από τον οδηγό σπουδών του νηπιαγωγείου.

Οι διδακτικοί στόχοι των δραστηριοτήτων σχεδιάστηκαν ανάλογα με αυτούς του προγράμματος Τ4Ε.: Ολιστική προσέγγιση της ευρωπαϊκής διάστασης, ανάπτυξη γνώσεων, πολιτισμικής συνείδησης και ενσυναίσθησης, χρήση του διαδικτύου και

των νέων τεχνολογιών. Επίσης, η συνειδητοποίηση της κοινής ευρωπαϊκής οικογένειας, η προώθηση των αξιών της Ε.Ε. και ο σεβασμός της πολυμορφίας σε κάθε επίπεδο.

Γενικοί σκοποί

- Να γνωρίσουν τα παιδιά ομαδικά παιχνίδια των παιδιών της ηλικίας τους σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μέσα από τη γνωριμία αυτή να αντιληφθούν την έννοια της ευρωπαϊκής κοινότητας.
- Ιδιαίτερα, μέσα από ένα παραδοσιακό μαροκινό παιχνιδοτράγουδο, το «Α ράμ σαμ σαμ», η μουσική του οποίου είναι γνωστή σε όλες αυτές τις χώρες, να αντιληφθούν ότι όλα τα παιδιά παίζουν ίδια παιχνίδια και τραγουδούν ίδια τραγούδια ακόμα και αν μιλούν διαφορετική γλώσσα.
- Να καλλιεργήσουν την «ευρωπαϊκή ταυτότητα» διατηρώντας παράλληλα τη δική τους εθνική συνείδηση και πολιτιστική κληρονομιά.
- Να αποδεχτούν την έννοια της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας στον κόσμο γύρω τους.
- Να γνωρίσουν στοιχεία στην ζωή των συνομηλίκων τους στις άλλες χώρες της Ε.Ε. που προάγουν την έννοια της ομοιότητας και της ενότητας.

Επιμέρους στόχοι

- Να γνωρίσουν την Ευρώπη μέσα από τον χάρτη της και να αντιληφθούν ότι είναι ένα σύνολο πολλών χωρών.
- Να αναγνωρίσουν τις χώρες Ελλάδα, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία και Αγγλία, στον χάρτη της Ευρώπης.
- Να παίξουν και να τραγουδήσουν το ίδιο παιχνιδοτράγουδο («Α ράμ σαμ σαμ») χρησιμοποιώντας κάθε φορά τις λέξεις (και συγκεκριμένα την λέξη «καλημέρα») της ευρωπαϊκής χώρας που γνωρίζουν.
- Να ακούσουν, να μιλήσουν και να ξεχωρίσουν λίγες λέξεις, ανάλογα με τη χώρα από όπου προέρχονται.
- Να αντιληφθούν την έννοια της συνεργασίας και να αποκτήσουν ευρωπαϊκή συνείδηση.
- Να γνωρίσουν διαφορετικά παιχνίδια από άλλες χώρες αλλά και παιχνίδια που είναι ίδια με τα δικά τους.
- Να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν παιδιά από τις χώρες της Ε.Ε. και να παίξουν μαζί τους.
- Να μάθουν μικρούς διαλόγους επικοινωνίας στα αγγλικά, στα γαλλικά, στα ιταλικά και στα γερμανικά.
- Να διαδώσουν το «Οστομάχιον» και να βρουν παρόμοια παιχνίδια παζλ στις χώρες που προαναφέρθηκαν.

Μεθοδολογία

Θεωρητικό υπόβαθρο στην υλοποίηση αυτής της σειράς δραστηριοτήτων ήταν η θεωρία του Διδακτικού Συμβολαίου και η εφαρμογή των παραμέτρων του Διδακτι-

κού Χρόνου στην μαθησιακή διαδικασία και την διασύνδεση των γνώσεων που αποκτούνταν σε κάθε δραστηριότητα (Brousseau, G., et Centeno, J. (1992). Chevallard, Y. (1986). Σύμφωνα με τον Chevallard ο διδακτικός χρόνος είναι ένας χρόνος που κατασκευάζεται από τον δάσκαλο. Δεν αποτελεί το σύνολο της διδακτικής λειτουργίας αλλά είναι ο κατευθυντήριος άξονάς της. Ο δάσκαλος τον τροφοδοτεί εισάγοντας, ανάμεσα σε χρονικά διαστήματα, ένα νέο « αντικείμενο γνώσης».

Η δημιουργία μιας ρουτίνας στην πρώτη φάση της εργασίας έγινε το σημείο αναφοράς για τα παιδιά ως προς την αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών για την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας.

Η ρουτίνα ήταν
- αρχικά η αναζήτηση της χώρας στον χάρτη,
- η αναγνώριση της σημαίας της,
- η περιήγηση με τη βοήθεια του διαδικτύου στα αξιοθέατα και τα φυσικά τοπία της,
- η εκμάθηση ενός τραγουδιού με θέμα «Καλημέρα» από την επιλεγμένη χώρα,
- η αναφορά σε φράσεις και λέξεις γνωριμίας στην γλώσσα της χώρας αυτής,
- η προετοιμασία για ένα φανταστικό ταξίδι.

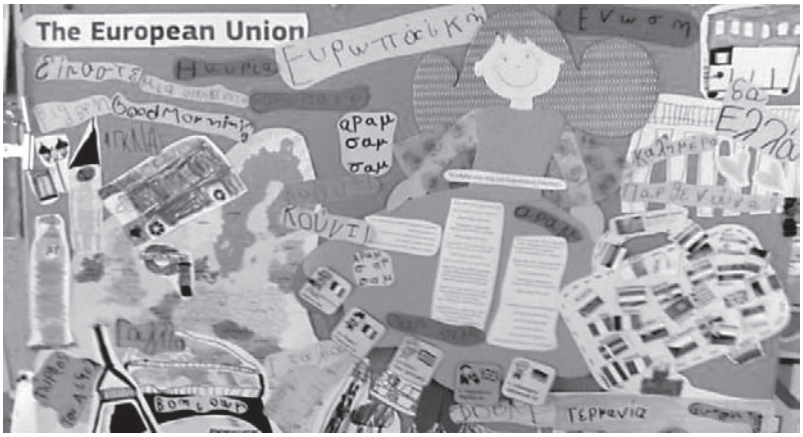
Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων η γνώση για τα ομαδικά παιχνίδια προσεγγίστηκε (σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ) διαθεματικά, δόθηκε έμφαση στην ολιστική αντίληψη της γνώσης, στην βιωματική μάθηση, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών, στην αναζήτηση γνώσεων με καταιγισμό ιδεών. Η διδασκαλία έγινε με τρόπο ομαδοσυνεργατικό, με χρήση των ΤΠΕ και με συζήτηση και αλληλεπίδραση στην ολομέλεια. Η μάθηση ήταν βιωματική, συνεργατική και στηρίχτηκε στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Οργάνωση και σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Α’ ΦΑΣΗ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ Ε.Ε.

1η ημέρα δραστηριοτήτων

Παρουσιάστηκε ο χάρτης της Ευρώπης, αναζητήθηκαν από τα παιδιά οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναγνωρίσαμε τις σημαίες κάθε χώρας, τις απαριθμήσαμε και μιλήσαμε για την σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη σημασία των αστεριών της. Η Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσιάστηκε με τη μορφή χάρτινης κούκλας, η οποία μιλούσε στα παιδιά για κάθε χώρα ξεχωριστά. Με ομαδική εργασία τα παιδιά προετοίμασαν την βαλίτσα της και άρχισαν οι δράσεις με τους μικρούς ταξιδιώτες για ένα ταξίδι στην Ευρώπη. Τα παιδιά έγιναν μικροί ταξιδιώτες και θέσαμε το ζήτημα της λεκτικής επικοινωνίας με τα παιδιά στις χώρες που θα ταξιδέψουμε. «Τι θα πούμε όταν συναντήσουμε ένα παιδί στην Γαλλία;» Η λέξη «καλημέρα» μας φάνηκε πολύ ωραία για να ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας... (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον).



2η ημέρα δραστηριοτήτων
Αρχικά, έγινε διασύνδεση με την προηγούμενη ημέρα και αναφορά στον μύθο της Ευρώπης. Τα παιδιά έμαθαν την προέλευση του ονόματος «Ευρώπη», άκουσαν τον μύθο και ζωγράφισαν τις εντυπώσεις τους. (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Ελεύθερη έκφραση).

Στη συνέχεια, τα παιδιά έγιναν ταξιδιώτες και επισκέφτηκαν το Ηνωμένο Βασίλειο. Με αναζήτηση στο διαδίκτυο, είδαμε τα αξιοθέατα και κυρίως το Big Ben, το ρολόι του οποίου έδωσε έμπνευση σε πολλά παιδιά. Με αφορμή τη συνάντηση με ένα παιδί της χώρας αυτής έμαθαν τα παιδιά τις λέξεις: καλημέρα, γεια σου, τι κάνεις;, πως σε λένε;, καληνύχτα, αντίο στα αγγλικά. Έγραψαν τις αγγλικές λέξεις σε χαρτί Α4 και ζωγράφισαν το Big Ben. Από το διαδίκτυο ακούσαμε ένα αγγλικό τραγουδάκι για την «καλημέρα» (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες).

Από την δεύτερη ημέρα δραστηριοτήτων εφαρμόσαμε μια ρουτίνα στη συγκεκριμένη διδασκαλία, δηλαδή: ανάθεση χώρας προορισμού, γνωριμία με τα αξιοθέατα, ζήτημα λεκτικής επικοινωνίας με παιδιά της χώρας αυτής, με καταιγισμό ιδεών αναζήτηση γνώσεων για ξένες λέξεις από τα παιδιά και βοήθεια από τη νηπιαγωγό, αντιγραφή των λέξεων σε χαρτί Α4 από όποια παιδιά το επιθυμούν και εντοπισμός των λατινικών χαρακτήρων, ζωγραφική αξιοθέατου, τραγουδάκι από το διαδίκτυο.

Β' ΦΑΣΗ: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

3η ημέρα δραστηριοτήτων
Την 3η ημέρα γνωρίσαμε την Γερμανία, με δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Υλοποιήσαμε τις δραστηριότητες για την δεύτερη χώρα επίσκεψης, την Γερμανία, με την ίδια σειρά που υλοποιήθηκαν για την Αγγλία. (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες).

4η ημέρα δραστηριοτήτων
Την 4η ημέρα γνωρίσαμε την Γαλλία, με δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες).

5η ημέρα δραστηριοτήτων
Την 5η ημέρα γνωρίσαμε την Ιταλία, με δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες).

6η ημέρα δραστηριοτήτων
Την 6η ημέρα γνωρίσαμε την Ελλάδα, με δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες).

7η ημέρα δραστηριοτήτων
Με την επιστροφή στην Ελλάδα, αποφασίσαμε να ζωγραφίσουμε τις εντυπώσεις μας από τα ταξίδια στις χώρες που αναφέραμε. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε και ανέλαβαν αρχικά να «μελετήσουν» την κατασκευή του Παρθενώνα, του Πύργου του Άιφελ, του Πύργου της Πίζας, της Πύλης του Βρανδεμβούργου και του Μπιγκ Μπεν, ατομικά. Ζωγράφισαν τα δικά τους σχέδια, στα οποία πραγματικά αποτύπωσαν με μεγάλη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά αυτών των μνημείων. Σε δεύτερη φάση κάθε ομάδα ζωγράφισε με πινέλα σε χαρτί κανσόν 50*70 το μνημείο που είχε επιλέξει. Τα έργα αυτά χρησίμευσαν σαν σκηνικό για μικρούς διαλόγους από τα παιδιά της Ελλάδας και τα παιδιά της χώρας επίσκεψης. Οι διάλογοι αυτοί επαναλήφθηκαν και άλλες ημέρες όπου τα παιδιά είχαν ετοιμάσει και τα διαβατήριά τους (υλικό που μας παρείχε το πρόγραμμα Τ4Ε). (Θεματικοί άξονες: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες, Περιβάλλον, Ελεύθερη έκφραση).

Το Μπιγκ Μπεν.

Ο Πύργος του Άιφελ.

Η Πύλη του Βρανδεμβούργου.

Ο Πύργος της Πίζας.

Ο Παρθενώνας.

8η ημέρα δραστηριοτήτων

Αφού ολοκληρώσαμε τα ακούσματα των λέξεων και τη ζωγραφική εικόνων από κάθε χώρα, θυμηθήκαμε το τραγούδι «Αράμ σαμ σαμ». Υπενθυμίσαμε στα παιδιά ότι το τραγούδησαν και με τις γερμανίδες φοιτήτριες. Με αναζήτηση στο διαδίκτυο ανακαλύψαμε ότι το γνωρίζουν και τα παιδιά στις άλλες χώρες. Τα τραγουδάκι αυτό είναι μαροκινής προέλευσης και παγκόσμιας εμβέλειας. Είναι ένα παιχνιδοτράγουδο, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο αρέσει σε όλα τα παιδιά. Με αφορμή λοιπόν αυτό το τραγούδι δημιουργήσαμε το «Α ράμ σαμ σαμ της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

(το Αράμ σαμ σαμ είναι παραδοσιακό μαροκινό τραγούδι, παγκόσμιας εμβέλειας.)
Σημείωση: όπου «α ράμ» χτυπάμε παλαμάκια
Όπου «σαμ» χτυπάμε τα γόνατα
Όπου «κούντι» κάνουμε κυκλικές κινήσεις με τα χέρια.

Το «Α ραμ σαμ σαμ της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Κουντι κουντι κουντι κουντι
Κουντι ραμ σαμ σαμ.
Καλημέρα, καλημέρα
Κουντι κουντι κουντι κουντι
Κουντι ραμ σαμ σαμ.
Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Λέμε καλημέρα στα ελληνικά
Καλημέρα, καλημέρα,
Λέμε καλημέρα στα ελληνικά!
Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Λεμε καλημέρα στα αγγλικά
Good morning, good morning,
Λέμε καλημέρα στα αγγλικά!

Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Λέμε καλημέρα στα γερμανικά

Guten Tag, Guten Tag,
Λέμε καλημέρα στα γερμανικά!

Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Λέμε καλημέρα στα γαλλικά
Bonjour, Bonjour,
Λέμε καλημέρα στα γαλλικά!

Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Λέμε καλημέρα στα ιταλικά
Buongiorno, buongiorno
Λέμε καλημέρα στα ιταλικά!

Α ραμ σαμ σαμ, αραμ σαμ σαμ
Κουντι κουντι κουντι κουντι
Κουντι ραμ σαμ σαμ.
Καλημέρα, καλημέρα
Κουντι κουντι κουντι κουντι
Κουντι ραμ σαμ σαμ.

Συνεχίζουμε στις επαναλήψεις
...και είμαστε όλοι φίλοι,
...και συνεργαζόμαστε,
...και έχουμε ειρήνη,
...και είμαστε ενωμένοι,
...όλοι μαζί μια οικογένεια ευρωπαϊκή!

Αυτή είναι η διασκευή που φτιάξαμε για να θυμόμαστε την λέξη *καλημέρα* στις πιο πάνω γλώσσες.

Κατά τον σχεδιασμό του τραγουδιού είχαμε την ιδέα να δείχνουμε και τη σημαία της αντίστοιχης χώρας κάθε φορά που λέγαμε καλημέρα όμως δεν άρεσε πολύ στα παιδιά. Έτσι αποφασίσαμε να μείνουμε στα λόγια και στις αρχικές κινήσεις του τραγουδιού.

9η ημέρα δραστηριοτήτων

Την ημέρα αυτή μάθαμε στα παιδιά δύο ομαδικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά της ηλικίας τους στην Γαλλία.

1ο Παιχνίδι « Η τυφλή γάτα»

Τα παιδιά είναι καθισμένα σε κύκλο. Σηκώνεται ένα παιδί και κοιτάζει προσεκτικά ώστε να δει που κάθεται κάθε παιδί. Του δένουμε τα μάτια με ένα μαντήλι και τα υπόλοιπα παιδιά αθόρυβα αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους. Το παιδί με το μαντήλι πλησιάζει ένα παιδί τυχαία και προσπαθεί να μαντέψει ποιος είναι.

2ο παιχνίδι «Un, deux, trois, soleil!»

Είναι το ελληνικό «ένα, δύο, τρία, στοπ!». Ένα παιδί με γυρισμένη την πλάτη φωνάζει «ένα, δύο, τρία, στοπ!» ενώ τα υπόλοιπα βρίσκονται πίσω του και προσπαθούν να το ακουμπήσουν πρώτοι. Όποιο φτάσει πρώτος και το ακουμπήσει παίρνει τη θέση του.

Το παιχνίδι αυτό το παίξαμε και με τα παιδιά του άλλου τμήματος του νηπιαγωγείου (μοίρασμα και διάχυση των γνώσεων).

10η ημέρα δραστηριοτήτων «Το Δακτυλίδι»

Μάθαμε ένα ομαδικό παιχνίδι από την Γερμανία, το οποίο προς μεγάλη μας έκπληξη είναι το ελληνικό «Δακτυλίδι» (βλ. δικτυογραφία). Με την ευκαιρία αυτή μιλήσαμε για το πόσα κοινά μπορούν να υπάρχουν στις χώρες της Ευρώπης, και ότι αυτό ισχύει τελικά και στα παιχνίδια των παιδιών!

11η ημέρα δραστηριοτήτων

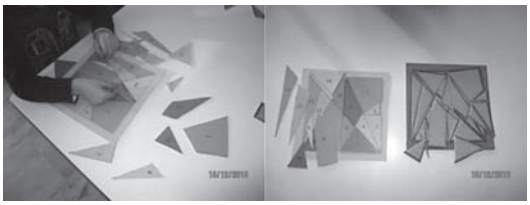
Καθώς δεν είχαμε τη δυνατότητα της γνώσης της ιταλικής γλώσσας, ζητήσαμε από τον πατέρα ενός μαθητή μας, που κατάγεται από την Φλωρεντία, να μας μιλήσει για τον τόπο καταγωγής του και να μας πει λέξεις στα ιταλικά.

Επιλέξαμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και με μια άλλη δραστηριότητα χρήσης της γλώσσας. Από το διαδίκτυο είδαμε και ακούσαμε το «Παραμύθι του Ήλιου και της Σελήνης» στα ιταλικά. Ζητήσαμε από τα παιδιά να προσπαθήσουν να πουν τι κατάλαβαν χωρίς κάποια άλλη βοήθεια. Αναδείχθηκε γρήγορα η σημασία της γνώσης της γλώσσας, γιατί όταν ο πατέρας του μαθητή μας μας μετέφρασε το παραμύθι, υπήρχαν πληροφορίες που μόνο με τις εικόνες δεν μεταφέρονταν.

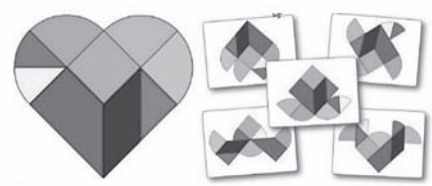
Μάθαμε ένα αγαπημένο επιτραπέζιο παιχνίδι των παιδιών στην Ιταλία. Είναι το «παιχνίδι της Χήνας». Το εκτυπώσαμε και τα παιδιά διασκέδασαν πολύ με αυτό.

12η ημέρα δραστηριοτήτων
Με αφορμή το παραμύθι στα ιταλικά, οργανώσαμε μια δραστηριότητα για την ευαισθητοποίηση των νηπίων στη διαφορετικότητα του ακούσματος και της γραφής της γλώσσας. Διαβάσαμε παραμύθια στα γαλλικά, στα γερμανικά και στα αγγλικά (η εκπαιδευτικός της τάξης έχει επάρκεια γλώσσας στις δύο πρώτες γλώσσες και άριστη γνώση στην τρίτη), τα παιδιά άκουσαν τη μετάφρασή τους και αναζήτησαν τις διαφορές στην γραφή στο σημείο που αυτό ήταν δυνατό.

13η ημέρα δραστηριοτήτων
Με αφορμή μια ανταλλαγή «παιχνιδιών» που είχαμε τον Οκτώβριο-Νοέμβριο 2016, με ένα Νηπιαγωγείο στην Μόσχα (Ρωσία), ετοιμάσαμε το δικό μας παιχνίδι από την Ελλάδα, το «Οστομάχιον» που παρέδωσε ο Αρχιμήδης. Είναι αρχαιότερο του τάνγκραμ, και είναι ελληνικό.



Αυτό λοιπόν το παιχνίδι πρότειναν τα παιδιά για να εκπροσωπήσει την Ελλάδα. Αναζητήσαμε στο διαδίκτυο και βρήκαμε παιχνίδια που μοιάζουν στο «οστομάχιον». Ανακαλύψαμε κάποιες πολύ ενδιαφέρουσες παραλλαγές τους. Ένα είδος τάνγκραμ σε σχήμα καρδιάς ή ωοειδές, αρχικά, από το οποίο στη συνέχεια σχηματίζονται άλλες εικόνες. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι σχεδιασμένα για παιδιά νηπιαγωγείου (βλ. δικτυογραφία). (Θεματικός άξονας: Μαθηματικά).



Γ ΦΑΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

14η ημέρα δραστηριοτήτων
Τα παιδιά παρουσίασαν στα παιδιά του διπλανού τμήματος τα παιχνίδια που έμαθαν και έπαιξαν όλοι μαζί (μοίρασμα και διάχυση των γνώσεων).

15η ημέρα δραστηριοτήτων
Παρουσιάσαμε στα παιδιά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για την Ε. Ε. με κάρτες ερωτήσεων σχετικά με πληροφορίες για τις χώρες. Εμείς απλοποιήσαμε τις ερωτήσεις ώστε να μπορούν να απαντηθούν από τα παιδιά και τελικά το αποτέλεσμα ήταν πολύ ικανοποιητικό. Το επιτραπέζιο είναι εποπτικό υλικό που μας παρείχε το πρόγραμμα Τ4Ε.

16η ημέρα δραστηριοτήτων
Διαβάσαμε το παραμύθι «Μια παρέα με... καρδιά» της Λήδας Βαρβαρούση, ένα παραμύθι για την Ε.Ε. Τα παιδιά ζωγράφισαν τις εντυπώσεις τους. (Θεματικός άξονας: Ελεύθερη έκφραση, γλώσσα, περιβάλλον.)

17η ημέρα δραστηριοτήτων
Με αφορμή μια οργανωμένη επικοινωνία μέσω SKYPE με ένα νηπιαγωγείο στην Ρωσία (Μόσχα), τα παιδιά χρησιμοποίησαν αυθόρμητα αγγλικές λέξεις στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τα παιδιά στη Μόσχα. Ανταλλάξαμε βέβαια ελληνικές και ρωσικές λέξεις (καλημέρα, γειά, πως σε λένε;) αλλά είναι αξιοσημείωτος ο ενθουσιασμός που έδειξαν με αυτή τη γνωριμία. Με βιωματικό τρόπο διεύρυναν τις γνώσεις για τη ζωή των παιδιών σε μια άλλη χώρα.

Να θυμίσουμε ότι και στην αρχή του σχολικού έτους είχαν παρακολουθήσει παιχνίδια από την Γερμανία με φοιτήτριες νηπιαγωγούς και είχαν εξοικειωθεί με το άκουσμα μιας άλλης γλώσσας και την επικοινωνία με ανθρώπους μιας άλλης χώρας.

18η ημέρα δραστηριοτήτων
Ηχογραφήσαμε το διασκευασμένο παιχνιδοτράγουδο «Α ράμ σαμ σαμ» και αποφασίσαμε να το κοινοποιήσουμε στους γονείς και στο διαδίκτυο, όπου θα δημιουργηθεί ένα βίντεο με εικόνες που διασφαλίζουν τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών.

Τρίτη, 9 Μαΐου 2017
Η παρουσίαση του πόστερ και των παιχνιδιών στην Ημερίδα των Τ4Ε,
«Η Ευρώπη μια γειτονιά, μια αγκαλιά».

Επίλογος

Το πρόγραμμα Τ4Ε μας έδωσε το κίνητρο να επικεντρωθούμε σε αγαπημένα θέματα των παιδιών από την οπτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πλαίσιο που πρόσφερε η θεματολογία γύρω από την Ευρώπη, τους κατοίκους της, τα παιδιά της και τα παιχνίδια τους βοήθησε με αποτελεσματικό τρόπο στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στις έννοιες της ενότητας, της ομοιότητας και της πολυμορφίας αλλά και τα βοήθησε να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν νέες παρέες φίλων.

Τα παιδιά διασκέδασαν με τα τραγουδάκια και τα παιχνίδια, έπαιξαν με τους φίλους τους και ενημέρωναν τους γονείς τους για τις ξένες λέξεις που μάθαιναν αλλά και όποια καινούρια γνώση αποκτούσαν σχετικά με την Ευρώπη. Δημιουργήθηκε ένα θετικό κλίμα στο να γνωρίζουν νέους τόπους και άλλους ανθρώπους μέσα από τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις ομοιότητες της Ελλάδας με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συμπερασματικά, επιτεύχθηκε η επικοινωνία με ανθρώπους από άλλες χώρες. (Ρωσία, Γερμανία, Ιταλία).

Χρησιμοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και τα παιδιά έμαθαν με βιωματικό τρόπο (παιχνίδια, παραμύθι, τραγούδια).

Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες σε ομάδες και αναπαραστάθηκαν σημαντικά αξιοθέατα σε κάθε χώρα.

Τα παιδιά έμαθαν μικρούς διαλόγους και με ελεύθερη δραματοποίηση υποδυθήκαν μικρούς ταξιδιώτες.

Έμαθαν παιχνίδια ομαδικά και τα έπαιξαν και με τους φίλους τους στην διπλανή τάξη.

Διασκεύασαν το τραγουδάκι «Α ραμ σαμ σαμ» και δημιούργησαν το «Α ραμ σαμ σαμ της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Θεωρούμε ότι μέσα από αυτό το διδακτικό σενάριο προωθήθηκαν οι αξίες και οι στόχοι της Ε.Ε. και οι μαθητές μοιράστηκαν με τους φίλους τους όσα έμαθαν για την Ευρώπη.

Η παραδοτέα εργασία έχει αναρτηθεί σε βίντεο στο youtube στο link:
https://youtu.be/IxOBMgFnH6E

Βιβλιογραφία

Λήδα Βαρβαρούση, «Μια παρέα... με καρδιά», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.

Λήδα Βαρβαρούση, «Τα αστέρια της Ευρώπης», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.

«Η Ευρώπη κι εσύ», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.

ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, *ΦΕΚ1376/18.10.2001*

Brousseau, G., et Centeno, J. (1992). Rôle de la mémoire didactique de l' enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques.* 11, 2-3, 162-210.

Chevallard, Y. (1986). Sur la notion du temps didactique. *Cours, Recueil tes textes etcomptes rendus de la IVe École d' été de didactique des mathématiques,* 69-93, Paris, IREM et Université Paris 7.

«Ο Μύθος της Ευρώπης», Εκδόσεις Μίνωας

Δικτυογραφία

Γερμανικό τραγούδι Guten tag lied
https://www.youtube.com/watch?v=hTYGKcvEPOw (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)
Γαλλικό τραγούδι Bonjour
https://www.youtube.com/watch?v=atNkI6QFZ50 (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)
Ιταλικό τραγούδι Buongiorno a te
https://www.youtube.com/watch?v=0Jlamf8cPW8 (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)
Αγγλικό τραγούδι Good morning
https://www.youtube.com/watch?v=bcCAZOO9OBk (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)
Γερμανικό ομαδικό παιχνίδι http://www.kinderspiele-welt.de/alte-spiele/ringlein-ringlein-du-musst-wandern.html (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)
Γαλλικά παιχνίδια τάνγκραμ http://dessinemoiunehistoire.net/tangram-oeuf-magique-egg-tangram/ (τελευταία προσπέλαση: Μάιος 2017)

ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ: ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

*Σταματία Σπανού**
*Χρήστος Σκάρκος***

Περίληψη

Σε μια οργανωμένη διδασκαλία, όπως και κατά την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ένα από τα ζητούμενα αποτελεί η καθολική και ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Όταν πρόκειται δε για παιδιά 4 – 6 ετών οι απαιτήσεις για παροχή κινήτρων, γίνονται ακόμη μεγαλύτερες. Η διδασκαλία που απευθύνεται σε αυτές τις ηλικίες πρέπει να έχει πλοκή, δράση, παιγνιώδη χαρακτήρα και να ενσωματώνει εμψυχωτικές δραστηριότητες.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ενσωματώνονται πλήρως και αρμονικά στο παραμύθι. Κατά συνέπεια η παιδαγωγική αξιοποίησή του μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το έντεχνο παραμύθι αποτελεί ένα πολύτιμο βοηθό του σημερινού εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από αυτό μπορεί να διδαχθούν σύγχρονα κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά θέματα.

Στην παρούσα εργασία, γίνεται η παρουσίαση του ομώνυμου διαθεματικού – εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε μονοθέσιο νηπιαγωγείο της Νάξου. Τα νήπια συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω το οποίου είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στοιχεία για αυτές μέσα από αντιπροσωπευτικά παραμύθια από την καθεμιά από αυτές.

Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, οι οποίες τους έδωσαν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν πως όλα όσα μας συνδέουν με τους άλλους λαούς της Ευρώπης είναι περισσότερα απ' όσα μας χωρίζουν και έτσι να αναπτύξουν θετική στάση γι' αυτούς.

Πρόκειται για ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτέλεσε ταυτόχρονα και μια πειραματική διαδικασία μέσω τις οποίας διερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι προτιμήσεις των νηπίων μέσω δομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

* Νηπιαγωγός, Νηπ. Γλινάδου Νάξου.
** Διευθυντής, Δ. Σ. Βίβλου Νάξου.

Μέσα από τα αποτελέσματα του προγράμματος διαγράφεται ο ρόλος του παραμυθιού ως μέσο διδασκαλίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι ένα από τα παλαιότερα μέλη της Ε.Ε. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πως θα πρέπει να ασπάζεται τα σύμβολα της Ε.Ε. και τις βασικές αρχές και αξίες. Όπως προκύπτει από τα επίσημα κείμενα, βασικό σύνθημα της Ε.Ε. είναι «Ενωμένοι στην πολυμορφία». Αυτό ως αρχή διέπει όλες τις πολιτικές της, και πρέπει να διέπει και την πολιτική κάθε κράτους μέλους.

Η Ε.Ε. ως γεωγραφική περιοχή και ως φορέας πολιτικός πρεσβεύει και προωθεί τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας εντός της ευρωπαϊκής ηπείρου. Αυτή η θέση, όσο θα εντείνονται οι προσπάθειες για εμβάθυνση της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, θα γίνεται ποιο επιτακτική.

Η πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Dietrich (2006), χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες είναι γεγονός εδώ και πολλά χρόνια σε πολλές χώρες τις Ευρώπης και βέβαια και της Ελλάδας. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, προσκρούει στην ευρέως διαδεδομένη αντίληψη περί της αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Καθώς, όμως, η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση που όχι μόνο θα διατηρηθεί, αλλά και θα ενισχυθεί μελλοντικά, προκύπτει ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας.

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό, καθοριστικός είναι ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης. Με βάση έκθεση της UNESCO (2002) στόχος πρέπει να είναι η διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων». Δηλαδή, ανθρώπων – πολιτών οι οποίοι θα είναι εξοπλισμένοι με εκείνο το πολιτσμικό κεφάλαιο που θα τους επιτρέπουν να υιοθετούν στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, που θα μπορούν να σέβονται και να αλληλεπιδρούν με τον «άλλο», τον διαφορετικό τόσο στο μικροεπίπεδο του σχολείου όσο και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας

Αυτό σημαίνει πως η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει προσανατολισμό. Όπως αναφέρει η Κεσίδου (2008) η εκπαίδευση πλέον δε μπορεί και δεν πρέπει να έχει μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, οποίος ήταν άμεσα συνυφασμένος με τα εκπαιδευτικά μοντέλα προηγούμενων αιώνων. Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαπολιτισμική. πρέπει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (empathy), έτσι ώστε οι σημερινοί μαθητές/τριες και αυριανοί πολίτες να δείξουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα των «άλλων». Πρέπει να καλλιεργεί την αλληλεγγύη και τον διαπολιτισμικό σεβασμό, γιατί έτσι θα μπορέσει να διαμορφωθεί συλλογική συνείδηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς και στην επικοινωνία μεταξύ τους και στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στον παραμερισμό της εμμονής στην εθνική καταγωγή και στην ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους.

Όταν γίνεται λόγος για εκπαίδευση και για διδασκαλία, όλα αυτά για να επιτευχθούν απαιτούν σχεδιασμό, εκπαιδευτικά εργαλεία και μεθόδους. Επίσης όταν αυτά πρόκειται να υλοποιηθούν σε παιδιά ηλικία 4 και 5 ετών, τότε πολύ εύκολα μπορεί

να φανταστεί κανείς ότι μια πολύ καλή λύση θα μπορούσε να είναι η χρησιμοποίηση κατάλληλων παραμυθιών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το παραμύθι

Το παραμύθι είναι ένα λογοτεχνικό είδος που είναι ιδιαίτερα αγαπητό από μικρούς και μεγάλους και το συναντούμε σε όλη τη διαδρομή του ανθρώπινου γένους. Δύο στοιχεία που χαρακτηρίζουν όλα τα παραμύθια είναι ότι μεταφέρονται εύκολα από τόπο σε τόπο και παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ή ακόμα και κοινές υποθέσεις ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης.

Τα παραμύθια χωρίζονται σε δύο κατηγορίες στο λαϊκό παραμύθι και στο έντεχνο παραμύθι, κάθε μια από τις οποίες έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το λαϊκό παραμύθι είναι το παλαιότερο είδος. Δημιουργός του είναι ο λαός και διασώζεται μέσω του προφορικού λόγου, από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά.

Το έντεχνο παραμύθι είναι η νέα εκδοχή του παραμυθιού όπως αυτό διαμορφώθηκε κάτω από την επίδραση πολλών παραγόντων που χαρακτηρίζουν την κοινωνία μας. Οι δημιουργοί των έντεχνων παραμυθιών είναι οι συγγραφείς. Το έντεχνο παραμύθι μπορεί να βασίζεται σε ένα λαϊκό, αλλά περνάει μέσα από την βάσανο του συγγραφέα που το διαμορφώνει με βάσει τις ανάγκες του κοινού που απευθύνεται. Επίσης, μπορεί να αντλεί θεματολογία από σύγχρονα θέματα και προβλήματα που απασχολούν τον άνθρωπο σήμερα. Έτσι έχουμε παραμύθια που θίγουν περιβαλλοντικά ζητήματα, αναδεικνύουν πανανθρώπινες αξίες, όπως αυτές της ειρήνης, της ισότητας της αλληλεγγύης κ.ά.

Όπως αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος (2008, σ. 23) το έντεχνο παραμύθι επηρεάστηκε από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, όπως αυτό του προσφυγικού προβλήματος, αυτό έχει ως αποτέλεσμα στα σχολεία όπου υπάρχει η παρουσία μεταναστών να γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιούνται παραμύθια με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Μέσα από το παραμύθι δηλαδή γίνεται προσπάθεια να ενωθούν τα παιδιά περνώντας μηνύματα σεβασμού τις διαφορετικότητας και ισότητας.

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού είναι αυταπόδεικτη και έχει διαπιστωθεί διαχρονικά, από τους αρχαίους χρόνους μέχρι σήμερα. Το παραμύθι προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολλές δυνατότητες για να κάνει το έργο του πιο αποτελεσματικό. Η παιδαγωγική του αξία αυξάνεται κατακόρυφα, όταν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού που είναι ατομικές, κοινωνικές, τοπικές, πανανθρώπινες και ακόμη όταν η καταγραφή των γεγονότων γίνεται με ρεαλιστικό τρόπο και όχι μεταφυσικό και όταν τα γεγονότα που εξιστορούνται δεν προκαλούν φόβο και δεν καλλιεργούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά.

Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο η αφήγηση των παραμυθιών του κόσμου και η διαθεματική τους προσέγγιση κατά την μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζει πλεονεκτήματα στην γλωσσική τους ανάπτυξη, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής τους ετοιμότητας, ως πολίτες του κόσμου και τη ειδικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-17, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο, σε ένα νηπιαγωγείο στο νησί της Νάξου. Στην έρευνα συμμετείχαν νήπια και προνήπια, δηλαδή παιδιά 4-5 ετών και τα παραμύθια που επιλέχθηκαν για να διδαχθούν ήταν τέτοια που τα περισσότερα παιδιά να τα γνωρίζουν και να τα έχουν διαβάσει, ενώ ταυτόχρονα αγνοούσαν πως δεν είναι ελληνικά, αλλά έχουν τις ρίζες τους σε άλλες χώρες.

Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των διαπολιτισμικών παραμυθιών επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί φιλική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, ώστε να προωθηθεί ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, να δοθεί η ευκαιρία μέσα από το περιεχόμενο των παραμυθιών που επιλέχτηκαν να καλλιεργηθούν οι γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες τους με την ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που ακολουθούσαν τα παραμύθια. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση του θέματος, καθώς η γνωριμία με στοιχεία της κουλτούρας άλλων χωρών και η ανάδειξη τόσων μας σε ενώνουν με τους λαούς τις Ευρώπης αποκτά νόημα τόσο σε «κρατικό», όσο και σε «διακρατικό» επίπεδο. Το κρατικό αφορά μετανάστες, παλιννοστούντες και άλλες μειονότητες που ζουν στα όρια ενός κράτους από τη μια και την κυρίαρχη ομάδα από την άλλη και το διακρατικό επίπεδο είναι εκείνο που αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών που ζουν σε διαφορετικά κράτη, όπως αυτά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με αυτόν τον τρόπο το διαθεματικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε συνέβαλε στην ανάπτυξη όχι μόνο της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς, όπως αυτές ορίζονται από τις Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008).

Μεθοδολογία

Πριν από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης καθένα από τα παιδιά παραχώρησε μια ημιδομημένη συνέντευξη με την οποία καταγράφηκαν οι απόψεις τους για τα παραμύθια και οι γνώσεις τους αναφορικά με την Ευρώπη, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται εδώ.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	10	55,6	55,6	55,6
	Κορίτσι	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 1.

Τάξη Φοίτησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Προνήπιο	7	38,9	38,9	38,9
	Νήπιο	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 2.

Όπως φαίνεται και από τους πίνακες 1&2 το τμήμα αποτελούνταν από 18 νήπια και προνήπια και υπήρχε σχεδόν ισορροπία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Λόγω της ηλικίας τους δε μπορούν να διαβάζουν μόνα τους τα παραμύθια που τους αρέσουν, οπότε η μαμά παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ανάγνωση των παραμυθιών και όπως φαίνεται προτιμούν παραμύθια που στα οποία πρωταγωνιστούν ζώα ή άνθρωποι ή και τα δύο.

Ποιος σου διαβάζει παραμύθια;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η μαμά	11	61,1	61,1	61,1
	Η γιαγιά	3	16,7	16,7	77,8
	Η κυρία	3	16,7	16,7	94,4
	Ο μπαμπάς	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 3.

Ποια παραμύθια σου αρέσουν;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με ανθρώπους	3	16,7	16,7	16,7
	Με αντικείμενα	1	5,6	5,6	22,2
	Με ζωάκια	11	61,1	61,1	83,3
	Όλα	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 4.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ τα παιδιά επιλέγουν ως αγαπημένα τους παραμύθια αυτά που είναι πιο παλιά – παραδοσιακά, από την άλλη ως αγαπημένους ήρωες επιλέγουν κατά 72% περίπου τηλεοπτικούς ήρωες. Παρατηρούμε έτσι πόσο μεγάλη είναι η δύναμη της τηλεόρασης και η διεισδυτικότητά της στην ελληνική οικογένεια. Για την ακρίβεια, μόλις 3 από τα 18 παιδιά επιλέγουν ως αγαπημένο ήρωα κάποιον από το αγαπημένο τους παραμύθι. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, δηλώνουν την προτίμησή τους να ακούν την αφήγηση ενός παραμυθιού, γεγονός

απόλυτα φυσιολογικό λόγω της ηλικίας τους και του επιπέδου αναγνωστικής ετοιμότητας στο οποίο βρίσκονται στην ηλικία αυτή.

Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η Κοκκινοσκουφίτσα	3	16,7	16,7	16,7
	Η χιονάτη και οι 7 νάνοι	1	5,6	5,6	22,2
	Η Χρυσομαλλούσα	1	5,6	5,6	27,8
	Ο Αϊ Βασίλης	1	5,6	5,6	33,3
	Ο Έλμερ	1	5,6	5,6	38,9
	Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια	1	5,6	5,6	44,4
	Ο μύθος της Ευρώπης	1	5,6	5,6	50,0
	Τα τρία γουρουνάκια	6	33,3	33,3	83,3
	Τα τρία λυκάκια	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 5.

Ποιος είναι ο αγαπημένος σου ήρωας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αϊ Βασίλης	1	5,6	5,6	5,6
	Η Έλσα	3	16,7	16,7	22,2
	Ο κυνηγός	1	5,6	5,6	27,8
	Ο Πρίγκιπας	1	5,6	5,6	33,3
	Ο Batman	1	5,6	5,6	38,9
	Ο For	1	5,6	5,6	44,4
	Τα γουρουνάκια	1	5,6	5,6	50,0
	Barbie	2	11,1	11,1	61,1
	Spiderman	5	27,8	27,8	88,9
	Superman	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 6.

Πότε σου αρέσουν τα παραμύθια;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όταν σου τα διαβάζουν άλλοι;	9	50,0	50,0	50,0
	Όταν τα βλέπεις στον υπολογιστή;	4	22,2	22,2	72,2
	Όταν τα διαβάζεις μόνος/η σου;	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 7.

Γνωρίζεις παραμύθια από άλλες χώρες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	1	5,6	5,6	5,6
	Όχι	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 8.

Έχεις ακούσει ξανά τη λέξη Ευρώπη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	18	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 9.

Γνωρίζεις τι είναι η Ευρώπη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	72,2	72,2	72,2
	Όχι	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 10.

Που έχεις ακούσει τη λέξη Ευρώπη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα	2	11,1	11,1	11,1
	Μαμά	4	22,2	22,2	33,3
	Μπαμπάς	2	11,1	11,1	44,4
	Σχολείο	7	38,9	38,9	83,3
	Ταμπλετ	1	5,6	5,6	88,9
	Τηλεόραση	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 11.

Γνωρίζεις την Ε.Ε.;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	11,1	11,1	11,1
	Όχι	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 12.

Τι έχεις ακούσει για την Ε.Ε.;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάποιες χώρες ενώθηκαν και αν πολεμάμε πολεμάνε μαζί μ	1	5,6	5,6	5,6
	τίποτα	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 13.

Ξέρεις χώρες που ανήκουν στην Ε.Ε.;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελλάδα	1	5,6	5,6	5,6
	Όχι	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 14.

Μια και η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Teachers4Europe, ο τελευταίος κύκλος ερωτήσεων αφορά την καταγραφή των ακουσμάτων που έχουν γύρω από την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι η λέξη «Ευρώπη» τους είναι οικία χωρίς να αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο που αποκτά η λέξη γι' αυτούς. Και ενώ η λέξη Ευρώπη είναι οικεία δε συμβαίνει το ίδιο και για τη φράση «Ευρωπαϊκή Ένωση». Αναφορικά με τον τρόπο ενημέρωσης των μαθητών για θέματα που αφορούν την Ευρώπη παρατηρείται ο σημαντικός ρόλος του σχολείου καθώς (39% των μαθητών έχει ως βασική πηγή πληροφόρησης το σχολείο) την προηγούμενη χρονιά υλοποιήθηκε πρόγραμμα Teachers4Europe στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, και οι απαντήσεις αυτές προέρχονται από τα νήπια τα οποία παρακολουθούσαν και την προηγούμενη χρονιά.

Τέλος, άξιο λόγου είναι το απόλυτο ποσοστό στην ερώτηση, αν γνωρίζουν παραμύθια από άλλες χώρες. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή έδωσαν στους ερευνητές έναν επιπλέον λόγο για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα

παραμύθια που επιλέχθηκαν για να διδαχθούν, όπως έχει αναφερθεί, ήταν οικεία στα παιδιά, είχαν την θεματολογία και τους ήρωες που προτιμούν, αλλά δε γνώριζαν τη χώρα προέλευσής τους. Για την ακρίβεια, τα θεωρούσαν ελληνικά.

Με βάση, λοιπόν, τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα νήπια και τα προνήπια, και περιγράφηκαν στις παραπάνω γραμμές, ανοίχθηκε ο δρόμος για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η έναρξη της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ξεκίνησε με δραστηριότητες που αφορούσαν τη γνωριμία με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), τις χώρες που ανήκουν σε αυτήν αλλά και την ανάδειξη των αξιών της ειρήνης, της ελεύθερης διακίνησης ανθρώπων και αγαθών και βέβαια γνωριμία με το κοινό νόμισμα. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της πρώτης εισαγωγικής φάσης, προχωρήσαμε στη γνωριμία με χώρες της Ε.Ε. μέσα από τα παραμύθια.

Με αφορμή το γεγονός ότι κανένα από τα νήπια δεν είχε κάνει ταξίδι στο εξωτερικό, οργανώσαμε ένα «ταξίδι» σε χώρες της Ευρώπης, το οποίο είχε πέντε σταθμούς. Μέσα από τα παραμύθια που επιλέχθηκαν και διδάχτηκαν, όπως φαίνεται και από τον σχετικό πίνακα (Πίνακας 15), τα νήπια είχαν την ευκαιρία, όχι μόνο να γνωρίζουν τη χώρα καταγωγής του συγγραφέα, αλλά και να έρθουν σε επαφή με τις αρχές και τις αξίες της Ε.Ε.

Πίνακας παραμυθιών		
Χώρα	Τίτλος παραμυθιού	Θεματολογία
Ελλάδα	«Τα τρία μικρά λυκάκια», Ευγένιος Τριβιζάς	Η δύναμη και ο φόβος
Ιταλία	« Ο Πινόκιο», Κάρλο Κολόντι	Αλήθεια-ψέματα
Γαλλία	« Η Σταχτοπούτα», Σαρλ Περώ	Η ανάγκη για ισότητα και για καταπολέμηση διακρίσεων
Γερμανία	«Χάνσελ και Γκρέτελ», αδερφοί Γκριμ	Η αδελφική αγάπη
Δανία	«Η μικρή Γοργόνα», Χανς Κρίστιαν Άντερσεν	Η δύναμη της αγάπης

Πίνακας 15.

Το κάθε παραμύθι υλοποιήθηκε σε 3 στάδια. Στο πρώτο στάδιο γινόταν γνωριμία με τη χώρα από την οποία προερχόταν το παραμύθι, μέσα από μια βίντεο-παρουσίαση της χώρας καταγωγής του παραμυθιού σε συνδυασμό με συζήτηση κατά τη διάρκειά του. Στη συνέχεια, τα νήπια κατασκεύαζαν τον αντίστοιχο ταξιδιωτικό οδηγό της χώρας, άκουγαν και χόρευαν μουσική και τραγούδια από την αντίστοιχη χώρα, έπαιζαν διαδραστικά παιχνίδια στον διαδραστικό πίνακα και συμπλήρωναν αντίστοιχα φύλλα εργασίας.

Στο δεύτερο και κύριο στάδιο, τα νήπια παρακολουθούσαν στον πίνακα της τάξης, μέσω του βιντεοπροβολέα το παραμύθι ενώ η νηπιαγωγός τους το αφηγούνταν. Στο στάδιο αυτό γινόταν η επεξεργασία του και η κατανόηση του με συζήτηση, με αναδιήγηση από τα παιδιά, με σχολιασμούς, ή με άλλες, εναλλακτικού τύπου δραστηριότητες όπως διαδραστικά παιχνίδια φτιαγμένα από τη νηπιαγωγό στον διαδραστικό πίνακα, πίνακα αναφοράς με εικόνες και λέξεις από το παραμύθι και αντίστοιχα φύλλα εργασίας που λειτουργούσαν και ως φύλλα αξιολόγησης.

Και στο τρίτο το μετα-στάδιο, οι μαθητές εμπέδωναν την ιστορία του παραμυθιού, ανέπτυσσαν τις γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες μέσα από δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δημιουργίες, αναζητήσεις πληροφοριών στο διαδίκτυο, μουσική, χορό, τραγούδι κ.ά. Οι δραστηριότητες στο στάδιο αυτό διεκπεραιώνονταν είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε ζευγάρια, είτε σε ομάδες με τρόπο διασκεδαστικό για τα παιδιά.

Η οργάνωση μια πολυαισθητηριακής διδασκαλίας (Μπαστέα, 2014), στην οποία συνδυάζονταν η ποικιλία ερεθισμάτων με τις διάφορες μορφές έκφρασης και παρουσίασης του παραμυθιού, συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα, ήχο, κίνηση, τραγούδι, δραματοποίηση, κατασκευές βοήθησαν, τους μικρούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αντιληφθούν το μήνυμα, που έδινε το κάθε παραμύθι και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές προς τους άλλους λαούς.

Αναλυτική περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με την γνωριμία με την Ευρώπη ως ήπειρο και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σε έναν πολιτικό χάρτη της Ευρώπης που βρισκόταν αναρτημένος στη γωνιά της συζήτησης η νηπιαγωγός παρουσίασε την Ευρώπη. Τα όρια και τις χώρες που την αποτελούν. Μέσα από τη συζήτηση με τα νήπια και χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους κατέληξαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση την οποία και εξέτασαν ως υποσύνολο της ευρωπαϊκής ηπείρου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση το μύθου της αρπαγής της Ευρώπης και δραστηριότητες κατανόησής του, ώστε τα παιδιά να συγκρατήσουν την προέλευση του ονόματος της Ευρώπης.

Μετά την ολοκλήρωση του σταδίου αυτού, και αφού τα παιδιά είχαν συνειδητοποιήσει ότι η χώρα τους ανήκει στην Ευρώπη, προστέθηκε και η λέξη Ένωση και μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχθηκαν οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία της Ε.Ε., αλλά και οι θεμελιώδεις αξίες της ειρήνης, της ελευθερίας, της ισότητας και της ελεύθερης διακίνησης αγαθών και ανθρώπων εντός των συνόρων της. Από την Ευρώπη πέρασαν και στο κοινό νόμισμα: το Ευρώ.

Προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία του κοινού νομίσματος και της ελεύθερης διακίνησης αγαθών και ανθρώπων, η νηπιαγωγός έπαιξαν το παιχνίδι του διαβατηρίου. Έτσι επέλεγαν μια χώρα από τον χάρτη της Ευρώπης, αν η χώρα ανήκε στην Ε.Ε. τότε για να ταξιδέψουν σε αυτή θα έπρεπε να αλλάξουν νόμισμα και να περάσουν από τελωνειακούς ελέγχους, ενώ αν η χώρα ανήκε στην Ε.Ε. όχι.

Στη συνέχεια τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις σημαίες των κρατών μελών της ΕΕ, τις οποίες έβρισκαν και ταύτιζαν στον χάρτη και τις ομαδοποιούσαν με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι εισαγωγικές αυτές δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με ένα φύλλο εργασίας στο οποίο τα παιδιά πήραν έναν χάρτη και αφού εντόπισαν την Ελλάδα τη χρωμάτισαν κίτρινη ενώ την υπόλοιπη Ευρώπη με μπλε, έτσι έγινε και η ταύτιση με τα χρώματα της σημαίας της ΕΕ.

Κύριο μέρος της διδακτικής παρέμβασης

Όπως έγινε φανερό από τα όσα έχουν περιγραφεί μέχρι εδώ, η κατεύθυνση που ακολουθήθηκε ήταν από το γενικό στο μερικό. Αρχικά τα νήπια ήρθαν σε επαφή με την έννοια της Ευρώπης και της Ε.Ε. και στη συνέχεια γνώρισαν την κάθε χώρα ξεχωριστά.

Ο πρώτος σταθμός σε αυτό το ταξίδι ήταν η Ελλάδα. Επιλέχθηκε η χώρα καταγωγής και διαμονής, προκειμένου τα παιδιά να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια στην έναρξη του ταξιδιού, να έχουν περισσότερα να πουν και να συζητήσουν, ώστε στη συνέχεια να ασχοληθούν με χώρες άγνωστες. Έτσι αρχικά τα παιδιά εντόπισαν την Ελλάδα στο χάρτη της Ευρώπης, παρακολούθησαν ένα βίντεο σχετικό με τη χώρα μας και μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχθηκαν οι ομορφιές, τα αξιοθέατα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελλάδας. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός διάβασε το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια», το οποίο ταυτόχρονα προβάλλονταν στο βιντεοπροβολέα, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν οπτική επαφή με το κείμενο και την εικονογράφηση του παραμυθιού.

Μετά την ανάγνωση και του παραμυθιού τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες που βασίζονταν στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες δραστηριότητες ήταν η αναδιήγηση του παραμυθιού, οι διαδραστικές δραστηριότητες στον πίνακα μέσα από τις οποίες τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τα πρόσωπα του παραμυθιού και το ρόλο που διαδραμάτισε το καθένα από αυτά στην εξέλιξη της ιστορίας. Συμμετείχαν σε δραστηριότητες αντιστοίχισης, σειροθέτησης και εκπαιδευτικός και παιδιά δημιούργησαν από κοινού την ταυτότητα του παραμυθιού, που δεν ήταν άλλη από την κατασκευή ενός πίνακα αναφοράς με τα βασικά στοιχεία του παραμυθιού, ο οποίος παρέμεινε αναρτημένος στην αίθουσα διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Μετά από τα παραπάνω όλα τα παιδιά σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό δημιούργησαν τον ταξιδιωτικό οδηγό της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, μετά από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης επέλεξαν τα αξιοθέατα που ήθελαν να περιλαμβάνονται σε αυτόν, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και στον διαδραστικό πίνακα τα αναζήτησαν στο διαδίκτυο, εκτύπωσαν εικόνες τις έκοψαν και τις κόλλησαν σε χαρτί φτιάχνοντας ένα βιβλιαράκι. Δίπλα σε κάθε εικόνα τα παιδιά έγραψαν λέξεις σχετικές με αυτήν. Μετά την ολοκλήρωση του, ο οδηγός τοποθετήθηκε στη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου δίπλα από το παραμύθι που είχαν επεξεργαστεί.

Το ταξίδι συνεχίστηκε με τη σειρά που αναφέρονται οι προορισμοί στον πίνακα 15, ακολουθώντας πάντα την ίδια λογική. Στην αρχή της επίσκεψης του κάθε σταθμού – χώρας στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονταν ο χάρτης της Ευρώπης στον οποίο ήταν σημειωμένοι οι προηγούμενοι προορισμοί καθώς και ο νέος. Καις τη

συνέχεια ακολουθούνταν η ίδια διαδικασία και με δραστηριότητες που συνέβαλαν τόσο στην κατανόηση των παραμυθιών όσο καις τη γνωριμία με την κάθε χώρα ξεχωριστά.

Επιπλέον, των σταθερών δραστηριοτήτων, όποτε δινόταν η ευκαιρία αξιοποιήθηκαν ευκαιριακές γιορτές που συνδυάστηκαν με το διδασκόμενο παραμύθι, αλλά και με τις βασικές αρχές της Ε.Ε. Τέτοιο παράδειγμα αποτέλεσε η Παγκόσμια Ημέρα κατά της Βίας, η οποία συνέπεσε με τη διδασκαλία του παραμυθιού της «Σταχτοπούτας» και δόθηκε η αφορμή για συζήτηση αναφορικά με τον σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου και την αξία της αγάπης. Με αφορμή την συγκεκριμένη ημέρα τα παιδιά κατασκεύασαν αφίσα και έγραψαν σε τέσσερις γλώσσες το σύνθημα «όχι στη βία»

Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά κλήθηκαν να συμμετάσχουν ξανά σε μια δομημένη συνέντευξη και να απαντήσουν τις ίδιες ερωτήσεις που είχαν απαντήσει στην αρχή.

Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αποτυπώνονται σε ένα μεγάλο βαθμό στους πίνακες που ακολουθούν. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η διδακτική παρέμβαση έχει επηρεάσει τις προτιμήσεις τους στα αγαπημένα τους παραμύθια και στους αγαπημένους ήρωες, αφού μόνο τα «Τα τρία γουρουνάκια» απαντώνται στις δύο περιπτώσεις των αγαπημένων παραμυθιών, ενώ το 60% περίπου των παιδιών επιλέγουν αγαπημένο παραμύθι από αυτά που διδάχτηκαν.

Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η Κοκκινοσκουφίτσα	1	5,6	5,6	5,6
	Η μικρή γοργόνα	3	16,7	16,7	22,2
	Η χιονάτη και οι 7 νάνοι	1	5,6	5,6	27,8
	Ο Κοντορεβυθούλης	2	11,1	11,1	38,9
	Ο μικρός πρίγκιπας	1	5,6	5,6	44,4
	Ο Πινόκιο	2	11,1	11,1	55,6
	Ο ψεύτης βοσκός	1	5,6	5,6	61,1
	Τα τρία γουρουνάκια	2	11,1	11,1	72,2
	Τα τρία μικρά λυκάκια	3	16,7	16,7	88,9
	Χάνσελ και Γκρέτελ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 16.

Σε αντίθεση με το αγαπημένο παραμύθι, ο αγαπημένος ήρωας φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικός. Τα παιδιά δείχνουν να μην επηρεάζονται εύκολα στην επιλογή προτύπων ή αγαπημένων χαρακτήρων, ανεξάρτητα από τις πρόσφατες εμπειρίες τους – αναγνώσματα.

Ποιος είναι ο αγαπημένος σου ήρωας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έλσα	1	5,6	5,6	5,6
	Η Γκρέτελ	1	5,6	5,6	11,1
	Η μικρή γοργόνα	1	5,6	5,6	16,7
	Ο Ηρακλής	2	11,1	11,1	27,8
	Ο Πινόκιο	1	5,6	5,6	33,3
	Ο πρίγκιπας	2	11,1	11,1	44,4
	Πέπτα	2	11,1	11,1	55,6
	Barbie	1	5,6	5,6	61,1
	Batman	2	11,1	11,1	72,2
	Spiderman	2	11,1	11,1	83,3
	Superman	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 17.

Η θεαματικότερη διαφοροποίηση παρατηρείται στην ερώτηση για το αν γνωρίζουν παραμύθια από άλλες χώρες. Ενώ πριν από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος δε γνωρίζει κανένα παιδί κανένα παραμύθι από άλλη χώρα, τώρα μόνο ένα παιδί δεν μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η πρώτη αυθόρμητη απάντηση των παιδιών, καθώς πολλά από αυτά ανέφεραν στη συνέντευξη περισσότερες από μία χώρες.

Από ποια χώρα γνωρίζεις παραμύθι;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γαλλία	4	22,2	22,2	22,2
	Δανία	8	44,4	44,4	66,7
	Δε θυμάμαι	1	5,6	5,6	72,2
	Ιταλία	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 18.

Άξιο λόγου, επίσης είναι το γεγονός ότι και το νήπιο που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησε «Δεν θυμάμαι» σε αυτήν την ερώτηση απαντάει και επιλέγει ήρωα από ήρωα παραμυθιού από άλλη χώρα. Παρατηρούμε πως κανένα παιδί δεν επιλέγει ήρωες από το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Τα τρία μικρά λυκάκια» και όλα τους επιλέγουν συνειδητά ήρωες παραμυθιών από της χώρες της Ευρώπης.

Ποιον ήρωα γνωρίζεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρή γοργόνα	8	44,4	44,4	44,4
	Πινόκιο	4	22,2	22,2	66,7
	Σταχτοπούτα	3	16,7	16,7	83,3
	Χάνσελ	1	5,6	5,6	88,9
	Χάνσελ και Γκρέτελ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πίνακας 19.

Μετά από το καθαρά γνωστικό σκέλος της συζήτησης ακολουθούσε μια πιο ελεύθερη συζήτηση μεταξύ νηπίου και εκπαιδευτικού. Εκεί όλα τα παιδιά μπορούσαν να αναφέρουν χώρες που ανήκουν στην Ε.Ε. και δεν περιορίζονταν μόνο σε αυτές από τις οποίες διδάχθηκαν παραμύθια

Διαπίστωσαν πως τα παραμύθια έχουν κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις χώρες, όπως η μάχη του καλού με το κακό και ταυτόχρονα επηρεάζονται από το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον της κάθε χώρας. Για παράδειγμα η ιστορία του Χάνσελ και της Γκρέτελ εκτυλίσσεται σε ένα δάσος ενός αυτή της Σταχτοπούτας σε ένα κάστρο.

Επίσης, από τη συζήτηση με τα παιδιά διαπιστώθηκε ότι τα παραμύθια δε γνωρίζουν σύνορα και δεν περιορίζονται, αντίθετα μπορούν να ταξιδεύουν παντού και τα παιδιά σε ολόκληρη την Ευρώπη να μεγαλώνουν με τις ίδιες ιστορίες.

Συζήτηση

Όπως έχει αναφερθεί η παρούσα πειραματική εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Teachers4Europe. Άρα πέραν των δεδομένων στόχων που έχει ένα διαθεματικό project δηλαδή πως μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της αφήγησης παραμυθιών του κόσμου, τα νήπια θα μπορέσουν, να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο και την προφορική τους έκφραση, να καλλιεργήσουν τις κινητικές τους δεξιότητες και παράλληλα, στόχευε επιπλέον στο να ευαισθητοποιηθούν πολυπολιτισμικά μέσα από τη γνωριμία με τα παραμύθια άλλων χωρών της Ευρώπης, αλλά και να γνωρίσουν τις χώρες της Ε.Ε.

Το Project αυτό, υλοποιήθηκε από τη μόνιμη εκπαιδευτικό του τμήματος. Δεν αποτέλεσε μια προσπάθεια διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας από την καθημερινή πρακτική, αλλά αυτός ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί τον καθημερινή πρακτική. Έτσι δε μπορεί να γίνει λόγος για το πως επηρέασε τα παιδιά η χρήση της τεχνολογία και η πολυσαισθητηριακή διδασκαλία.

Εστιάζοντας, λοιπόν, στα παραμύθια και στο ίδιο το Project αυτό καθ' αυτό μπορεί να ειπωθεί πως μέσα από τα παραμύθια δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να γνωρίσουν άλλους λαούς. Να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες τόσο για τις χώρες και τους λαούς όσο και για τους συγγραφείς των παραμυθιών. Επιπλέον μέσα

από αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογήσουν πληροφορίες και να επιλέξουν εκείνες που θεωρούσαν κάθε φορά χρήσιμες, αφού για να δημιουργήσουν τον ταξιδιωτικό οδηγό κάθε χώρας έπρεπε να επιλέξουν από πληθώρα εικόνων. Είχαν, λοιπόν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, να καλλιεργήσουν την κριτική του σκέψη και συγχρόνως να καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμική συνείδηση, όπως διαπιστώνουν και οι Griva & Chostelidou (2012).

Βιβλιογραφία

Dietrich, I. (2006), «*Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα– η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία*», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). *Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten,* Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 116, Pages 1333-1337

UNESCO (2002), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.

Αναγνωστόπουλος Β.(2008) *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Εκδόσεις των Φίλων, σ. 23.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2017) *Τα σύμβολα της Ε.Ε.* Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols_el [Πρόσβαση 30 Αυγούστου]

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2017) *Το σύνθημα της Ε.Ε.* Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_el [Πρόσβαση 30 Αυγούστου]

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2017) *Τομείς πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/topics_el [Πρόσβαση 30 Αυγούστου]

Κεσίδου Α., (2008) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη, (σσ. 21-36).

Κεσίδου, Α./Παπαδοπούλου, Β. (2008), *Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.46, Αθήνα.

Μαστέα, Α. (2014). *Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 20-22 Ιουνίου.

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

*Βασιλική Κολούτσου**

Περίληψη

Στη προσχολική αγωγή τα τελευταία χρόνια όπως και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, πραγματοποιούνται ευρωπαϊκά προγράμματα με σκοπό την κατανόηση και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών με διάφορους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, όπως επίσης και συμπράξεις μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η παρούσα εργασία ασχολείται με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teachers4Europe» το οποίο ξεκίνησε τη δράση του την σχολική χρονιά 2011-12 και το οποίο, σε εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από την αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας διερευνώνται οι έννοιες Ευρώπη και Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο ευρύτερος σκοπός του προγράμματος είναι να γίνει αντιληπτό από τους νέους ότι η Ελλάδα αποτελεί μέρος της Ευρώπης, τόσο γεωγραφικά, όσο και θεσμικά. Επίσης, οι νέοι θα μπορέσουν να προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον πολιτισμό άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Με το ταξίδι να ξεκινά από την Ελλάδα, τα παιδιά είχαν τη ευκαιρία να επισκεφθούν διαισθητικά, τρεις μεγάλες χώρες της Ευρώπης, την Ιταλία, τη Γαλλία και την Ισπανία. Γνώρισαν σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία για κάθε μία από αυτές, όπως τη σημαία και τη πρωτεύουσα, αλλά και τα σημαντικότερα μνημεία και πολιτισμικά αξιοθέατα. Αρωγός σε αυτή τη διαδικασία ήταν η τεχνολογία και κυρίως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, με τη βοήθεια του οποίου τα παιδιά επισκέφθηκαν μνημεία και μουσεία και είδαν πίνακες ζωγραφικής και άλλα έργα τέχνης. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να παίξουν παιχνίδια, να ζωγραφίσουν και συμπληρώσουν φύλλα εργασίας. Με την χρήση των κατάλληλων βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, έγινε εφικτό στα μικρά παιδιά να μάθουν τα βασικά πολιτισμικά στοιχεία των ευρωπαϊκών χωρών και εν συνεχεία, να μπορούν να ξεχωρίσουν τις χώρες από τα μνημεία τους και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, έγινε μια πρώτη απόπειρα να προσεγγίσουν την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να κατανοήσουν καλύτερα τις αξίες και τα ιδανικά της. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το 1ο Νηπιαγωγείο Χαλκίδας και σε αυτό συμμετείχαν 16 μαθητές.

---

* Νηπιαγωγός, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *Προσχολική εκπαίδευση, Προγράμματα, Ευρώπη, χώρες, μνημεία.*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση και αυτό συμβαίνει γιατί έρευνες έδειξαν πως η εκπαίδευση σε αυτήν την ηλικία μπορεί να θέσει τα θεμέλια για την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία του παιδιού καθώς και της κοινωνικής ένταξης, ειδικά για παιδιά από μειονοτικές ομάδες. Τα συστήματα εκπαίδευσης ποικίλλουν όμως στις διάφορες χώρες. Για το λόγο αυτό οι χώρεςτης ΕΕ συνεργάζονται για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας και προσβάσιμης παροχής σε όλα τα κράτη μέλη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει καθορίσει τις προτεραιότητές της με στόχο την βελτίωση της πρόσβασης των παιδιών από τη γέννηση ως την υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Οι εργασίες για το θέμα αυτό ξεκίνησαν το 2012 σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και ενδιαφερόμενους φορείς.

Οι προτεραιότητες είναι:

- Ανάπτυξη πολιτικών κατευθύνσεων
- Ανάπτυξη περισσότερων δεδομένων έρευνας
- Προώθηση της αποτελεσματικότερης χρήσης της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης
- περιβάλλον για διαπολιτισμική συνεργασία για τους μαθητές, τους καθηγητές και το προσωπικό.

Το 2016 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή[285] έκανε ανακοίνωση προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση. Στην ανακοίνωση γίνεται σαφές ότι έχει μεγάλη σημασία η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα να είναι ποιοτική, έτσι ώστε να θεμελιωθεί η ανάπτυξη και η συνεχής μάθηση κατά τα πρώτα έτη της ζωής ενός παιδιού, τα οποία, άλλωστε είναι ιδιαιτέρως κρίσιμα για ανάπτυξη των γνωστικών και μη γνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, σύμφωνα με την ανακοίνωση, η Επιτροπή είναι έτοιμη να υποστηρίξει την προσπάθεια των κρατών μελών για την παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δηλώνει ότι εντείνει τις προσπάθειες αλληλοδισκαλίας και εντοπισμού πρακτικών που επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Έτσι, μπορεί να διασφαλιστεί η μετάβαση των παιδιών με ομαλό τρόπο από την προσχολική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια. Εκτός των άλλων η Επιτροπή σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ, βασισμένη στην έρευνα PISA του 2016, θα προβεί στις κατάλληλες ενέργειες, ώστε να στηρίξει οικονομικά τα σχολεία των κρατών μελών της ΕΕ, για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους.

Α΄ Ενότητα

1. Εκπαιδευτική Πολιτική της ΕΕ σχετικά με την Προσχολική Εκπαίδευση

Στις χώρες της ΕΕ η ΠΕΦ (Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα) εμπίπτει στην αρμοδιότητα πολλών αρχών. Εκτός από τις κεντρικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές, μπορούν να συμμετέχουν και άλλοι φορείς, συμπεριλαμβανομένων των ανε-

285. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52016DC0941

ξάρτητων οργανισμών (Ελλάδα, Ισπανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Λιχτενστάιν). Όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν θέσει σε εφαρμογή ένα σύστημα για την εξωτερική αξιολόγηση των ρυθμίσεων ΠΕΦ. Στην Γερμανία, την Ιταλία και την Αυστρία αυτοί δεν καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Στην Ελλάδα για παιδιά άνω των 4 ετών η λειτουργία όπως είδαμε, είναι κάτω από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Νηπιαγωγείο). Ωστόσο δεν υπάρχουν τέτοιες ρυθμίσεις για ΠΕΦ για παιδιά μικρότερης ηλικίας (Βρεφονηπιακός Σταθμός).

Σύμφωνα με τα στοιχεία και τον Ευρωπαϊκό δείκτη αναφοράς, έως το 2020 τουλάχιστον το 95% των παιδιών ηλικίας μεταξύ 4 ετών και της ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση, έχει σχεδόν επιτευχθεί. Κατά μέσο όρο στην ΕΕ-28, το 93% των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι ήδη στη ΠΕΦ. Στις περισσότερες από το ένα τρίτο των Ευρωπαϊκών χωρών, το ποσοστό συμμετοχής είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό αναφοράς της ΕΕ, ωστόσο μερικές χώρες έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν για να επιτευχθεί ο στόχος. Το 2011 η συμμετοχή παιδιών σε προγράμματα ΠΕΦ ήταν μεταξύ 70% και 79% στην Ελλάδα, την Κροατία, την Πολωνία, τη Σλοβακία, τη Φιλανδία και την Ελβετία.

Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών παρακολουθεί ήδη κάποιο κέντρο που βασίζεται σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, στην ηλικία των 3 ετών, η συμμετοχή στο ΠΕΦ είναι στο αποκορύφωμα της, στην ηλικία των 4 ετών που φτάνει σε ποσοστό 87% για την ΕΕ-28.

Υπάρχουν όμως και κάποιες εξαιρέσεις σε αυτή τη γενική τάση. Η Ελλάδα μαζί με την Τουρκία, το Λιχτενστάιν και την Ελβετία που δεν παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα. Όσον αφορά την Ελλάδα είδαμε ότι η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση είναι μόνο για παιδιά 5 ετών. Η ελάχιστη εβδομαδιαία διάρκεια της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης ορίζεται σε κεντρικό επίπεδο σε επτά χώρες – συγκεκριμένα, τη Βουλγαρία, την Ελλάδα, την Κύπρο, την Ουγγαρία, την Αυστρία, το Λουξεμβούργο και την Πολωνία και κυμαίνεται μεταξύ 16 ωρών την εβδομάδα στην Αυστρία και 27,5 ωρών την εβδομάδα σε Κύπρο.

Σχετικά με το σκοπό του νηπιαγωγείου όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέτουν ως ένα γενικό σκοπό τη φύλαξη, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση των νηπίων. Παρόλα αυτά η επίτευξη αυτού του στόχου επιτελείται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Γερμανία, η Ιρλανδία, η Ολλανδία, η Αγγλία και ιδιαίτερα η Δανία αποδίδουν στην προσχολική αγωγή συμπληρωματικό και ενισχυτικό οικογενειακό ρόλο. Σημαντικό ρόλο στις χώρες αυτές παίζει η κοινωνική συμπεριφορά και η προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς σχολικό υλικό. Σημασία δίνεται, κυρίως, στη φύλαξη και στην κοινωνικοποίηση και λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θεωρείται υποβαθμισμένη. Αντίθετα, χώρες όπως η Ελλάδα, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ισπανία θεωρούν ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι ευρύτερος και πρέπει να καλλιεργεί δεξιότητες και να εξασφαλίζει τις γνώσεις εκείνες που θα προετοιμάζουν το παιδί για μια καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή την κατηγορία η γνωστική ανάπτυξη του νηπίου παίζει σημαντικό ρόλο.

Όμως σήμερα πέρα από τις διαφορές προς τον τρόπο που οι χώρες εστιάζουν σχετικά με το σκοπό της προσχολικής αγωγής, η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να προσαρ-

μοστεί και να ακολουθήσει τα σύγχρονα δεδομένα. Είναι ανάγκη ο πολίτης της ΕΕ να ενσωματωθεί όχι σε ένα εθνικό κράτος, αλλά στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής και πολύ-γλωσσικής κοινωνίας.

Πάντως, διαδικασίες για τον καθορισμό του ποιοτικού πλαισίου της ΠΕΦ έχουν δρομολογηθεί από την Επιτροπή, κυρίως μέσω της θεματικής ομάδας εργασίας που ξεκίνησε τις εργασίες της το 2012, ως μέρος της συνεχιζόμενης διαδικασίας της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ).

Ωστόσο, εκτός της διαδικασίας της ΑΜΣ, τα κράτη μέλη της ΕΕ, έχουν την κύρια ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση. Συγκεκριμένη μελέτη του 2013 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2013) επισημαίνει τη σημασία που έχει η ποιότητα της ΠΕΦ για τη μελλοντική εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση. Με βάση τα διδάγματα από ορθές πρακτικές οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, θα πρέπει να εστιάσουν στα εξής:

Α. Στην τεκμηριωμένη χάραξη πολιτικής: Είναι δηλαδή απαραίτητο οι ιθύνοντες να βασίζουν τις νέες πολιτικές σε ουσιαστικά εμπειρικά στοιχεία.

Β. Στη συμμετοχή: Βασικό μέλημα της ΕΕ πρέπει να αποτελεί η διευρυμένη συμμετοχή στη ΠΕΦ, ακόμη και για απομακρυσμένες περιοχές μιας χώρας.

Γ. Ολοκλήρωση συστημάτων: Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής για παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι απαραίτητο να έχουν στενή συνεργασία με τους συναδέλφους τους, που αναπτύσσουν πολιτικές για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ώστε να ακολουθείται μια ενιαία προσέγγιση.

Δ. Προσωπικό: Τα κράτη μέλη πρέπει να έχουν κατευθυντήριους άξονες, αναφορικά με τα προσόντα που πρέπει να διέπουν το προσωπικό της ΠΕΦ.

Ε. Διδακτικό περιεχόμενο: Για τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι σημαντικό να υπάρχει ισορροπία μεταξύ γνωσιακών και μη γνωσιακών πτυχών.

Ζ. Συμμετοχή των γονέων: Να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων.

Η. Επίπεδο δαπανών της ΠΕΦ: Μεταξύ των κρατών μελών θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, η οποία θα καταστήσει δυνατές τις εθνικές δαπάνες για την πολιτική ΠΕΦ[286].

Μια σημαντική από τις σημαντικές αλλαγές που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση είναι και η συμμετοχή της σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Η σύνδεση των σχολείων με τους Η/Υ γίνεται μέσω της δεύτερης φάσης του κοινοτικού προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ». Το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο και το συμβούλιο της Ευρώπης[287] αποφάσισαν την θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης θέλοντας με αυτό τον τρόπο να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ανοιχτού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου που ως στόχο θα έχει την επίτευξη της δια βίου εκπαίδευσης. Μέσω αυτού του κοινοτικού προγράμματος προωθείται η έννοια του ενεργού ευρωπαίου πολίτη, καθώς επίσης και η συνεργασία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όσον αφορά το τμήμα

286. European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Repor.

287. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000D0253&from=EN

που αφορά και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το Comenius που σχετίζεται με τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης της προσχολικής, σχολικής, δευτεροβάθμια και μετά- δευτεροβάθμιας (πχ κολλέγια) εκπαίδευσης και λοιπών εκπαιδευτικών οργανισμών. Στόχοι του προγράμματος αποτελούν η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ενίσχυση του ευρωπαϊκού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στο πρόγραμμα εμπλέκονται μαθητές σχολείων, σχολεία, εκπαιδευτικοί, ενώσεις, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, μη κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς τοπικού, περιφερειακού και εθνικού επιπέδου, ερευνητικά κέντρα και φορείς που αγγίζουν θέματα της δια βίου εκπαίδευσης, Α.Ε.Ι., καθώς επίσης και φορείς καθοδήγησης και συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι σχολικές μονάδες που μπορούν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα Comenius, θα πρέπει να ανήκουν σε χώρα που συμμετέχει στο πρόγραμμα της δια βίου μάθησης. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα γίνεται από τις αρμόδιες εθνικές υπηρεσίες εκπαίδευσης και διοικητικής οργάνωσης. Οι κανόνες που ισχύουν στα ευρωπαϊκά σχολεία είναι ίδιοι και ισχύουν για οποιαδήποτε άλλο σχολείο της χώρας στην οποία εδρεύουν.

Από το πρόγραμμα Comenius υποστηρίζονται οι ακόλουθες δράσεις:

- Δυνατότητα μετακίνησης φυσικών προσώπων σε μια άλλη χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Σχολικές συμπράξεις μεταξύ διαφορετικών σχολείων της Ευρώπης που έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη κοινών μαθησιακών σχεδίων.
- Συμπράξεις Comenius Regis μεταξύ τοπικών και περιφερειακών αρχών που έχουν ως στόχο συνεργατικές δράσεις μεταξύ σχολικών εκπαιδευτικών αρχών, σχολείων και άλλων συντελεστών εκπαίδευσης.
- Το πρόγραμμα e-twinning (ηλεκτρονική αδελφοποίηση) που διαμέσου του διαδικτύου προωθείται η Ευρωπαϊκή συνεργασία σχολείων.
- Τα Πολυμερή σχέδια μέσω του οποίου προωθούνται νέα προγράμματα σπουδών και νέες επιμορφωτικές δραστηριότητες καθώς και στην δραστηριότητα κινητικότητας για τους φοιτητές παιδαγωγικών σχολών.
- Τα Πολυμερή Δίκτυα που έχουν στόχο την ευρωπαϊκή συνεργασία και καινοτομία.
- Τα συνοδευτικά μέτρα που στοχεύουν σε διάφορες δραστηριότητες που σκοπό έχουν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος Comenius (Ευρωπαϊκά προγράμματα Π.Δ.Ε.Δ.Ε, 2011).[288]

Πολλά νηπιαγωγεία βάσει του προγράμματος Comenius είχαν πάρει μέρος στην συγκεκριμένη δράση του e-twinning. Η δικτυακή πύλη του e-twinning είναι ο χώρος εργασίας και δράσης. Στην συγκεκριμένη πύλη, η οποία είναι διαθέσιμη σε 28 γλώσσες, συμμετέχουν περίπου 230.277 μεμονωμένα μέλη, ενώ τα έργα μεταξύ δύο η περισσοτέρων σχολείων της Ευρώπης είναι παραπάνω από 5.462. Μέσω αυτής της πύλης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν έργα, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να συνεργαστούν χρησιμοποιώντας κάποια εργαλεία που υπάρχουν στην

288. http://blogs.sch.gr/eu-pdede/files/2011/05/COMENIUS1.pdf

πλατφόρμα e-twinning. Η σύμπραξη εκπαιδευτικών μονάδων στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius ξεκίνησε από πέντε μεγάλες ευρωπαϊκές πόλεις (Αμβέρσα, Μπολόνια, Bradford, Μασσαλία και Τορίνο), οι οποίες ξεκίνησαν μια εκπαιδευτική σύμπραξη με σκοπό την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών με στόχο την επιτυχή σχολική σταδιοδρομία (European Union, 1995).[289]

Το e-Twinning[290] που ξεκίνησε το 2005 ως βασική δράση του e-learning program της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ενσωματώθηκε σταθερά στο πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης το 2007, αποτελώντας μέρος του Comenius. Επιπλέον, από το 2014 η Ευρωπαϊκή Δράση ενισχύεται ως μέρος του προγράμματος Erasmus+ (2014-2020). Το e-Twinning αποτελεί βασικό παράγοντα υποστήριξης όλων των μορφών της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, λειτουργεί παράλληλα με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα (πολιτιστική, περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσω του e-Twinning να αναδείξουν την εργασία τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, προσδίδοντας έτσι ευρωπαϊκή διάσταση. Στους εκπαιδευτικούς παρέχεται η δυνατότητα συνδυασμού προγραμμάτων με το e-Twinning, η δυνατότητα χρήσης των εργαλείων που παρέχονται από το e-Twinning και η συνεργασία με συναδέλφους από χώρες της ΕΕ. Παράλληλα, μπορούν να συμμετάσχουν στους Εθνικούς και Ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς e-Twinning που διεξάγονται σε ετήσια βάση. Επιπλέον το πρόγραμμα παρέχει στα σχολεία τη δυνατότητα δημιουργίας ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για διαπολιτισμική συνεργασία για τους μαθητές, τους καθηγητές και το προσωπικό.

Σε εθνικό επίπεδο η αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα ξεκίνησε την χρονιά 2011-12 με την πιλοτική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Teachers4Europe»[291]. Στην αρχή έγινε η επιλογή Teachers4Europe Ambassadors και στη συνέχεια η επιλογή και επιμόρφωση Teachers4Europe με την υποστήριξη των Teachers4Europe Ambassadors σε τοπικό επίπεδο. Το πρόγραμμα είχε εξαιρετική επιτυχία και συνεχίζει μέχρι και σήμερα.

Η εκπαιδευτική δράση Teachers 4 Europe συμβάλλει στην βέλτιστη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με Ευρωπαϊκά θέματα και τους υποστηρίζει ώστε να βελτιώνουν τις δεξιότητες τους εφαρμόζοντας καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Η δράση έχει διπλό χαρακτήρα: από τη μία πλευρά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά θέματα κι από την άλλη να εμπλουτιστούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Β΄ Ενότητα

1. Εξερευνώντας την Ευρώπη

1.1. Προφίλ Εργασίας

Αριθμός μαθητών: 19 (9 νήπια, 7 προνήπια) Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού: Κολούτσου Βασιλική Ηλεκτρονική Διεύθυνση: vasilikikol@gmail.com

289. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
290. https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm
291. https://www.teachers4europe.gr

1.2. Σκοπός

1. Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι η Ελλάδα είναι μέρος μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής, της Ευρώπης.
2. Να έρθουν σε επαφή με την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να την κατανοήσουν.
3. Να γνωρίσουν τις χώρες της Ευρώπης.

1.3. Στόχοι

- Να εντοπίσουν στο χάρτη την τοποθεσία της Ελλάδας καθώς και των υπολοίπων ευρωπαϊκών χωρών.
- Να γνωρίσουν κάποιες από τις σημαντικότερες Ευρωπαϊκές χώρες, να μάθουν την πρωτεύουσα τους και να μπορούν να αναγνωρίζουν τη σημαία τους.
- Να μάθουν τι σημαίνει Ευρωπαϊκή Ένωση και τη λειτουργία της.
- Να έρθουν σε επαφή με τα κυριότερα μνημεία πολιτισμού των ευρωπαϊκών χωρών.
- Να γνωρίσουν σημαντικούς ευρωπαίους ζωγράφους και να δουν κάποια από τα έργα τους.
- Να ακούσουν την παραδοσιακή μουσική και τα τραγούδια των ευρωπαϊκών χωρών και να μάθουν τον τρόπο που χορεύονται.
- Εκτός της παραδοσιακής μουσικής να δουν και να μάθουν και άλλα παραδοσιακά στοιχεία για τις χώρες αυτές, όπως τις παραδοσιακές φορεσιές, τα παραδοσιακά μουσικά όργανα και τα παραδοσιακά φαγητά.
- Εκτός από την πρωτεύουσα να μάθουν τις σημαντικές πόλεις ή και άλλες σημαντικές τοποθεσίες των ευρωπαϊκών αυτών χωρών, όπως βουνά, λιμάνια κ.λ.π.

1.4. Γλώσσα

- Να αποκτήσουν τη δυνατότητα περιγραφής ενός αντικειμένου που βλέπουν όπως ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα μνημείο κ.λ.π.
- Να αποπειραθούν να γράψουν το όνομα της εκάστοτε χώρας, κάνοντας χρήση του πίνακα αναφοράς.
- Να προωθηθούν οι συμμετοχικές συζητήσεις και να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν τις απορίες τους.
- Να αποκτήσουν ακούσματα άλλων γλωσσών και να μάθουν να εκφράζονται σύντομα σε άλλη γλώσσα, π.χ. να λένε καλημέρα.

1.5. Μαθηματικά

- Να αναγνωρίζουν τις σημαίες των χωρών πού «επισκέφτηκαν» και κατόπιν σύγκρισης με σημαίες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές.
- Να μπορούν να αντιστοιχίζουν μνημεία πολιτισμού με την σημαία της εκάστοτε ευρωπαϊκής χώρας.

- Να εξασκήσουν την παρατηρητικότητά τους και να μάθουν να κάνουν εκτιμήσεις.

1.6. Τέχνες

- Να εξοικειωθούν με την τέχνη.
- Ένα έργο τέχνης να αποτελεί για τα παιδιά πηγή έμπνευσης και να αναπτύσσει την δημιουργικότητα τους.
- Να εξοικειωθούν με την παρατήρηση ενός πίνακα ζωγραφικής.
- Να ακούσουν παραδοσιακά τραγούδια από άλλες χώρες, να τα χορέψουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα αντίστοιχα ελληνικά παραδοσιακά ακούσματα.

1.7. Τ.Π.Ε.

- Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή να δουν που τοποθετούνται στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χάρτη κάποιες σημαντικές ευρωπαϊκές πόλεις.
- Μέσω του Google Earth να δουν και να περιηγηθούν σε κάποιες Ευρωπαϊκές πόλεις.
- Να χρησιμοποιήσουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με σκοπό να μάθουν να συνεργάζονται και να παίζουν παιχνίδια.

1.8. Τρόπος εργασίας

- Μέθοδος Project. Μέσα από ένα πλήθος ιδεών, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν και να ανακαλύψουν διάφορα προγράμματα για τις ευρωπαϊκές χώρες που θα επισκεφθούν.
- Διαθεματική προσέγγιση. Τα παιδιά, μέσω της γνωριμίας με τις ευρωπαϊκές χώρες, προσεγγίζουν με διερευνητικό τρόπο τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις τέχνες και την τεχνολογία.
- Ομαδοσυνεργατική. Το παιχνίδι, οι καλλιτεχνικές δράσεις και η χρήση των μέσων τεχνολογίας απαιτούν από τα παιδιά συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικό στο πλαίσιο ομάδων.

1.9. Η εμπλοκή των μαθητών

Ο διαισθητικός και βιωματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές γνώρισαν τις ευρωπαϊκές χώρες, τους έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν παράλληλα, τα μνημεία, τα μουσεία, έργα τέχνης και πλήθος λοιπών πολιτιστικών στοιχείων. Η εργασία των παιδιών έγινε σε ομάδες, αλλά και ατομικά, καθώς το κάθε παιδί έπρεπε να συλλέξει πληροφορίες στο σπίτι του, ώστε να συνεισφέρει στην έρευνα της ομάδας του. Επίσης, τα παιδιά έμαθαν μικρές φράσεις χαιρετισμού για την κάθε χώρα, άκουσαν ξένη παραδοσιακή μουσική, χόρεψαν και διασκέδασαν.

Επιπλέον, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις χώρες μεταξύ τους και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές, ενώ παράλληλα γνώρισαν την λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αντιλήφθηκαν τη σημασία της σημαίας της Ευρω-

παϊκής Ένωσης. Τέλος για το ταξίδι τους χρησιμοποίησαν ένα λεωφορείο, πάνω στο οποίο κόλλησαν τις σημαίες των ευρωπαϊκών χωρών που γνώρισαν, καθώς και τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1.10. Περιγραφή της Δράσης

Η δράση ξεκίνησε με την αφήγηση του μύθου σχετικά με τη διαμάχη που είχαν η θεά Αθηνά με τον Ποσειδώνα για το όνομα της πόλης της Αθήνας. Η συζήτηση για την πόλη της Αθήνας κατευθύνθηκε στον Παρθενώνα, καθώς αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και πιο αναγνωρίσιμα πολιτιστικά μνημεία της Αθήνας. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν και άλλα μνημεία που αποτελούν αναγνωριστικό στοιχείο της Αθήνας, αλλά και άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι, κατόπιν παρότρυνσης, πήραμε την απόφαση να επισκεφτούμε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες και να γνωρίσουμε τα σημαντικότερα για αυτές στοιχεία. Επίσης, για το ταξίδι αυτό αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα λεωφορείο, στο οποίο κολλήσαμε αρχικά τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και στη συνέχεια θα κολλούσαμε τη σημαία κάθε χώρας που θα επισκεπτόμασταν. Το λεωφορείο μας, δείχνει ότι όλες αυτές οι χώρες είναι μέλη της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που στόχο έχει την συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των χωρών.

Στη συνέχεια, διαβάζουμε το μύθο της Ευρώπης και, προσπαθούμε να την απεικονίσουμε σαν μια όμορφη γυναίκα με ένα στεφάνι στα μαλλιά της, που το αποτελούν τα αστέρια της ΕΕ. Το φόρεμα που θα της φορέσουμε θα είναι ο χάρτης των χωρών της Ευρώπης. Έτσι, όταν φτάνουμε σε μια χώρα, κολλάμε και το κομμάτι της χώρας αυτής πάνω στο φόρεμα – χάρτη της Ευρώπης. Έπειτα, κάνοντας την αρχή από τα πολιτιστικά μνημεία, προχωράμε μαθαίνοντας στοιχεία για την κάθε χώρα, όπως πίνακες ζωγραφικής, παραδοσιακές φορεσιές, ποτάμια, φαγητά, μουσικά όργανα και οτιδήποτε άλλο θεωρούμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της εκάστοτε χώρας.

Για την ολοκλήρωση του ταξιδιού μας φτιάχνουμε τα απαραίτητα φύλλα εργασίας, χωρίζοντας τα, ανάλογα με τη χώρα που επισκεφτήκαμε. Φτιάχνουμε την Ευρωπαϊκή Ένωση σαν μια μεγάλη πολυκατοικία, τα διαμερίσματα της οποίας είναι χώρες-μέλη της. Τα παράθυρα του κάθε διαμερίσματος καλύπτονται με ένα μπλε χαρτάκι, που πάνω του έχει το κίτρινο αστέρι της ευρωπαϊκής σημαίας. Ανοίγοντας το παράθυρο σε κάθε διαμέρισμα απεικονίζεται η σημαία της κάθε χώρας.

Εν συνεχεία, βάζουμε στην πλάτη των παιδιών ένα μπλε χαρτόνι με το κίτρινο αστέρι στο κέντρο και τα παροτρύνουμε να σχηματίσουν έναν κύκλο πιασμένα από τα χέρια τους. Έτσι, τα ίδια τα παιδιά έχουν φτιάξει τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακούγοντας τον εθνικό ύμνο της Ένωσης, γυρνούν γύρω γύρω, δείχνοντας μια από τις βασικότερες αξίες που είναι η αλληλεγγύη.

Τέλος, η δράση ολοκληρώνεται με την δημιουργία μιας αφίσας. Παροτρύνουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν πάνω σε ένα χαρτόνι μια θάλασσα και εκεί πάνω κολλάμε τέσσερις βάρκες, η καθεμία από τις οποίες έχει τη σημαία των ευρωπαϊκών χωρών που επισκεφτήκαμε. Επίσης, πάνω σε κάθε μία βάρκα μπορούμε να γράψουμε τις αξίες της Ε.Ε. που έκαναν μεγαλύτερη αίσθηση στα παιδιά.

2. Δραστηριότητες

2.1. Δραστηριότητα 1η

Αρχικά, διαβάζουμε στα παιδιά το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης από το Δία. Έπειτα, απεικονίζουμε την Ευρώπη σαν μία όμορφη γυναίκα, στεφανωμένη με τα αστέρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και φορώντας ένα φόρεμα που είναι ο χάρτης της Ευρώπης. Στο χάρτη τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν την Ελλάδα και τη γεωγραφική της θέση και έτσι αντιλαμβάνονται ότι η Ελλάδα ανήκει σε μία μεγαλύτερη οικογένεια που ονομάζεται Ευρώπη. (Σχήματα 1 και 2).

Σχήμα 1.

Σχήμα 2.

2.2. Δραστηριότητα 2η

Κάνοντας την αρχή από την Ελλάδα, ξεκινάει το ταξίδι μας στις ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να μάθουμε πολύτιμα στοιχεία και πληροφορίες για αυτές, όπως την πρωτεύουσα, τη σημαία και τη γλώσσα. Επίσης, μαθαίνουμε τη μουσική της κάθε χώρας, τους χορούς της, τα παραδοσιακά όργανα της και τα παραδοσιακά φαγητά της. (Σχήματα 3-18).

ΕΛΛΑΔΑ

Σχήμα 3.

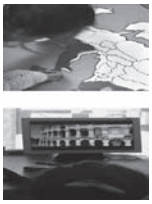
Σχήμα 4.

Σχήμα 5.

Σχήμα 6.

Σχήμα 7.

ΙΤΑΛΙΑ



Σχήμα 8.

Σχήμα 9.

Σχήμα 10.

Σχήμα 11.

ΓΑΛΛΙΑ

Σχήμα 12.

Σχήμα 13.

Σχήμα 14.

ΙΣΠΑΝΙΑ

Σχήμα 15.

Σχήμα 16.

Σχήμα 17.

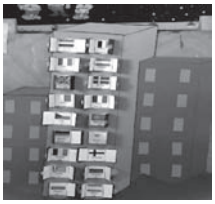
Σχήμα 18.

2.3. Δραστηριότητα 3η

Απεικονίζουμε την Ευρωπαϊκή Ένωση σαν μια πολυκατοικία, τα διαμερίσματα της οποίας αποτελούν χώρες της. Κάθε διαμέρισμα έχει ένα παράθυρο από μπλε χαρτόνι με το αστέρι της ευρωπαϊκής σημαίας, που όταν ανοίγει εμφανίζεται η σημαία μιας ευρωπαϊκής χώρας. Έτσι, τα παιδιά ανοίγουν τα παράθυρα και προσπαθούν να αναγνωρίσουν τις σημαίες των χωρών που επισκέφτηκαν.Με αυτό τον τρόπο, δείχνουμε στα παιδιά ότι όλες οι χώρες έχουν ένα κοινό σπίτι, την Ευρωπαϊκή Ένωση. (Σχήματα 19-22).

Σχήμα 19.

Σχήμα 20.



Σχήμα 21.

Σχήμα 22.

2.4. Δραστηριότητα 4η

Φτιάχνουμε ένα παιχνίδι, για να μπορέσουν τα παιδιά να αντιστοιχίσουν την σημαία του κάθε κράτους με τα σημαντικότερα μνημεία πολιτισμού. (Σχήμα 23).

Σχήμα 23.

2.5. Δραστηριότητα 5η

Παροτρύνουμε κάθε παιδί να κολλήσει ένα κίτρινο αστέρι σε μπλε χαρτόνι ένα κίτρινο. Στη συνέχεια κολλάμε αυτό το χαρτόνι στη πλάτη του παιδιού και παροτρύ-

νουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα κύκλο πιασμένα από τα χέρια. Ο κύκλος που σχημάτισαν συμβολίζει τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Σχήματα 25-26).

Σχήμα 24.

Σχήμα 25.

2.6. Δραστηριότητα 6η

Σειρά έχει η δημιουργία μιας ομαδικής ζωγραφιάς. Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι τη θάλασσα, και κολλάνε πάνω της τέσσερις χάρτινες βαρκούλες, μία για κάθε χώρα που επισκεφτήκαμε. Επίσης, πάνω σε κάθε βάρκα γράφουμε τις αξίες και τα ιδανικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Σχήματα 26-27).

Σχήμα 26.

Σχήμα 27.

2.7. Δραστηριότητα 7η

Η γιορτή λήξης είχε ως θέμα την Ευρώπη και συγκεκριμένα τις ευρωπαϊκές χώρες που γνωρίσαμε. Μαζί με τα παιδιά φτιάξαμε κάποια ποιήματα για τα όσα μάθαμε για τις χώρες αυτές, τα όποια απήγγειλαν και τέλος χόρεψαν και τους αντίστοιχους χορούς που είχαμε μάθει. (Σχήμα 28).

Σχήμα 26.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Ελληνική

Ευρωπαική Επιτροπή (2016) *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαικό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή των Περιφερειών Βελτίωση και Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης.* Διαθέσιμο στο http://eur-lex.europa.eu/legal- content/EL/TXT/?uri=CELEX:52016DC0941 (Προσπελάστηκε στις 5/5/17) (2)

Ευρωπαϊκά προγράμματα Π.Δ.Ε.Δ.Ε (2011). *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius, Τμήμα Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων ΠΔΕΔΕ.* Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://blogs.sch.gr/eu- pdede/files/2011/05/COMENIUS1.pdf (Προσπελάστηκε 14 /5/17) (5)

Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. 2006. *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ραντεβού με τους Ολύμπιους Θεούς(2015). Εκδόσεις: Έπαφος Ξενόγλωσση

European Commission (xx) *Early childhood education and care.* Διαθέσιμο στο file:///Users/Fam/Desktop/Early%20childhood%20education%20and%20care%20-%20European%20Commission.htm (Προσπελάστηκε στις 1/6/17) (1)

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014) *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. (3)

European Union (1995) *White paper on education and training: Teaching and learning. Towards the learning society. COM 95 (590), Brussels.* Διαθέσιμο στο: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Προσπελάστηκε: 14 Απριλίου 2016)

E-twinning (2016). Διαθέσιμο στο: https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm (Προσπελάστηκε στις 14/5/17) (6)

Official Journal of the European Communities (2000). *Decision of the European Parliament and of the Council of 24 January 2000 establishing the second phase of the Community Action Programme in the field of education 'Socrates', EC 253, L 28.* Διαθέσιμο στο: http://eur- lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000D0253&from=EN (Προσπελάστηκε 25/5/17) (4)

Teachers 4Europe (2017) Διαθέσιμο στο: http://www.teachers4europe.gr/ (Προσπελάστηκε στις 2/2/17) (7)

Ungerer, T. (2006) *Το μπλε σύννεφο.* Εκδόσεις: Άγκυρα.

Χρήση ιστοσελίδων

https://www.YouTube.com/watch?v=PmT-djHyo3E (Λούβρο)
https://youtu.be/U6z_Or9qFCE
http://www.learningliftoff.com/wp-content/uploads/2014/03/00his03_08_Europemappuzzle.swf (παιχνίδια)
https://youtu.be/ZujRg5qZbNA
https://youtu.be/hWo-43ObCP8
https://youtu.be/lUAOdMdLGCw
http://www.popi-it.gr/nipiagogio/texni/guernica-picasso

http://pythagoreionip.blogspot.gr/search/label/% CE% 9C% CE% 9F% CE% 9D% CE%91%
20%CE%9B%CE%99%CE%96%CE%91

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

*Δρ. Χάρης Κούντουρος**

Ποιοι θα πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Και ποια τα βασικά σχετικά θέματα για τα οποία θα ήταν καλό να ενημερωθούν οι μαθητές; Κάποιες σκέψεις προσφέρονται εδώ ως τροφή για προβληματισμό, γνωρίζοντας πως με τα σημερινά δεδομένα τα παρακάτω είναι προς το παρόν ουτοπικά, αφού το εκπαιδευτικό πρόγραμμα –τουλάχιστον για τα σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης– δεν προβλέπει ειδικό μάθημα διδασκαλίας για την ΕΕ. Παρ' όλ' αυτά, και με την ελπίδα πως μια μέρα η Ευρωπαϊκή Ένωση θα ενταχθεί ως αυτόνομο μάθημα στα σχολεία, η παράθεση των πιο κάτω σημείων μπορεί να είναι χρήσιμη.[292]

Εν συντομία να σημειώσω ως αρχική τοποθέτηση πως η ένταξη του μαθήματος «Ευρωπαϊκή Ένωση» στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να προσφέρει στο μαθητή γνώσεις που αφορούν στην ιστορία της Ευρώπης, τον πολιτισμό, τα πολιτικά συστήματα και τις διάφορες μορφές διακυβέρνησης, τα δικαιώματα των πολιτών, καθώς επίσης γνώση επί μέρους θεμάτων, όπως για παράδειγμα το περιβάλλον, τα δικαιώματα των καταναλωτών κ.λπ. Το μάθημα θα μπορούσε να διδάσκεται από κοινού από διαφορετικούς καθηγητές - ιστορικούς/φιλόλογους, καθηγητές πολιτικής αγωγής, μουσικής, φυσικής, γεωγραφίας ... με λίγα λόγια θα μπορούσε να συνδυάσει μια σειρά θεμάτων τα οποία σήμερα διδάσκονται άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο (ή καθόλου) σε υπάρχοντα μαθήματα.[293] Ένα πλεονέκτημα (από τα πολλά που

---

* Υπεύθυνος Δημοσίων Σχέσεων, Γραφείο Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα. Οι σκέψεις και απόψεις που παρατίθενται εδώ είναι καθαρά προσωπικές και δεν εκφράζουν τις επίσημες θέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

292. Οι σκέψεις αυτές πηγάζουν από την εμπειρία μου ως πρώην αναπληρωτής λέκτορας Ευρωπαϊκού Δικαίου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και νυν υπεύθυνος για την υλοποίηση του Προγράμματος «Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου» (EPAS) στην Ελλάδα. EPAS = European Parliament School Ambassadors.

293. Μπορεί επίσης εδώ να σημειωθεί πως, μετά από μια σύντομη προσωπική έρευνα που έκανα, διαπίστωσα πως θέματα που άπτονται άμεσα της ΕΕ διδάσκονται συνολικά –στο

θα μπορούσα να αναφέρω) μιας τέτοιας μεθόδου θα ήταν ότι αυτά τα θέματα θα διδάσκονταν πλέον σε ένα συγκεκριμένο, απτό πλαίσιο, κάτι που επιτρέπει στους μαθητές να μπορούν πιο εύκολα να δουν τη σημασία γνώσης του αντικειμένου. Πολλές φορές η διδασκαλία θεμάτων όταν γίνεται σε –φαινομενικά τουλάχιστον– θεωρητικό πλαίσιο αποθαρρύνει και ξενίζει τους μαθητές. Είναι λοιπόν τουλάχιστον θεμιτό να αναλογιστούμε τα πιθανά πλεονεκτήματα της ένταξης της «Ευρωπαϊκής Ένωσης» ως αυτόνομο μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για να προλάβω τυχόν αντιρρήσεις πως η ένταξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως μάθημα στα σχολεία ισοδυναμεί με προπαγάνδα υπέρ της ΕΕ,[294] θα ήθελα να δηλώσω ξεκάθαρα τη δική μου θέση: κατά τη γνώμη μου, η άποψη πως η γνώση (της ΕΕ ή οποιουδήποτε άλλου θέματος) από μόνη της «προσηλυτίζει» είναι αντιεπιστημονική, αντιπαραγωγική και αδικαιολόγητα συντηρητική. Ούτε έχουμε το δικαίωμα να στερούμε από τους μαθητές μας την ευκαιρία να μάθουν κάποια βασικά στοιχεία, τα οποία θα τους χρησιμεύσουν είτε ως πολίτες, είτε ως φοιτητές, είτε ως καταναλωτές, εργαζόμενοι, ή αυτοεργοδοτούμενοι. Ούτε είναι σωστό να αφήνουμε τις δικές μας απόψεις –κάποιες φορές και προκαταλήψεις– να ενεργούν ως τροχοπέδη στη γνώση, τις επιλογές και τις ευκαιρίες που πρέπει να απολαμβάνουν οι νέοι. Από εκεί και πέρα, κάθε πολίτης είναι ασφαλώς ελεύθερος να πιστεύει ότι θέλει για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Θέτοντας μια βασική αρχή της διδασκαλίας της ΕΕ (ή τουλάχιστον θεμάτων που άπτονται της Ένωσης), θα έλεγα πως πρωταρχικό μέλημα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της συζήτησής και η ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης και κριτικής σκέψης. Η παπαγαλία πρέπει να αποφεύγεται. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι θα ήταν πολύ εύκολο να χαθούν οι μαθητές μέσα στις πολλές ημερομηνίες –π.χ. υπογραφής Συνθηκών, Συνόδων Κορυφής, θέσπισης νομοθεσίας– ή στα άρθρα των Συνθηκών, νόμων κ.λπ. Δεν είναι –και δεν πρέπει να είναι– ο στόχος της διδασκαλίας της ΕΕ η απαρίθμηση ημερομηνιών, άρθρων, και συναφών σημείων –όσο σημαντικά και αν είναι. Αυτά είναι θέματα τα οποία καλό είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οφείλουν να γνωρίζουν οι φοιτητές νομικής, όχι όμως οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ουσία είναι αυτή που μετρά, καθώς επίσης η επίτευξη των γενικότερων στόχων της ευαισθητοποίησης των μαθητών και της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος τους για την ΕΕ (τόσο ως σπουδαστές, όσο και ως –αυριανοί– πολίτες).

Όσο για τις μεθόδους διδασκαλίας, αυτές πρέπει να είναι ποικιλόμορφες και να προσαρμόζονται σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών, το θέμα υπό μελέτη, τα διαθέσιμα μέσα, ακόμα και με τις κλιματολογικές συνθήκες. Η εμπειρία της υλοποίησης του προγράμματος «Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου» (EPAS) δείχνει ξεκάθαρα πως οι καθηγητές έχουν και τη γνώση και τη φαντασία να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους με αποτελεσματικότητα. Το πρόγραμμα EPAS είναι μια πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου που υλοποιείται σε εθελοντική

πλαίσιο μαθημάτων όπως η αγωγή του πολίτη– 12 ώρες σε 12 χρόνια. Ακόμα και αν έχω υποτιμήσει το συνολικό αυτό αριθμό ωρών, πιστεύω πως είναι προφανές πως δεν είναι αρκούν.

294. Το ότι «προπαγανδίζουμε την ΕΕ στα σχολεία» είναι κάτι που καμιά φορά ακούω στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγράμματος EPAS.

βάση από σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Περίπου 700 σχολεία, εκ των οποίων πέραν των 60 από την Ελλάδα, συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά τις ακαδημαϊκές χρονιές 2016-17 και 2017-18. Το πρόγραμμα στόχο έχει να εμπλουτίσει τη γνώση των μαθητών για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και των μελών του, για τα δικαιώματα των πολιτών στην ΕΕ, καθώς επίσης να συμβάλει σε μια καλύτερη αντίληψη του πως μπορούν οι πολίτες να έχουν ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής και δημοκρατικής ζωής στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σημαντικός παράγοντας είναι η εμπλοκή των μαθητών στην επιλογή των μεθόδων και μέσων για ανάπτυξη θεμάτων που άπτονται της ΕΕ. Είναι πραγματικά εντυπωσιακό να βλέπουμε, μέσα στο πλαίσιο υλοποίησης δράσεων του προγράμματος EPAS, πώς οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν να αναπτύξουν και να μάθουν θέματα όπως η κυκλική οικονομία, η μετανάστευση, η λειτουργία της δημοκρατίας και πολλά άλλα, και ταυτόχρονα να διαχύσουν αυτή τη γνώση στους συμμαθητές, τους γονείς και τους φίλους τους, πολλές φορές και στην ευρύτερη κοινότητα. Η εμπλοκή των μαθητών στις μεθόδους και μέσα διδασκαλίας κάνει επίσης το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές, ενώ έχει ως παράλληλο αποτέλεσμα την ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης –δηλαδή ενός από τους βασικούς στόχους όπως αυτοί αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Ειρήσθω εν παρόδω, αξίζει να αναφερθεί πως η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση (μέσω των διαφόρων οργάνων και υπηρεσιών της) προσφέρει πλήθος εκπαιδευτικών εργαλείων και πηγών πληροφόρησης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Να αναφέρω εν συντομία –και οπωσδήποτε όχι ως πλήρη κατάλογο– την Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ,[295] τη Γωνιά των εκπαιδευτικών,[296] το Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας,[297] τις πολύ χρήσιμες και περιεκτικές εκδόσεις της υπηρεσίας έρευνας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (EPRS),[298] ενώ πρέπει να σημειωθεί πως η αναβάθμιση των ιστοτόπων των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης –όπως για παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου– προσφέρει πλέον στον πολίτη, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή/σπουδαστή/ερευνητή, πληροφόρηση σε προσβάσιμη, εύκολα κατανοητή μορφή.

Έχοντας λοιπόν σκιαγραφήσει ένα πολύ γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ΕΕ, θα έλεγα πως, μετά το πέρας της διδασκαλίας του μαθήματος, τέσσερεις συγκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί είναι οι ακόλουθοι. Πρώτον, να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τι ισχύει και τι είναι λανθασμένη πληροφόρηση για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτή η ικανότητα, πέραν του προφανούς, επιτελεί και ένα δεύτερο στόχο, αυτόν δηλαδή της μεταβιβάσιμης δεξιότητας που συνδέεται με την κριτική σκέψη και ανάλυση –ικανότητες που είναι πολύ χρήσιμες για τις μετέπειτα σπουδές και γενικά στη ζωή. Δεύτερον, να γνωρίζουν οι μαθητές ποιοι είναι οι τομείς αρμοδιότητας και τα όρια επιρροής της ΕΕ, ώστε να αποφεύ-

295. https://publications.europa.eu/el/web/general-publications/publications
296. http://europa.eu/teachers-corner/taxonomy/term/235_el
297. https://historia-europa.ep.eu/en/educators-teachers
298. www.epthinktank.eu

γονται λανθασμένες αντιλήψεις για την Ένωση (πχ στους τομείς της μετανάστευσης, ανεργίας, υγείας, άμυνας). Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθότι δεν είναι υπερβολή πως οι περισσότεροι πολίτες –σε όλα τα κράτη μέλη– θεωρούν, λανθασμένα, πως η ΕΕ μπορεί να παρέμβει παντού. Αυτό δημιουργεί ένα χάσμα προσδοκιών και πραγματικότητας, συμβάλλοντας στην όξυνση της αντίληψης πως ... «η Ευρώπη δεν νοιάζεται για μας». Στην πραγματικότητα πολλές φορές η Ευρώπη νοιάζεται για μας, όμως δεν έχει αρμοδιότητα να παρέμβει. Ή ακόμα, ενώ μπορεί να έχει αρμοδιότητα δεν έχει τον απαιτούμενο προϋπολογισμό για να επέμβει αποτελεσματικά σε ένα τομέα. Τρίτον, να μπορούν οι μαθητές να αναπτύσσουν λογικές απόψεις για βελτίωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό. Οι μαθητές του σήμερα είναι οι αυριανοί πολίτες, πολιτικοί και νομοθέτες. Η Ευρώπη τους ανήκει και οφείλουμε να τους δώσουμε, βασικά έστω, εφόδια για να φτιάξουν την Ευρώπη που τους αξίζει. Τέλος, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναζητήσουν μόνοι τους περαιτέρω γνώση για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Λίγα λόγια, τέλος, για τη θεματολογία η οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί στο πλαίσιο ενός αυτόνομου μαθήματος διδασκαλίας της ΕΕ. Εδώ μπορούν να σημειωθούν έξι πτυχές, ως εφαλτήριο για περεταίρω συζήτηση περί του θέματος. Η πρώτη πτυχή την οποία θα πρέπει να καλύπτει το μάθημα της ΕΕ είναι η κατανόηση των βασικών λόγων δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κάτι που προϋποθέτει τη διδασκαλία κάποιων βασικών ιστορικών στοιχείων –πάντα όμως αποφεύγοντας την παπαγαλία. Μια δεύτερη πτυχή είναι η μάθηση των βασικών αρχών και στόχων της ΕΕ. Οι Συνθήκες της ΕΕ μας δίνουν τα βασικά στοιχεία τα οποία πρέπει να γνωρίζουμε για αυτά τα θέματα. Μια τρίτη πτυχή είναι η κατανόηση του γεγονότος πως η ΕΕ είναι μέσα στη ζωή μας, στην καθημερινότητα μας. Εδώ, οι διάφοροι τομείς πολιτικής της ΕΕ –καθώς επίσης οι τομείς αρμοδιότητας που αναφέραμε πιο πάνω– μπορούν να αναπτυχθούν και να διδαχθούν. Με βάση τη δική μου εμπειρία, οι ακόλουθοι τομείς πολιτικής προσφέρονται ιδιαίτερα για ανάπτυξη:

- Ισότητα –ίση μεταχείριση– απαγόρευση διακρίσεων
- Περιβάλλον
- Ενέργεια
- Καταναλωτές
- Πολιτική συνοχής

Η τέταρτη πτυχή της διδασκαλίας της ΕΕ στα σχολεία στόχο έχει να εμπλουτίσει τη γνώση των μαθητών αναφορικά με τα βασικά δικαιώματα των πολιτών, και ιδιαίτερα των νέων, καθώς επίσης να δώσει κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες διεκδίκησης αυτών των δικαιωμάτων (διότι καλά είναι τα δικαιώματα, πρέπει όμως να γνωρίζουμε και πως μπορούμε να τα εξασφαλίσουμε!). Σε αυτό το πλαίσιο τα ακόλουθα θέματα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν:

- Βασικές ελευθερίες: διακίνηση, εγκατάσταση, εργασία
- Ισότητα - απαγόρευση διακρίσεων
- Μόρφωση - εκπαίδευση (πχ Erasmus+)
- Δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι
- Δικαιώματα έναντι των (α) κρατικών και (β) Ενωσιακών θεσμών –δικαίωμα σε αποζημίωση– διαδικασία υποβολής παραπόνων και αναφορών

Ως πέμπτη πτυχή διδασκαλίας της ΕΕ θεωρώ απαραίτητο τη διδασκαλία, πρώτον, κάποιων βασικών στοιχείων για τα κυριότερα όργανα της ΕΕ (ποια είναι, τι αρμοδιότητες έχουν) και, δεύτερον, ορισμένων βασικών στοιχείων για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους θεσμούς της ΕΕ. Τέλος, το μάθημα της ΕΕ θα πρέπει να μαθαίνει στους μαθητές τους τρόπους συμμετοχής των πολιτών (είτε ατομικά, είτε οργανωμένα) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε Ενωσιακό επίπεδο, επικεντρώνοντας στην Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών και φυσικά τη διαδικασία ανάδειξης εκπροσώπων του λαού στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Θεωρώ αυτονόητο το μέγα θέμα της αντίληψης από τη μεριά των μαθητών της σημασίας της ψήφου και της συμμετοχής τους στις Ευρωπαϊκές εκλογές.

Καταλήγοντας, θα έλεγα πως, ακόμα και ελλείψει αυτόνομου μαθήματος της ΕΕ από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάποια τουλάχιστον από τα παραπάνω –επιλεκτικά και με κάποιες τροποποιήσεις– θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε υπάρχοντα μαθήματα. Πιστεύω όμως, πως καλό είναι να ξεκινήσει μια συζήτηση –με ανοικτό πνεύμα– για τα πιθανά οφέλη που θα επέφερε η διδασκαλία της ΕΕ στα σχολεία και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί. Πρωτοβουλίες όπως αυτή του Πανεπιστημίου Πειραιώς συμβάλλουν θετικά σε αυτήν την κατεύθυνση, καθώς και στη γενικότερη προσπάθεια αναβάθμισης του επιπέδου διδασκαλίας και μάθησης θεμάτων που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.[299] Ελπίζω τέτοιες πρωτοβουλίες να συνεχιστούν και να αυξηθούν και να βρουν την απαιτούμενη ανταπόκριση από τους παράγοντες, θεσμούς και φορείς που έχουν την ευθύνη για την παιδία στη χώρα μας. Με αυτό το γνώμονα, ελπίζω ακόμα πως οι σύντομες σκέψεις που παρατέθηκαν εδώ να είναι χρήσιμες σ' αυτήν την προσπάθεια.

299. Διεθνές Συνέδριο «Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση», 1-3 Σεπτεμβρίου 2017. Το συνέδριο συνδιοργανώθηκε από την Έδρα Jean Monnet για τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία (EduTRIP) και το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC) του Τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών, της Σχολής Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, με πρωτοβουλία της επίκουρης καθηγήτριας και κατόχου Έδρας Jean Monnet, Φωτεινής Ασδεράκη, σε συνεργασία με την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Αθήνα και τα δίκτυα Teachers4Europe και Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών

Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

Jean Monnet Chair EduTRIP
European Union's Education, Training Research and Innovation Policies

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ERDIC

Σε Συνεργασία:

TeaCheRs 4 euRopE

Ευρωπαϊκή Επιτροπή | Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
Γραφείο Ενημέρωσης στην Ελλάδα

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Disclaimer: The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

ISBN 978-960-08-0814-8

9 789600 808148

www.isideris.gr