

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

- ▀ **Ακούγοντας το Παιδί:
Σχέσεις, Συγκρούσεις και
Υποστηρικτικές Πρακτικές στη
σχολική κοινότητα**

ΔΟΕ

<https://www.youtube.com/live/B217YuYB4Ak>

15.2.2026

▀ Υπόμνημα

Τα κείμενα των διαφανειών, αποτελούν επεξεργασμένη μορφή του πρωτότυπου υλικού των εισηγήσεων, που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εκδηλώσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας για τα Ενιαία Κείμενα.

Η επεξεργασία, η επιμέλεια και η σύνταξη του υλικού πραγματοποιήθηκαν από την Ομάδα Ενιαίων Κειμένων της Εκπαιδευτικής Λέσχης, με στόχο τη διαμόρφωση σαφών και συνοπτικών περιλήψεων των εισηγήσεων.

► Το παιδί ως δρών υποκείμενο

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού αναγνωρίζει το παιδί ως πρόσωπο και ως φορέα δικαιωμάτων. Σύμφωνα με την εισηγήτρια:

Ο λόγος των δικαιωμάτων έχει ως αφετηρία τη θέση ότι το παιδί είναι δρών υποκείμενο. Σταματάμε να βλέπουμε το παιδί ως ένα ον προκοινωνικό, το οποίο στερείται λογικής και πείρας. Το παιδί είναι κοινωνικό ον, είναι μέρος δηλαδή της κοινωνίας και ως τέτοιο και επηρεάζεται από ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία και το ίδιο και στο μέτρο του δυνατού, μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές συνθήκες. Το γεγονός ότι το παιδί είναι ευάλωτο δεν αναιρεί ούτε νοείται σε αντιδιαστολή με την αυτονομία και τη χειραφέτησή του. Η ανάγκη προστασίας και φροντίδας δεν χρησιμοποιείται, για να νομιμοποιηθούν σχέσεις μονομερούς εξάρτησης αλλά, για να αποσταθεροποιηθούν παγιωμένες σχέσεις ανισότητας συμβάλλοντας στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών όρων και χώρων συνύπαρξης, με γνώμονα την αμοιβαία αλληλεξάρτηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την ευθύνη απέναντι στη διαφορά και το διαφορετικό.

Δήμητρα Μακρυνιώτη, Ομ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ

▀ Η διαπραγμάτευση των δικαιωμάτων

Σύμφωνα με την εισηγήτρια, τα δικαιώματα αναμετρούνται:

- ✓ με το υπάρχον θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- ✓ με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, την κυρίαρχη παιδαγωγική θεωρία και πράξη, τα άλλοτε διαπραγματεύσιμα και άλλοτε αδιαπραγμάτευτα θεσμικά δεδομένα,
- ✓ με τα συστήματα αξιολόγησης, με τον ρόλο και τις δικαιοδοσίες του διευθυντή, με τους γονείς, με τον Σύλλογο διδασκόντων, τον Σύλλογο γονέων, τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και προφανώς με την ίδια τη σχολική τάξη

Τα δικαιώματα που δοκιμάζονται σε σχέση με όλα αυτά, άλλοτε προκαλούν ρωγμές, άλλοτε εμπνέουν μορφές δράσης και αντίστασης προσφέροντας γραμμές διαφυγής απέναντι σε θεσμικούς περιορισμούς και άλλοτε πάλι δυστυχώς, είτε παραμερίζονται, είτε εργαλειοποιούνται προσφέροντας μια επίφαση δημοκρατικότητας.

► Το παιδί ως ομιλούν υποκείμενο

Σύμφωνα με την κα Μακρυνιώτη, η αναβάθμιση του παιδιού από μαθητή και ακρατή σε ομιλούν υποκείμενο, δηλώνει προφανώς μια ριζική μετατόπιση από το βουβό και παθητικό παιδί. Όμως δεν εξασφαλίζει από μόνη της, ότι όλες οι φωνές θα έχουν την ίδια τύχη στη σχολική τάξη.

Η απόδοση φωνής σε όσους και όσες την είχαν στερηθεί, δεν μπορεί να ακυρώσει αυτόματα δομικές ανισότητες ή να αγνοήσει ερωτήματα που αντλούνται από την «πολιτική της θέσης».

Τι σημαίνει αυτή η «πολιτική της θέσης»

Σημαίνει, να αρχίσουμε να αναρωτιόμαστε από ποια θέση μιλάει κάποιος, από ποια θέση σκέφτεται και δρα, ποιος ομιλεί και στο όνομα τίνος, ποιος εισακούγεται και σε βάρος τίνος.

Χωρίς αυτό τον προβληματισμό, μπορεί να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι όλες οι φωνές εισακούγονται εξίσου. Με άλλα λόγια η υλοποίηση του δικαιώματος στη φωνή, δεν εγκαθίσταται αυτόματα στη σχολική τάξη. Πέρα από το ότι πρέπει να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες, αποτελεί και περιεχόμενο μάθησης.

▀ Υπάρχουν όμως και ερωτήματα

Τι γίνεται όταν η φωνή που ακούγεται είναι ρατσιστική, ή αντιδημοκρατική;

Ενδιαφέρεται η εκπαίδευση άραγε για ό,τι έχει να κάνει με τη σωστή φωνή ή προκαθορίζει τι μετράει ως σωστό;

Πώς δηλαδή η εξουσία ενεργεί στο πεδίο των δυνατοτήτων όπου έρχεται να εγγραφεί η συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων;

Πώς η εξουσία καθοδηγεί τις διαγωγές; Και πώς διευθετεί την πιθανότητα;

Πώς η εξουσία σωπαίνει;

Αν σωπαίνει.

Γιατί μόνο τότε μπορεί πραγματικά να ακούσει ό,τι λέγεται.

► Σώμα και συναισθήματα

Τα παιδιά μιλούν και μέσα από το σώμα και τα συναισθήματά τους. Το σώμα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας, της εικόνας του εαυτού. Το σώμα μιλάει για συναισθήματα και εμπειρίες που συνυπάρχουν με τη διαδικασία του μεγαλώματος.

Προκύπτουν όμως ερωτήματα:

- ✓ Τι άραγε νιώθουν τα παιδιά;
- ✓ Πως εκφράζουν τα συναισθήματά τους;
- ✓ Έχουν όλα τα συναισθήματα θέση στο σχολείο; Ποια γίνονται αποδεκτά και ποια όχι;
- ✓ Πώς τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και ποιες πρακτικές υιοθετούν ώστε η συναισθηματική τους τρωτότητα να μην τα εκθέτει ενώπιον όλων;
- ✓ Πώς η παιδαγωγική θεωρία και πράξη διαχειρίζεται σωματοποιημένες εμπειρίες και συναισθήματα που απέχουν κατά πολύ από το ιδεολόγημα περί παιδικής ανεμελιάς και ευτυχίας;

Τα συναισθήματα, σύμφωνα με την εισηγήτρια, αποτελούν ένα επιπλέον πεδίο ρύθμισης και ελέγχου.

Η πολιτική δεν αντιτίθεται στο συναίσθημα, σχετίζεται όμως με τον έλεγχο του, με τον κατάλληλο καταμερισμό του και την τιθάσευσή του σύμφωνα με ό,τι κάθε φορά ορίζεται ως κοινό συμφέρον ή ως κανονικότητα.

► Από το σχολείο του χθες στο σχολείο του σήμερα

Το σχολείο σύμφωνα με τον Φουκώ, ήταν μια διάταξη πραγματικά κατασταλτικού μηχανισμού. Δηλαδή μια ρουτίνα (ημερολόγιο, ωράριο, αξιολόγηση, εγκύκλιοι, διδακτέα ύλη), γραφειοκρατική, ένα γκρίζο χρώμα που παρήγαγε ανία, επανάληψη και αναπαραγωγή ιδεολογικού μηχανισμού της κρατικής εξουσίας, όπως είπε και ο Αλτουσέρ. Σήμερα, αυτός ο κατασταλτικός μηχανισμός σύμφωνα με τον εισηγητή, είναι ένας μηχανισμός σε αποδόμηση, σε ρευστότητα, σε αμφισβήτηση ιδιαίτερα στο δημόσιο σχολείο και σε υποτίμηση.

Παράλληλα όμως υπάρχει και μια άλλη «ψυχή» του σχολείου, ένα «ξέφωτο», δηλαδή ενός χώρου που μπαίνει άπλετο φως μέσα από μια πορεία σε ένα σκοτεινό δάσος. Αυτή η άλλη ψυχή, υπάρχει σε κάθε σχολείο, ακόμη και σε υποβαθμισμένα σχολεία, σε περιβάλλοντα φτώχειας, τεράστιων κοινωνικών ανισοτήτων, παραβατικότητας. Υπάρχει επίσης και σε ορισμένους δασκάλους.

► Το σπήλαιο του Πλάτωνα

Κατά τον Πλάτωνα, η αλήθεια δεν είναι αυτό που φαίνεται. Έτσι και σύμφωνα με τον εισηγητή, η αλήθεια δεν είναι πληροφορία απλώς, είναι ο λόγος του δασκάλου που κάνει ένα κείμενο για παράδειγμα, όσο κι αν είναι δύσκολο και δύσβατο, να γίνεται κατανοητό. Είναι μια μεταμόρφωση του τρόπου που βλέπει κανείς τον κόσμο. Το θέμα είναι πως συνδέεται αυτή η αλήθεια, με την επιθυμία και το έλλειμα.

Η αλήθεια δε μεταβιβάζεται ως αντικείμενο, δεν μπαίνει στο κεφάλι, δεν είναι ξερή γνώση, δεν είναι μια τεχνική, δεν λειτουργεί σωρευτικά. Η αλήθεια πρέπει να γίνει αντικείμενο επιθυμίας. Και η επιθυμία δεν επιβάλλεται. Εδώ κατά τη γνώμη του εισηγητή, ο δάσκαλος συναντά τα όριά του. Μπορεί να δείξει την έξοδο, αλλά δεν μπορεί να αναγκάσει κάποιον να αντέξει το φως.

Η έννοια της συγκατασκευής και της κίνησης προς την αλήθεια, που ποτέ δεν έρχεται, είναι πάρα πολύ σημαντική σαν στοιχείο αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς σήμερα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που γεμίζει το παιδί με απαντήσεις, αλλά είναι αυτός που θα πρέπει να δημιουργεί ερωτήματα, χωρίς να τα κλείνει αμέσως.

► Εκπαιδευτικοί με **burnout**

Ο εκπαιδευτικός σήμερα σύμφωνα με τον εισηγητή, καλείται ταυτόχρονα να είναι φροντιστής, παιδαγωγός, διαχειριστής και αξιολογητής ενώ λειτουργεί μέσα σε ένα σύστημα, που δεν εμπιστεύεται τον επαγγελματισμό του. Δηλαδή a priori, υπάρχει μια αμοιβαία καχυποψία του κράτους και του Υπουργείου σε σχέση με τον επαγγελματισμό και την αυταπάρνηση του.

Η εξάντληση δεν προκύπτει επειδή δεν αντέχει ή δεν προσπαθεί αρκετά ο εκπαιδευτικός, αλλά επειδή γνωρίζει τι θα είχε παιδαγωγικό νόημα αλλά του ζητείται συστηματικά, να κάνει κάτι άλλο. Αυτή η διάσταση μεταξύ πραγματικής ανάγκης και αιτήματος από την πολιτεία γεννάει θυμό, παραίτηση, σιωπηρή αντίσταση.

Ο θυμός και η αντίσταση απέναντι στην αξιολόγηση για παράδειγμα. Η έντονη αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση δεν είναι άρνηση ευθύνης, είναι άρνηση μιας λογικής μέτρησης που αγνοεί τη σχέση εργαλείων που μετατρέπουν το παιδί σε δείκτη απόδοσης, μέσα σε ένα ακραία ανταγωνιστικό περιβάλλον και πλαίσίων που αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό σα μονάδα παραγωγής αποτελεσμάτων.

► Για μια δημιουργική εκπαίδευση

Τα βασικά σημεία της σκέψης του εισηγητή για μια δημιουργική εκπαίδευση είναι:

- ✓ Η επιθυμία προηγείται της μάθησης. Δε μαθαίνουμε επειδή μας το ζητούν, μαθαίνουμε επειδή κάτι μας λείπει. Η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι να καλύψει το έλλειμμα, αλλά να κρατήσει το έλλειμμα ανοιχτό.
- ✓ Η σχέση προηγείται της αξιολόγησης. Χωρίς σχέση, η αξιολόγηση είναι βία, κομμάτια χωρίς εμπιστοσύνη, επιβολή δηλαδή μιας τεχνικής και η μέτρηση εκεί σκοτώνει την επιθυμία.
- ✓ Σε αντίθεση με τη χαλαρή παιδαγωγική, υπερασπίζεται το όριο, όχι ως τιμωρία, αλλά ως πλαίσιο σταθερότητα, αναγνώριση του Άλλου. Χωρίς όριο δεν υπάρχει επιθυμία, υπάρχει μόνο κατανάλωση γνώσης.
- ✓ Ο δάσκαλος δεν είναι θεραπευτής και δεν μπορεί να είναι θεραπευτής. Η σχολική τάξη δεν είναι ψυχοθεραπεία, ο δάσκαλος δεν σώζει. Αν προσπαθήσει να σώσει με όλα τα μέσα που διαθέτει, θα εξαντληθεί. Θα καεί, θα παραιτηθεί.
- ✓ Η παιδαγωγική πράξη είναι μεταβίβαση επιθυμίας, όχι φροντίδα χωρίς όρια.

▸ Βία των ανηλίκων

Σύμφωνα με τα στοιχεία του εισηγητή, υπάρχει αύξηση των καταγεγραμμένων αδικημάτων βίας των ανηλίκων, υπάρχει μείωση του ορίου ηλικίας κατά το οποίο ξεκινάει η εμπλοκή των ανηλίκων με τον ποινικό νόμο και τέλος η ποιότητα της βίας εμπεριέχει μεγαλύτερη σκληρότητα και επικινδυνότητα.

Οι αιτιολογικοί παράγοντες της εφηβικής και νεανικής βίας είναι πολλοί, είναι ατομικοί, είναι σχολικοί, είναι οικογενειακοί, είναι κοινωνικοί.

Ωστόσο, ο ηθικός πανικός που δημιουργείται και γίνεται εργαλείο πολιτικής επικοινωνίας η καταστολή της παραβατικότητας, συσκοτίζει δομικά προβλήματα που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι τρεις πυλώνες του: οι εκπαιδευτικοί, η σχέση με τους γονείς, η λειτουργία των γονέων και η λειτουργία των παιδιών ως ομάδα και ως άτομα.

Ακολουθεί στην εισήγηση η παρουσίαση της αναλυτικής έρευνας - εκτίμησης αναγκών και πόρων από το πρόγραμμα «It' up to youth».

► Ενεργός και ουσιαστική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία

Σύμφωνα με τον εισηγητή:

Η μάθηση των μαθητριών και των μαθητών αποκτά νόημα όταν περνάμε στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου μάθησης.

Τα παιδιά δηλαδή, να μην καλούνται μόνο να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο που πρόκειται να μάθουν, αλλά να συμμετέχουν στη δημιουργία του, αντί μόνο να το προσλαμβάνουν και να το αναπαράγουν.

Από την έρευνα στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων, προκύπτει ότι όταν ενσωματώνουμε τοπικές εμπειρίες στο πρόγραμμα σπουδών, η μάθηση αποκτά νόημα και αξία για τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς συνδέεται άμεσα με τον καθημερινό τους κόσμο.

▀ Γνωσιοκεντρική και τεχνοκρατική προσέγγιση μαθησης

Στο πρόγραμμα σπουδών της Γεωγραφίας της 5^{ης} και 6^{ης} Δημοτικού, η προσέγγιση είναι σαφώς γνωσιοκεντρική ενώ διαπιστώνουμε μια τεχνοκρατική αντίληψη του εννοιολογικού περιεχομένου του μαθήματος. Το βάρος δηλαδή πέφτει στο εννοιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή πώς να μάθουν τα παιδιά τους μηχανισμούς, πώς να απομνημονεύσουν ορισμούς και πώς να εκτελούν οδηγίες.

Παραδείγματος χάριν σύμφωνα με τον εισηγητή, μαθαίνουμε πώς να αντιδρούμε μηχανικά σε μια άσκηση σεισμού, χάνοντας όμως την ευκαιρία για μια διεπιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών επιπτώσεων των φαινομένων αυτών στην καθημερινή ζωή.

Αυτή η προσέγγιση παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς.

Αντιμετωπίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες ως παθητικούς δέκτες της πληροφορίας ή ως δυνητικά θύματα και όχι ως δρώντα υποκείμενα που μπορούν να παρεμβαίνουν στην κοινότητα, για να τη μετασχηματίσουν. Αγνοείται επίσης η ψυχοκοινωνική διάσταση.

▀ Ανάγκη για μια βιωματική και κριτική προσέγγιση

Δεν θέλουμε τα παιδιά να λειτουργούν ως κουμπαράς που αποθηκεύεται η έτοιμη γνώση που τους δίνεται από το σχολικό εγχειρίδιο.

Όλα ξεκινούν από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών. Προσπαθούμε να χτίσουμε πάνω σε αυτά που τα παιδιά ήδη γνωρίζουν και νιώθουν, μέσω της σύνδεσης της μάθησης με την τοπική κοινότητα και υπερβαίνοντας τα στενά όρια του προγράμματος σπουδών.

Επίσης μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης και των διεπιστημονικών προσεγγίσεων, καλλιεργούμε το διάλογο και τον αναστοχασμό.

Μέσα από αυτό το πλαίσιο τα παιδιά ενδυναμώνονται ώστε να αμφισβητούν τα στερεότυπα και τις κυρίαρχες αντιλήψεις, να συνδέουν τα τοπικά προβλήματα με ευρύτερα ζητήματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, να οραματίζονται ένα δικαιότερο κόσμο, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να μετασχηματίζουν τις κοινωνικές τους προοπτικές.

► Φυσικές καταστροφές ως μαθησιακό πεδίο -Κριτική Έρευνα Δράσης

Η έρευνα που θα παρουσιαστεί, υλοποιήθηκε σε συνεργασία του Δημοτικού σχολείου Πορταριάς και του Εργαστηρίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με τη συμμετοχή 12 μαθητών και μαθητριών της Στ' Δημοτικού, λίγους μήνες μετά τις καταστροφικές πλημμύρες του Daniel στη Θεσσαλία, που κατά κύριο λόγο είχε πληγεί και η Πορταριά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλήφθηκαν και βίωσαν τις επιπτώσεις των πλημμυρών στην κοινότητά τους και στο πώς αυτές οι εμπειρίες διαμόρφωσαν τη μαθησιακή τους ταυτότητα.

Η μεθοδολογία ήταν η κριτική έρευνα δράση, που εξελίσσονταν δυναμικά. Οι απορίες των παιδιών μετατρέπονταν σε ερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα οδηγούσε σε συμπεράσματα και τα συμπεράσματα σε δράση για αλλαγή. Έτσι το μάθημα της Γεωγραφίας απέκτησε σύνδεση με την πραγματικότητα που βίωναν τα παιδιά εκείνη την περίοδο.

▸ Παρουσίαση της έρευνας - κύκλοι έρευνας

Κύκλος πρώτος

Σύμφωνα με την κα Στούμπου, αντί η γνώση να ξεκινά από το σχολικό εγχειρίδιο ξεκινά από τις εμπειρίες, τις αφηγήσεις και τις ανησυχίες των παιδιών, δίνοντας χώρο για τη συγκρότηση ενός τοπικού αναλυτικού προγράμματος, σε αντίθεση με το θεσμικό.

Αρχικά μέσα από καταιγισμό ιδεών και συλλογικής συζήτησης τα παιδιά προσδιόρισαν συλλογικά το ερευνητικό τους αντικείμενο δηλαδή τη μελέτη των επιπτώσεων της κακοκαιρίας Daniel στην περιοχή τους, στην Πορταριά.

Αυτή η συλλογική επιλογή είναι κρίσιμη, γιατί σηματοδοτεί μια μετατόπιση στη μαθησιακή ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών, καθώς γίνονται πλέον συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας.

Ακολουθεί η επιτόπια έρευνα. Η κοινότητα μετατρέπεται σε ένα πεδίο γνώσης, τα παιδιά πραγματοποιούν ένα είδος σκαναρίσματος της κοινότητας όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία και συλλέγουν υλικά που λειτουργούν ως τεκμήρια της έρευνάς τους.

Στο τέλος του πρώτου κύκλου τα παιδιά μελέτησαν και ανέλυσαν το υλικό και παράλληλα καταγράψαν τις σκέψεις τους σε αναστοχαστικά ημερολόγια.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο αρχίζουν να διατυπώνουν μια πιο σύνθετη κατανόηση του τόπου τους, αναγνωρίζοντας πλέον τις καταστροφές και τις πλημμύρες όχι μόνο ως ένα φυσικό γεγονός, αλλά παράλληλα ως κοινωνικό γεγονός.

Σταυρούλα Στούμπου, Κάτοχος Μ.Δ.Ε., Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας

► Κύκλος δεύτερος

Μετάβαση από τη συλλογική εμπειρία στη σχολική γνώση, πως δηλαδή η έρευνα από τα παιδιά μετατρέπεται σε μάθηση.

Νέος καταιγισμός ιδεών προκειμένου να προταθούν τρόποι ανάλυσης του υλικού. Προτείνεται με το καθημερινό λόγο των παιδιών, μια ποιοτική και ποσοτική αναπαράσταση των δεδομένων.

Είναι εμφανής εδώ η διασύνδεση με τα μαθηματικά, όχι όμως με τον τυπικό τρόπο του εγχειριδίου. Πρόκειται για μια μετάβαση από τη βιωματική παρατήρηση στην αναστοχαστική και επιστημονική κατανόηση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Όλο αυτό το βίωμα που κατέγραψαν τα παιδιά συστηματοποιείται σε τέσσερα διαγράμματα, τα οποία απεικονίζουν τα είδη των καταστροφών, τα είδη των επιπτώσεων από τις πλημμύρες, το μέγεθος της φθοράς στα κρίσιμα σημεία και τη δυνατότητα αποκατάστασης.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου τα παιδιά, διατυπώνουν κριτικά συμπεράσματα, εντοπίζουν θεσμική αδράνεια και πολιτική αδιαφορία για την αποκατάσταση των ζημιών και αμφισβητούν τη δραματική αφήγηση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

Εδώ βλέπουμε μια καθαρή μετατόπιση της μαθησιακής ταυτότητας. Τα παιδιά δε μαθαίνουν απλώς για τον κόσμο, μαθαίνουν μέσα από αυτόν. Ασκούν τεκμηριωμένο λόγο, συγκρίνουν δεδομένα, αμφισβητούν αναπαραστάσεις και έτσι η μάθηση αποκτά κοινωνικό και πολιτικό βάθος. Έχουμε πλέον ενεργούς και αναστοχαζόμενους μαθητές και μαθήτριες που συνδιαμορφώνουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα.

► Κύκλος τρίτος

Ο τρίτος κύκλος σηματοδοτεί τη μετατόπιση προς την κοινωνική δράση των μαθητών και των μαθητριών.

Έχουμε ξανά μια συλλογική λήψη απόφασης όπου τα παιδιά προτείνουν διαφορετικές δράσεις όπως να γράψουν ένα άρθρο στο Internet, να κάνουν ένα κανάλι στο YouTube. Τελικά επιλέγουν να δημοσιοποιήσουν την έρευνά τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, αναγνωρίζοντας την επιρροή που θα έχει όλο αυτό.

Σε αυτό το σημείο διαμορφώνεται μια κοινότητα μάθησης, καθώς η σχολική κοινότητα διευρύνεται, γονείς εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται για τη διοργάνωση αυτής της δημόσιας δράσης και οι μαθητές τελικά παρουσιάζουν την έρευνά τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

▀ Τα συμπεράσματα της έρευνας

Σύμφωνα με την ανάλυση και την ερμηνεία της εισηγήτριας:

- ✓ Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της βιωματικής και αναστοχαστικής μάθησης ως κεντρικού άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητριών και των μαθητών από τις πλημμύρες της κακοκαιρίας Daniel επέτρεψε τη μετατόπιση της σχολικής γνώσης από ένα αφηρημένο και γνωσιοκεντρικό πλαίσιο σε ένα πλέον νοηματοδοτημένο μαθησιακό περιβάλλον άμεσα συνδεδεμένο με την κοινότητα και τον τρόπο των μαθητών.
- ✓ Μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση η εμπειρία μετασχηματίστηκε σε συλλογική γνώση και σε δημόσια δράση.
- ✓ Παράλληλα διαμορφώθηκαν ολόπλευρες και σχεσιακές μαθησιακές ταυτότητες. Οι μαθητές αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως ικανά και υπεύθυνα υποκείμενα, ικανά να συνδέουν την περιβαλλοντική ευαισθησία, την κοινωνική αλληλεγγύη και την τοπική σκέψη.