

Τίτλος : «Ευέλκτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων , μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση; »

Νέα Παιδεία, τχ: 129

Όνομα συγγραφέα : *Dr Χρίστος Πατσόλης*

Ιδιότητα : Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ

Δεύθυνση συγγραφέα : *Οδός Θερμοπύλων 17 / 15127 Μελίσσια Αττικής*

Τηλέφωνο : σταθ. : 210/8031233- κιν.:6938702747

email : stospa@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο αυτό προσεγγίζεται το ζήτημα της εισαγωγής και εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, ως καινοτόμου στοιχείου της αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τη θεωρητική οπτική του τρόπου που εισάγεται και θεμελιώνεται μια αλλαγή σε οργανισμούς. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί η αντίδραση των Δασκάλων στο εγχείρημα της γενικευμένης εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος, ενώ επιχειρείται περαιτέρω η διατύπωση προτάσεων με στόχο τον προβληματισμό των αρμοδίων για λήψη των μέτρων εκείνων, που θα συντελέσουν στη δημιουργία νέων δεδομένων, ευμενών, για την απρόσκοπτη υλοποίηση της καινοτομίας αυτής στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά : *Ευέλικτη Ζώνη, εκπαιδευτική αλλαγή, εκπαιδευτικοί.*

1.Εισαγωγικές επισημάνσεις : Η εκπαιδευτική «καινοτομία» του αναλυτικού προγράμματος η ονομαζόμενη : "Ευέλικτη Ζώνη (E.Z.) διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων" *, είναι ένα πρόγραμμα με μεγαλεπήβολους στόχους **, που άρχισε να εφαρμόζεται σε προαιρετική βάση από το 1999, βρήκε πειραματική εφαρμογή στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2001-02, και ενώ το σχολικό έτος 2005-06 επιχειρήθηκε με υπουργική απόφαση (Φ. 12.1 / 545/85812/Γ1/31-08-05) η γενικευμένη εφαρμογή του, σε όλα τα σχολεία της χώρας, κατέστη τούτο αδύνατον ύστερα από τη σθεναρή αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην υλοποίηση της σχετικής απόφασης. Οι εξελίξεις αυτές είναι εύλογο, να προκαλούν ερωτήματα αναφορικά με την/τις αιτία /ες και τους παράγοντες που συνετέλεσαν στη μη ευόδωση του εγχειρήματος, ερωτήματα τα οποία επιζητούν απαντήσεις.

Σε αυτό ακριβώς κατατείνει η ενασχόλησή μας με το θέμα, σε μια προσπάθεια να φωτιστούν αθέατες πλευρές του ζητήματος, να ερμηνευτεί, όσο αυτό είναι δυνατόν, στα πλαίσια βέβαια ενός μικρής έκτασης άρθρου, το φαινόμενο στις πραγματικές του διαστάσεις, και να επιχειρηθεί «επιμερισμός» ευθυνών μεταξύ των εμπλεκομένων.

2. Εφαρμογή του προγράμματος της E.Z. – επιπτώσεις, αναγκαίες προσαρμογές στο σχολείο

* Στο Νηπιαγωγείο έχει εισαχθεί ως ελεύθερη ένταξη στο πρόγραμμα των συλλογικών διαθεματικών δραστηριοτήτων και μικρής ή μεγάλης διάρκειας Σχεδίων Εργασίας(project), ενώ στο Γυμνάσιο ως «Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων».

** Στους στόχους αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω πτυχές:

1. Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- 2.Ενωποίηση του σχολείου με την κοινωνία (με τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και με ρεαλιστικές καταστάσεις και τα οικουμενικά προβλήματα)
3. Η χρήση διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων για ενιαιοποίηση της γνώσης.
4. Η ανάδειξη της διεπιστημονικότητας των γνωστικών αντικειμένων με την κατάργηση της διάκρισης των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα.
- 5.Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της διαλεκτικής ικανότητας, και της συνεργατικότητας στους μαθητές
6. Η παρόθηση στην αυτενέργεια.και εκμάθηση τρόπων απόκτησης, διαχείρισης και αξιοποίησης της γνώσης.
7. Η δημιουργία συνθηκών μιας δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το πληροφοριακό υλικό το προερχόμενο από την πλευρά των εμπνευστών - σχεδιαστών της Ε.Ζ. (ΥΠΕΠΘ -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ως και τη συναφή με το θέμα βιβλιογραφία ,προκύπτει ότι **η εφαρμογή στην πράξη** της εν λόγω «εκπαιδευτικής καινοτομίας» :

-Προκαλεί, με την ένταξή της στην εκπαιδευτική διαδικασία ,ανανέωση και εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, αφού εισάγει προς πραγμάτευση πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ την Αγωγή Καταναλωτή, την Κυκλοφοριακή Αγωγή, και **δημιουργεί** επιπλέον την ανάγκη αναμόρφωσης του διδακτικού χρόνου ως και διαφορετική διαχείρισή του, αφού θα πρέπει να αφιερώνονται για την υλοποίησή της, εβδομαδιαίως 4 ώρες, στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού, 3 ώρες στην τέταρτη (Δ') τάξη και από ένα 2ωρο σε κάθε μια από τις δύο τελευταίες τάξεις δηλαδή την Ε' και τη Στ' (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. : 4340) .

-Εισάγει νέα διδακτική πρακτική , αφού σύμφωνα με τη φιλοσοφία της, θα πρέπει, να επιδιώκεται αφ' ενός μεν η ενεργός απόκτηση της γνώσης από το μαθητή, μέσα από την εμπλοκή του σε δημιουργικές, βιωματικές δραστηριότητες και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ,αφ' δε ετέρου δε η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του(Αλαχιώτης , Α65), ως εναλλακτική πρόταση στην κατεστημένη εκπαιδευτική φιλοσοφία της στείρας παροχής γνώσεων, της μετωπικής διδασκαλίας και της απομνημόνευσης.

-Επιβάλλει διεύρυνση και διαφοροποίηση ρόλων, τόσο του Δασκάλου όσο και των μαθητών, αφού για την προώθηση και υλοποίησή του προγράμματος, ο μέχρι τώρα δάσκαλος *μεταλαμπαδευτής, πομπός και ελεγκτής* , θα πρέπει να αποποιηθεί αυτό του το ρόλο και να μετέχει στην παιδαγωγική συνάντηση ως συνεταίρος ή συνεργάτης, ως διαπραγματευτής εννοιών στην επιχείρηση οικοδόμησης της νέας γνώσης και γενικότερα ως επιστήμονας με γνώση και ικανότητες στη συνεργατική διδασκαλία, στο σχεδιασμό και στην ερευνητική διαδικασία, στην εμπύχωση, στην καθοδήγηση και στο συντονισμό της ομαδικά επιτελούμενης εργασίας.

-Προϋποθέτει εξασφάλιση πλούσιας υλικοτεχνικής υποδομής και διάθεση οικονομικών πόρων όπως πχ καλά εξοπλισμένες σχολικές βιβλιοθήκες, αναγνωστήρια, εργαστήρια, διαδικτυομένους ηλεκτρονικούς υπολογιστές , ευχέρεια- δυνατότητα πρόσβασης σε φορείς οργάνωσης εκδηλώσεων , σε πηγές πληροφοριών και γνώσης (ιδρύματα , οργανισμοί, ιδιώτες), αφού όλα τα αναφερθέντα συνιστούν απαραίτητα μέσα και προϋποθέσεις για την υλοποίηση των προβλεπόμενων καινοτόμων προγραμμάτων.

Το όλο εγχείρημα δηλαδή , που εντάσσεται στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, εκφράζει τη βούληση της πολιτείας για εκπαιδευτική **αλλαγή**. Μια αλλαγή που διαπερνά όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα το σχολικό πρόγραμμα (ωρολόγιο και αναλυτικό) , τη φιλοσοφία , τον τρόπο, και επιπλέον τα μέσα διδακτικής προσέγγισης, τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σε αντιστοιχία με τις παραπάνω διαπιστώσεις βρίσκεται και η θέση του επιστημονικού υπεύθυνου έργου της Ε.Ζ. Ματσαγγούρας (2002) ο οποίος τονίζει ότι η καθιέρωση της ΕΖ *«αποτελεί μια φιλόδοξη παρέμβαση αλλαγής στο σχολικό μας σύστημα[....]που ξεπερνά στην κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών τους απλούς εκπαιδευτικούς εκσυγχρονισμούς, που αναφέρονται σε επιμέρους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και αποβλέπει να αλλάξει βασικές συνιστώσες του, όπως είναι ο συγκεντρωτισμός, η ομοιομορφία , η ιεραρχικότητα και η (γνωστική και κοινωνική) αναπαραγωγικότητα του παραδοσιακού σχολείου».*

Κάθε **αλλαγή** ωστόσο, ιδωμένη από κοινωνιοψυχολογική σκοπιά και ειδικότερα υπό το πρίσμα των όσων υποστηρίζει ο Kurt Lewin (1963) στο σχετικό έργο του , συνιστά μια διαδικασία που αποτελείται από τρία στάδια: Το **πρώτο** στάδιο σχετίζεται

με τη σύλληψη, την ωρίμανση και συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή και με την ψυχολογική προετοιμασία των ατόμων που θα επηρεαστούν από αυτή. Το **δεύτερο** στάδιο το χαρακτηρίζει η υιοθέτηση της νέας ιδέας και η ώθηση προς τη νέα πραγματικότητα ως και η εφαρμογή της νέας προσέγγισης τακτικής. Το **τρίτο** στάδιο, στην πορεία προς την αλλαγή, είναι η οριστική και χωρίς επιφυλάξεις αποδοχή της καινούργιας ιδέας, η εδραίωση της νέας τακτικής και η αντικατάσταση του παλαιού τρόπου σκέψης και δράσης με το νέο.

Σε λογική συμφωνία με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση μπορεί να οδηγηθεί κανείς στην αποδοχή, ότι στην πορεία προς την εν λόγω αλλαγή (υλοποίηση της καινοτομίας της Ε Ζ) θα έπρεπε πρωτίστως να έχει γίνει συνείδηση η ανάγκη της υιοθέτησης του νέου προγράμματος, κύρια από τους εκπαιδευτικούς, ως άτομα που επηρεάζονται άμεσα από αυτήν, να έχει επίσης μεθοδευτεί οργανωμένα, εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ και άλλων εμπλεκόμενων φορέων, η ψυχολογική και επαγγελματική τους προετοιμασία, ως και η έγκυρη, έγκαιρη και αξιόπιστη πειραματική δοκιμασία του προγράμματος, ώστε στη συνέχεια να επιχειρηθεί η γενικευμένη εφαρμογή του, με επόμενο επακόλουθο την εδραίωση του προγράμματος αυτού στα σχολεία.

Μια τέτοια εξελικτική πορεία, θα ήταν ότι καλλίτερο, προκειμένου να μπορεί να μιλά κανείς για ευόδωση στην πράξη του μεγαλεπήβολου αυτού στόχου, δεδομένου ότι η πλήρης **συνειδητοποίηση** της ανάγκης για αλλαγές-καινοτομίες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), από τα εμπλεκόμενα μέρη και κύρια από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης, έχει θετικές προεκτάσεις και δρα ενισχυτικά στο στάδιο της εφαρμογής, γιατί σύμφωνα με την κοινής αποδοχής διαπίστωση, καμία θετική αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη «δέσμευση» (ως προϊόν συνειδητοποίησης), και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές. Επιπλέον δε, γιατί σύμφωνα με τους Berman και McLaughlin (1976), η παρώθηση που ενυπάρχει στο πρώτο στάδιο της υιοθέτησης μιας καινοτομίας εξακολουθεί να επηρεάζει σθεναρά το στάδιο της εφαρμογής και να έχει καταλυτικές επιπτώσεις στο τελικό αποτέλεσμα της καινοτομίας.

Εκτός όμως των αναφερθέντων παραμέτρων που συνδέονται με την εξελικτική πορεία προς την αλλαγή, ρόλο σημαντικό ως προς την έκβαση της, παίζει και ο τρόπος όπου ο φορέας της αλλαγής χειρίζεται την υιοθέτηση της, το είδος της στρατηγικής δηλαδή που επιλέγεται από αυτόν, στη συγκεκριμένη περίπτωση από το ΥΠΕΠΘ, σε ότι αφορά την ΕΖ, για την επίτευξη της επιδιωκόμενης αλλαγής.

3. Μέθοδοι - στρατηγικές επίτευξης αλλαγής και η εμπειρία της Ευέλικτης Ζώνης

Όπως προκύπτει από τους μελετητές θεμάτων που αφορούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ειδικότερα παρεμβάσεις - αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα (Chin, Bennis, Benne, 1969), οι μέθοδοι προσέγγισης που εφαρμόζονται εκ μέρους των φορέων για την αλλαγή τους είναι: **η εξουσιαστική-καταναγκαστική μέθοδος**, **η εμπειρική-λογική μέθοδος**, και **η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος**.

Η εξουσιαστική-καταναγκαστική στηρίζεται στην ισχύ και τη δύναμη της κεντρικής εξουσίας ή ενός ανώτατου οργανισμού, ο οποίος δια των εκπροσώπων του λαμβάνει, χωρίς προηγούμενη διαβούλευση, την απόφαση υιοθέτησης ενός νέου προγράμματος και απαιτεί την άμεση εφαρμογή του στην πράξη, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια νοοτροπία που προσιδιάζει σε **συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα**.

Η εμπειρική-λογική προσέγγιση έχει ως εφαλτήριο την αντίληψη ότι ο κάθε άνθρωπος μπαίνει στη διαδικασία επιδίωξης του νέου εφ' όσον πρώτα εξοικειωθεί με τη λογικότητά του. Η εξοικείωση αυτή θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με την

επιμόρφωση, με την ανάδειξη και διάθεση για χρήση του κατάλληλου υλικού και με τη μελέτη και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από προηγούμενες εφαρμογές. Ο ρόλος του φορέα ωστόσο επικεντρώνεται στην προσπάθεια ενημέρωσης των μελών στα νέα διδακτικά μέσα, προσεγγίσεις και μεθόδους εργασίας με τρόπο που αποβλέπει στη στάθμιση των διαδικασιών και στην επίτευξη ομοιόμορφων αποτελεσμάτων. Δίνεται έμφαση δηλαδή περισσότερο στο τεχνοκρατικό μέρος.

Η κανονιστική - αναμορφωτική μέθοδος είναι η στρατηγική της συνεργασίας. Εδώ πέφτει το βάρος στο ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν τα μέλη της ομάδας ως προς τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη του νέου αναλυτικού προγράμματος. Για αυτό και θεωρείται αναγκαία η εξοικείωση τους με τις ιδέες, αντιλήψεις και τη φιλοσοφία του καινούργιου. Αυτό υποστηρίζουν και οι Fullan και Pomfret (1977), όταν διατείνονται ότι η εφαρμογή μιας νέας ιδέας συνεπάγεται κοινωνικοποίηση των μελών του συστήματος στη νέα αυτή ιδέα.

Ο συγκεκριμένος τρόπος υλοποίησης αυτής της στρατηγικής, όμως, προϋποθέτει την **πλήρη συμμετοχή*** των μελών του συστήματος σε **όλα τα στάδια της αλλαγής**, αρχής γενομένης από το σχεδιασμό*, ο οποίος δεν μπορεί να χωριστεί από την εκτέλεση, γιατί "ο δουλευτής της γνώσης οφείλει να προγραμματίζει ο ίδιος το έργο του και όχι μόνο να εκτελεί" (Schlechty, P., 1985). Σε διαφορετική περίπτωση, σχεδιασμού, δηλαδή, μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας ερήμην των εκπαιδευτικών και μη εξασφάλισης της ενεργού εμπλοκής των σε αυτήν, οι πιθανότητες επιτυχίας της μειώνονται στο ελάχιστο (Buchmann, M., 1984).

4. Πρακτικές επιδίωξης της αλλαγής από το ΥΠΕΠΘ στην περίπτωση της Ε.Ζ.

Με αναγωγή στα παραπάνω θεωρητικά στοιχεία που αναφέρονται στους όρους και τις προϋποθέσεις οι οποίοι συντείνουν σε μια επιτυχή έκβαση επιχειρούμενων αλλαγών στην εκπαίδευση, καθώς στη στάση και δράση των εμπλεκόμενων στο εγχείρημα της ΕΖ, ως καινοτομίας των νέων Α.Π., μπορεί εύκολα να κανείς υποστηρίξει ότι:

Η πράξη του σχεδιασμού της αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων που επέβαλε και την εισαγωγή της ΕΖ ως αλλαγή στην εκπαιδευτική διεργασία, δεν προήλθε από μια διαδικασία ωρίμανσης και συνειδητοποίησης της ανάγκης για αλλαγή εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, εκπαιδευτικοί, γονείς). Απλά ο φορέας της αλλαγής (ΥΠΕΠΘ) αποφάσισε γι' αυτό, μονομερώς, αποδίδοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς ρόλο όχι συνδιαμορφωτικό αλλά εκτελεστικό, στοιχείο που φάνηκε εξ αρχής, όταν η δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως των Α.Π. είχε το χαρακτήρα μιας «πρότασης» διατυπωμένης με όλες τις λεπτομέρειες, και όχι τη μορφή ενός ανοιχτού σε παρεμβάσεις παιδαγωγικού κειμένου, επιλογή που υποδηλώνει αφ' ενός το αλάθητο - τελεσίδικο της μονομερούς πολιτικής απόφασης του φορέα (ΥΠΕΠΘ) και αφ' ετέρου έλλειψη διάθεσης για αποδοχή ενδεχόμενων προτεινομένων αλλαγών ή διαφοροποιήσεων εκ μέρους των λοιπών εταίρων, με παρεπόμενο βέβαια την αποδυνάμωση της τόσο ευεργετικής σε θέματα

* Η συμμετοχή θεωρείται απαραίτητη γιατί οδηγεί σε απόκτηση γνώσης των διαδικασιών σχεδιασμού, η οποία βοηθά τον εκπαιδευτικό, να διατυπώνει ερωτήματα, τα οποία, συμβάλλουν περαιτέρω στη βελτίωση της εργασίας στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο: (πχ ο προς επίτευξη στόχος απορρέει από το γενικό σκοπό που έχει τεθεί; Τι είδους υλικά και εκπαιδευτικά μέσα απαιτούνται για να επιτευχθεί ο στόχος μου; κτλ) Επίσης τον βοηθά να συνειδητοποιήσει, πως ο ίδιος αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος αυτής της πολυδιάστατης και πολύπλοκης διαδικασίας, τον καθιστά ικανό να αξιολογεί διάφορα στοιχεία του προγράμματος (πχ τι προσφέρει στους μαθητές, τις αξίες που εγκλείουν οι σκοποί και οι στόχοι του) και να παίρνει θέση πάνω σε αυτά τα ζητήματα υπεύθυνα. (Γ. Χατζηγεωργίου, 1998)

μεταρρυθμίσεων, λειτουργίας της διαβούλευσης και του αυθεντικού διαλόγου, ο οποίος, όταν στη συνέχεια επιχειρήθηκε, προσέλαβε το χαρακτήρα ενός τυπικού προσχηματικού διαλόγου «κατευθυνόμενου από τα πάνω προς τα κάτω» (Φράγκος, 2002). Περεταίρω η εν λόγω μεθόδευση και οι στοχεύσεις της έτειναν να μετατρέψουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική σε εθνική προσπάθεια, εγκυλώντας όποιον δεν θα συντασσόταν μαζί της (Αγγελάκος Κ., 2003).

Η μονομερής απόφαση για εφαρμογή της καινοτομίας στην πράξη, πέρα από τις αδυναμίες που εμπεριέχει ως επιλογή, συνοδευόταν επίσης και από ένα βασικό έλλειμμα, ανασταλτικό για την απρόσκοπτη εξέλιξη του εγχειρήματος, από την παράβλεψη ότι, το υπάρχον εκπαιδευτικό δυναμικό, οι άνθρωποι που καλούνται να γίνουν ο μοχλός και φορέας της αλλαγής, στην πλειονότητά τους, **αφ' ενός** δε διαθέτουν προηγούμενη προετοιμαστική εμπειρία θεωρητική ή πρακτική (από προηγούμενες σπουδές κτλ) ούτε διδακτική - παιδαγωγική τεχνολογική επάρκεια, στις διαθεματικές προσεγγίσεις - δραστηριότητες και στις νέες παιδαγωγικές πρακτικές, **προϋπόθεση** αναγκαία για την αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης, και **αφ' έτερου** είναι για χρόνια εθισμένοι, στο σύνολό τους, αναφορικά με την εκπαιδευτική πρακτική, σε ένα ρόλο, καθαρά διεκπεραιωτικό, ασύμβατο με το νέο ζητούμενο, ο οποίος εξαντλείται στην “εκτέλεση” ή “διεκπεραίωση” ενός προκαθορισμένου διδακτικού έργου, στη μετάδοση γνώσεων. (Πατσάλη, 2003).

Το ΥΠΕΠΘ ως φορέας της αλλαγής δε θεώρησε αναγκαίο, να εστιάσει το ενδιαφέρον του στο ξεπέρασμα των αδυναμιών που χαρακτήριζαν τον βασικότερο εταίρο της αλλαγής, ο οποίος και αποτελεί τον παράγοντα κλειδί για την αποτελεσματική εφαρμογή νέων προγραμμάτων σαν αυτό της ΕΖ των οποίων η εφαρμογή θεωρείται ως διαδικασία **αγχογόνος** και απαιτεί επιπλέον και σημαντική καταβολή προσπάθειας από τους δασκάλους (Berman & McLaughlin, 1974, 1975a, 1978, Fullan και Pomfret (1977).

Περιφρονώντας επίσης την άποψη για το ρόλο που πρέπει να αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς όπου αυτοί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε τέτοια ζητήματα, και «οφείλουν οι ίδιοι να παίρνουν σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις, διαφορετικά κάθε απόπειρα υπερκέρασής τους κινδυνεύει να αποτύχει, γιατί θα δημιουργήσει πολλές περιπλοκές» (Elmore, 1983) **αποφάσισε**, περαιτέρω τη γενίκευση της εφαρμογής της «καινοτομίας», **επιβάλλοντας** την, στην ουσία, και υιοθετώντας, έμπρακτα, με αυτόν τον τρόπο, την **εξουσιαστική-καταναγκαστική** στρατηγική, έτσι όπως ταιριάζει βέβαια στο συγκεντρωτικό του προφίλ και στην μέχρι τώρα ιστορική του διαδρομή.

5. Απόπειρα αποτίμησης της κατάστασης.

Το ουσιαστικό έλλειμμα που υπήρχε ως προς την ψυχολογική προετοιμασία σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση ή καθόλου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι χωρίς σημασία, γιατί όπως έχει καταδειχθεί και επισημαίνεται από τους ερευνητές Wisniewski και Gargiulo (1997) οι εκπαιδευτικοί που δεν τους δίνονται αρκετές ευκαιρίες για περαιτέρω επιμόρφωση (παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων ή συνεδρίων) για απόκτηση νέων γνώσεων, περιέρχονται σε μια κατάσταση όπου δε θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά ικανό να σταθούν στην αίθουσα διδασκαλίας και διακατέχονται από συναισθήματα μειωμένης αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις δυνατότητές τους στοιχείο που πέραν των άλλων τους προκαλεί και άγχος.

Αιτία πρόκλησης άγχους και αμφιβολίας ωστόσο φαίνεται να αποτελεί σε εκπαιδευτικούς, όπως διαπιστώνουν ερευνητικά και οι Meister, D. G. και Nolan, J., το κάλεσμα τους και μόνο για εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος (Meister, D. G., & Nolan, J., 2001), το οποίο ερμηνεύεται από το Neave ως αποτέλεσμα της μεταβίβασης

νέων αρμοδιοτήτων και της αύξησης των ευθυνών που απαιτεί η εφαρμογή του (Neave, 1998).

Στην περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης οι εκπαιδευτικοί με τις αναφερθείσες διδακτικές και παιδαγωγικές αδυναμίες τους, κλήθηκαν να εκτελέσουν ένα έργο καινοτόμο, ιδιαίτερα απαιτητικό και, σε ότι αφορά, τουλάχιστον τον παραδοσιακό τους ρόλο «ανατρεπτικό», μέσα από μια διαδικασία παράβλεψης εκ μέρους του φορέα της αλλαγής, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, βασικών επί του θέματος, στοιχείων της κοινωνικό-ψυχολογικής θεωρίας και έρευνας. Αυτού του τύπου ο χειρισμός σε συνδυασμό και με την παντελή, για μια μερίδα απ' αυτούς, ή την πλημμελή για άλλους, επιμόρφωση, ως ουσιαστικού παράγοντα μετάβασης από την άγνοια στη γνώση και κατ' επέκταση στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής και επιστημονικής τους αυτοπεποίθησης, ήταν φυσικό, να δημιουργήσουν μια αγχογόνο ατμόσφαιρα η οποία συνετέλεσε στο να περιέλθουν οι εκπαιδευτικοί σε μια κατάσταση άμυνας απέναντι στο εντολέα - φορέα της αλλαγής και παράλληλα να διαμορφώσουν, ανάλογη προς αυτό τους το ψυχικό status, αμυντική στάση, απέναντι στην Ευέλικτη Ζώνη, κατάσταση που αν μη τι άλλο εξασθενεί τη δεκτικότητα τους προς τη συγκεκριμένη καινοτομία και ενδυναμώνει την αντίστασή τους στην εφαρμογή της.

6. Πρόταση

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε παρόμοια επίσης καινοτόμα προγράμματα, (πχ περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), τα οποία καταδεικνύουν ότι η αντίσταση των δασκάλων σε αυτά μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εμπόδιο για την εφαρμογή τους (Ham & Sewing 1987/88, Stevenson 1993, Gought 1997), καθώς και τις επιστημονικές των Maslach και Leiter, σύμφωνα με τις οποίες «το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν». (Maslach & Leiter, 1999), θεωρούμε αναγκαίο, προκειμένου να προχωρήσει η εφαρμογή της καινοτομίας **αίσια**, να σχεδιασθούν μέτρα τέτοια που να συμβάλλουν στην ανατροπή της υπάρχουσας ψυχολογικής κατάστασης, και στη διαμόρφωση μιας στάσης ολόψυχης συνεισφοράς από μέρους των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης. Παράλληλα, θα πρέπει να δρομολογηθούν δράσεις, που θα φέρουν, τους πρωταγωνιστές της αλλαγής, σε επαφή με το καινούριο, με τρόπο ποικίλο, γόνιμο και δημιουργικό, έναν τρόπο, που θα τους βοηθήσει να ξέρουν τι, κάνουν, πως το κάνουν αλλά και να διαπιστώνουν έμπρακτα τα προβλήματα, που προκύπτουν από την εφαρμογή, να βλέπουν και να αξιολογούν τις συνέπειές τους και να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οι ίδιοι για την αντιμετώπισή τους. (Gage, 1983).

Σε διαφορετική περίπτωση θα επέλθει μοιραία η συρρίκνωση του προγράμματος και από «φίλτρο» καινοτόμων εκπαιδευτικών πιλοτικών προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003) ή «όχημα» προοριζόμενο να οδηγήσει στην ουσιαστικοποίηση της διαθετικής προσέγγισης της γνώσης, στην προώθηση της ανάπτυξης των σχεδίων εργασίας, στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στην ενίσχυση της δημιουργικής – διερευνητικής μάθησης και της κριτικής σκέψης (Αλαχιώτης), θα μετατραπεί σε μια απονευρωμένη από την ουσία της, τυπική διαδικασία του ωρολογίου προγράμματος με δραστηριότητες έξω από το παιδαγωγικό – φιλοσοφικό πλαίσιο καταξίωσης της. Τα υψηλά ποσοστά (66%, 73,4%) των δασκάλων, που δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν την Ε.Ζ (Γκολφίνοπούλου, Καλδή 2006 – Πατσάλης, Παπουτσάκη 2008) εξ αιτίας όπως ισχυρίζονται: της έλλειψης επιμόρφωσης, της έλλειψης χρόνου και της

υλικοτεχνικής υποδομής, εκλαμβάνόμενα ως διαμορφούμενη τάση, κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ

- Αγγελάκος Π.Π.** (2003) *Προοπτικές και προκλήσεις της εκπαίδευσης* (53), *Εκπαίδευση* : *Εκπαιδευτική Έρευνα*.
- **Αλαχιώτης Στ.**, Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, *www.pi-schools.gr*.
- **Αλαχιώτης Στ.**, Εφημ. : «*Το Βήμα*», 17/05/2002.
- **Γκολφινόπουλου Β, Καλδή Σ** (2007) *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαθεματικότητας και της διδακτικής μεθόδου project στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* Εισήγηση στο συνέδριο: «Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ**, άρθρο 3, Φ.Ε.Κ/303/ 13.3.2003.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002) *Ευέλικτη Ζώνη Διαθετικών Προσεγγίσεων*. Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Neave,G.**(1998) *Οι εκπαιδευτικοί : Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*,(28), Αθήνα: Έκφραση.
- Πατσάλη Χ.** (2003) *Η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Πατσάλης Χ., Παπουτσάκη Κ.** (2008) *Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη*. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. : «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» Αθήνα, 5,6 & 7 Δεκεμβρίου 2008.
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. Φύλλου: 304/13-03-03** (παράρτημα), τόμος: β', Μάιος 2003. (*Ευέλικτη Ζώνη*)
- Φράγκος, Χ.** (2002), *Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση*. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.
- Χατζηγεωργίου Γ.** (1998) : *Γνώθι το curriculum* (18- 19), Ραφήνα: Ατραπός.
- Aaron,R .H., et al** (1994) "Atmospheric misconceptions." *The science Teacher*, Vol.61, no 1, p.p 30-33. *Heleco*, 05, *ΤΕΕ, Αθήνα*, 3-6 Φεβρουαρίου 2005
- Berman, P., & McLaughlin, M. W.** (1974), *Federal programs supporting educational change*, Vol. I: A 315 model of educational change. Santa Monica, CA: Rand.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W.** (1975a), *Federal programs supporting educational change*, Vol. III: The process of change. Santa Monica, CA: Rand.
- Berman P, McLaughlin MW.** (1976). *Implementation and educational innovation. Educational Forum*, 40, 347-370.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W.** (1978), *Federal programs supporting educational change*, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations, Santa Monica, CA: Rand.
- Buchmann, M.**, 1984 *The use of research Knowledge Teacher education and teaching*. Στο *American Journal of Education*, 92, 421- 439.
- Chin, R.** (1969) *General strategies in effecting changes in human system*. In Bennia W. et al (Ed) *The planning off change*. New York
- Elmore, R** (1983). *What legislators and administrators can do about implementing public polic*. In Schulman, L. & Sykes, G. (Ed), *Handbook of Teaching end policyin* Longman (342 - 369). New York.

- Fullan και Pomfret** (1977), Research on curriculum and instruction implementation, *Review of Educational Research*, 47, 335-397.
- Gage, N.**, 1983 When does research on teaching yield implication for the Practice. *The Elementary School Journal*, 83, 492-496.
- Gough A.**, (1997) Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization . Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research
- Ham, S., & Sewing, D. R.**(1987/88), Barriers to Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, Vol. 19, 17-24
- **Lewin, K.** (1963):Feldtheorie in der Sozialwissenschaft. Bern / Stuttgart.
- Meister, D. G., & Nolan, J.** (2001). Out on a Limb on Our Own: Uncertainty and Doubt Moving from Subject-Centered to Interdisciplinary Teaching. *Teachers College Record*, 103 , 608-633.
- **Maslach, C.& Leiter, M.P.** (1999).Teacher Burnout: A research agenda. In Vandenberghe Roland & Huberman Michael A. (Ed), Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (pp.295-303). Usa: Cambridge University Press .
- **Stevenson R.B.**, (1993), Becoming compatible: curriculum and environmental thought, *Journal of Environmental Education*, 24 , 4- 9.
- Wisniewski L. & Gargiulo R.M.** (1997). Occupational stress and burnout among special educators. Q A Review of the Literature. *The Journal of special Education*, 31, 325-346
- **Schlechty, P. C.**(1985), District Level policies and practices In KYLE, R.,(Ed) Reading for Excellence, (pp. 117-130). Washington D. C.U.S. Government Printing Office.