

ΗΜΕΡΙΔΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής
με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση

Δευτέρα
4/11/2019

Αίθουσα Δημοτικού Συμβουλίου
«Μελίνα Μερκούρη» Δήμου Φυλής
12:00 - 17:00

Δημιουργία Αφίσας: Μαθήτρια Χριστίνα Αλλιού – 1ο ΓΕΛ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ & ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΣΦΙΑΣ ΕΣΦΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ



Συνδιοργάνωση:



Με τη συνεργασία:

- Δ/ση Π/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Αττικής
- Δήμος Φυλής

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. πεδίο

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ:

Γ.Α. Κορακίδη, Ε.Χ. Παπακίτσος

Αθήνα 2021

ISBN: 978-960-546-902-3

Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας: «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση
την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση»

Εκδόσεις:



Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας
«Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής
με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση»

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής
Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΕΛΕΣΥΠ)
Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών (ΟΚΑΝΑ)

Με τη συνεργασία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής
και του Δήμου Φυλής

ΑΘΗΝΑ, 2021

ISBN 978-960-546-902-3

Επιμέλεια Πρακτικών: Γεωργία Α. Κορακίδη
Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου με τον Ν. 100/1975, χωρίς την άδεια των κατόχων των πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εισηγήσεων ανήκουν στους συγγραφείς των. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, της σελιδοποίησης, του εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής του βιβλίου με φωτοτυπίες, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του Ν. 2121/1993, χωρίς την προαναφερόμενη άδεια.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής (ΔΕΔΑ) συμμετείχε στη διοργάνωση της Ημερίδας Αγωγής Υγείας με τίτλο «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση», μαζί με την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛΕΣΥΠ), τον Οργανισμό Κατά των Ναρκωτικών (ΟΚΑΝΑ) και τη συνεργασία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και του Δήμου Φυλής, στις φιλόξενες εγκαταστάσεις του οποίου πραγματοποιήθηκε η ημερίδα (Αίθουσα Δημοτικού Συμβουλίου «Μελίνα Μερκούρη», Πλατεία Ηρώων 1, Άνω Λιόσια). Η ημερίδα αυτή αποτελεί την ολοκλήρωση της τετραετούς συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας φορέων και εκπαιδευτικών, από τα σχολικά έτη 2016-2020. Το αποτέλεσμα αυτών παρουσιάζεται στον παρόντα τόμο.

Οι διοργανωτές επιδιώκουν την ανάπτυξη του θεσμού της Αγωγής Υγείας στους χώρους της εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές/-τριες να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου πολιτισμικού, κοινωνικού, οικονομικού, επαγγελματικού, οικολογικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συνακόλουθα, απευθύνουν θερμές ευχαριστίες σε όλους εκείνους οι οποίοι συνέβαλαν στην επιτυχή προετοιμασία και διεξαγωγή της Ημερίδας: στα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής για την εξαιρετική συνεργασία και επικοινωνία, όσον αφορά τη διοργάνωση, στα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής που με τη συνεισφορά τους συνετέλεσαν στην κρίση των εργασιών που υποβλήθηκαν, στους συμμετέχοντες ομιλητές, τους συγγραφείς και τους συνέδρους για τη συμβολή τους στην επιστημονική βιβλιογραφία που αφορά τα θέματα Αγωγής Υγείας που παρουσιάστηκαν.

Τα πρακτικά αυτά αποτελούνται από τις 9 εκ των 14 εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν στην ημερίδα (4/11/2019), καθώς και από δύο μελέτες με επικαιροποιημένα στοιχεία του έτους 2020, σχετικά με κάποιες εισηγήσεις, τα οποία δημοσιεύονται στο Παράρτημα Έτους 2020. Στη συμπερίληψη των εν λόγω στοιχείων οφείλεται και η καθυστέρηση στην έκδοση των Πρακτικών, για την οποία ζητούμε την κατανόηση των συμμετεχόντων. Ευελπιστούμε να μελετηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς και να συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεκριμένα:

- Στο πρώτο άρθρο, με τίτλο «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ», ο κος Η. Γκότσης παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές θέσεις της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (ΚΣΔ), τα στάδια υλοποίησης μιας δράσης (4Ds) και τις Μεθοδολογικές αρχές των δράσεων.
- Στο δεύτερο άρθρο, με τίτλο «ΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΥ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ (ΣΣΜΚΔ) ΣΤΑ ΠΕΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΗΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ», το στέλεχος του ΟΚΑΝΑ κα Α. Κιαπόκα αναλύει το μοντέλο εργασίας ΣΣΜΚΔ, προτείνοντας πρακτικές.
- Στο τρίτο άρθρο, με τίτλο «ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΦΗΒΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΟ ΠΡΙΣΜΑ», η κα Α. Ατσαλάκη, επιστημονική συνεργάτις του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου & του ΟΚΑΝΑ, μάς διαφωτίζει για την ευαλωτότητα και ανθεκτικότητα που διατρέχει το αναπτυξιακό στάδιο κάθε παιδιού.
- Το τέταρτο άρθρο, με τίτλο «Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ», φέρει την υπογραφή του

Προϊσταμένου του Τμήματος Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, κυ Η. Γκότση, με το οποίο επιχειρεί να αποδώσει τα θετικά αποτελέσματα της σύζευξης της ΚΣΔ με την παιδαγωγική πρακτική.

- Στο πέμπτο άρθρο, με τίτλο «ΓΝΩΡΙΖΟΜΑΣΤΕ, ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ. ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ», οι κ.κ. Ε. Μαρτίνου & Α. Μανετάκη αναδεικνύουν τη σύνδεση της ΚΣΔ μέσω ενός ευρωπαϊκού project.
- Στο έκτο άρθρο, με τίτλο «ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ», η κα Ε. Θεοδωρίδου εξηγεί πώς οικοδομήθηκε η επικοινωνία μέσω της ΚΣΔ.
- Στο έβδομο άρθρο, με τίτλο «Ο ΤΟΠΟΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΑΣ...», οι κ.κ. Ε. Παπακωνσταντίνου & Μ. Μπαρμπέρη μάς δείχνουν πώς υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας βασισμένο στην ΚΣΔ.
- Στο όγδοο άρθρο, με τίτλο «ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ (Κ.Σ.Δ.) ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ», οι κ.κ. Γ.Λ. Κορακίδη & Κ. Καρακίοζης επεξηγούν την πρακτική που εφαρμόστηκε σε πέντε σχολικές μονάδες.
- Στο ένατο άρθρο, με τίτλο «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ», οι κ.κ. Κ. Καρακίοζης & Γ.Λ. Κορακίδη καταγράφουν τα αποτελέσματα από την υλοποίηση δράσης ΚΣΔ.

Τέλος, στο Παράρτημα Έτους 2020 υπάρχει το άρθρο «ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ», όπου οι κ.κ. Κ. Καρακίοζης & Γ.Λ. Κορακίδη καταγράφουν όλες τις δράσεις επιμόρφωσης στην ΚΣΔ που πραγματοποιήθηκαν στη ΔΕΔΑ σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ. Επιπλέον, παρατίθενται από την κα Ε. Θεοδωρίδου τα επικαιροποιημένα στοιχεία της εργασίας με τίτλο «ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΤΟΥΣ 2020» (βλ. έκτο άρθρο), που προέκυψαν ως συνέπεια της μετάβασης από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως.

Σε αυτό το σημείο, η Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας της ΔΕΔΑ, κα Γ.Λ. Κορακίδη, θα ήθελε να ευχαριστήσει από καρδιάς όλους τους εξαιρετικούς και αξιόλογους συνεργάτες και συναδέλφους με τους οποίους πορευτήκανε αυτά τα χρόνια. Χάρη σε αυτή την ομαδική προσπάθεια, τη δουλειά, το μεράκι και τη διάθεση όλων, καταλήξαμε στη διοργάνωση της παρούσας Ημερίδας Αγωγής Υγείας, προσπαθώντας να συμβάλλουμε στη διάχυση των καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα. Η θέση της Αγωγής Υγείας έδωσε την ευκαιρία να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί από κοντά η σπουδαία δουλειά που καταβάλλεται στη δημόσια εκπαίδευση και που θα θέλαμε να πιστεύουμε ότι αποτυπώθηκε μέσα από τα Πρακτικά της Ημερίδας μας. Ελπίζουμε αντίστοιχες πρακτικές να εξακολουθήσουν να υλοποιούνται, αφήνοντας το αποτύπωμά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ευχαριστούμε τον Δήμαρχο Φυλής, κο Χ. Παππού, και το προσωπικό του Δήμου για τη φιλοξενία της Ημερίδας στις εγκαταστάσεις του.

Γεωργία Α. Κορακίδη

Εκπαιδευτικός (MSc) - Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής

Δρ. Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος

Εκπαιδευτικός - Ερευνητής - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας: «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση»

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος Επιμελητών	4
Περιεχόμενα	7

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ *

Γκότσης Ηλίας <i>Μεθοδολογικές αρχές δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα</i>	9
Κιαπόκα Άννα <i>Οι εφαρμογές του Συστημικού Συνθετικού Μοντέλου Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ) στα πεδία της εκπαίδευσης, της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας</i>	19
Ατσαλάκη Αμαλία <i>Ευαλωτότητα και ανθεκτικότητα στην πορεία της ανάπτυξης: προσεγγίζοντας το παιδί και τον έφηβο μέσα από ένα καταξιοτικό πρίσμα ..</i>	29
Γκότσης Ηλίας <i>Η σημασία της αξιοποίησης και της εφαρμογής καταξιοτικών πρακτικών στη σχολική κοινότητα</i>	36
Μαρτίνου Ευφροσύνη, Μανετάκη Αναστασία <i>Γνωρίζομαστε, ταξιδεύοντας στο χρόνο. Μια καλή πρακτική</i>	46
Θεοδωρίδου Ελένη <i>Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας</i>	50
Παπακωνσταντίνου Ευαγγελία, Μπαρμπέρη Μαρία <i>Ο τόπος μας είναι η ιστορία μας... ..</i>	56
Κορακίδη Λ. Γεωργία, Καρακιοζής Κωνσταντίνος <i>Πρόταση εφαρμογής της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (Κ.Σ.Δ.) σε Συλλόγους Διδασκόντων</i>	60
Καρακιοζής Κωνσταντίνος, Κορακίδη Λ. Γεωργία <i>Αποτελέσματα από την εφαρμογή της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε Συλλόγους Διδασκόντων Σχολείων της Δυτικής Αττικής</i>	66
Παράρτημα Έτους 2020	74
Καρακιοζής Κωνσταντίνος, Κορακίδη Λ. Γεωργία <i>Δράσεις Επιμόρφωσης στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής</i>	74
Θεοδωρίδου Ελένη <i>Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας: Επικαιροποίηση έτους 2020</i>	80

* Ο τόμος των Πρακτικών περιλαμβάνει όσες από τις εισηγήσεις υποβλήθηκαν προς δημοσίευση από τους συγγραφείς, οι οποίοι φέρουν πλήρως την ευθύνη των κειμένων τους. Το σύνολο των εισηγήσεων φαίνεται στο Πρόγραμμα της Ημερίδας (σελ. 81-82).

Πρόγραμμα Ημερίδας	81
Επιστημονική Επιτροπή	83
Οργανωτική Επιτροπή	84

*Γκότσης Ηλίας**

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Το παρόν άρθρο εστιάζει και αναδεικνύει τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα να προσκαλέσουμε τη σχολική κοινότητα να συνδεθεί και να αξιοποιήσει πρακτικές που επικεντρώνονται στη σύνδεση με τα αποθέματα, τον οραματισμό και τον μετασχηματισμό. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές θέσεις της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (Κ.Σ.Δ.), τα στάδια υλοποίησης μιας δράσης Καταξιοτικής Διερεύνησης (4 Ds) και οι Μεθοδολογικές αρχές δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση, αποθέματα, οραματισμός/φαντασιακό, μετασχηματισμός, σχολική κοινότητα.

Gotsis Elias

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF APPRECIATIVE INQUIRY ACTIONS IN THE SCHOOL COMMUNITY

This article focuses on and highlights the usefulness and necessity of inviting the school community to connect and leverage practices that focus on connecting with inventories, vision, and transformation. Specifically, the basic theoretical positions of the Appreciative Systemic Inquiry (ASI), the stages of implementation of an Appreciative Inquiry action (4 Ds) and the Methodological principles of Appreciative Inquiry actions in the school community are presented.

Key words: Appreciative Systemic Inquiry, inventories, dreaming/envisaging, transformation, school community.

Εισαγωγή στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Κ.Σ.Δ.)

Οι βασικοί όροι

Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002) ως *καταξίωση* ορίζεται «η αναγνώριση των ικανοτήτων, της αξίας (κάποιου)». *Διερευνώ* αντίστοιχα σημαίνει «εξετάζω με προσοχή και σε βάθος», με συνώνυμα: ερευνώ, ψάχνω, ανιχνεύω. Τέλος, το επίθετο *συστημική* προσδίδει μια ιδιότητα τόσο στη λέξη *καταξιοτική*, όσο και στη λέξη *διερεύνηση*. Συνδέεται με την ιδέα ότι διερευνούμε την ύπαρξη των ικανοτήτων ή των αξιών, πάντα σε συνάρτηση με το γεγονός ότι το αντικείμενο της διερεύνησης είναι μέρος ενός συστήματος, μέσα στο οποίο αυτές ξεδιπλώνονται ή ενδεχομένως περιορίζονται.

* Ο Η.Γ. είναι Κοινωνιολόγος, Ψυχοθεραπευτής, Υπεύθυνος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του OKANA, Ευδόξου 25, 11743, Αθήνα, 2109245743, ilgotsis@gmail.com

Έτσι, η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση αποτελεί μία συστηματική έρευνα των στοιχείων που θα φέρουν στο φως αποθέματα, αξίες και όνειρα που είτε παραμένουν ανενεργά, έχουν ξεχαστεί, είτε χρειάζεται να «εφευρεθούν και να κατασκευαστούν», προκειμένου να φτάσουμε σε μια επιθυμητή συνθήκη, την οποία ορίζουμε ως *dreaming* στη διεθνή ορολογία, ενώ για τα ελληνικά προτιμήσαμε τον όρο *φαντασιακό*.

Η Κ.Σ.Δ. στη συστημική θεωρία αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση για τον μετασχηματισμό και την προγραμματισμένη αλλαγή των οργανισμών και των συστημάτων με σκοπό τη βελτίωση, την αλλαγή (Adams et al., 2004· Cooperrider & Srivastva, 1987) και την ανάδυση εναλλακτικών νοημάτων για τη λειτουργία τους (Γκότσης, 2017· 2019).

Αυτό επιδιώκεται να συμβεί μέσα από την ανάδυση των αποθεμάτων και την εστίαση στις εμπειρίες που συνδέονται με αυτά, με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, που σχετίζονται με τα ατομικά και τα συλλογικά οράματα των συμμετεχόντων/ουσών και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων των δράσεών τους.

Έτσι, η Κ.Σ.Δ. ως μέθοδος δράσης και πρακτικής για τη διαχείριση της αλλαγής (Cooperrider & Whitney, 2005) αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα σύστημα, που μέσω της αυταναφοράς και της αυτοποίησης, της ικανότητας δηλαδή να στοχάζεται και να αναστοχάζεται σχετικά με την ταυτότητά του, έχει τη δυνατότητα να μετασχηματιστεί (Γκότσης, 2019).

Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτήν τη διεργασία, είναι η σύνδεση με το επιθυμητό μέλλον, «όχι όμως ως μια αόριστη συνθήκη, αλλά ως μια πραγματική δυνατότητα με την οποία μπορούμε να συνδεθούμε στο εδώ και τώρα», με στόχο να τροποποιήσουμε την οπτική και τις πρακτικές μας (Γκότσης, 2017· 2019).

Η αξιοποίηση των ιδεών ενός σημαντικού παιδαγωγού του John Dewey (1988)¹, που αφορά στο πώς το μέλλον επιδρά στις πρακτικές του παρόντος και πιο συγκεκριμένα στη στοχοθεσία (*end in view*) (Lang & Mc Adam, 2017), μας έχει φανεί εξαιρετικά χρήσιμη στην κατανόηση της αξίας της σύνδεσης με ένα μελλοντικό όραμα. Η ιδέα του πως ο «στόχος εν όψει» τροφοδοτεί με νοήματα και εμπλουτίζει την παρούσα δραστηριότητα με κίνητρα για μετακινήσεις και αλλαγές στις μορφές ή στις τεχνικές στις οποίες βασίζονται οι δράσεις μας, αποτελεί επίσης μια σημαντική βάση για να υποστηρίξουμε την αναγκαιότητα να προσκαλέσουμε τα παιδιά να συνδεθούν με τις επιθυμίες τους και να τα εκπαιδύσουμε στη σημασία της στοχοθεσίας.

Ακόμα, η ιδέα του Dewey (1988) ότι το τέλος κάθε προορισμού δεν αποτελεί παρά έναν ενδιάμεσο σταθμό σε ένα διαρκές ταξίδι, ταιριάζει εξαιρετικά στη μεθοδολογία που βασίζουμε τις πρακτικές μας, που αφορούν στο σχολείο, σύμφωνα με την *οποία ο στόχος μιας διεργασίας μάθησης που βασίζεται στις καταξιοτικές πρακτικές είναι μία σπειροειδής ανελικτική διεργασία που βασίζεται στην αυτοποίηση, την αυτεπίγνωση και την αυτοπραγμάτωση*.

Βασικές αρχές της Κ.Σ.Δ

Η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση περιλαμβάνει πέντε βασικές αρχές που είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς προσδιορίζουν ένα επιστημολογικό συστημικό πλαίσιο και λειτουργούν ως μία βάση για τη μεθοδολογία των καταξιοτικών πρακτικών (Cooperrider et al., 2008· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011· Γκότσης, 2017· 2019).

¹ Δες ορισμένες ιδέες του Dewey σχετικά με τη νοηματοδότηση και τη στοχοθεσία στο John Dewey "The nature of aims," *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Modern Library (1922): 223-237, στο https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1922/Dewey1922_20.html.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται εν συντομία αυτές οι αρχές (καθώς μπορεί κανείς να βρει διεθνώς πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών όσο και στη *Γραμματική των Αποθεμάτων* (Γκότσης, 2019), που αποτελεί το πρώτο ολοκληρωμένο βιβλίο για την καταξιοτική συστημική προσέγγιση στον ελληνικό χώρο):

- *Η θετική αρχή.* Οι ανθρώπινες οργανώσεις ανταποκρίνονται καλύτερα στη θετική σκέψη/γνώση και η υποβολή ερωτημάτων καταφατικής καθοδήγησης που προωθούν την οικοδόμηση ομάδων, μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη αλλαγή (Cooperrider et al., 2008). Αυτό σημαίνει πως ο εντοπισμός των δυνάμεων/δυνατοτήτων των εμπλεκόμενων, οδηγεί σε ανοδική σπείρα (αναδόμηση) και η ανάλυση των προβλημάτων σε καθοδική σπείρα (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011).
- *Οι αρχές του κονστρουκτιβισμού (constructivism) και του κοινωνικού κονστραξιονισμού (social constructionism).*

Στο παρόν κείμενο παρατίθενται μαζί αυτές οι δύο αρχές, παρότι μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια βασική διαφορά.

Ο κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται στην έννοια του αυτόνομου ατόμου και του ατομικού, ενώ ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός στην κοινωνική διεργασία της συγκατασκευής και το κοινοτικό – αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαδραματίζεται (Anderson & Gehart, 2014). Έτσι, ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μια θεωρία μάθησης που εστιάζει στην υποκειμενική κατασκευή της πραγματικότητας και στο γεγονός ότι η γνώση νοηματοδοτείται σύμφωνα με την εμπειρία μας, ενώ ο κοινωνικός κονστραξιονισμός μας προσκαλεί σε μια συν-κατασκευή της γνώσης, από κοινού με τους άλλους, μέσα από τον συντονισμό ή και τη συνοχή των υποκειμενικών μας πραγματικοτήτων.

Σύμφωνα με αυτές τις δύο αρχές, γίνεται αποδεκτό ότι τα άτομα συν-δημιουργούν/συν-κατασκευάζουν την ταυτότητά τους και την οπτική που έχουν για την πραγματικότητα.

Η γλώσσα αποτελεί μία σημαντική διάσταση σε αυτήν τη συν-κατασκευή, καθώς δεν εκφράζει απλά την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα τη δημιουργεί. Έτσι, σύμφωνα με την Whitney «οι λέξεις δημιουργούν κόσμους» (Whitney & Trosten-Bloom, 2010: 2).

Τη σημασία της γλώσσας έχουν επίσης τονίσει οι McAdam & Lang, οι οποίοι εστιάζουν σε μια φράση του Wittgenstein σύμφωνα με την οποία «υπάρχει ένας ωκεανός σημασίας σε μια σταγόνα γραμματικής» (McAdam & Lang, 2009: 25). Οι McAdam & Lang θέλουν έτσι να τονίσουν τη σημασία των γραμματικών σημείων στο διάλογο² (των στίξεων), στη δημιουργία των δυνατοτήτων ώστε να προσκαλέσουμε σε εναλλακτικούς διαλόγους, όταν τα συστήματα είναι εγκλωβισμένα στα προβλήματα.

- *Η αρχή του ταυτόχρονου.* Σύμφωνα με την αρχή αυτή, αναγνωρίζεται ότι «η έρευνα, οι ερωτήσεις και ο διάλογος δεν είναι μία ουδέτερη συνθήκη, αλλά αποτελούν μία παρέμβαση» (Cooperrider et al., 2008: 9· Γκότσης, 2017· 2019). Σύμφωνα με αυτήν την αρχή, μόλις ειπωθεί μια θετική ιστορία ή υπάρχει μια θετική ανατροφοδότηση, παράγονται θετικές αλληλεπιδράσεις στο «παρόν» (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011).

² Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο διάλογος περιλαμβάνει κάτι πολύ περισσότερο από το λόγο, όπως τη γλώσσα του σώματος, τα συναισθήματα και τις άλεκτες εκφράσεις (π.χ. το γέλιο ή τα δάκρυα).

- *Η προκαταβολική αρχή.* Με βάση αυτήν την αρχή, η εικόνα ενός ατόμου ή ενός οργανισμού για το μέλλον του, αποτελεί ισχυρό παράγοντα που μπορεί να κινητοποιήσει την τρέχουσα συμπεριφορά/ δράση (Cooperrider et al., 2008).
- *Η ποιητική αρχή.* Οι ανθρώπινες οργανώσεις νοούνται ως «ανοικτό βιβλίο» (Cooperrider et al., 2008: 9) που επιτρέπουν τη συστηματική καταγραφή των ιστοριών τους. Οι ιστορίες που λέγονται από τα άτομα τόσο για τη δική τους ταυτότητα, όσο και για την ταυτότητα των συστημάτων στα οποία ανήκουν, λειτουργούν θετικά (Γκότσης, 2017· 2019). Η αναγνώριση βέβαια μιας θετικής διάστασης δεν εξαφανίζει τα προβλήματα, αλλά αυτά αναπλαισιώνονται και επαναπροσδιορίζονται, μέσα από την έμπνευση και τη δημιουργία των ατόμων (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011).

Το μοντέλο 4D³

Για την υλοποίηση μιας δράσης Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης ο Cooperrider πρότεινε ορισμένα στάδια τα οποία έγιναν γνωστά ως το μοντέλο των 4D. Σε αυτά τα στάδια είναι σημαντικό να προσθέσουμε και ένα εισαγωγικό στάδιο (Γκότσης, 2019).

Εισαγωγικό στάδιο. Διερεύνηση/ επαναδιατύπωση του προβλήματος. Αποτελεί την αφετηρία της όλης διαδικασίας όπου, με γραμμικές και κυκλικές ερωτήσεις, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί τί συνιστά το πρόβλημα, πώς αισθάνονται και πώς το βιώνουν όσοι εμπλέκονται σε αυτό και προσκαλούνται να το περιγράψουν⁴ (Γκότσης, 2019).

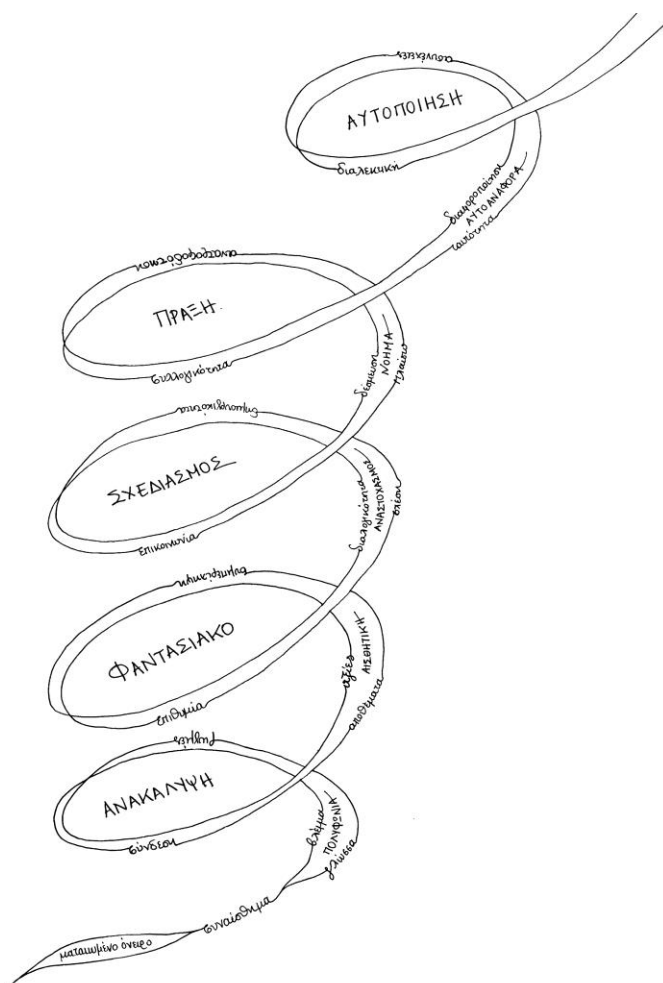
Στάδιο 1: Ανακάλυψη - εστίαση (Discovery). Εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων μερών και κινητοποίηση ολόκληρου του συστήματος με σκοπό τη διαμόρφωση των δυνατοτήτων, των βέλτιστων πρακτικών και τον προσδιορισμό «του καλύτερου από ό,τι υπήρξε και υπάρχει» (Cooperrider & Whitney, 2005). Αυτό σημαίνει πως, ανακαλύπτουμε και εστιάζουμε στις δυνατότητες και τις ικανότητες που υπάρχουν και έχουν αξιοποιηθεί σε προηγούμενες εμπειρίες ή δράσεις με επιτυχή έκβαση (Γκότσης, 2017· 2019). Στο παρόν άρθρο, το σημείο που εκτιμούμε ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το πώς μπορεί να δημιουργηθεί ένα *τοπίο ασφάλειας και υποδοχής* των γνώσεων και των εμπειριών των μελών του σχολείου, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με την ιστορία τους, τον πολιτισμό ή την ιδιαίτερη κουλτούρα τους. Αυτή η παράμετρος συνδέεται με την ενίσχυση του δημοκρατικού κλίματος και των δημοκρατικών διαδικασιών και πρακτικών στη σχολική κοινότητα, καθώς μας προσκαλεί στην ιδέα της *συμπερίληψης*, σύμφωνα με την οποία η ετερότητα και η μοναδικότητα δημιουργούν τις προϋποθέσεις για εμπλουτισμό και παραγωγή νέας γνώσης. Αυτή μπορεί να αφορά είτε τη σύνδεση των μελών της σχολικής κοινότητας με νέες πλευρές της ταυτότητάς τους, είτε όπως θα δούμε στη συνέχεια, να αφορά γνωστικά και μαθησιακά αντικείμενα.

Στάδιο 2: Πρόσκληση σε οραματισμό (Dreaming). Η δημιουργία ενός σαφούς οράματος με γνώμονα τα αποτελέσματα και σε σχέση πάντα με ό,τι έχει αναδυθεί από το προηγούμενο στάδιο, μας οδηγεί σε έναν υψηλότερο σκοπό για το «τι θα θέλαμε να γίνει» (Cooperrider & Whitney, 2005). Καθώς αυτό το στάδιο αποτελεί μια συνέχεια του *Discovery*, θεωρούμε ως ζωτικής σημασίας το να διευκρινίσουμε πως δεν βασίζεται σε μια γραμμικότητα, αλλά αποτελεί μια διαλογική, μη γραμμική διεργασία, η οποία θα μπορούσε να αποτυπωθεί, μέσω της

³ Για μια περισσότερο αναλυτική παρουσίαση του μοντέλου δεξ: *Η γραμματική των Αποθεμάτων* (Γκότσης, 2019).

⁴ Παρ' ότι η διερεύνηση διαπνέει και διατρέχει το έργο μας, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, στο σημείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση. Ακόμα, με τον τρόπο αυτό, διευρύνεται το πεδίο κατανόησης και αισθητικής και δημιουργείται ο χώρος για την ανάδυση νέων δυνατοτήτων.

καταξιοτικής σπείρας (δες Σχήμα 1). Αυτή η διεργασία αποτελεί πάντα ένα αντικείμενο διαπραγμάτευσης, την οποία μπορούμε να φανταστούμε να εξελίσσεται μέσα σε ένα εκκρεμές, στο οποίο στο ένα άκρο εντοπίζουμε μια απόλυτη συμφωνία και συνοχή των σκοπών των μελών της σχολικής κοινότητας και στο άλλο, μια απόλυτη αποσύνδεση, αλλά και σύγκρουση σκοπών. Ακολουθώντας την ιδέα του Μπάουμαν (2009), θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε πως, στο ένα άκρο αυτού του εκκρεμούς το σχολείο θα μπορούσε να αποτελεί ένα *τοπίο μεικτοφιλίας*, στο οποίο έχουν χώρο όλα τα ατομικά όνειρα των μελών του και στο άλλο ένα *τοπίο μεικτοφοβίας*, στο οποίο ορισμένα μέλη παραμένουν περιθωριοποιημένα ή και αόρατα.



Σχήμα 1: Η Συστημική Καταξιοτική Σπείρα (Γκότσης, 2019).

Στάδιο 3: Σχεδιασμός - Εστίαση (Design). Οι συμμετέχοντες/ουσες σε μια καταξιοτική εμπειρία διατυπώνουν πιθανές προτάσεις και ένα σχέδιο δράσης, το οποίο αισθάνονται ικανοί να πραγματοποιήσουν (Cooperrider & Whitney, 2005). Σε αυτό το στάδιο προσδιορίζονται τα βήματα που θα ακολουθηθούν και αναδύονται οι τεχνικές ή οι υλικές δυσκολίες που υπάρχουν. Όπως θα δούμε ακολούθως, είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο να δοθεί έμφαση στην ασφάλεια των ανθρώπων να συμμετάσχουν στη διαδικασία μέσα σε ένα δημοκρατικό, συνεργατικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο, ώστε να εκφράσουν με κριτική σκέψη τις ιδέες και τις προτάσεις τους, για βήματα που πιστεύουν ότι οδηγούν σε μετασχηματισμούς.

Στάδιο 4: Υλοποίηση (Delivery) ή Προορισμός (Destiny). Διατυπώνονται με σαφήνεια οι πρώτες ενέργειες και πώς θα ξεκινήσουν οι δράσεις. Στη φάση αυτή, σε σχέση με τις προηγούμενες, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ενίσχυση της δέσμευσης των συμμετεχόντων/ουσών (Γκότσης, 2017· 2019). Απώτερος σκοπός μας είναι η ενίσχυση της λειτουργικότητας του σχολείου ως συστήματος, τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, γεγονός που θα του επιτρέψει να είναι ανοιχτό και να προσκαλεί σε συνεχιζόμενες θετικές αλλαγές και υψηλές επιδόσεις (Cooperrider & Whitney, 2005). Σε αυτό το βήμα είναι σημαντικό να αξιοποιήσουμε μια επιπλέον αρχή, της καταξιοτικής που στηρίζεται στη συστημική αντίληψη που τη διέπει. Αυτή είναι η αρχή της *ολιστικής δράσης*, σύμφωνα με την οποία κάθε σχεδιασμός ή υλοποίηση είναι σημαντικό να προσκαλεί σε συμμετοχή όλα τα μέλη ή τις επιμέρους ομάδες ενός συστήματος.

Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των γονέων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη δράσεων.

Το στάδιο της *υλοποίησης (Delivery)* έχει αντικατασταθεί πλέον από το στάδιο του *προορισμού (Destiny)*, καθώς οι δημιουργοί της Κ.Σ.Δ. παρατήρησαν κατά την εφαρμογή της, ότι όσο λιγότερο προσπαθούσαν να καθοδηγήσουν την αλλαγή, τόσο μεγαλύτερη ήταν η μετασχηματιστική αλλαγή. Το στάδιο αυτό φέρνει στο προσκήνιο τις νέες εικόνες του μέλλοντος και παραμένει ζωντανό μέσα από την καλλιέργεια μίας συλλογικής αίσθησης σκοπού. Είναι η φάση της συνεχούς μάθησης, προσαρμογής και αυτοσχεδιασμού, τα οποία αλληλοσυνδέονται αρμονικά, προκειμένου να υπηρετήσουν τα κοινά ιδανικά και το κοινό μελλοντικό όραμα. Η ορμή, το δυναμικό και η καινοτομία σε αυτό το στάδιο, μπορούν να είναι εξαιρετικά υψηλά (Cooperrider & Whitney, 2005). Το *Destiny*, λοιπόν, αποτελεί το κλείσιμο και την ολοκλήρωση των προηγούμενων σταδίων και την έναρξη μιας διαρκούς, συνεχιζόμενης διεργασίας δημιουργίας «*καταξιοτικής κουλτούρας μάθησης*». Όταν ολοκληρωθεί και αυτό το στάδιο, ξεκινάει νέος ανεκτικός κύκλος 4D, με καινούργια νοσηματοδότηση και στοχοθεσία.

Όλα τα παραπάνω στάδια βιώνονται και διαμορφώνονται με πολύ διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα όνειρα των ανθρώπων, των οργανισμών και των συστημάτων.

Μεθοδολογικές αρχές καταξιοτικών δράσεων στη σχολική κοινότητα

Στο παρόν κείμενο θα προσθέσουμε ορισμένες μεθοδολογικές βασικές αρχές που εμπλουτίζουν τη θεωρία σχετικά με τη σημασία των 4 βημάτων.

Αυτές μπορούν να περιγραφούν ως ακόλουθα (Γκότσης, 2019):

- Κάθε ανθρώπινη εμπειρία οργανώνεται σε τρεις περιοχές: Την *περιοχή της ερμηνείας και της κατανόησης*, την *περιοχή της αισθητικής* και την *περιοχή της παραγωγής δράσεων*.⁵ Αυτή η βασική μεθοδολογική αρχή είναι σημαντική, γιατί έχουμε τη δυνατότητα να εστιάσουμε κάθε φορά, ανάλογα με το πλαίσιο δράσης και τις ανάγκες, σε μία ή περισσότερες από τις περιοχές. Έτσι π.χ. όταν εργαζόμαστε με θέματα αποκλεισμού, όπως στο εγκεκριμένο από το ΙΕΠ εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το σχολείο που μας χωράει», η μάθηση είναι μια εμπειρία που προσκαλεί σε μετασχηματισμούς στο πεδίο της αισθητικής με κύριο στόχο όπως αναφέρει ο Edmund O'Sullivan (2002: xvii) «*μια βαθιά, διαρθρωτική μετατόπιση στις βασικές προϋποθέσεις της σκέψης, των συναισθημάτων και των ενεργειών μας. Πρόκειται για μια μετατόπιση της συνείδησης που μεταβάλλει δραματικά και αμετάκλητα τον τρόπο ύπαρξής μας στον κόσμο. Μια*

⁵ Δες αναλυτική περιγραφή στη Γραμματική των Αποθεμάτων (Γκότσης, 2019).

τέτοια μετατόπιση συνεπάγεται την κατανόηση του εαυτού μας και των αυτο-τοποθεσιών μας, των σχέσεων μας με άλλους ανθρώπους και με τον φυσικό κόσμο. Επίσης, την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας στις αλληλοσυνδεόμενες δομές τάξης, φυλής και φύλου, τη συνείδηση του σώματός μας, τα οράματά μας για εναλλακτικές προσεγγίσεις στη ζωή και την αίσθηση των δυνατοτήτων μας για κοινωνική δικαιοσύνη και ειρήνη και προσωπική χαρά».

Μέσα από το παράθεμα του Ο'Sullivan μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί ορισμένοι θεωρητικοί συνέδεσαν τη μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) με την καταξιοτική, ωστόσο εμείς ενδιαφερόμαστε περισσότερο να κατανοήσουμε τις αλλαγές, στις οποίες μας προσκαλεί μια καταξιοτική εμπειρία, είτε παρέχοντάς μας εργαλεία κατανόησης του κόσμου, των άλλων και του εαυτού μας, είτε μέσω της ανάδυσης εναλλακτικών πρακτικών και δράσεων, είτε μέσω μετατοπίσεων, σαν αυτές που προτείνει ο Ο'Sullivan (2002).

- Αντιλαμβανόμαστε το σχολείο σαν μια *κοινότητα μάθησης*, σαν έναν πολυφωνικό οργανισμό που διδάσκει αλλά την ίδια στιγμή «μαθαίνει» μέσα από την επίδραση των διαλόγων που εξελίσσονται στο εσωτερικό του, αλλά και των εξωτερικών διαλόγων που πραγματοποιούνται με το πλαίσιο της κοινότητας. Αυτός ο πολυφωνικός οργανισμός κατανοείται κάθε φορά ανάλογα με το νόημα που επιτελεί μέσα από τις λειτουργίες του, το οποίο τροποποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό/κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, μέσα από τις πολιτισμικές οικοθεωρίες μπορούμε να αντιληφθούμε το σχολείο: α) σαν ένα χώρο γνώσης και κοινωνικοποίησης - κανονικοποίησης συμπεριφορών, με βάση ορισμένους κυρίαρχους λόγους (παραδοσιακή οικοθεωρία), β) σαν ένα χώρο αμφισβήτησης και δημιουργικότητας, με εστίαση στον ανταγωνισμό και την ατομικότητα (μοντέρνα οικοθεωρία) και τέλος, γ) σαν ένα χώρο συμπερίληψης και αναγνώρισης της μοναδικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, ο οποίος αναζητά μια πυξίδα και έναν σταθερό προσορισμό και προσανατολισμό (μεταμοντέρνα οικοθεωρία).

Η επίδραση των εσωτερικών και των εξωτερικών διαλόγων είναι άλλοτε καταλυτική και οδηγεί σε μεγάλες μεταρρυθμίσεις και άλλοτε είναι αργή αλλά ανεξάρτητα από αυτό επηρεάζει αναπόφευκτα την κουλτούρα και την αισθητική της σχολικής κοινότητας. Ο ρυθμός και η ένταση των αλλαγών και των μετασχηματισμών εξαρτάται, τόσο από την εσωτερική οργάνωση και την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, (π.χ. ορισμένα σχολεία έχουν μια ιστορία καινοτομιών και λειτουργούν σε ανοιχτές κοινότητες, ενώ άλλα αποτελούν πιο κλειστά συστήματα), όσο και από τις επιδράσεις των ευρύτερων πλαισίων αναφοράς.⁶

- Εκτιμούμε ότι η ανάπτυξη των καταξιοτικών πρακτικών σε ένα σχολικό σύστημα αποτελεί ταυτόχρονα μια διαδικασία μάθησης για τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν σε αυτήν, καθώς αξιοποιούμε τις «καλύτερες εμπειρίες, γνώσεις και πρακτικές» όλων των μελών του σχολείου, προκειμένου να συν-κατασκευαστεί ένα τοπίο υποδοχής και ασφάλειας, να εμπλουτιστούν οι γνώσεις όλων των μελών της ομάδας και να επανοηματοδοτηθεί (ή και να δημιουργηθεί εκ νέου), το νόημα της σχολικής κοινότητας.

Αυτή η διάσταση συνδέεται επίσης με την αρχή της *προσομοίωσης*, σύμφωνα με την οποία κάθε δράση που αφορά την ανάπτυξη καταξιοτικών πρακτικών είναι σημαντικό να βιώνεται ως μια καταξιοτική εμπειρία, στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες τροποποιούν και εμπλουτίζουν

⁶ Δες ενδεικτικά το πώς οι αντιδράσεις τοπικών κοινοτήτων επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την υποδοχή προσφύγων μαθητών στο σχολείο.

αναστοχαστικά, τη γνώση και την αντίληψη για τον εαυτό τους ή τις θεματικές που συνδέονται κάθε φορά με τη δράση.⁷

- Κατανοούμε τη διεργασία των αλλαγών, των μεταβάσεων και των μετασχηματισμών ως μια συνεχή, μη γραμμική συνθήκη. Στη διάρκεια των δράσεων σταδιακά εισέρχονται στο διαλογικό τοπίο μια σειρά από φωνές που ενυπάρχουν είτε στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας, είτε προέρχονται από την ευρύτερη κοινότητα. Αυτές οι φωνές μας προσκαλούν, ενίοτε, να τροποποιήσουμε τους αρχικούς στόχους, προκειμένου να τις εμπεριέξουμε. Ωστόσο με βάση την προσέγγιση των *ενδιάμεσων μεταβατικών χώρων των αλλαγών*, εκτιμούμε πως είναι σημαντικό να προσκαλέσουμε σε διάλογο τους/τις εκπαιδευτικούς για το ιστορικό πλαίσιο, την κουλτούρα, τα πολιτικά ζητήματα, τις υποκειμενικές διεργασίες, τις αντικειμενικές συνθήκες, καθώς όλες αυτές οι παράμετροι επηρεάζουν αμοιβαία τόσο τη δράση μας, όσο και τη λειτουργία του σχολείου.

- Αντιλαμβανόμαστε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, την καταξιοτική εμπειρία σαν μια εμπειρία μετασχηματιστικής μάθησης, στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν πρωτοπόρες ή κριτικές ιδέες. Αυτό, όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν οι Suzanne Grant και Maria Humphries (2006) συνδέοντας την κριτική θεωρία με την καταξιοτική, συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι μέσα από τη σύνδεσή τους με τα αποθέματα αισθάνονται σεβασμό, αξιοπρέπεια, αυτοεκτίμηση και αποκτούν δύναμη, ώστε μέσα από έναν *κριτικό αναστοχασμό*, να αμφισβητήσουν εδραιωμένες κατασκευές, εμπειρίες ή τις κυρίαρχες αφηγήσεις, που ενδεχομένως συνδέονται με τον πολιτισμό και την κουλτούρα, για μια σειρά από ζητήματα, όπως π.χ. τη σεξουαλικότητα ή τις ταυτότητες φύλου, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τον ρόλο του ειδικού, του δασκάλου κ.τ.λ. Η σύνδεση επίσης με τα αποθέματα διευκολύνει τόσο το ρίσκο, όσο και την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης. Στο Σχήμα 2 μπορούμε να παρατηρήσουμε τη σημασία που έχει η ανάδυση των αφηγήσεων που «ρέουν» κάτω από την κυρίαρχη αφήγηση.

Ειδικότερα για τη σχολική κοινότητα μας ενδιαφέρει να αποδομηθούν οι κυρίαρχες αφηγήσεις σχετικά με τους «αποτυχημένους μαθητές», τους «αποσυρμένους εκπαιδευτικούς» ή τους αδιάφορους γονείς.

Επίλογος

Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει ανάγκη από δράσεις που θα απελευθερώσουν τις ικανότητες και την καινοτομία των εκπαιδευτικών. Η Κ.Σ.Δ. μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτήν την απαίτηση, προτείνοντας έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην ανάδυση των θετικών στοιχείων που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες σε μαθητές/τριες, σε εκπαιδευτικούς, εν γένει στη σχολική κοινότητα καθώς και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Παράλληλα, ενθαρρύνει την επικοινωνία και τον αμοιβαίο σεβασμό, ενδυναμώνει τη συμμετοχικότητα και τον δημοκρατικό τρόπο διαχείρισης.

⁷ Λ.χ. σε μια δράση που αφορά στη δημιουργία τοπίων συμπερίληψης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ή τα στελέχη πρόληψης που εκπαιδεύονται, μαθαίνουν να συν-κατασκευάζουν τοπία ασφάλειας μέσα στην ενεργητική εμπειρία της δράσης. Αυτό αποτελεί μια βιωμένη εμπειρία, η οποία μελλοντικά θα λειτουργήσει ως απόθεμα.



Σχήμα 2: Η βιωμένη εμπειρία και οι αφηγήσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, M., G., Schiller, M. & Cooperrider, D., L., (2004). With our questions we make the world. In *Constructive discourse and human organization* (pp. 105-124). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1016/S1475-9152(04)01005-1.
- Anderson, H. & Gehart, D., (2014). *Συνεργατική θεραπεία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Cooperrider, D. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In *Research in organizational change and development* (1) 129-169. JAI Press Inc.
- Cooperrider, D. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*, San Francisco CA: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D., L., Whitney, D., & Stavros, J., M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers & Brunswick: Crown Custom Publishing.
- Dewey, J. (1988). *Human nature and conduct* (Vol. 14, pp. 1925-1953). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Grant, S. & Humphries, M. (2006). Critical evaluation of appreciative inquiry: Bridging an apparent paradox. *Action research*, 4(4), 401-418.
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.

- O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave.
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422-448. doi:10.1177/105268461102100305.
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers (Second Edition).
- Γκότσης, Η., (2017). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιοτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων. *Μετάλογος* (30) 1-13.
- Γκότσης, Η., (2019). *Η Γραμματική των Αποθεμάτων*, Αθήνα: ΑΡΜΟΣ.
- Μπαμπινιώτης, Γ., Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάουμαν, Ζ. (2009). *Ρευστοί καιροί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

*Κιαπόκα Άννα**

ΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΥ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ (ΣΣΜΚΔ) ΣΤΑ ΠΕΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΗΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Λέξεις-κλειδιά: Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ), εναλλακτικές πρακτικές στη σχολική κοινότητα, μετασχηματισμός εκπαίδευσης, πρόληψη, προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας.

Kiapoka Anna

APPLICATIONS OF THE SYSTEMIC SYNTHETIC MODEL OF APPRECIATIVE INQUIRY (SSMAI) IN THE FIELDS OF EDUCATION, PREVENTION AND PROMOTION OF PSYCHOSOCIAL HEALTH

Key words: Systemic Synthetic Model of Appreciative Inquiry (SSMAI), alternative practices in the school community, education transformation, prevention, promotion of psychosocial health.

Εισαγωγή

Το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ) αποτελεί ένα μοντέλο εργασίας, που βασίζεται στη Συστημική Καταξιοτική Διερεύνηση και προτείνει μία σειρά από πρακτικές που αναγνωρίζουν και ενδυναμώνουν τις ταυτότητες που συνδέονται με τα αποθέματα, την αξία, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα όνειρα των ανθρώπων.

Το Σ.Σ.Μ.Κ.Δ. αποτελεί μία προσπάθεια σύνθεσης διαφορετικών συστημικών προσεγγίσεων που συνομιλούν μέσα στον χρόνο, προσφέροντας στοιχεία που μπορούν να συγκροτήσουν στέρεες γέφυρες μεταξύ διαφορετικών ιδεών και πρακτικών.

Το Σ.Σ.Μ.Κ.Δ. (Γκότσης, 2017) βασίζεται θεωρητικά, ειδικότερα στα εξής:

Κοινωνικό Κονστρουξιονισμό

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός (κ.κ.) αποτελεί το βασικό επιστημολογικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσεται τόσο η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση όσο και το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (Σ.Σ.Μ.Κ.Δ.). Ο κ.κ. δίνει έμφαση στην κοινωνική συν-κατασκευή της πραγματικότητας, στην κοινωνική ερμηνεία του κόσμου από την οικογένεια και την κουλτούρα, καθώς και στη δι-υποκειμενική δημιουργία ενός πεδίου επικοινωνίας, μέσω της γλώσσας (Δαφέρμος, 2008· Μάρκου-Τσαγκαράκη, 2003). Σύμφωνα με τον κ.κ., το κέντρο βάρους μεταφέρεται από τον εαυτό στη σχέση (Gergen, 1997). Βασικές αρχές του είναι ότι: α) ο τρόπος θεώρησης του κόσμου και του εαυτού βασίζεται σε κοινωνικές κατασκευές, προϊόντα των ιστορικά και πολιτισμικά οριοθετημένων ανταλλαγών μεταξύ των ανθρώπων, β) η διατήρηση μιας θεώρησης του κόσμου στον χρόνο δεν καθορίζεται από την αντικειμενική αξιοπιστία της, αλλά από τις μεταπτώσεις των κοινωνικών διαδικασιών και γ) η γλώσσα δημιουργεί πραγματικότητες (Gergen, 1997).

* Η Α.Κ. είναι Ψυχολόγος, Κοινωνική Λειτουργός, με MSc στον τομέα της Εκπαίδευσης, Συστημική-Οικογενειακή Θεραπεύτρια, Στέλεχος του Τμήματος Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, Ευδόξου 25, 11743, Αθήνα, 2109245743, 6944911641, annakiapoka@gmail.com

Πολυφωνικές Ιδέες

Η έννοια της πολυφωνίας προέρχεται από τον χώρο της μουσικής. Με αυτήν την έννοια περιγράφεται η συνήχηση διαφορετικών ήχων, οι οποίοι καταλήγουν να αποτελούν ένα μουσικό σύνολο. Για την επίτευξη πολυφωνίας, δεν αρκεί η ύπαρξη και μόνο πολλών διαφορετικών φωνών, αλλά χρειάζεται, καθώς οι ιδιαίτερες αυτές φωνές ενώνονται με τις άλλες τις οποίες αποδέχονται κατ' ουσία ως αυτόνομες και ισάξιες, να δημιουργούν μια κοινή φόρμα, μια συμφωνία. Για τον Μπαχτίν, τον βασικότερο εκφραστή των πολυφωνικών ιδεών, η συμφωνία σε έναν πολυφωνικό κόσμο δεν οδηγεί στην ταύτιση, αλλά διατηρεί πάντοτε τον διαλογικό της χαρακτήρα (Μπαχτίν, 2000). Ο στόχος της πολυφωνίας είναι διπλός: αφενός, η ανάδειξη της διαφοράς, αφετέρου, η σύνθεση μέσω αυτής. Μέσα από τη σύνδεση και την αξιοποίηση των ιδεών του Μπαχτίν, γίνεται αποδεκτό ως βασικό στοιχείο της πολυφωνίας ο διάλογος και η διαλεκτική που εμπεριέχεται σε αυτόν. Αυτή η αποδοχή επιτρέπει την αναγνώριση, τον σεβασμό και τη συμπόρευση με τις διαφορετικές φωνές που αναδύονται, διερευνώντας τις προσκλήσεις που απευθύνουν στον διεξαγόμενο διάλογο και οδηγώντας στην ανάδυση και δημιουργία νέων νοημάτων (Hermans & Hermans-Konopka, 2016).

Αφηγηματικές Προσεγγίσεις

Όπως γράφει η Ανδρουτσοπούλου (2015): «Σύμφωνα με την αφηγηματική οπτική, έτσι όπως στην ψυχολογία εκφράστηκε κυρίως από τους Bruner (1997· 1990· 2004), Sarbin (1986) και Mishler (1986), ο εαυτός μας δεν είναι αλλά κατασκευάζεται συνεχώς (όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία, αλλά ως το τέλος της ζωής) με μέλημα του «κατασκευαστή» τη διατήρηση μιας αίσθησης συνέχειας, νοήματος και σκοπού. Η κατασκευή της αυτοβιογραφίας μας είναι ο εαυτός μας. Ακόμα και παλιά «κεφάλαια» ή «επεισόδια» (γεγονότα και εμπειρίες του παρελθόντος) βρίσκονται σε συνεχή αναθεώρηση και τροποποίηση έτσι ώστε να ταιριάζουν κάθε φορά με τον τρόπο που η αυτοβιογραφία εξελίσσεται».

Οι αφηγηματικές πρακτικές (Morgan, 2015) προσφέρουν τη δυνατότητα να εργαστούμε με βάση τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων και μέσω των επαναφηγήσεων⁸ να συνομιλήσουμε για το φαινόμενο του εγκλωβισμού στο πρόβλημα και να αναζητήσουμε τα σημεία εξαίρεσης που έχουν ενισχύσει στον αφηγητή/τρια ταυτότητες αξίας.

Συνεργατική/Διαλογική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την Anderson (2016), «η θεραπευτική σχέση ορίζεται ως μία συνεργατική-διαλογική καθοδήγηση, μια δυναμική συνεργασία μεταξύ πελάτη και καθοδηγητή, η οποία αξιοποιεί και βασίζεται στην εγγενή γενεσιουργό φύση των συνεργατικών σχέσεων και των γενεσιουργών διαλόγων. Ένας καθοδηγητής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός χώρου και τη διευκόλυνση μιας διαδικασίας για το είδος εκείνο των σχέσεων και των διαλόγων, μέσω των οποίων αναδύονται νέα νοήματα και δράσεις σε σχέση με το σκοπό για τον οποίο ένας πελάτης αναζητά καθοδήγηση».⁹

⁸ Η επαναφήγηση μιας ιστορίας βασίζεται στην ιδέα ότι ο/η αφηγητής/τρια έχει τη δυνατότητα να αφηγηθεί με εναλλακτικούς τρόπους την εμπειρία που έχει ζήσει, φωτίζοντας και αναδεικνύοντας διαφορετικά στοιχεία. Αυτή η δυνατότητα του επιτρέπει να εμπλουτίζει ουσιαστικά την ταυτότητά του.

⁹ Το απόσπασμα παρατίθεται αυτούσιο από ένα άρθρο της Η. Anderson με τίτλο: «Συνεργατική-Διαλογική «Καθοδήγηση»: Η «Από Κοινού» Προσέγγιση». Τριανταφύλλου Φ. (Μτφ) Μετάλογος 2016, τεύχος 29.

Η προσέγγιση χαρακτηρίζεται από μια διαδικασία όπου ο/η καθοδηγητής/τρια υπάρχει, πράττει, μιλά, σκέπτεται, δρα και «διαμορφώνεται» μαζί με τον/τη θεραπευόμενο/η «από κοινού»¹⁰ (“withness”). Είναι μια συνεργασία όπου η/ο καθοδηγήτρια/τής εκτιμά τη γνώση που φέρνει ο/η θεραπευόμενος/η, πιστεύοντας ότι ο καθένας έχει τη δυνατότητα να είναι δημιουργικός και επινοητικός. Από κοινού, θεραπευόμενος/η και καθοδηγητής/τρια παράγουν αποτελέσματα ανάλογα με τις περιστάσεις, το πλαίσιο και τις παρούσες ανάγκες του πελάτη.

Οι «από κοινού» καθοδηγητικές σχέσεις και συζητήσεις γίνονται περισσότερο συμμετοχικές και αμοιβαίες και λιγότερο ιεραρχικές και δυστικές.

Η συνεργατική προσέγγιση μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για την παιδαγωγική πράξη, ιδιαίτερα στις σχέσεις μαθητών – δασκάλων, καθώς μπορούν να οδηγήσουν στη βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών, στη μείωση των εκδραματίσεων (acting out) των μαθητών και στην καλλιέργεια δημοκρατικών πλαισίων ασφάλειας και συμπερίληψης.

Συντονισμένη Διαχείριση του Νοήματος (CMM)

Η Συντονισμένη Διαχείριση του Νοήματος (CMM), αναπτύχθηκε ως μια θεωρία, αλλά και ως μια πρακτική μέθοδος για την επικοινωνία τη δεκαετία του 1980, από τους καθηγητές επικοινωνίας Pearce & Cronen (1980· Cronen & Pearce, 1982), μέσα από την πρόσκληση για το συντονισμό στα νοήματα και τις έννοιες. Σύμφωνα με το CMM, η επικοινωνία είναι μια πρωταρχική κοινωνική πράξη που δημιουργεί έναν χώρο διαλόγου και κατανόησης αναφορικά με τα σχήματα σύνδεσης και επικοινωνίας με τον/την άλλο-η. Έτσι, δεν εστιάζουν τόσο στο πως γίνεται η μεταφορά του μηνύματος που υπάρχει σε κάθε επικοινωνιακή πράξη, αλλά εστιάζουν σε αυτό καθαυτό το γεγονός, διερευνώντας το ως κοινωνική πράξη. Θεωρούν επίσης την επικοινωνία ως μια επιτελική οντότητα, που δημιουργεί μια κοινωνική πραγματικότητα μεταξύ των επικοινωνούντων. Η επικοινωνία παράγει ταυτόχρονα, μια σειρά από νοήματα μέσα από ευρύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το νόημα σύμφωνα με τον Pearce, διαδραματίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις υποκειμενικές τους πραγματικότητες, οι οποίες ακόλουθα συντονίζονται με τις πραγματικότητες των άλλων, προκειμένου να αναδυθούν (/υπάρξουν) νέες συν-κατασκευές. Οι δημιουργοί του CMM, τοποθετούν τις πράξεις επικοινωνίας μέσα στα ακόλουθα 5 βασικά πλαίσια:

- *Ο Πολιτισμός*: οι πολιτιστικές κατασκευές, οι μύθοι, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι παραδοσιακές αντιλήψεις, τα αρχέτυπα του πολιτισμού, οι αισθητικές στάσεις και μορφές. Η αναγνώριση της δύναμης του πολιτισμού και της επίδρασης που αυτός ασκεί στις καθημερινές εκφάνσεις της ζωής των ανθρώπων, καθώς και στη διαμόρφωση των πλαισίων, μέσα στα οποία διαδραματίζονται οι πράξεις επικοινωνίας, είναι ιδιαίτερης σημασίας για τη σημασιοδότηση τους.
- *Ο Εαυτός*: οι κατασκευές και αντιλήψεις που έχουν οι εμπλεκόμενοι/ες για τον εαυτό τους. Η σημασία της αυτό-αντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ασκεί μεγάλη επιρροή στην πραγματικότητα που συν-κατασκευάζουν οι άνθρωποι.
- *Η Σχέση*: το είδος της σχέσης, η προϊστορία που ενδεχομένως έχουν μεταξύ τους οι εμπλεκόμενοι-ες, τα πραγματικά ή τα φαντασιωσικά χαρακτηριστικά στοιχεία. Εφόσον κάθε πράξη επικοινωνίας προϋποθέτει ένα είδος σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων, είναι

¹⁰ Η φράση «από κοινού», χρησιμοποιείται στα κείμενα που αναφέρονται στη Συνεργατική προσέγγιση, προκειμένου να περιγράψει τη σημασία που έχει η συν-κατασκευή μιας εκπαιδευτικής ή θεραπευτικής ή συμβουλευτικής εμπειρίας. Σε αυτήν τη συν-κατασκευή συμμετέχουν τόσο ο/η συντονιστής/τρια, όσο και οι συμμετέχοντες.

σημαντικό να κατανοηθεί τόσο το πώς επιδρά στην ενεργητική εμπειρία αυτή η σχέση - στο εδώ και τώρα της σχέσης και όχι μόνο σε προηγούμενες εμπειρίες- όσο και στο πώς επιδρούν οι προσδοκίες ή οι «επενδύσεις» των ανθρώπων.

- **Το Επεισόδιο:** το εκάστοτε πλαίσιο και η ευρύτερη συνθήκη μέσα στην οποία κάθε φορά διαδραματίζεται μια πράξη επικοινωνίας. Για παράδειγμα, μια ώρα σχολικού μαθήματος στο οποίο συμβαίνει μια ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των μαθητών-τριών και του/της εκπαιδευτικού ή μια θεραπευτική συνεδρία, συνιστούν ένα επεισόδιο.
- **Το Μήνυμα:** το περιεχόμενο της επικοινωνίας, η ίδια η πράξη.

Στο μοντέλο των Pearce και Cronen, η πρόσκληση αφορά στην κατανόηση κάθε φορά του πλαισίου, μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η επικοινωνιακή πράξη, καθώς και του σκοπού τον οποίο αυτή επιτελεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα πλαίσια στα οποία πραγματώνονται οι επικοινωνιακές πράξεις, βρίσκονται διαρκώς σε μια αλληλεπιδραστική σχέση, η οποία άλλοτε λειτουργεί συμπληρωματικά και άλλοτε ανταγωνιστικά, ενώ δεν υπάρχει μια δεδομένη ιεραρχική σχέση μεταξύ τους.

Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση και το διευρυμένο μοντέλο 4D

Στο κέντρο του μεθοδολογικού πυρήνα του Σ.Σ.Μ.Κ.Δ. βρίσκεται η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Κ.Σ.Δ.) (Γκότσης, 2017).

Η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση είναι ουσιαστικά μια θεωρία για την αλλαγή και επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αποθεμάτων, των αναγκών, των επιθυμιών και των οραματισμών που έχουν τα άτομα, οι ομάδες ή τα ευρύτερα συστήματα, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνάμεις των ανθρώπων και των συστημάτων, έτσι ώστε να παραγάγουν δράσεις που θα διευκολύνουν τη μετάβαση προς μια επιθυμητή προς αυτούς/αυτά συνθήκη (Cooperrider & Srivastva, 1987· Lang & McAdam, 2017· McAdam et al., 2019· Priest et al., 2013· Whitney & Cooperrider, 2000· Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Η διερεύνηση αυτή γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο, στο οποίο οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν (ατομικά και συλλογικά σε επίπεδο κοινότητας) με την αίσθηση της αξιοπρέπειας, ως προϋπόθεση για μια καταξιοτική συνομιλία. Η δημιουργία ενός τοπίου ασφάλειας και σεβασμού, στο οποίο οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να συνδέονται με μια θετική ταυτότητα, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση καταξιοτικών παιδαγωγικών δράσεων.

Κεντρικός άξονας στην Κ.Σ.Δ. είναι το διευρυμένο μοντέλο του 4D, το οποίο περιγράφει τα τέσσερα βασικά στάδια που τη χαρακτηρίζουν.

Το μοντέλο 4D

Το μοντέλο του 4D (Cooperrider & Whitney, 2005· Cooperrider, et al., 2008) περιλαμβάνει τα ακόλουθα 4 στάδια:

Στάδιο 1: Ανακάλυψη - εστίαση (Discovery). Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια διερεύνησης και κατανόησης του τι συνιστά το πρόβλημα, πώς αισθάνονται και πώς το βιώνουν όσοι/ες εμπλέκονται σε αυτό, καθώς και προσπάθεια επαναδιατύπωσης του προβλήματος, της δυσκολίας ως ανάγκη (Γκότσης, 2019). Στη φάση αυτή, οι συμμετέχοντες/ουσες ή τα συστήματα προσκαλούνται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, μέσα από μία θέση δύναμης και ανάληψης ευθύνης και ελέγχου.

Στάδιο 2: Πρόσκληση σε οραματισμό (Dreaming). Στο στάδιο αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες ή τα συστήματα προσκαλούνται να ονειρευτούν τον εαυτό τους σε συγκεκριμένο χρονικό

διάστημα από τη στιγμή της συνομιλίας και μετά. Στη φάση αυτή η εστίαση βρίσκεται στις επιθυμίες και τα όνειρα για το μέλλον, τα οποία προσκαλούν σε ανάληψη ευθύνης στο παρόν.

Στάδιο 3: Σχεδιασμός - Εστίαση (Design). Οι συμμετέχοντες/ουσες σε μια καταξιοτική εμπειρία διατυπώνουν πιθανές προτάσεις και ένα σχέδιο δράσης, το οποίο αισθάνονται ικανοί/ες να πραγματοποιήσουν (Cooperrider & Whitney, 2005). Σε αυτό το στάδιο προσδιορίζονται τα βήματα που θα ακολουθηθούν και αναδύονται οι τεχνικές ή οι υλικές δυσκολίες που υπάρχουν.

Στάδιο 4: Υλοποίηση (Delivery) ή Προορισμός (Destiny). Διατυπώνονται με σαφήνεια οι πρώτες ενέργειες και πώς θα ξεκινήσουν οι δράσεις. Στη φάση αυτή, σε σχέση με τις προηγούμενες, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ενίσχυση της δέσμευσης των συμμετεχόντων/ουσών (Γκότσης, 2017). Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των γονέων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη δράσεων.

Το στάδιο της υλοποίησης (Delivery) έχει αντικατασταθεί πλέον από το στάδιο του προορισμού (Destiny), καθώς οι δημιουργοί της Κ.Σ.Δ. παρατήρησαν κατά την εφαρμογή της, ότι όσο λιγότερο προσπαθούσαν να καθοδηγήσουν την αλλαγή, τόσο μεγαλύτερη ήταν η μετασχηματιστική αλλαγή. Το στάδιο αυτό φέρνει στο προσκήνιο τις νέες εικόνες του μέλλοντος και παραμένει ζωντανό μέσα από την καλλιέργεια μίας συλλογικής αίσθησης σκοπού. Είναι η φάση της συνεχούς μάθησης, προσαρμογής και αυτοσχεδιασμού, τα οποία αλληλοσυνδέονται αρμονικά, προκειμένου να υπηρετήσουν τα κοινά ιδανικά και το κοινό μελλοντικό όραμα. Η ορμή, το δυναμικό και η καινοτομία σε αυτό το στάδιο, μπορούν να είναι εξαιρετικά υψηλά (Cooperrider & Whitney, 2005). Το Destiny λοιπόν, ο Προορισμός, αποτελεί το κλείσιμο και την ολοκλήρωση των προηγούμενων σταδίων και την έναρξη μιας διαρκούς, συνεχιζόμενης διεργασίας, δημιουργίας «καταξιοτικής κουλτούρας μάθησης». Όταν ολοκληρωθεί και αυτό το στάδιο, ξεκινάει ένας νέος ανεκτικός κύκλος 4D, με καινούργια νοηματοδότηση και στοχοθεσία.

Η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση υλοποιείται με επιτυχία στην εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες (Calabrese et al., 2010· Dickerson, 2011· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· Kristensen, 2007· McAdam & Lang, 2009· Priest et al., 2013).

Οι δράσεις Κ.Σ.Δ. υλοποιούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης με ποικίλους τρόπους, με σκοπό να αναδυθούν και να αναγνωριστούν οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/-τριών (McAdam & Lang, 2003· 2009· Kristensen, 2007) και να ενθαρρυνθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα, καθώς και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα.

Η ομάδα του ΣΣΜΚΔ του Τμήματος Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, εργάζεται εκπαιδευτικά από το 2016. Τα Εκπαιδευτικά Εργαλεία που αξιοποιεί περιλαμβάνουν:

- ✧ Βιωματικά Εργαστήρια.
- ✧ Αφηγηματικές πρακτικές.
- ✧ Το μοντέλο 4 D (Discovery – Dreaming - Design – Destiny/Delivery).
- ✧ Εκφραστικά μέσα – Πρακτικές Art –Therapy.
- ✧ Animation – Video.
- ✧ Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας.
- ✧ Πολυφωνικές αναπαραστάσεις, καθώς και
- ✧ Θεωρητικές Εισηγήσεις.

Από το 2016 έως σήμερα, έχουν υλοποιηθεί: σχεδόν 22 εκπαιδευτικές ομάδες, διάρκειας 9-12 ημερών. Έχουν εκπαιδευτεί περισσότεροι από 400 επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κοινωνικοί

επιστήμονες που εργάζονται σε Κέντρα Πρόληψης και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας, σε Δομές Θεραπείας των Εξαρτήσεων, σε Υπευθύνους Αγωγής Υγείας και σε Συντονιστές/ίστριες Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕΚΕΣ), σε Εκπαιδευτικούς, Παιδαγωγούς, καθώς και σε Οργανώσεις που παρέχουν υπηρεσίες σε πρόσφυγες. Έχουν παρασχεθεί εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε Δομές Παιδικής Προστασίας, όπως είναι τα Παιδικά Χωριά SOS, το Χαμόγελο του Παιδιού και η Κιβωτός του Κόσμου.

Οι άνθρωποι που έχουν εκπαιδευτεί στο ΣΣΜΚΔ έχουν υλοποιήσει μεγάλο αριθμό προγραμμάτων σε ένα ευρύ πεδίο, που περιλαμβάνει ενδεικτικά:

- ✓ Εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).
- ✓ Ομάδες παιδιών και εφήβων.
- ✓ Ομάδες γονέων.
- ✓ Ξενώνες διαμονής ανήλικων προσφύγων.
- ✓ Πρόσφυγες.
- ✓ Ομάδες θετών γονέων.
- ✓ Ομάδες ανάδοχων γονέων.
- ✓ ΚΟΙΝΣΕΠ.



Εικόνα 1: Εκπαιδευτικές Δράσεις Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ 2016 – 2019.

Απόρροια αυτού του πλούσιου εκπαιδευτικού έργου, υπήρξε το *Γενικό Εγχειρίδιο του Ο.ΚΑ.ΝΑ για το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ). Θεωρία, Μεθοδολογία και Εφαρμογές (2019)*. Σύμφωνα με την εισαγωγή της κας Σοφίας Τριλίβα, Καθηγήτριας Κλινικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο συγκεκριμένο έργο:

«Πρόκειται για έναν βασικό εισαγωγικό οδηγό στη θεωρία και πράξη, που απαντά στα ερωτήματα «τι να κάνεις», «πώς να το κάνεις» και «γιατί να το κάνεις». Περιέχει παραδείγματα εφαρμογής και μετρήσεις αποτελέσματος, ευρήματα θετικών αλλαγών ως απόρροια μακροχρόνιων παρεμβάσεων, καθώς και εργαλεία και νέες εννοήσεις σχετικά με τη φάση σχεδιασμού κατά τη διεργασία της Καταξιοτικής Διερεύνησης. Το Τμήμα Εκπαίδευσης και Α. Α. Δυναμικού ΟΚΑΝΑ έχει εφαρμόσει στρατηγικές που επιτρέπουν την αλλαγή, από την αναγνώριση του «τι είναι» έως το όνειρο του «τι θα μπορούσε να είναι» και έχουν κινητοποιήσει οικογένειες, σχολεία και ευρύτερα συστήματα προς τη συνεργατική αναζήτηση δυνατών σημείων και ζωογόνων δυνάμεων που υπάρχουν σε κάθε σύστημα και που φέρουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν θετικές αλλαγές. Έχει συνδιαμορφώσει αποτελεσματικούς τρόπους, ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στον ΟΚΑΝΑ και σε άλλους μεγάλους φορείς, να κινητοποιηθούν για τη διαμόρφωση στρατηγικών, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή συστημικών αλλαγών».

Στη συνέχεια τον ίδιο χρόνο, το 2019, δημιουργήθηκε το εγκεκριμένο από το ΙΕΠ (με αριθμ. πρωτ. Φ.2.1/ΕΧ/166051/Δ7 για το σχολικό έτος 2019 – 2020) Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο, με τίτλο: *«Το σχολείο που ονειρεύομαι»*, το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο δημιουργικών, επιστημονικά τεκμηριωμένων δραστηριοτήτων και πολυδύναμων εργαστηρίων, που απαντούν στις σύγχρονες ανάγκες της Πρόληψης και της Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας σε άμεση σύνδεση με νέες πρακτικές που εστιάζουν στα αποθέματα, στις ικανότητες και στις αξίες στη σχολική κοινότητα. Ένα συλλογικό έργο που αξιοποιεί σύγχρονες θεωρίες και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τη μακροχρόνια δράση τους ο ΟΚΑΝΑ, τα στελέχη Πρόληψης και οι συνεργάτες που το συνυπογράφουν. Σκοπός του Προγράμματος είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ειδικότερα, εστιάζει στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, ώστε να αξιοποιούν τις ικανότητες και τις δυνάμεις τους, να καλλιεργούν δεξιότητες και να χτίζουν την ανθεκτικότητά τους. Καθώς επίσης, στη δημιουργία πεδίων διαλόγου για την ενίσχυση κλίματος ασφάλειας στη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη δημοκρατικών και συνεργατικών πρακτικών και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, το 2019, δημιουργήθηκε από το *Τμήμα Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ*, σε συνεργασία με το *Πολύχρωμο Σχολείο*, το επίσης, εγκεκριμένο από το ΙΕΠ Εγχειρίδιο: *«Το σχολείο που μας χωράει. Εναισθητοποίηση κι ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού με άξονα την ταυτότητα, τα χαρακτηριστικά/έκφραση φύλου και τον ερωτικό/σεξουαλικό προσανατολισμό»*. Βασικός σκοπός του έργου αυτού είναι η ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση φορέων της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού με άξονα την ταυτότητα, τα χαρακτηριστικά-έκφραση φύλου και τον ερωτικό/σεξουαλικό προσανατολισμό. Επιμέρους στόχοι του είναι η δημιουργία πεδίων διαλόγου για την ενίσχυση κλίματος ασφάλειας στη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη δημοκρατικών και συνεργατικών πρακτικών και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, η μετακίνηση στη γλώσσα, το βλέμμα και τις πρακτικές σχετικά με άτομα που βιώνουν αποκλεισμό λόγω φύλου, ταυτότητας φύλου, χαρακτηριστικών φύλου και ερωτικού/σεξουαλικού προσανατολισμού, καθώς και η διαχείριση συγκρούσεων για αντιλήψεις φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά.

Βασικές θεματικές του εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο υλοποιήθηκε είναι:

- Διερευνώντας και ενδυναμώνοντας πλευρές της ταυτότητας στον σύγχρονο κόσμο. Η σημασία του αυτοπροσδιορισμού.

- Εφηβεία: Μετακινήσεις, Ανάγκες, Προκλήσεις. Εξερεύνηση των διαφορετικών μορφών σχέσεων στην εφηβεία.
- Σύγχρονες μορφές οικογένειας. Οικογενειακές σχέσεις.
- Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι επιπτώσεις του στίγματος στην ψυχική υγεία των αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων πληθυσμών, ειδικότερα των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών και μαθητριών.
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα ταυτότητας - έκφρασης φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού και η σημασία της σεξουαλικής αγωγής.
- Το σχολείο ως τόπος ασφάλειας και συμπερίληψης. Εστίαση στους παράγοντες προστασίας όπως αυτοί επικαιροποιούνται στις θεματικές του αποκλεισμού και της κοινωνικής βίας.

Επίλογος

Από το 2016 έως σήμερα έχει υλοποιηθεί μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δράσεων σε εκπαιδευτικούς με άξονα την Κ.Σ.Δ. Τα αποτελέσματα αυτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι πήραν φροντίδα, ενδυναμώθηκαν και κάποιοι από αυτούς επανασυνδέθηκαν με το νόημα της εργασίας τους. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης, βελτιώθηκαν οι σχέσεις στους συλλόγους διδασκόντων. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με μελέτες, είναι από τις επαγγελματικές ομάδες με τα υψηλότερα ποσοστά burn out. Όταν οι καταξιοτικές εκπαιδευτικές δράσεις αξιοποιήθηκαν στη σχολική τάξη, φάνηκε ότι συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας και της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Οι μαθητές ένιωσαν ότι έχουν αξία και συνδέθηκαν με τις δυνάμεις τους. Ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οδήγησαν σε μετασχηματισμούς, οι οποίες αποτυπώθηκαν και στο σχολικό περιβάλλον, όπως παραδείγματος χάρη, η μετατροπή ενός αποθηκευτικού χώρου σε ανοιχτή βιβλιοθήκη στο Γυμνάσιο της Μάνδρας Αττικής. Συμβολικά, τέτοιου είδους δράσεις σηματοδοτούν στην πραγματικότητα, την αλλαγή του πλαισίου. Τέλος, αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμιστεί και είναι στον πυρήνα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της καταξιοτικής συστημικής διερεύνησης είναι η εστίαση στην ηθική και η καλλιέργεια του ήθους στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο (ήθος) αποτελεί τον σημαντικότερο ίσως προστατευτικό παράγοντα, για εκδήλωση φαινομένων βίας μέσα στη σχολική κοινότητα.

Στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών δράσεων, είχαμε την τύχη και τη χαρά να συνεργαστούμε ως Τμήμα Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΑΑΔ) του ΟΚΑΝΑ, με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής (Δ.Α.), με την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ.Α., κα Γ. Κορακίδη, καθώς και με τον Υπεύθυνο Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ελευσίνας (ΣΣΝ), κ. Κ. Καρακιάζη. Η συνεργασία αυτή, η οποία οδήγησε σε ένα Πιλοτικό Μακροχρόνιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τους Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς της Δυτικής Αττικής, με τίτλο: *«Ενδυναμώνοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσω της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης. Δημιουργώντας δεσμούς: Η σύνδεση με τις ικανότητες, τις αξίες και τα αποθέματα ως πηγή δύναμης και μεταμορφώσεων»*, καθώς και στη συνέχεια, στην εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Διευθυντών στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: *«Το σχολείο που μας χωράει»* απέδωσε πλούσιους καρπούς. Έτσι, χάρις στο μεράκι, το πάθος και την έμπνευση των Εκπαιδευτικών της Δυτικής Αττικής, είχαμε την τύχη να θαυμάσουμε τη μετουσίωση αυτών των εκπαιδευτικών δράσεων σε ουσιαστικούς μετασχηματισμούς της σχολικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, H. (2016). Συνεργατική-Διαλογική «Καθοδήγηση» Η «Από Κοινού» Προσέγγιση (Μτφ. Φ. Τριανταφύλλου). *Μετάλογος*, 29.
- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S. & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3): 250-265. DOI: 10.1108/09513541011031592
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development*, 1: 129-169.
- Cooperrider, D. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco CA: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D., Whitney, D. D., Stavros, J. M. & Stavros, J. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cronen, V. & Pearce, W. B. (1982). The Coordinated Management of Meaning: A theory of communication. In F. E. X. Dance (Ed.), *Human communication theory* (pp. 61-89). New York: Harper & Row.
- Dickerson, M. S. & Helm-Stevens, R. (2011). Reculturing schools for greater impact: Using appreciative inquiry as a non-coercive change process. *International Journal of Business and Management*, 6(8): 66-74. DOI:10.5539/ijbm.v6n8p66
- Dickerson, M. S. (2011). Building a collaborative school culture using appreciative inquiry. *Researchers World*, 2(2): 25-36.
- Gergen, K. J. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός* (Μτφ. Α. Ζώτος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hermans, J. M. H. & Hermans-Konopka, A. (2016). *Η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού* (Μτφρ.: Γκαντώνα Γ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Kristensen, R. (2007). *Take a break-and have fun. Reflections and theoretical positions in developing «quality time» in a public school*. Available at: rkris.dk/download/artikler/take_a_break.pdf
- Lang, P. & McAdam, E. (2017). Πρώτες συναντήσεις. Κάνοντας συνδέσεις, ανοίγματα προς τον καλύτερο τρόπο διεξαγωγής της Οικογενειακής Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Δικτύων. *Μετάλογος*, 30, metalogs-systemic-therapy-journal.gr
- McAdam, E. & Lang, P. (2003). Working in the worlds of children: Growing, schools, families, communities through imagining. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 4: 48-57.
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.
- McAdam, E., Lang, P. & Henoa, D. (2019). Ο Καπνός που βροντά. Ξεμπλέκοντας το Μπλεγμένο Δίκτυο της Αιμομιξίας: Ένας δρόμος Αξιοπρέπειας για το Παιδί, την Οικογένεια και τους Επαγγελματίες (Μτφρ.: Μουζάς Δ., Επιμ.: Κατερινάκη Σ., Τριανταφύλλου Φ.). *Μετάλογος*, 33: 1-25.
- Morgan, S. L. & Winship, C. (2015). *Counterfactuals and causal inference*. N. York: Cambridge University Press (2nd ed.).
- Pearce, W. B. & Cronen, V. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. New York: Praeger.
- Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K. & Seibel, M. (2013). Appreciative Inquiry: A Tool for Organizational, Programmatic, and Project-Focused Change. *Journal of Leadership Education*, 12(1): 18-33. doi:10.12806/v12/i1/18

- Whitney, D. & Cooperrider, D. L. (2000). The appreciative inquiry summit: An emerging methodology for whole system positive change. *OD PRACTITIONER*, 32(1): 13-26.
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. & Μπαφίτη, Τ. (2015). *Το εργαλείο αξιολόγησης. Qualitative Criteria for Coherence in Narratives (QCCN): Εφαρμογές στην Ψυχοθεραπεία*. Διαθέσιμο από: <http://www.logopsychis.gr/Portals/22/AthenaAndroutsopoulou/Working%20papers/2015.3.pdf>
- Γκότσης, Η. (2008). Η Αξιοποίηση των Απόψεων του Μιχαήλ Μπαχτίν σε Αντιπαράθεση με τη Μονολογική Φύση της Εξάρτησης. *Μετάλογος*, 14: 6-22.
- Γκότσης, Η. (2017α). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιοτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων. *Μετάλογος*, 30: 1-13.
- Γκότσης, Η. (2017β). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang και οι εφαρμογές και οι μεταφορές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης στον Οργανισμό Κατά των Ναρκωτικών. *Μετάλογος*, 30.
- Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των αποθεμάτων*. Αθήνα: ΑΡΜΟΣ.
- Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουκτισιονισμός και ανάλυση λόγου. *Ελεύθερα*, 4: 67-90.
- Μάρκου-Τσαγκαράκη, Σ. (2003). *Η αφηγηματική προσέγγιση στη Συμβουλευτική μεγάλων συστημάτων*. Ομιλία για την Ελληνική Εταιρία Ομαδικής Ανάλυσης και Οικογενειακής Θεραπείας.
- Μπαχτίν, Μ. (2000). *Ζητήματα Ποιητικής Στο Ντοστογιέφσκι*. (Μτφ. Α. Ιωαννίδου). Αθήνα: Πλέθρον.
- ΟΚΑΝΑ (2019). *Το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ). Θεωρία, Μεθοδολογία και Εφαρμογές*. Αθήνα: ΟΚΑΝΑ.
- ΟΚΑΝΑ (2019). *Το σχολείο που ονειρεύομαι*. Αθήνα: ΟΚΑΝΑ.
- ΟΚΑΝΑ (2019). *Το Σχολείο που μας χωράει*. Αθήνα: ΟΚΑΝΑ.

*Ατσαλάκη Αμαλία**

**ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ:
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΦΗΒΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΟ
ΠΡΙΣΜΑ**

Η παιδική και η εφηβική ηλικία είναι ιδιαίτερα καθοριστικές περιόδους της ζωής. Τόσο από νευροβιολογική όσο και από ψυχοσυναισθηματική άποψη, το παιδί και ο έφηβος βρίσκονται σε διαρκή συνδιαλλαγή με το περιβάλλον τους. Μέσα από την εμπειρία σταθερών σχέσεων φροντίδας επιτυγχάνεται η εγκαθίδρυση μιας βασικής αίσθησης ασφάλειας ως προς τον εαυτό και εμπιστοσύνης στους άλλους, η οποία είναι κρίσιμη για την οικοδόμηση στο μέλλον μιας συνεκτικής ταυτότητας και στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, επειδή οι δυσκολίες και οι αντιξοότητες αποτελούν επίσης πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας, η ευαλωτότητα και η «ανθεκτικότητα» συνιστούν αδιαχώριστες όψεις των βιωμάτων του καθενός από εμάς.

Λέξεις-κλειδιά: παιδί, έφηβος, ανάπτυξη, ευαλωτότητα, ανθεκτικότητα.

Atsalaki Amalia

**VULNERABILITY AND RESILIENCE IN THE COURSE OF DEVELOPMENT:
APPROACHING THE CHILD AND THE ADOLESCENT THROUGH AN APPRECIATIVE
PRISM**

Childhood and adolescence are very important periods of human life. From a neurobiological as well as a psychological perspective children and adolescents are in constant interaction with their environment. The experience of stable relationships of care makes possible the establishment of a basic trust in oneself and others crucial for the future development of a cohesive identity and close interpersonal relationships. Difficulty and adversity are at the same time part of human life in a way that we can claim that vulnerability and resilience are inseparable aspects of the experience of every human being.

Key words: child, adolescent, development, trauma, vulnerability, resilience.

Εισαγωγή

...Το παιδί έχει εκατό γλώσσες, εκατό χέρια, εκατό σκέψεις, εκατό τρόπους να σκέφτεται, να παίζει, να μιλά... εκατό κόσμους να ανακαλύψει, εκατό κόσμους να κατανοήσει, εκατό κόσμους να ονειρευτεί. Το παιδί έχει εκατό γλώσσες (κι άλλες εκατό κι εκατό κι εκατό) αλλά του κλέβουν τις ενενηταεννιά...

[...]Λένε στο παιδί να σκέφτεται χωρίς χέρια, να πράττει χωρίς κεφάλι, να ακούει και να μην μιλά, να καταλαβαίνει χωρίς χαρά... λένε στο παιδί να ανακαλύψει τον κόσμο που είναι ήδη εκεί κι από τις εκατό του κλέβουν τις ενενηταεννιά.

* Η Α.Α. είναι κλινική ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια, Δρ. Ψυχοπαθολογίας, Μονάδα Εφήβων Αθήνας ΟΚΑΝΑ, Επιστημονική Συνεργάτιδα Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου.

Λένε στο παιδί ότι η δουλειά και το παιχνίδι, η πραγματικότητα και η ονειροπόληση, η επιστήμη και η φαντασία, ο ουρανός και η γη, η λογική και το όνειρο είναι πράγματα που δεν μπορούν να συνυπάρξουν. Κι έτσι λένε στο παιδί “οι εκατό δεν είναι εκεί”. Το παιδί λέει “Όχι. Οι εκατό είναι εκεί”.

Loris Malaguzzi, «Οι εκατό γλώσσες των παιδιών».

Εισήγηση

Ο ιδρυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης “Reggio Emilia” Louis Malaguzzi (προσέγγιση που εστιάζει στην έμφυτη πολυσχιδή εκφραστική ικανότητα του παιδιού και πήρε το όνομά της από την ομώνυμη πόλη της Ιταλίας), στο έμμετρο αυτό «μανιφέστο» του, απαριθμεί εικόνες της αστείου παιδικής δημιουργικότητας. Παράλληλα, αναδεικνύει τις δύο όψεις του παιδικού και εφηβικού ψυχισμού: συγχρόνως ανθεκτικός στη «βία» του «επιπολιτισμού» του στην επικράτεια του ενήλικου κόσμου («όχι, οι εκατό είναι εκεί...») αλλά και ευάλωτος στις προσπάθειες των «μεγάλων» να μορφοποιήσουν με τρόπο περιοριστικό την εμπειρία του («κι από τις εκατό του κλέβουν τις ενενηταεννιά...»). Αυτών των μεγάλων που, όπως επισημαίνει ο Antoine de St Exupéry στην εισαγωγική αφιέρωση του «Μικρού Πρίγκιπα» «ήταν κάποτε παιδιά αλλά πια δεν το θυμούνται»... Μάλλον επειδή στην πορεία ξέχασαν τις ενενηταεννέα γλώσσες που κάποτε ήξεραν να μιλούν και τους απέμεινε η μία, αυτή του λόγου, και μάλιστα του καλούμενου «ορθού», που υποτίθεται ότι αποτυπώνει πιστά, «φωτογραφικά» την «πραγματικότητα».

Ευτυχώς, ο λόγος δεν ακολουθεί πάντα την «ορθότητα» της ευθείας γραμμής, επιτρέπει την κίνηση της καμπύλης, της περιστροφής, της γραμμής που ελίσσεται γύρω από τον εαυτό της, που σταματάει και ξαναρχίζει, που βγαίνει από το περιθώριο... ο λόγος αφήνει χώρο γι’ αυτό που δεν είναι πια εκεί, το ζωντανεύει μέσα από την ανάμνηση, αφήνει χώρο και γι’ αυτό που δεν έχει βρεθεί ακόμα, του δίνει σχήμα και μορφή μέσα από τη φαντασία, αφήνει χώρο ακόμα και για το ανείπωτο, αυτό που ίσως δεν εμφανιστεί ποτέ... Μια φίλη παραμυθού είπε κάποτε σ’ ένα αγοράκι που φοιτούσε στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου κι ενώ μικρότερος λάτρευε τα παραμύθια πλέον τα περιφρονούσε, γιατί «δεν λένε την αλήθεια»: «Ξέρεις, την αλήθεια λένε τα παραμύθια, απλώς με άλλον τρόπο ...και καμιά φορά λένε και αλήθειες που οι επιστήμονες δεν τις έχουν βρει ακόμα...»

Το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν μεταχειρίζεται το λόγο με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν οι ενήλικες. Για κείνο, τα λόγια δεν είναι «εργαλεία» για να διατυπώσουμε τις σκέψεις μας, είναι πριν απ’ αυτό «παιχνίδια», ήχοι που ταιριάζουν μεταξύ τους και φτιάχνουν λέξεις, φράσεις, αργότερα μικρές ιστορίες, όπως τα τουβλάκια φτιάχνουν σπιτάκια, πύργους, ολόκληρα χωριά... ο λόγος γίνεται κατ’ αρχήν αντιληπτός στην «ωλικότητά» του μέσα από τη χροιά της φωνής, την ένταση, την ιδιαίτερη ποιότητα των συλλαβών ανάλογα με τα φωνήεντα και τα σύμφωνα που τις απαρτίζουν. Για τα πολύ μικρά παιδιά τα λόγια είναι πρώτα τραγούδι, ρυθμός, σύζευξη του ήχου με χειρονομίες που «εικονοποιούν» αυτό που λέγεται, μετά αφήγηση και πολύ αργότερα ανάγνωση, αντιστοίχιση της ομιλίας μ’ ένα κείμενο.

Ο Freud στο κείμενό του «Ο ποιητής και η φαντασίωση» (1907) προβαίνει σ’ έναν παραλληλισμό ανάμεσα στο παιχνίδι των παιδιών και στην καλλιτεχνική δημιουργία, λέγοντας πως στις ρίζες κάθε καλλιτεχνικού έργου βρίσκεται η ίδια ανάγκη που ωθεί τα παιδιά να παίζουν και να παίρνουν το παιχνίδι τους στα σοβαρά: η ανάγκη να εκφράσουν τις επιθυμίες και τους φόβους τους, υπερβαίνοντας ή αψηφώντας τα στενά όρια που τους θέτει η πραγματικότητα (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παραγνωρίζουν), να δώσουν μορφή, *παράσταση*, σ’ αυτό που η φαντασία τους μεταπλάθει σε εσωτερική αναπαράσταση, αξιοποιώντας ως πρώτη ύλη τα

ερεθίσματα που παρέχουν οι αισθήσεις, καθώς έρχονται σε επαφή με τον κόσμο που μας περιβάλλει. Μια κυκλική διαδρομή, από τον εξωτερικό κόσμο στον εσωτερικό και ξανά στην εξωτερική πραγματικότητα, από την κοινή εμπειρία στη μοναδική κάθε φορά εσωτερική καταγραφή της κι ύστερα πάλι στο μοίρασμα με τους άλλους. Στην κυκλική αυτή διαδρομή οι μεταγραφές από τη μια «γλώσσα» στην άλλη δεν σταματούν ποτέ: η εικόνα γίνεται μελωδία, μια σιωπηλή χορογραφία «ντύνεται» με λέξεις και οδηγεί σ' ένα σενάριο που μετά μπορεί να γίνει ζωγραφιές κ.ο.κ. Αν μας ανησυχεί τόσο όταν ένα παιδί δεν παίζει, ενώ διαθέτει αυτό που αποκαλούμε «επικοινωνιακές δεξιότητες», είναι γιατί γινόμαστε μάρτυρες μιας «κλοπής» όπου όλη αυτή η πληθωρική εκφραστικότητα συρρικνώνεται σε μια μονοδιάστατη συνθήκη: έχουμε μπροστά μας ένα παιδί που ενδεχομένως διαθέτει την περίφημη «μαθησιακή ετοιμότητα» που αποτελεί προαπαιτούμενο για την ένταξή του στην σχολική τάξη, έχει χάσει όμως τον αυθορμητισμό του.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο δράστης εύκολα εντοπίζεται: είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, που αξιοποιεί σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα την οπτική και ακουστική αντίληψη των παιδιών (ενώ γνωρίζουμε πλέον την ανεκτίμητη συμβολή που μπορεί να έχει η κιναισθητική μνήμη στην καταγραφή της εμπειρίας, και άρα στη μάθηση), που προκρίνει τις «δομημένες δραστηριότητες» έναντι του ελεύθερου παιχνιδιού, που μειώνει τον χρόνο του διαλείμματος, δίνοντας προτεραιότητα στο να αναπτυχθούν οι «θεματικές» οι οποίες προβλέπεται ότι θα προαγάγουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι ίσως και οι γονείς, που προβάλλουν στα παιδιά τις δικές τους ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες, προσδοκώντας να έρθει μέσα από τα «επιτεύγματά» τους η αναγνώριση που εκείνοι χρειάζονται.

Σε κάποιες, ωστόσο, περιπτώσεις, ο δράστης είναι λιγότερο ευδιάκριτος: είναι το ίδιο το παιδί που βλέπουμε να αποσύρεται, να «παρατείνεται» από γλώσσες που πριν μιλούσε ή, κάτι που μας προβληματίζει ακόμα περισσότερο, να αρνείται ή να δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει κάποια από όλες αυτές τις γλώσσες με τις οποίες περιμένουμε πως είναι προικισμένο ένα παιδί όταν έρχεται στον κόσμο. Στην τελευταία περίπτωση χρειάζεται να σταθούμε λίγο και να σκεφτούμε: τι συμβαίνει άραγε και το παιδί δεν διαθέτει ή έχασε το χάρισμα της αυθόρμητης έκφρασης, την έμφυτη περιέργεια να προσεγγίσει τον κόσμο και να τον εξερευνήσει, να ανοιχτεί σε καινούργιες σχέσεις με άλλα παιδιά και ενήλικες, έξω από τον στενό κύκλο της οικογένειας;

Κάποιες φορές σημαντικές αλλαγές ή προβλήματα στο σπίτι ή στην ευρύτερη οικογένεια (μια ασθένεια, μια σοβαρή συναισθηματική δυσκολία ενός γονέα ή συγγενούς, ένα διαζύγιο, η απώλεια εργασίας ή εισοδήματος, ακόμα και μια μετακόμιση ή η γέννηση μιας αδελφής ή ενός αδελφού) ή ένα τραυματικό συμβάν (θάνατος, βία, φυλάκιση κάποιου οικείου κ.α) μπορεί να αποσπούν την προσοχή του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αρκεί να πλησιάσουμε τους γονείς, να τους επισημάνουμε την ανησυχία μας για το ότι το παιδί τους φαίνεται να μην εκδηλώνει σε έναν ή περισσότερους τομείς μια λειτουργία αναμενόμενη με βάση την ηλικία του ή να εμφανίζει μια αναδίπλωση σε μοτίβα συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια. Οι γονείς ευαισθητοποιούνται, αναρωτιούνται ή βρίσκουν την ευκαιρία να μας εκμυστηρευτούν τις δικές τους αγωνίες και μοιράζονται μαζί μας τις υποθέσεις τους για το τι μπορεί να έχει επηρεάσει το παιδί και πώς μπορεί αυτό να έχει οδηγήσει στο σταμάτημα ή την παλινδρόμηση της ανάπτυξής του. Αυτή η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου γύρω από το παιδί, στο οποίο συμμετέχουν οι σημαντικοί ενήλικες της ζωής του (γονείς και εκπαιδευτικοί), συνήθως οδηγεί στο να βρεθούν τρόποι παρέμβασης ώστε να «εισακουστεί» η δυσφορία του παιδιού, που οδήγησε στα «συμπτώματα», και να ξαναβρεί το παιδί τις ισορροπίες του, ενίοτε χωρίς καν την παρέμβαση «ειδικών».

Άλλοτε όμως οι συνθήκες δεν είναι τόσο ευνοϊκές. Γνωρίζουμε ότι η έκθεση σε χρόνιο στρες (το λεγόμενο «τοξικό στρες») προκαλεί σε νευροφυσιολογικό επίπεδο διαταραχές στα επίπεδα των τιμών της κορτιζόλης, του νευροδιαβιβαστή που συνδέεται με την εκδήλωση του άγχους, με αποτέλεσμα είτε την υπερδιέγερση είτε την απευαισθητοποίηση των υποδοχέων του εν λόγω νευροδιαβιβαστή στον εγκέφαλο (Gerhardt, 2003). Τα παιδιά που υφίστανται τέτοια ψυχική καταπόνηση σε πρώιμα στάδια στη ζωή τους, στην πρώτη περίπτωση, της υπερδιέγερσης των υποδοχέων της κορτιζόλης, μοιάζουν ακόμα και πολλά χρόνια μετά ευερέθιστα, νευρικά, επιθετικά, και είναι πολύ πιθανόν να χαρακτηριστούν ως «υπερκινητικά», ανίκανα τόσο να συγκεντρωθούν και να αποδώσουν μαθησιακά, όσο και να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους. Έχει μεγάλη σημασία για την έκβαση των πραγμάτων, πριν τους αποδοθεί η διάγνωση της ΔΕΠΥ (επισήμως από τα ΚΕΣΥ ή άτυπα από τη σχολική κοινότητα), να διερευνηθεί το κατά πόσο η αδυναμία τους να περιμένουν φρόνιμα, να επενδύουν τη μαθησιακή διαδικασία, να μην είναι καχύποπτα ή οξύθυμα όταν αλληλεπιδρούν με άλλους α) έχει να κάνει με μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή θεωρούμενη ως εγγενή (η οποία ενδεχομένως σε κάποιες περιπτώσεις συνυπάρχει, επιτείνοντας τις δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού), β) έχει επιγενετική βάση και συνδέεται με χαρακτηριστικά που «κληροδοτούνται» μέσα από τη συσσώρευση ελλειμμάτων και δυσκολιών σε προηγούμενες γενιές ή γ) ίσως οφείλεται στο ότι ένα παιδί που τα βιώματά του το έχουν «οπλίσει» με ένα σύστημα διαρκούς ψυχοβιολογικής «ετοιμότητας» είναι προσανατολισμένο στην άμεση ικανοποίηση των αναγκών του με κάθε κόστος, καθώς και στο να επεξεργάζεται δυνάμει απειλητικά ερεθίσματα στο περιβάλλον του. Συνεπώς, δεν διαθέτει την απαραίτητη ηρεμία να παρακολουθήσει, να σκεφτεί, να κλίνει σωστά ένα ρήμα ή να εκτελέσει μια αριθμητική πράξη. Η ιστορία ενός παιδιού μπορεί κάποιες φορές να καθιστά απαγορευτικό το να απομνημονεύσει την Ιστορία...

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φέρουν στη μνήμη τους παιδιά που λειτουργούν «διασπαστικά» μέσα στην τάξη, είτε γιατί απαξιώνουν τις γνώσεις που τους προσφέρονται ως άχρηστες, ανούσιες ή ανακριβείς, είτε γιατί συστηματικά παρερμηνεύουν ή αμφισβητούν τις καλές προθέσεις του άλλου, δασκάλου ή συμμαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να πάρουν κάτι «καλό» από τον άλλον, είτε γιατί δυσκολεύονται να εμπιστευτούν ότι αυτό που έχει να τους δώσει θα αποδειχθεί πράγματι καλό για κείνα, είτε γιατί αν το πάρουν φοβούνται ότι θα αισθανθούν τα ίδια ελλειμματικά ή εξαρτημένα από αυτόν τον άλλον, που στα μάτια τους εκπροσωπεί την «εξουσία» των ενηλίκων, την οποία ως τότε έχουν βιώσει συχνά ως αφερέγγυα, αυθαίρετη ή καταδυναστευτική.

Στη δεύτερη εκδοχή των επιπτώσεων του χρόνιου στρες που οφείλεται σε πρώιμες ψυχotraυματικές εμπειρίες, αυτήν της υπολειτουργίας του κυκλώματος της κορτιζόλης στον εγκέφαλο, τα παιδιά μοιάζουν αδρανή, παθητικά, «χαμένα στον κόσμο τους»... αποφεύγουν τη σωματική επαφή, καμιά φορά αποφεύγουν ακόμα και το να συναντηθεί το βλέμμα τους με το βλέμμα των άλλων. Μερικές φορές συμμετέχουν μηχανιστικά στη διαδικασία του μαθήματος, χωρίς όμως γνήσιο ενδιαφέρον, ενώ άλλοτε είναι σαν να βρίσκονται εκεί μόνο ως φυσικές παρουσίες, σαν να απουσιάζουν ως υποκείμενα επιθυμίας και γνώσης. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί, ή ακόμα και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, σπεύδουν και σ' αυτήν την περίπτωση να αναζητήσουν τη «δυσλειτουργία» αποκλειστικά στο επίπεδο μιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής, εν προκειμένω στο πλαίσιο του αυτιστικού φάσματος, που στις μέρες μας ολοένα και διευρύνεται, χωρίς πάντα να σταθμίζουμε αν αυτή η διεύρυνση κινδυνεύει να στερήσει από τον όρο την ευριστική του αξία.

Για κάποια παιδιά το να μην ξέρουν και να μην καταλαβαίνουν είναι η άμυνα που διαθέτουν για να προστατευθούν από την οδύνη με την οποία έχει συνδεθεί, ή φοβούνται ότι θα

συνδεόταν, η οποιαδήποτε απόπειρα κατανόησης εκ μέρους τους. Το να μην εμπλέκονται, ώστε να μην αισθανθούν, ή ακόμα και το να μην αισθάνονται *έτσι κι αλλιώς* είναι η ασπίδα τους ενώπιον του να (ξανα)πληγωθούν. Το να μην δρουν είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος που έχουν βρει για να κρατήσουν τον άλλον σε απόσταση και να μην τον καταστρέψουν, αν κατακλυστούν κάποια στιγμή από τη βία που έχουν βιώσει. Στην εφηβεία τους, αυτά τα παιδιά, που επειδή είναι σιωπηλά συνήθως περνούν απαρατήρητα, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερα από όσα ίσως φανταζόμαστε, μπορεί να επιλέξουν να μην ζουν αληθινά, να «ναρκώνουν» τον εαυτό τους ή να τον «διεγείρουν» τεχνητά με ουσίες ή επικίνδυνες συμπεριφορές. Κι αν αυτές οι στρατηγικές αποτύχουν ή εξαντλήσουν τα περιθώριά τους, μπορεί ακόμα και να αναζητήσουν, ηθελημένα ή χωρίς συνειδητή πρόθεση, το θάνατο.

Θα αναρωτηθείτε βέβαια τι σχέση μπορεί να έχουν όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις και σκέψεις, που προκύπτουν τόσο από τη σύγχρονη έρευνα στο χώρο των νευροεπιστημών και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, όσο και από την εμπειρία των παρεμβάσεων στο χώρο της πρόληψης και της ψυχοθεραπείας με παιδιά και εφήβους, με τη λεγόμενη *καταξιοτική* (appreciative) θεωρία, μια κατ' εξοχήν αισιόδοξη θεώρηση της ανθρώπινης φύσης; Θα υποστηρίξω σθεναρά ότι έχουν, για λόγους τους οποίους θα προσπαθήσω να εκθέσω στη συνέχεια.

Αν δεν θεωρήσουμε την «καταξιοτική προσέγγιση» ως εκδοχή μιας αφελώς νοούμενης «θετικής ψυχολογίας», τότε έχουμε ως θεωρητική αφετηρία ότι η ευαλωτότητα και η «ανθεκτικότητα» αποτελούν αδιαχώριστες όψεις του ψυχισμού και της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνεπώς, η αξιοποίηση των αποθεμάτων δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την προηγούμενη αναγνώριση της τραυματικής εμπειρίας. Όταν προσεγγίζουμε τα παιδιά και τους εφήβους μέσα από ένα καταξιοτικό πρίσμα εκκινούμε από την παραδοχή ότι στην πορεία της ανάπτυξης μπορεί να υπάρξουν καθηλώσεις, παλινδρομήσεις, καταρρεύσεις που οφείλονται σε λόγους ψυχικούς, διαπροσωπικούς ή και ευρύτερους κοινωνικούς, όπως στην περίπτωση βίαιης διάρρηξης του κοινωνικού ιστού από πολέμους, εκτοπίσεις και διώξεις πληθυσμών, φυσικές καταστροφές κ.α. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, τα παιδιά αναπόφευκτα επηρεάζονται, με διαφορετικό βέβαια τρόπο και λιγότερο ή περισσότερο καταλυτικά ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται.

Τα πολύ μικρά παιδιά ζουν τα πάντα μέσα από αυτό που θα μπορέσουν ή δεν θα μπορέσουν να «μεταβολίσουν» οι ενήλικες που τα φροντίζουν. Η «ανθεκτικότητά» τους, επομένως, συναρτάται σε καθοριστικό βαθμό με την «ανθεκτικότητα» των οικείων τους. Τα λίγο μεγαλύτερα παιδιά, αυτά που πλέον δεν έχουν ως αποκλειστικό σημείο αναφοράς τους γονείς ή τους φροντιστές τους, αλλά και την ομάδα των συνομηλίκων τους και τη σχολική κοινότητα της οποίας αποτελούν μέρος, έχουν πιο αυτόνομη ψυχική λειτουργία. Ασφαλώς, το να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα κατονομάζουν και να αντέχουν να τα βιώνουν, χωρίς να φοβούνται π.χ ότι θα κατακερματιστούν από το άγχος τους, θα διαλυθούν από την ένταση της θλίψης τους ή θα παρασυρθούν ανεξέλεγκτα από τη σφοδρότητα του θυμού τους, είναι ικανότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με το πώς σε αντίστοιχες εμπειρίες τους είχε δοθεί νόημα από τους σημαντικούς άλλους στο παρελθόν. Φροντίζω τον εαυτό μου ανακαλώντας- τόσο μέσα από τις διαδικασίες της λεκτικής μνήμης όσο και μέσα από τις αισθητηριακές καταγραφές της «μνήμης του σώματος»- την εμπειρία μιας σχέσης φροντίδας. Αυτό είναι που μου επιτρέπει επίσης στο μέλλον να φροντίσω κι εγώ κάποιον άλλον από τη θέση του ενήλικα.

Όταν ένα παιδί δεν μπορέσει μέσα από την πρώιμη εμπειρία του να εδραιώσει μια βασική συναισθηματική ασφάλεια και εμπιστοσύνη πως ο άλλος είναι εκεί παρών και διαθέσιμος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του, εφόσον τον χρειαστεί, αυτό που στην χειρότερη περίπτωση πλήττεται και στην καλύτερη τίθεται σε δοκιμασία είναι η ίδια του η ικανότητα να κάνει

σχέσεις, να εμπιστεύεται τους άλλους, να δίνει αλλά και να παίρνει αγάπη, βοήθεια, ενδιαφέρον, προσοχή. Ευτυχώς, ιδιαίτερα στην αρχική αυτή περίοδο της ζωής που συνιστούν η παιδική ηλικία και η εφηβεία, υπάρχει πάντα η ευκαιρία μιας επανορθωτικής εμπειρίας που αποκαθιστά (ή και εγκαθιστά) τη δυνατότητα σύναψης στενών συναισθηματικών σχέσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις, η αρχική ελλειμματική συνθήκη έχει οδηγήσει στην ανατροπή της ισορροπίας προς τη μία μόνο κατεύθυνση: υπάρχουν παιδιά που είναι δεκτικά, που αφήνουν να τα πλησιάσεις, να τους προσφέρεις αυτό που τους λείπει, αλλά τείνουν να αξιοποιούν τη σχέση με τρόπο παθητικό, να εξαρτώνται από τον άλλον για την κάλυψη των αναγκών τους, με αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα να μην είναι σε θέση να έχουν δικά τους ψυχικά αποθέματα. Υπάρχουν, από την άλλη πλευρά, παιδιά τα οποία έχουν καταφύγει σε ένα τέχνασμα που τους επιτρέπει να αισθάνονται και να δείχνουν «ανθεκτικά», με τίμημα μια καλά κρυμμένη και γι' αυτό συχνά επικίνδυνη ευαλωτότητα. Πρόκειται για τα παιδιά που από πολύ μικρή συνήθως ηλικία ανέλαβαν τον ρόλο του φροντιστή ή του «θεραπευτή» των γονιών τους, στις περισσότερες περιπτώσεις με τη «συνενοχή» ή τουλάχιστον την ανοχή του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά αυτά συνήθως χρησιμοποιούν τη νοημοσύνη τους ως μηχανισμό αντιστάθμισης των ανεπαρειών του πλαισίου ζωής τους. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές τους πολλές φορές σαγηνεύονται από την ευφυΐα, την ευαισθησία και την προσαρμοστικότητα τους, με κίνδυνο να μην δουν ή να υποτιμήσουν την οδύνη και την ευθραυστότητα που συγκαλύπτουν οι ομολογουμένως εντυπωσιακές κάποιες φορές δεξιότητές τους. Τα παιδιά αυτά, φαινομενικά αυτόνομα και αυτόνομα, πιο «ώριμα» από την ηλικία τους, δεν δείχνουν να χρειάζονται τον άλλον για να τα καταφέρουν. Ωστόσο, αυτό που πολλές φορές περνά απαρατήρητο είναι ότι, ενώ είναι πρόθυμα να δώσουν, και μάλιστα μοιάζουν να παίρνουν ιδιαίτερη και ειλικρινή χαρά από αυτό, δεν μπορούν να πάρουν από τον άλλον, καθώς κάτι τέτοιο θα ερχόταν στη σκέψη τους να απειλήσει την αυτονομία τους και να τα κάνει επιρρεπή να εξαρτώνται στο εξής από τις ενδεχόμενες (αναπόφευκτες) διακυμάνσεις μιας σχέσης εγγύτητας.

Και στις δύο περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: πώς θα μπορέσουν επανορθωτικές εμπειρίες σχέσης να επιτρέψουν τη δημιουργία ψυχικών εφοδίων στα παιδιά και τους εφήβους των οποίων ο ψυχισμός έχει «αλωθεί» από εμπειρίες ρήξης της συνέχειας των πρώιμων σχέσεων αλλά και της ίδιας τους της ταυτότητας, καθιστώντας τα ευάλωτα στους κλυδωνισμούς της εξωτερικής αλλά και της εσωτερικής τους πραγματικότητας; Στην περίπτωση των παιδιών που αποζητούν διαρκώς τη φυσική παρουσία ενός άλλου ο οποίος να λειτουργεί για κείνα ως «βοηθητικό εγώ», ως έρεισμα ενός ψυχισμού εύθραυστου, το διακύβευμα είναι να αντέξουν να αποχωριστούν, εμπιστευόμενα ότι η επανορθωτική σχέση, αφού βιωθεί, εσωτερικεύεται και στο εξής αποτελεί πυξίδα που προσανατολίζει ένδοθεν και επιτρέπει να βρίσκει κάποιος το δρόμο του, να αποφεύγει τις κακοτοπιές και, όταν δεν μπορεί να τις αποφύγει, να βρίσκει το κουράγιο να ανασυντάσσεται και να συνεχίζει μετά την «πρόσκρουση» στις αντιξοότητες. Στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων που δεν τολμούν να αφεθούν στον άλλον (για να μην εγκαταλειφθούν; για να μην απογοητευτούν; επειδή φοβούνται ότι ο άλλος θα αποδειχθεί ασυνεπής ως προς τις υποσχέσεις του ή ανεπαρκής;) η πρόκληση είναι να μπορέσει κάποιος να τους εμπνεύσει την ασφάλεια να μετακινηθούν από μια θέση παντοδυναμικού ελέγχου και να του κάνουν λίγο χώρο να «σταθεί δίπλα τους», αφού φυσικά περάσει τις εξαντλητικές δοκιμασίες στις οποίες θα τον υποβάλουν. Να σταθεί δίπλα τους όχι για να τα «υποστηρίξει»- κάτι το οποίο απεχθάνονται τα σχετικά δύσπιστα παιδιά και

σχεδόν όλοι οι έφηβοι- αλλά για να τα συνοδεύσει, να τα συντροφεύσει, όπως έλεγε και το παλιό εκείνο τραγούδι ότι «δεν θα φοβηθώ, δεν θα κλάψω, όσο θα στέκεσαι δίπλα μου...»*.

Εν κατακλείδι, αυτό που προσπάθησα να καταδείξω μέσα από την αναδρομή στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών από τις απαρχές της ζωής τους ως την εποχή που εκτείνεται και λίγο μετά το τέλος της εφηβείας, την περίοδο που πλέον καλείται «αναδυόμενη ενηλικίωση», είναι ότι η ευαλωτότητα και η ανθεκτικότητα, οι δυσχέρειες και τα αποθέματα, αποτελούν περιοχές της ίδιας διαδρομής. Διαδέχονται κάποιες φορές η μία την άλλη, συνήθως όμως αλληλοεπικαλύπτονται. Η ευαλωτότητα και η ανθεκτικότητα, το τραυματικό και τα ψυχικά αποθέματα έχουν όλα την πηγή τους στη σχέση με τον άλλον. Αυτή η σχέση είναι που μας φέρνει στη ζωή και μας κρατά σ' αυτήν, που μέσα από τις διανεύσεις της μας αποσταθεροποιεί πρόσκαιρα, αλλά και μας κινητοποιεί να βασιστούμε στις δικές μας δυνάμεις, να πάρουμε απόσταση και να προχωρήσουμε, να απομακρυνθούμε από το γνώριμο, αναζητώντας το διαφορετικό... Η εμπειρία μιας σχέσης επαρκώς ασφαλούς, όχι απόλυτα προστατευτικής ώστε να μας περιορίζει στο καθησυχαστικά οικείο, ούτε όμως και διάτρητης από ματαιώσεις, ώστε να κάνει την επαφή με το ξένο να «ξενίζει» και να τρομάζει... Η σχολική κοινότητα, ως το δεύτερο πιο σημαντικό πλαίσιο για ένα παιδί μετά την οικογένεια, μπορεί από αυτήν την άποψη να αποτελέσει τη «δεύτερη ευκαιρία» να του δοθεί – είτε σε πρώτο χρόνο τη στερήθηκε είτε όχι- η δυνατότητα να μη φοβάται να ονειροπολεί, να στοχάζεται, να πειραματίζεται, να χαίρεται την επιτυχία αλλά και να αξιοποιεί το «λάθος», την αναποδιά, το απρόοπτο, την αποτυχία ως πιθανές πηγές μάθησης και δημιουργίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Freud, S. (1907). *Ο ποιητής και η φαντασίωση* (ελλ.μτφ., 2011). Αθήνα: Πλέθρον.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters*. London: Routledge.

Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

St. Exupéry, A. de (1943). *Ο Μικρός Πρίγκηπας* (ελλ. μτφ., 2012). Αθήνα: Πατάκης.

* Πρόκειται για το γνωστό τραγούδι του Ben King με τίτλο Stand by Me, το οποίο έγινε ευρύτερα γνωστό όταν το τραγούδησε ο John Lennon τη δεκαετία του 1970.

*Γκότσης Ηλίας **

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Η σύζευξη της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης με την παιδαγωγική πρακτική, έχει θετικά αποτελέσματα σε κάθε επίπεδο όπου υλοποιείται: επίπεδο σχολικής τάξης, δράσεις σε εκπαιδευτικούς και συνεργασία σχολικής κοινότητας με την ευρύτερη κοινότητα. Στο παρόν άρθρο, καταγράφεται βιβλιογραφικά το πλαίσιο παρεμβάσεων της Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική τάξη, σε εκπαιδευτικούς και συνολικά στη σχολική (γονείς/κηδεμόνες, άλλες σχολικές μονάδες και ευρύτερη εκπαιδευτική) και τοπική κοινότητα. Ειδικότερα, καταγράφονται τα παιδαγωγικά αποτελέσματα από την υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης και περιγράφεται η στοχοθεσία/μεθοδολογία δράσεων σε εκπαιδευτικούς καθώς και η ολιστική αρχή που διέπει αυτές τις δράσεις. Τέλος, αναφέρονται οι πιθανοί περιορισμοί στην υλοποίηση καταξιοτικών δράσεων και κατατίθενται προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση πρακτικών Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση, σχολική κοινότητα.

Gotsis Elias

THE IMPORTANCE OF UTILIZING AND APPLYING APPRECIATIVE INQUIRY PRACTICES IN THE SCHOOL COMMUNITY

The coupling of Appreciative Systemic Inquiry with pedagogical practice has positive results at every level where it is implemented: classroom level, actions in teachers and cooperation of the school community with the wider community. This article bibliographically records the context of Appreciative Inquiry interventions in the classroom, in teachers and in the school as a whole (parents/guardians, other school units and wider education) and the local community. In particular, the pedagogical results from the implementation of Appreciative Systemic Inquiry actions are recorded and describes the goal/methodology of actions in teachers, as well as the holistic principle that governs these actions. Finally, the possible limitations in the implementation of appreciative actions are mentioned and proposals are submitted for the more effective use of Appreciative Inquiry practices in the school community.

Key words: Appreciative Systemic Inquiry, school community.

Εισαγωγή

Η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Κ.Σ.Δ.) υλοποιείται με επιτυχία στην εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες (Calabrese et al., 2010· Dickerson, 2011· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· Kristensen, 2007· McAdam & Lang, 2009· Priest et al., 2013· San Martin & Calabrese, 2011· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011) μέσα από δράσεις: α) σε μαθητές/τριες σε επίπεδο σχολικής τάξης, β) σε εκπαιδευτικούς γ) σε άλλα σχολεία με τη διεύρυνση της

* Ο Η.Γ. είναι Κοινωνιολόγος, Ψυχοθεραπευτής, Υπεύθυνος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του OKANA, Ευδόξου 25, 11743, Αθήνα, 2109245743, ilgotsis@gmail.com

συνεργασίας της σχολικής μονάδας, με την ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα και δ) σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ενισχύοντας τη σύνδεση τους με τη σχολική κοινότητα.

Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση και σχολική τάξη

Οι δράσεις Κ.Σ.Δ. υλοποιούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης με ποικίλους τρόπους, με σκοπό να αναδυθούν και να αναγνωριστούν οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών (Kristensen, 2007· McAdam & Lang, 2003· 2009), να ενισχυθούν τα αξιακά και ηθικά πλαίσια δράσης και να καλλιεργηθεί μια συνεργατική και δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο (Γκότσης, 2017· 2019).

Αυτή η αναγνώριση είναι σημαντική όχι μόνο γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αλλά επίσης, επειδή ενισχύει την ομαδικότητα στους μαθητές και προσκαλεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργή συμμετοχή τους στη ζωή της σχολικής κοινότητας. Ένα παράδειγμα καταξιοτικής δράσης που αναφέρεται στη βιβλιογραφία και θυμίζει τις πρακτικές της προφορικής ιστορίας, είναι η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να πάρουν συνεντεύξεις από συμμαθητές/τριες τους για κάποιο υπό μελέτη θέμα (π.χ. πώς μια τάξη μπορεί να γίνει πλαίσιο μάθησης), με σκοπό να αναδυθούν οι σχετικές εμπειρίες, το σχολικό κλίμα, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και οι συμπεριφορές/ικανότητες των ίδιων των μαθητών/τριών (McAdam & Lang, 2003). Αυτή η δράση μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις διαφορετικές κουλτούρες και να συμβάλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας για όσους/ες μαθητές/τριες έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζονται και καταξιώνονται για τις διαφορετικές τους αξίες. Ειδικότερα εκτιμούμε πως, όταν τα παιδιά προσκαλούνται να συνδεθούν με τις δικές τους εμπειρίες στις οποίες έχουν βιώσει ασφάλεια, αποδοχή, φροντίδα και σεβασμό, τότε δημιουργείται η δυνατότητα να συνομιλήσουμε μαζί τους για τη σημασία της ηθικής νοημοσύνης (Borba, 2002).

Δράσεις Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε εκπαιδευτικούς

Η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων Κ.Σ.Δ. σε εκπαιδευτικούς έχει έναν διττό στόχο:

α) Αφενός αποτελεί μια διεργασία που ενισχύει την ομαδική ταυτότητα του συλλόγου διδασκόντων, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να νοηματοδοτήσουν την έννοια του σχολείου, μέσω της αξιοποίησης νοητικών χαρτών και να συν-κατασκευάσουν ένα συλλογικό όραμα για ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συμπεριληπτικό σχολείο. Μέσα από την αξιοποίηση των νοητικών χαρτών οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να συν-κατασκευάσουν έναν κοινό τόπο για το πώς νοηματοδοτείται το σχολείο στη σύγχρονη ρευστή, κοινωνική πραγματικότητα.

β) Επίσης, οι δράσεις Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης με εκπαιδευτικούς, θεωρούμε πως συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους ρόλο. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι στο burn out και εκτιμούμε πως αυτό έγινε πιο έντονο την περίοδο της κρίσης.

Στοχοθεσία δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε εκπαιδευτικούς

Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την παράμετρο, εκτιμούμε ότι είναι σημαντικό να υπάρξουν στοχευμένες δράσεις που θα έχουν ως βασικούς στόχους:

➤ *Τη φροντίδα και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι πιο ουσιαστική όταν κινητοποιείται ο σύλλογος διδασκόντων.*

Αυτός ο στόχος καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, όταν η ευρύτερη κοινότητα βιώνει μια οικονομική, πολιτιστική και αξιακή κρίση.

Σε αυτήν τη συνθήκη η πραγματικότητα, που ζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε πολλά σχολεία, χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση μιας βίαιης και ανταγωνιστικής γλώσσας, από φαινόμενα βίας και απόσυρσης, από τη ματαίωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς ολοένα και περισσότερο μειώνεται η αξία και η εκτίμηση στον παιδαγωγικό τους ρόλο και τέλος, από την έλλειψη συμμετοχής της οικογένειας στη σχολική διαδικασία.

Η εναλλακτική πρόταση σε αυτήν την πραγματικότητα προτάσσει όχι μονάχα την υιοθέτηση μιας καταφατικής γλώσσας, που προσκαλεί τον καθένα να σκεφτεί με όρους έξω από το πρόβλημα, αλλά παράλληλα στην υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν συνεργατικές και καταξιοτικές πρακτικές.

➤ *Τον εμπλουτισμό της εμπειρίας μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου της συνεργατικής μάθησης ομοτίμων (teaching groups).* Αυτή η διάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκτιμούμε ότι μέσω του μοιράσματος εμπειριών που συνδέονται με καλές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι καταξιοτικοί σύμβουλοι προσκαλούν τα μέλη της ομάδας να αφηγηθούν εμπειρίες καλών πρακτικών, γεγονός που συχνά, βρίσκεται σε αντίθεση με τις συνήθειες πρακτικές, οι οποίες προσκαλούν σε μια οργάνωση του διαλόγου που εστιάζει στη διερεύνηση των προβλημάτων και στην αναζήτηση λύσεων (problem solving).

➤ *Τη δημιουργία ενός πεδίου διαλόγου για τα κίνητρα και τις νοηματοδοτήσεις που συνδέονται με τον επαγγελματικό ρόλο.*

➤ *Τις συνομιλίες για τον ρόλο του σχολείου σε μια ιστορική περίοδο που χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από την κρίση, τη ρευστότητα και την πρόκληση να αναγνωριστούν και να συμπεριληφθούν άτομα και ομάδες που χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα και την επιθυμία του αυτοπροσδιορισμού.*

➤ *Την κατανόηση από τους/τις εκπαιδευτικούς των μεταβάσεων και των συνδέσεων που χαρακτηρίζουν διαφορετικές πολιτιστικές οικοθεωρίες¹¹.*

➤ *Την κατανόηση του διαλόγου ως ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και κατανόησης του/ της άλλου/ ης.*

Μεθοδολογία δράσεων Κ.Σ.Δ. σε εκπαιδευτικούς

Από το 2016 έως σήμερα, έχουν υλοποιηθεί πολλές εκπαιδευτικές δράσεις σε εκπαιδευτικούς με άξονα την Κ.Σ.Δ., οι οποίες αφορούν τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχουν αξιολογηθεί θετικά από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Η ανάπτυξη μιας τέτοιας δράσης, η οποία βασίζεται σε βιωματικές, εικαστικές και αφηγηματικές πρακτικές (story telling), είναι σημαντικό να στηρίζεται σε μια δομημένη μεθοδολογία, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

- Παρουσίαση των βασικών αρχών της Κ.Σ.Δ.
- Δημιουργία συμβολαίου (για το χρονικό πλαίσιο και τους βασικούς κανόνες της διαδικασίας), το οποίο βασίζεται σε ικανότητες, δεξιότητες και αποθέματα που αναδύονται στο προσκήνιο σταδιακά, μέσω των αφηγήσεων θετικών εμπειριών ή ιστοριών αξιοπρέπειας και υπερηφάνειας, που έχουν ζήσει στην επαγγελματική τους διαδρομή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

¹¹ Δες αναλυτική παρουσίαση για την έννοια των οικοθεωριών και τις τρεις μεγάλες ιστορικές/ πολιτιστικές περιόδους, (παραδοσιακή, μοντέρνα, μετανεωτερική) στο *Η Γραμματική των Αποθεμάτων (Γκότσης, 2019)*.

- Διερεύνηση των προσδοκιών, των αξιών, των επιθυμιών και των οραμάτων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό να συν-κατασκευαστεί ένα πεδίο διαλόγου σχετικά με τον βαθμό δέσμευσης για την ανάπτυξη δράσεων. Μέσω του διαλόγου προσκαλούμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν ανοικτά τις διαφορετικές οπτικές και τις εναλλακτικές ιστορίες και όχι μία και μοναδική αλήθεια (Kristensen, 2007). Αυτή η δυνατότητα όπως έχουμε αναφέρει είναι σημαντική, καθώς μέσα από την ανάδυση των εναλλακτικών οπτικών, δημιουργούνται παράλληλα οι δυνατότητες για μετακινήσεις και εμπλουτισμό τόσο των θεωρητικών εργαλείων, όσο και για πειραματισμό ή εξερεύνηση νέων, καινοτόμων διδακτικών μέσων.
- Διερεύνηση των αντικειμενικών δεδομένων και των ορίων που θέτει το πλαίσιο, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων και πρόσκληση σε συνομιλίες σχετικά με τις δυνατότητες να αναζητηθούν εναλλακτικοί πόροι.

Η ολιστική αρχή. Συνεργασία με άλλα σχολεία και την ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα

Καθώς η σχολική μονάδα θεωρείται ως ένα βασικό υποσύστημα του ευρύτερου συστήματος της κοινότητας στην οποία ανήκει, η συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, όπως π.χ. οι γονείς, οι δομές και οι υπηρεσίες που εμπλέκονται με τις δομές κοινωνικής φροντίδας, (π.χ. ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, δομές πρόνοιας, συμβουλευτικοί σταθμοί, κέντρα πρόληψης, ομάδες εθελοντών κ.ά.) κρίνεται ως ζωτικής σημασίας. Αυτή η διεύρυνση έχει ως στόχο να καταστήσει τη σχολική μονάδα ένα ενεργό υποσύστημα, το οποίο ανατροφοδοτείται στη λειτουργία του και ταυτόχρονα ανατροφοδοτεί τη λειτουργία των άλλων συστημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο η πρόσκληση μίας συνεργασίας, για παράδειγμα με συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, έχει ως στόχο να συμβάλλουν οι γονείς στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, π.χ. σε δράσεις μετασχηματισμού των προαύλιων χώρων.

Μια εναλλακτική ιδέα, που αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα καταξιοτικών πρακτικών και συνδέεται με άλλες πρακτικές που είναι γνώριμες στους/στις εκπαιδευτικούς, είναι η ανάπτυξη δράσεων που προσβλέπει στη συμμετοχή των ηλικιωμένων της περιοχής (π.χ. παππούδων/γιαγιάδων των μαθητών/τριών) σε προγράμματα προφορικής ιστορίας, σχετικά με την κοινότητα, π.χ. το πρόγραμμα «Ο τόπος μας είναι η ιστορία μας...» από το 1^ο Γυμνάσιο Μάνδρας.

Παιδαγωγικά αποτελέσματα από την υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης

Η σύζευξη της Κ.Σ.Δ. με την παιδαγωγική πρακτική έχει θετικά αποτελέσματα σε κάθε επίπεδο όπου υλοποιείται: επίπεδο σχολικής τάξης, δράσεις σε εκπαιδευτικούς και συνεργασία σχολικής κοινότητας με την ευρύτερη κοινότητα. Ειδικότερα:

α) Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η Κ.Σ.Δ. συμβάλλει στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων (Yoder, 2004), στη διεύρυνση του κοινωνικού κεφαλαίου μαθητών/τριών (Calabrese et. al., 2010· San Martin & Calabrese, 2011) και στην κοινωνική ένταξη μαθητών/τριών στη σχολική τάξη (Kozik et al., 2009) με την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (Doveston & Keenaghan, 2006). Η διατύπωση θετικών ερωτήσεων χωρίς επιφυλάξεις, μετατοπίζει την κατεύθυνση των παραδοσιακών συζητήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Watkins et al., 2001). Παράλληλα, οδηγεί στη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος (San Martin & Calabrese, 2011), στην ανάπτυξη σημαντικών

εμπειριών μάθησης και στη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης όπου η μάθηση αποτελεί χαρά (Calabrese et al., 2010).

Η υλοποίηση δράσεων Κ.Σ.Δ. επίσης, βρίσκεται σε άμεση σχέση με την αναγνώριση της ετερότητας και τη συμπερίληψη (Alston-Mills, 2011· Kozik et al., 2009). Ειδικότερα, συμβάλλει ώστε να ακουστούν οι φωνές όλων των ενδιαφερόμενων μερών και να δοθεί χρόνος για αλληλεπίδραση (Dickerson & Helm-Stevens, 2011), με αποτέλεσμα την καλύτερη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών (Calabrese et. al., 2010· Dickerson, 2011· Dickerson & Helm-Stevens, 2011). Ακόμα, η αλλαγή της εστίασης μπορεί να προσφέρει, ιδιαίτερα για τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο, μια αξιόπιστη εναλλακτική λύση όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους, με βάση συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (San Martin & Calabrese, 2011).

β) Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η Κ.Σ.Δ. συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του σχολικού κλίματος, εφόσον υπάρχει περισσότερη εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και με τη διεύθυνση του σχολείου (Calabrese et al., 2010· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Επίσης, συνεισφέρει στη διαμόρφωση της οργανωσιακής ταυτότητας, στην αίσθηση του εαυτού για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και στην κατανόηση του ρόλου τους εντός του οργανισμού (Priest et al., 2013). Η ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους υποστήριξης και την ανάπτυξη ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση, καθώς και την ενίσχυση των δεσμών με την οικογένεια και την κοινότητα (Dickerson, 2011). Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη να δραστηριοποιηθούν, όταν υπάρχει εστίαση σε ένα συν-κατασκευασμένο κοινό όραμα (Calabrese et al., 2010), με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους να συμβάλλει στην αποφυγή ζητημάτων διαχείρισης από τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων (Dickerson, 2011).

γ) Επιπλέον, η υλοποίηση δράσεων Κ.Σ.Δ. έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων και την ενίσχυση των δεσμών σχολείου – γονέων – ευρύτερης κοινότητας (Dickerson, 2011· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· McAdam & Lang, 2009· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών έχουν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της αξίας τους και η ανταλλαγή αφηγήσεων ενισχύει τις μεταξύ τους σχέσεις, διευρύνοντας τη συνεργασία με την κοινότητα (Calabrese et al., 2010· McAdam & Lang, 2009). Ακόμα, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου, μέσα από τη διασύνδεση του σχολείου με την κοινότητα (δημοτικοί, κοινοτικοί και τοπικοί φορείς) και την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών (Calabrese et. al., 2010). Οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν πως η επιβίωση της τοπικής κοινότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργία και τη διατήρηση συνδέσεων για να διατηρηθεί, να κατασκευαστεί και να διαμορφωθεί ένα επιθυμητό μέλλον, ιδιαίτερα μέσω της δημιουργίας μιας νέας αφήγησης, βασισμένης στις ιστορίες θετικών εμπειριών που καταγράφονται. Κεντρικό σημείο σε αυτήν την αφήγηση, αποτελεί η πεποίθηση των συμμετεχόντων/ουσών ότι ένα κοινό όραμα είναι δυνατό για το σχολείο και την κοινότητα (Calabrese et al., 2010· McAdam & Lang, 2009).

Τέλος, έχουν αναπτυχθεί δύο συναφείς με την Κ.Σ.Δ. έννοιες: της *Καταξιοτικής Παιδαγωγικής* (Yballe & O'Connor, 2000) και της *Καταξιοτικής Εκπαίδευσης* (Bloom et al., 2013).

Η Καταξιοτική Παιδαγωγική (Κ.Π.) βασίζεται στη θεωρία της Κ.Σ.Δ. και επιδιώκει (Yballe & O'Connor, 2000) την προαγωγή εμπειριών επιτυχίας και καταξίωσης των μαθητών. Η Κ.Π. εστιάζει στην πεποίθηση ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο φέρνοντας έναν πλούτο θετικών

εμπειριών σε ποικίλους τομείς και υπάρχει μια σημαντική σύνδεση μεταξύ θετικής εικόνας και θετικής δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο, επιζητεί να ανακαλύψουν και να βιώσουν οι μαθητές/τριες θετικές εμπειρίες επιτυχίας, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για μια θετικότερη οπτική των δυνατοτήτων τους. Στην Κ.Π. η διερεύνηση αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία, η οποία γίνεται μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και συνομιλίας με τους μαθητές, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών επιτυχίας και υπερηφάνειας μεταξύ των μαθητών/τριών.

Η Καταξιοτική Εκπαίδευση (Bloom et al., 2013) τέλος, αποτελεί ένα πλαίσιο για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Έχει ως αφετηρία μια θετική προσέγγιση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, εστιάζοντας στον/στη μαθητή/τρια και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες. Η ανάπτυξη των πλεονεκτημάτων και των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών μονάδων, θα έχει ως αποτέλεσμα να επιτευχθούν οι από κοινού στόχοι που θα τεθούν.

Μεθοδολογικά ζητήματα: Πιθανοί περιορισμοί στην υλοποίηση καταξιοτικών δράσεων

Ένα σημείο στο οποίο επιθυμούμε να εστιάσουμε αφορά στο γεγονός ότι, συχνά σε διάφορα στάδια της υλοποίησης των δράσεων, καταγράφονται ενδο-συστημικές φωνές που προσκαλούν σε περιορισμούς και στην ενίσχυση των μηχανισμών ομοιόστασης, δηλαδή της διατήρησης εκείνων των στοιχείων του συστήματος που επιθυμούν την προβλεψιμότητα, την ισορροπία και τη σταθερότητα, αντί της αλλαγής, παρά το ενδεχόμενο κόστος.

Έτσι, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί όπως επισημαίνεται και από τους Bushe & Kassam (2005), ότι *«πρέπει να αλλάξουμε τον τρόπο σκέψης μας πριν αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε»*. Αυτό σημαίνει πως δεν αρκούν μόνο δομικές αλλαγές, αλλά χρειάζεται μια διαδικασία αλλαγής δευτέρου επιπέδου, η οποία να προσκαλεί σε βαθύτερους μετασχηματισμούς, τόσο στο πεδίο της ερμηνείας, όσο και στην περιοχή της αισθητικής, (π.χ. αλλαγές στη γλώσσα, στις παιδαγωγικές πρακτικές, στα σχεσιακά και επικοινωνιακά σχήματα). Σύμφωνα με τη δική μας προσέγγιση, το πεδίο της δράσης (είτε αφορά συμπεριφορές ή οργανωσιακές/δομικές αλλαγές) βρίσκεται σε έναν διαρκή διάλογο με τους εσωτερικούς μας διαλόγους.

Σχηματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δικές μας εσωτερικές μετακινήσεις και μετασχηματισμοί χρειάζεται να προκαλούν/προσκαλούν δράσεις και οι συγκεκριμένες δράσεις, μέσω του αναστοχασμού, να προκαλούν νέους εσωτερικούς μετασχηματισμούς.

Από την εμπειρία της τετραετούς εφαρμογής στον ελληνικό χώρο και από τη μακροχρόνια εμπειρία διεθνώς, έχουν προκύψει χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά τους περιορισμούς που ενδέχεται να ανακύψουν και τους οποίους εκτιμούμε πως είναι σημαντικό να επισημάνουμε, ώστε να είμαστε ενήμεροι και κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες. Ειδικότερα:

- Συχνά η πρόσκληση να εργαστούμε με εστίαση στην επιθυμητή κατάσταση και όχι στην επίλυση του προβλήματος, δεν είναι αντίστοιχη με την εσωτερική οργάνωση των συστημάτων αναφοράς. Σύμφωνα με την παραδοσιακή γλώσσα θα μιλούσαμε για «αντίσταση στην αλλαγή», ωστόσο είναι σημαντικό να επαναδιατυπώσουμε αυτήν τη συνθήκη, ως μια κατάσταση *ασυγχρονίας*, ανάμεσα στο σύστημα που προσκαλεί σε αλλαγές και ανάμεσα στο σύστημα που αναζητά υποστήριξη. Σε αυτήν την περίπτωση, προτείνουμε να εστιάσουμε στην ενίσχυση των τοπίων ασφάλειας και υποδοχής της καινούριας οπτικής που προτείνει η Κ.Σ.Δ. Αυτό σημαίνει, πως η επικοινωνία και η εμπλοκή εκείνων που αρνούνται να συμμετέχουν, μας προσκαλεί σε κατανόηση των

αναγκών τους. Με αντίστοιχο τρόπο, χρειάζεται να αντιμετωπιστούν και οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (Bushe, 2007).

- Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι πιθανό να θέλει να ελέγξει με διάφορους τρόπους τη διαδικασία υλοποίησης (Willoughby & Tosey, 2007). Αυτό το γεγονός χρειάζεται να ληφθεί υπόψη από τα στελέχη ή τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αντίστοιχα προγράμματα, καθώς δίχως την εμπλοκή και τη συμμαχία με τους διευθυντές/ντρίες των σχολείων, είναι αδύνατη η ανάπτυξη και η υλοποίηση δράσεων. Μια πρακτική που έχει αποδειχτεί αποτελεσματική, είναι τα ειδικά εκπαιδευτικά σεμινάρια που οργανώνονται για διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων.
- Η υλοποίηση δράσεων Κ.Σ.Δ. απαιτεί αρκετό χρόνο και πολλές φορές βρίσκεται σε αντίστιξη με τον άκαμπτο χαρακτήρα των υποχρεώσεων και του ωρολογίου προγράμματος ενός σχολείου (Willoughby & Tosey, 2007). Αυτό το γεγονός έχει παρατηρηθεί τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική εμπειρία. Η λύση σε αυτήν τη δυσκολία προτείνουμε να είναι ο μακροχρόνιος σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων, που ενδέχεται να εκτείνεται σε περισσότερα από ένα σχολικά έτη.
- Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν συνήθως με ένα μοντέλο που εστιάζει στον εντοπισμό του προβλήματος και την εξεύρεση λύσεων (Orr & Cleveland-Innes, 2015), με συνέπεια η δέσμευση ολόκληρης της σχολικής μονάδας να απαιτεί ένα πλαίσιο δράσεων και συνεργειών που δεν πρέπει να υποτιμηθεί (Willoughby & Tosey, 2007). Αντίθετα, μέσα από την πρόσκληση σε διάλογο, μπορεί να αξιοποιηθεί.
- Οι συμμετέχοντες/ουσες στις δράσεις, καθώς εργάζονται στο πεδίο του φαντασιακού, υποτιμούν την περιοχή της παραγωγής/δράσης και οραματίζονται συχνά, ανεδαφικές, μαξιμαλιστικές δράσεις, τον σχεδιασμό των οποίων συχνά εγκαταλείπουν, μετά το πέρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτό το γεγονός αυξάνει την αίσθηση της ματαίωσης και ενθαρρύνει μελλοντικά την απόσυρση ή τη μη συμμετοχή σε προγράμματα. Προτείνεται, όπως περιγράφεται και στο μοντέλο μας, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση να είναι ενταγμένα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά.

Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση πρακτικών Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα

Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη αξιοποίηση πρακτικών Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα, προτείνουμε η ανάπτυξη δράσεων να βασιστεί στην υπάρχουσα εμπειρία εφαρμογής δράσεων από το Τμήμα Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, τα Κέντρα Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ και τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί με την εποπτεία του ΟΚΑΝΑ, σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης π.χ. στη Δυτική Αττική.

Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν σε αυτές τις παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα βήματα:

- Υλοποίηση δράσεων ενδυνάμωσης σε ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες λειτουργούν στη συνέχεια, ως πηγές κινητοποίησης για το ευρύτερο σχολικό σύστημα.
- Υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων σε ομάδες εκπαιδευτικών στις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, στη μεθοδολογία και στις πρακτικές που προτείνει η Κ.Σ.Δ.

- Επαναλαμβανόμενη εκπαιδευτική και εποπτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που αποφασίζουν τη μεταφορά και την αξιοποίηση των καταξιοτικών πρακτικών στο πεδίο της σχολικής κοινότητας.
- Διαρκή αναστοχαστικό διάλογο μεταξύ των επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές πρόληψης και εφαρμόζουν αντίστοιχες δράσεις.
- Συμμετοχή ειδικών συνεργατών που λειτουργούν ως διευκολυντές και είναι εξωτερικοί προς τη σχολική μονάδα, κρίνεται ανά περίπτωση ως θετική (Willoughby & Tosey, 2007).
- Συνεχή σύνδεση με τις βασικές μεθοδολογικές αρχές, ιδιαίτερα με τη σημασία που έχει η κατανόηση των τριών περιοχών οργάνωσης της ανθρώπινης εμπειρίας.

Επίλογος

Η υλοποίηση δράσεων Κ.Σ.Δ. στη σχολική κοινότητα περιλαμβάνει παρεμβάσεις: α) σε μαθητές/τριες σε επίπεδο σχολικής τάξης, β) σε εκπαιδευτικούς γ) συνεργασίας της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία, με την ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα και δ) στη διεύρυνση της σύνδεσης με τους γονείς/κηδεμόνες και τη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα παιδαγωγικά αποτελέσματα, από την υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα, είναι πολύ σημαντικά. Παράλληλα, υπάρχουν μια σειρά από περιορισμούς στην υλοποίηση καταξιοτικών δράσεων οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως επίσης και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση πρακτικών Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα.

Εν κατακλείδι, εφόσον συνυπολογιστούν τα στοιχεία που αναφέρονται ανωτέρω, η Καταξιοτική Διερεύνηση μπορεί να συμβάλει στη(ν):

- προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας,
- προώθηση συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τη συν-κατασκευή κοινών νοημάτων καθώς και στον εν γένει εμπλουτισμό των παιδαγωγικών πρακτικών,
- συναισθηματική ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας μέσα από την προαγωγή εμπειριών επιτυχίας και καταξίωσης,
- δημιουργία εναλλακτικών αφηγήσεων για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, που υπερβαίνουν τους εγκλωβισμούς και προσανατολίζονται στην αλλαγή,
- ανάδειξη του ρόλου της σχεσιακής υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, δημιουργία τοπίων συμπερίληψης του/της άλλου/ης με σκοπό τη διαχείριση των πολιτισμικών, έμφυλων και κοινωνικο-οικονομικών διαφορών στο σχολικό περιβάλλον,
- δημιουργία πεδίων ασφάλειας και ενδυνάμωσης των σχέσεων τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων,
- ενίσχυση μιας δημοκρατικής συμμετοχικής κουλτούρας,
- ενίσχυση ταυτοτήτων αξίας τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alston-Mills, B. (2011). Using appreciative inquiry to promote diversity in higher education. *Journal of Diversity Management (Online)*, 6(3), 1-6. doi:10.19030/jdm.v6i3.6606.
- Bloom, J. L., Hutson, B. L., He, Y. & Konkle, E. (2013). Appreciative education. *New Directions for Student Services*, 143, 5-18. doi:10.1002/ss.20055.

- Borba, M. (2002). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. Chicago: Jossey-Bass.
- Bushe, G. (2007). Appreciative inquiry is not about the positive. *OD practitioner*, 39(4), 33-38.
- Bushe, G. R. & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181. doi:10.1177/0021886304270337.
- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S. & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265. doi:10.1108/09513541011031592.
- Dickerson, M. S. (2011). Building a collaborative school culture using appreciative inquiry. *Researchers World*, 2(2), 25-36.
- Dickerson, M. S. & Helm-Stevens, R. (2011). Reculturing schools for greater impact: Using appreciative inquiry as a non-coercive change process. *International Journal of Business and Management*, 6(8), 66-74. doi:10.5539/ijbm.v6n8p66.
- Doveston, M. & Keenaghan, M. (2006). Growing talent for inclusion: Using an appreciative inquiry approach into investigating classroom dynamics. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 153-165. doi:10.1111/j.1471-3802.2006.00073.x
- Kozik, P. L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K. & Black, J. (2009). Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. *American Secondary Education*, 38(1), 77-91.
- Kristensen, R. (2007). *Take a break—and have fun. Reflections and theoretical positions in developing «quality time» in a public school*. Available in rkris.dk/download/artikler/take_a_break.pdf.
- McAdam, E. & Lang, P. (2003). Working in the worlds of children: Growing, schools, families, communities through imagining. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 4, 48-57.
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.
- Orr, T. & Cleveland-Innes, M. (2015). Appreciative leadership: Supporting education innovation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 236-240. doi:10.19173/irrodl.v16i4.2467.
- Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K. & Seibel, M. (2013). Appreciative Inquiry: A Tool for Organizational, Programmatic, and Project-Focused Change. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 18-33. doi:10.12806/v12/i1/18.
- San Martin, T. L. & Calabrese, R. L. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123. doi:10.1108/095135411111107542.
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422-448. doi:10.1177/105268461102100305.
- Watkins, J. M., Mohr, B. J. & Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: John Wiley & Sons (2nd ed.).
- Willoughby, G. & Tosey, P. (2007). Imagine 'Meadfield': Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 499-520. doi:10.1177/1741143207081059.

Yballe, L. & O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474-483. doi:10.1177/105256290002400406.

Yoder, D. M. (2004). Organizational climate and emotional intelligence: An appreciative inquiry into a “leaderful” community college. *Community College Journal of Research & Practice*, 29(1), 45-62. doi:10.1080/10668920390276966.

Γκότσης, Η. (2017). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιοτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων, *Μετάλογος*, (30), 1-13.

Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των Αποθεμάτων*. Αθήνα: ΑΡΜΟΣ.

*Μαρτίνου Ευφροσύνη **, *Μανετάκη Αναστασία ***

ΓΝΩΡΙΖΟΜΑΣΤΕ, ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ. ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019, το σχολείο μας συμμετείχε σε ένα ευρωπαϊκό project στα πλαίσια του οποίου, ομάδα μαθητών/τριών του Γυμνασίου μας, υλοποίησε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Γνωρίζομαστε, ταξιδεύοντας στο παρελθόν». Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος, το οποίο εμπνεύστηκε και βασίστηκε στις ουσιαστικές αρχές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (Κ.Σ.Δ.), μαθητές/τριες του σχολείου μας θέλησαν να δείξουν, και να βιώσουν ταυτόχρονα, τη σύνδεση ανάμεσα στο ιστορικό παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, αλλά και τη σύνδεση της τοπικής με την πανελλαδική και πανευρωπαϊκή διάσταση. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία από τους μαθητές ενός video, το οποίο προβλήθηκε σε τοπική και πανευρωπαϊκή εμβέλεια.

Λέξεις-κλειδιά: πρόγραμμα, μνήμη, συστημική καταξιοτική διερεύνηση, δεσμοί, video, συνδέσεις, πολιτισμός.

Martinou Efrosini, Manetaki Anastasia

GET TO KNOW, TRAVELING IN TIME. A GOOD PRACTICE

During the school year 2018-2019, our school participated in a European project in which a group of pupils of our High School, implemented a programme titled “We get to know, traveling to the past”. In the framework of this programme, which was inspired and based on the essential principles of Appreciative Systemic Inquiry, pupils of our school wanted to show, and experience at the same time, the connection between the historical past, present and future, but also the connection of the local with the pan-Hellenic and pan-European dimension. The result was the creation of a video by the pupils, which was shown on a local and pan-European scale.

Key words: programme, memory, systemic appreciative inquiry, bonds, video, links, culture.

Εισαγωγή

Οι μαθητές/τριες θέλοντας να ερευνήσουν την ιστορία του γνωστού Φρουρίου της Φυλής, ανέτρεξαν σε σημαντικές ιστορικές του στιγμές ανά τους αιώνες. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, αποτυπώθηκε σε ένα video το οποίο δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές, εντάσσοντας στην ιστορική αφήγηση, δραματοποιημένα ιστορικά στιγμιότυπα. Τα κείμενα, τα ιστορικά αποσπάσματα (Περικλέους Επιτάφιος, Σοφοκλέους Αντιγόνη, Ηρόδοτος), η σκηνοθεσία, η δημιουργία κοστουμιών, ήταν στο μεγαλύτερο βαθμό δική τους δουλειά. Το video προβλήθηκε σε συνάντηση με τα υπόλοιπα σχολεία της περιοχής, στην τοπική κοινωνία

* Η Ε.Μ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ02, Διευθύντρια του Γυμνασίου Φυλής. Επικοινωνία: Γυμνάσιο Φυλής, Βυζαντίου 11, 13345 Φυλή, 210-2411165, martinoufroso@gmail.com

** Η Α.Μ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ02, στο Γυμνάσιο της Φυλής. Επικοινωνία: Γυμνάσιο Φυλής, Βυζαντίου 11, 13345 Φυλή, 210-2411165, Manetaki_Anastassia@yahoo.gr

και στο εξωτερικό, στα πλαίσια πανευρωπαϊκής συνάντησης όλων των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Εκπαιδευτική δραστηριότητα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα όμως δεν προέκυψε ξαφνικά.

Η περιγραφή της παραπάνω εκπαιδευτικής δραστηριότητας βασισμένης κυρίως στην εκπαιδευτική εμπειρία, εδράζεται στην πάγια αντίληψή μας ως εκπαιδευτικών, ότι βασικός ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι να προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, επικεντρώνοντας το αποτέλεσμα πάντα στο μαθητή. Το σχολείο για μας είναι ένα σχολείο χωρίς τοίχους, ανοικτό στις ιδέες, την κοινωνία, τον πολιτισμό και το όραμα. «Δημιουργήστε το όραμα πριν τις αποφάσεις, ξεκινήστε με μικρές αλλαγές», προτείνει η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Γκότσης, 2019).

Βέβαια, η πραγματικότητα που αντιμετωπίζουμε συχνά στα σχολεία είναι δύσκολη και η αίσθηση απαξίωσης και κάποτε δυσπιστίας απέναντι στην καινοτομία και τις εναλλακτικές δράσεις, δεν είναι σπάνιες. Από την άλλη, γονείς και μαθητές ταλαιπωρούνται επίσης σε όλα τα επίπεδα, από ατελείωτες εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι τοπικές κοινωνίες παραμένουν απομονωμένες από το σχολείο, το οποίο αδυνατεί στην ουσία να αξιοποιήσει τα τοπικά χαρακτηριστικά, παρά τις κατά καιρούς αναμικτές και σπασμωδικές αποφάσεις περί σύνδεσης του σχολείου με την τοπική ιστορία, με προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά. Και ενώ το επίσημο πλαίσιο είναι αυτό, ο εκπαιδευτικός της τάξης πολύ συχνά ξεπερνά τα στενά και τυπικά εργασιακά πλαίσια και γίνεται μαζί με τους μαθητές του μια ομάδα, που με άξονες την αγάπη για το σχολείο και τη γνώση, το γνήσιο δέσιμο και το ενδιαφέρον για τους μαθητές, έρχονται σε επαφή με το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και τον πολιτισμό, δημιουργώντας όνειρα, επιθυμίες, μετακινήσεις, συνδέσεις με τις πολλαπλές ταυτότητές μας, θετικά συναισθήματα, συνθέτοντας συστήματα και δημιουργώντας δεσμούς. Σε αυτό το σημείο συναντιόμαστε πάλι με την Κ.Σ.Δ.: «Χρειάζεται να συγκατασκευάσουμε δεσμούς που θα απαντούν στις σύγχρονες πραγματικότητες» (Γκότσης, 2018). Χρησιμοποιώντας αποθέματα. Και αυτά τα αποθέματα υπήρχαν.

Το σχολείο μας σταθερά και συνειδητά εδώ και χρόνια, πατάει σε αξίες και αρχές που κάνουν τους μαθητές μας πάνω απ' όλα ανθρώπους. Η κουλτούρα και οι δράσεις του σχολείου ενδυναμώνουν τη συλλογικότητα, την ανεκτικότητα και την αναγνώριση των άλλων. Στην καθημερινότητα του σχολείου αυτό μεταφράζεται σε πολλές εκδηλώσεις, δράσεις, προγράμματα, θεματικές εκδρομές, ομάδες μαθητών με συγκεκριμένες δράσεις, συμμετοχή σε τοπικές εκδηλώσεις κλπ. Χρειάζεται εδώ να τονιστεί ότι στη βάση όλων αυτών, βρίσκεται η δημιουργία δεσμών και σχέσεων στοργής και αγάπης με τους μαθητές μας. Για μας, ο καθένας από αυτούς είναι μοναδικός και ξεχωριστός και το εισπράττουν και οι ίδιοι σε όλες μας τις συμπεριφορές. Δημιουργούμε τοπία ασφάλειας για να συναντηθούν οι ιστορίες και οι αφηγήσεις όλων. Δημιουργούμε γέφυρες, για να φτιάχνουμε σημεία συνάντησης των ανθρώπων μέσα στο πέρασμα του χρόνου, της ιστορίας και των πολιτισμών. Είναι σημαντικό να γίνει φανερό η φυσιογνωμία του σχολείου μας στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία η οποία και θα περιγραφεί στη συνέχεια. Έτσι προσκαλέσαμε τα παιδιά, μέσα από αυτό το πρόγραμμα, να αφεθούμε σε έναν ωκεανό αφηγήσεων, γεμάτο νοήματα, ιδέες και συναισθήματα (Lang & McAdam, 2017β: 4).

Στο παραπάνω πρόγραμμα, συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες του σχολείου από όλες τις τάξεις, ενώ υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ήταν οι: κα Μανετάκη Αναστασία ΠΕ04, η κα Μαρτίνου Φρόσω ΠΕ02, και η κα Πάνου Αλεξία ΠΕ02. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η

ομαδοσυνεργατική, αλλά και η ενίσχυση των σχέσεων και των δεσμών ανάμεσα στους μαθητές, το διαλογικό πνεύμα, ο καταμερισμός ευθυνών και εργασιών.

Αρχικά, και προκειμένου να συσταθούμε ως ομάδα, ζητήσαμε από τους μαθητές να προσποιηθούν ότι δεν γνωρίζονται μεταξύ τους. Χρειάστηκε λοιπόν να σχεδιάσουν την ταυτότητά τους. Τους ενθαρρύνσαμε να σκεφτούν τι είναι ενδιαφέρον ή σημαντικό να γνωρίζουν για κάποιον, όταν τον συναντούν για πρώτη φορά και τι θέλουν να ξέρουν οι άλλοι για εκείνους. Τους αναφέραμε κάποιες γενικές κατηγορίες πληροφοριών όπως για παράδειγμα, όνομα, ηλικία, φύλο, μουσικές επιλογές, χόμπι, πράγματα που τους αρέσουν να κάνουν. Προκειμένου λοιπόν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, θα χρειαζόταν να σχεδιάσουν «το προσωπικό τους αστέρι». Σε καθεμιά από τις οχτώ ακτίνες του προσωπικού τους αστεριού, θα έγραφαν εκείνες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους, που ακτινοβολούν στην κοινωνία. Στη συνέχεια, κάθε παιδί θα κολλήσει το αστέρι του στον τοίχο δημιουργώντας ένα τοπίο συνδιαλλαγής με τους συμμαθητές του. Προσπάθησε έτσι να βρει σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει από τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά ανακάλυψαν τη μοναδικότητά τους και ταυτόχρονα την ποικιλομορφία που υπάρχει γύρω τους. Πέτυχαν έτσι, να δημιουργήσουν μια ομάδα μέσα από τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και ένιωσαν ισότιμα μέλη ενός συστήματος, στο οποίο ο καθένας είχε τη δική του θέση και σημασία.

Κατόπιν δρομολογήθηκαν και υλοποιήθηκαν δράσεις που ευαισθητοποιούν τα παιδιά σε θέματα σχετικά με τη δημιουργία πόλεων και ανθρώπινων οικισμών χωρίς αποκλεισμούς, ανθεκτικών και βιώσιμων. Οι μαθητές συνέδεσαν τη βιώσιμη πόλη με την ιστορία και τον πολιτισμό. Ο πλούτος της τοπικής ιστορίας, η στενή σχέση και σύνδεση των μαθητών μας με τα τοπικά έθιμα και εκδηλώσεις, η υπερηφάνεια και η αγάπη για τον πολιτισμό της περιοχής, ήταν πολύ ισχυρά κίνητρα. Είναι άλλωστε πασιφανές πόσο η βιοματική προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας, βοηθάει τους μαθητές να συνδεθούν με τον τόπο τους, συν-δημιουργώντας δεσμούς εμπιστοσύνης, συνδέοντάς τους με τη μνήμη. Γνωρίζουμε ότι αυτή η προσπάθεια δεν είναι εύκολη, ούτε αυτονόητη, ειδικά όταν το κοινωνικό πλαίσιο εξακολουθεί και βρίσκεται σε κρίση και η σύνδεση με βασικές αξίες μετέωρη και ασαφής. Αρχικά λοιπόν, οι μαθητές αφού χωρίστηκαν σε ομάδες που οι ίδιοι δημιούργησαν και επέλεξαν, μελέτησαν την τοπική ιστορία μέσα από έντυπα αλλά και το διαδίκτυο. Πήραν συνεντεύξεις από ντόπιους. Η όλη διαδικασία στήθηκε με προσοχή και με τις απαραίτητες υποδείξεις από τις εκπαιδευτικούς. Σκέφτηκαν και κατέγραψαν οι ίδιοι τις ερωτήσεις τους, επιλέχθηκαν οι πλέον κατάλληλες και συζητήθηκε αναλυτικά το στήσιμο των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, κατέγραψαν το υλικό τους από τις συνεντεύξεις, ενώ συγκέντρωσαν και φωτογραφικό υλικό. Επισκέφτηκαν το ιστορικό Φρούριο της Φυλής πολλές φορές και δημιούργησαν video σχετικά με την ιστορία του. Τέλος, παρουσίασαν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους στην τοπική κοινωνία, σε δύο εκδηλώσεις που έλαβαν χώρα η πρώτη, στις 10 Απριλίου 2019 στο Δημαρχείο της Φυλής και η δεύτερη, στις 20 Ιουνίου 2019 στον χώρο του σχολείου τους. Επιπλέον, ανάρτησαν τη δουλειά τους στο site του σχολείου.

Επίλογος

Αποτιμώντας την όλη διαδικασία, θα λέγαμε ότι ήταν μια πολύ ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία, η οποία ενδυνάμωσε τις σχέσεις μας, ξεπέρασε τα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά είχε και συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και βέβαια απολαύσαμε την όλη ενασχόλησή μας με το πρόγραμμα και το αντικείμενο. Μέσα δε από όλη τη διαδικασία, ήρθαν σε επαφή με τους άλλους και τον εαυτό τους, την τοπική κοινωνία, συνειδητοποιώντας πόσο και οι ίδιοι είναι κομμάτι του τόπου τους, γεγονός που τους έφερε κοντά με αξίες όπως, η συμμετοχή, η

προσφορά, ο εθελοντισμός, η συντροφικότητα, το μοίρασμα, η ευθύνη. Όλα αυτά δημιούργησαν ένα περίβλημα προστασίας και ασφάλειας, σε εποχές που οι σχέσεις δοκιμάζονται από την εσωτερική αστάθεια, τη μοναξιά, τον απομονωτισμό και τη ρευστότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γκότσης, Η., Καπιόκα, Α. & Λεχουρίτης, Γ. (2018). *Η αξιοποίηση των εναλλακτικών spotting στο Σ.Σ.Μ.Κ.Δ.* Εκπαιδευτικές σημειώσεις 2016, Τμήμα Εκπαίδευσης ΟΚΑΝΑ.
- Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των αποθεμάτων*. Αθήνα: Αρμός.
- Lang, P. & McAdam, E. (2017β). Το αφηγείσθαι: μελλοντικά όνειρα στο ζην του παρόντος στο *metalogos-systemic-therapy-journal.gr*. *Μετάλογος*, 30.

*Θεοδωρίδου Ελένη**

ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η ανάπτυξη των μαθητών/τριών ευνοείται όταν μπορούν να αναγνωρίσουν συνδέσεις ανάμεσα στις αξίες, τις προσδοκίες και τις πρακτικές της εκπαίδευσης που συντελούνται στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον (OKANA, 2019). Επομένως, η ουσιαστική, τακτική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι κομβικής σημασίας για το είδος εκείνων των σχέσεων μέσω των οποίων προάγεται το μεταξύ μας συνδέεσθαι. Καθώς κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας αναπτύσσεται μια δυναμικότητα, μέσω της οποίας αναδύονται συναισθήματα και σχέσεις (Κόκκος, 1998), η δημιουργία ενός προσιτού τοπίου διαλόγου για τους άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο τόπο συνεργασίας και συνδημιουργίας.

Λέξεις-κλειδιά: ενημέρωση, διαλογικότητα, επικοινωνία, συνεργασία, καταξίωση.

Theodoridou Eleni

BUILDING COMMUNICATION BRIDGES BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

The development of pupils is favored when they can recognize connections between the values, expectations and practices of education that take place in school and in the family environment (OKANA, 2019). Therefore, effective, regular communication between school and family is crucial to the kind of relationships through which the connection between us is promoted. Since during the communication process a dynamic is developed, through which emotions and relationships emerge (Kokkos, 1998), creating an accessible dialogue landscape for parents, pupils and teachers directly involved in the learning process can be a fertile place for collaboration and co-creation.

Key words: information, interactivity, communication, cooperation, recognition.

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα που απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύστημα κανόνων, αξιών και διαπροσωπικών σχέσεων (Πασιαρδή, 2001). Η σχέση μεταξύ των ανθρώπων αναπτύσσεται στο μέτρο που αυτοί έχουν τη διάθεση και την ικανότητα να επικοινωνούν (Κόκκος, 1998). Σύμφωνα με τον Jim Cummins (2003) οι ανθρώπινες σχέσεις, είναι στην καρδιά της σχολικής καθημερινότητας. Επομένως, η δημιουργία ενός πλαισίου αμφίπλευρης, ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο διευκολυντικό και προτρεπτικό για συνεργασία και διαλογικότητα και να ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή.

Γονεϊκή εμπλοκή εννοείται η συμμετοχή των γονέων σε τακτική αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία όσον αφορά στην ακαδημαϊκή μάθηση και άλλες σχολικές

* Η Ε.Θ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ07, Διευθύντρια στο 2ο Γυμνάσιο Μεγάρων. Επικοινωνία: 2ο Γυμνάσιο Μεγάρων, Μουσείου 1, Μέγαρο, 19100, 2296023110, mail@2gym-megar.att.sch.gr.

δραστηριότητες των μαθητών, με την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού τους. Επιπλέον, τα παιδιά επηρεάζονται θετικά και μαθαίνουν από ενήλικες, με τους οποίους διατηρούν καλές σχέσεις (Pianta, 1999). Εάν τα παιδιά νοιώθουν συναισθηματικά ασφαλή και μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς τους εποικοδομητικά, τότε θα επικεντρώσουν την προσοχή και την ενέργειά τους στη μάθηση (Pianta & Walsch, 1996), αφού και η ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Morrison et al., 2003).

Οι παραπάνω επιρροές, αλλά πρωτίστως η ίδια η σχολική πραγματικότητα στην οποία καθημερινά δημιουργούνται συνθήκες όπου προβάλλει η επιτακτική ανάγκη για επικοινωνία και ενημέρωση από τις οικογένειες και προς αυτές, αποτέλεσαν για εμάς την πρόκληση για την εύρεση και εισαγωγή μιας πρακτικής, η οποία να αποτελέσει σημείο συνάντησης και πρόσκλησης σε ένα τοπίο διαρκούς διαλόγου (OKANA, 2019) και δημιουργικής αλληλεπίδρασης και να αναδυθεί η σημασία της σχέσης, να εγκαθιδρυθεί η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η εκτίμηση στον άνθρωπο, στις ικανότητες και στις δυνάμεις του. Η απάντηση δόθηκε με τη δημιουργία ενός τετραδίου επικοινωνίας που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των άμεσα, διαπροσωπικά εμπλεκόμενων στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών/μαθητριών, των κηδεμόνων και του σχολείου. Αποδείχτηκε ένας πολύτιμος βοηθός και είχε καθολική, θερμή αποδοχή από όλους τους διαχειριστές – εμπλεκόμενους, καθώς καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας για επικοινωνία, δίχως να απαιτούνται γνώσεις χρήσης Η/Υ αφού πολλοί κηδεμόνες καθώς ασχολούνται με αγροτικές εργασίες, κατοικούν σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ, δεν διαθέτουν ηλεκτρονική διεύθυνση και η αποστολή sms αποτελεί έξοδο σημαντικό για τη σχολική μονάδα.

Το τετράδιο επικοινωνίας, μία καλή καταξιοτική πρακτική

Το τετράδιο επικοινωνίας αποτελεί ένα απλό τετράδιο, το οποίο δωρίζουμε στους μαθητές μας με την έλευσή τους στο σχολείο μας και αυτοί έχουν την υποχρέωση να το διατηρούν ενεργό έως την αποφοίτησή τους από το σχολείο μας. Στη συνέχεια έχουν τη δυνατότητα να κρατήσουν το τετράδιο αυτό που τους συνόδευε καθημερινά για τρία χρόνια και όπου είναι καταγεγραμμένες πολλές «καθημερινές σχολικές στιγμές» ως αναμνηστικό.

Για να δώσουμε στο τετράδιο αυτό ταυτότητα φτιάξαμε μια σφραγίδα με το λογότυπο του σχολείου και τα παρακάτω στοιχεία, βοηθητικά για τον κηδεμόνα:

Όνομα σχολείου - Τηλέφωνο - Ταχυδρομική διεύθυνση - Ηλεκτρονική διεύθυνση
Όνοματεπώνυμο μαθητή - Όνοματεπώνυμο κηδεμόνα - Δείγμα υπογραφής κηδεμόνα

Για την ύπαρξη και λειτουργία του τετραδίου επικοινωνίας, το πλαίσιο και το πνεύμα λειτουργίας που έχουν ενημερώνονται οι κηδεμόνες στην καθιερωμένη ενημέρωση κηδεμόνων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο για λόγους καλύτερης οργάνωσης, οριοθέτησης και αμφίπλευρης δέσμευσης ακολούθησε ενυπόγραφη ενημέρωση γονέων η οποία φυλάσσεται στο αρχείο του σχολείου:

Ενυπόγραφη ενημέρωση γονέων, κηδεμόνων και μαθητών

Αγαπητοί μας γονείς και κηδεμόνες και αγαπητοί μας μαθητές,
στα πλαίσια μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ μας, θέτουμε σε λειτουργία το «τετράδιο επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες των μαθητών μας».

Σκοπός μας είναι να παρέχει τη δυνατότητα καθημερινής αμφίπλευρης επικοινωνίας και ενημέρωσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου για θέματα που αφορούν τους μαθητές μας ή που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα και θα ήταν σημαντικό να ενημερωνόμαστε αμοιότεροι άμεσα για την καλύτερη δυνατή διαχείρισή τους.

Η χρήση του είναι καθαρά βοηθητική και οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας μεταξύ μας είναι επιθυμητή, σημαντική και ευπρόσδεκτη.

Αγαπητοί γονείς, στο εσώφυλλο του τετραδίου ζητούνται στοιχεία που θα πρέπει να συμπληρώσετε όπως και δείγμα της υπογραφής σας. Οι σελίδες του τετραδίου θα είναι αριθμημένες. Η καθημερινή παρακολούθηση του τετραδίου από σας είναι απαραίτητη. Σε κάθε ενημέρωση παρακαλούμε να υπογράψει ο κηδεμόνας ως ένδειξη πως έχει λάβει γνώση.

Αγαπητοί μας μαθητές, έχοντας τη βεβαιότητα πως οι γονείς σας και εμείς μπορούμε να σας εμπιστευτούμε, αναλαμβάνετε με υπευθυνότητα να προσκομίζεται το τετράδιο αυτό στους γονείς σας για ενημέρωση και υπογραφή και πρέπει να έχετε το τετράδιο αυτό καθημερινά μαζί σας. Η συνεργασία σας είναι σημαντική καθώς έτσι βοηθάτε το σχολείο μας να λειτουργεί ομαλά και πιο αποτελεσματικά.

Σας ευχαριστούμε όλους πολύ για τη συνεργασία!

....., 23/9/2019

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή μαθητή/τρια

Διαδικασία μιας ενημέρωσης στο τετράδιο επικοινωνίας

Μια ενημέρωση περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:

Ημερομηνία ενημέρωσης - Κείμενο ενημέρωσης - Υπογραφή κηδεμόνα – Έλεγχος

Το κείμενο - διαδικασία

- Το συντάσσουμε, το φωτοτυπούμε δώδεκα φορές, όσα τα τμήματα του σχολείου μας.
- Προσκαλούμε επώνυμα τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την επόμενη διδακτική ώρα και δίνουμε τις φωτοτυπίες.
- Οι εκπαιδευτικοί υπαγορεύουν το κείμενο στο συγκεκριμένο τμήμα που διδάσκουν την επόμενη ώρα και οι μαθητές γράφουν την ενημέρωση.
- Οι μαθητές προσκομίζουν το τετράδιο στον κηδεμόνα τους για ενημέρωση και υπογραφή.
- Η υπογραφή είναι η επιβεβαίωση πως ο κηδεμόνας έλαβε γνώση. Σε περίπτωση απουσίας αυτής γίνεται υπενθύμιση στον μαθητή για την ευθύνη του να προσκομίζει στον κηδεμόνα του το τετράδιο. Σε περίπτωση επανάληψης αυτής της παράληψης ενημερώνεται η Διευθύντρια, η οποία με τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή υπενθυμίζει την αναγκαιότητα καθημερινής παρακολούθησης του τετραδίου επικοινωνίας.
- Τον έλεγχο ως προς την υπογραφή του κηδεμόνα αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει την πρώτη ώρα της επόμενης μέρας.

Μειονεκτήματα

Το κείμενο μπορεί να είναι ανορθόγραφο και ίσως υπάρχουν παραλείψεις.

Πλεονεκτήματα

Διαπιστώσαμε μέσα από την πράξη πως το «Τετράδιο Επικοινωνίας» όχι μόνο ενθαρρύνει και προωθεί τη συστηματική, αμφίπλευρη συνεργασία σχολείου και οικογένειας αλλά επιπλέον και οι κηδεμόνες νοιώθουν ασφάλεια με την ύπαρξή του.

Από την πλευρά της οικογένειας

Δίνεται η δυνατότητα στους κηδεμόνες μέσω αυτού του εύχρηστου εργαλείου για άμεση και καθημερινή επικοινωνία με το σχολείο ή με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Μέσα από τη στενή συνεργασία δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες και για τις δύο πλευρές, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα, να κατανοούν τις αδυναμίες, να αναγνωρίζουν και να καλλιεργούν τις ικανότητές/δεξιότητές τους, να συναποφασίσουν αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης, διαχείρισης και επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων, να βελτιώνουν την επικοινωνία τους με αυτό, να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους και να γίνουν συνεργάτες τους, κάτι που αποτελεί βασική συνθήκη για τη συνολική πρόοδο των μαθητών, τόσο όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και τη συνολική εξέλιξη της προσωπικότητάς τους και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Παράδειγματα επικοινωνίας:

1. Καλημέρα σας. Η Ηρώ απουσίαζε σήμερα, 12/12 την πρώτη ώρα γιατί δεν χτύπησε το ξυπνητήρι.
2. Ζητούμε την κατανόηση σας που σήμερα η Ηρώ δεν είναι προετοιμασμένη για τα μαθήματα της, διότι προέκυψε χθες ένα έκτακτο οικογενειακό θέμα.

Από την πλευρά του μαθητή

Ο μαθητής γίνεται συμμετοχικό, διαδραστικό μέλος της επικοινωνιακής διαδικασίας, συνδέεται άμεσα με την πληροφορία που μεταφέρει και εισέρχεται ως ισότιμο μέλος στο πλαίσιο διαλόγου, αλληλοτροφοδότησης και συνδιαλλαγής. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο προλαμβάνει. Δείχνει σεβασμό, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες κυρίως των μαθητών του αλλά και των υπόλοιπων συμμετεχόντων, δημιουργεί συνθήκες μέσα στις οποίες όλοι να νοιώθουν συνδεδεμένοι και τους προσκαλεί όλους σε μια σχέση συνεργασίας και συνδημιουργίας του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου.

Από την πλευρά του σχολείου

Με αυτό μπορεί το σχολείο ή ο κάθε εκπαιδευτικός να επικοινωνεί καθημερινά με τους κηδεμόνες και να τους κρατά ενήμερους σχετικά με τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, με ζητήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησής του, δράσεις ή τυχόν έκτακτες μεταβολές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το μήνυμα θα πρέπει να είναι συνοπτικό, ακριβές και εύκολα κατανοητό για τον γονέα κάθε κοινωνικής - πολιτισμικής κατηγορίας. Σημαντικό είναι όταν η ενημέρωση αφορά τον ίδιο τον μαθητή, να εστιάζουμε στη θετική επικοινωνία, να παρακινούμε και όχι να αποτρέπουμε, να παρέχουμε εποικοδομητική κριτική με λόγια ενθάρρυνσης για βελτίωση, επιβράβευσης για την προσπάθεια και ενδυνάμωση. Τα παιδιά προοδεύουν όταν δέχονται θετική προσοχή και θέλουν να νοιώθουν πως τα αγαπούν και τα εκτιμούν. (Miller, 2002). Για οποιοδήποτε παράπτωμα ΟΧΙ τιμωρία ή εκδίκηση, αλλά σεβασμός, νοιάξιμο, πρόληψη.

Παραδείγματα επικοινωνίας:

1. Αύριο, 12/11 τα σχολεία της Δ. Αττικής θα παραμείνουν κλειστά λόγω συνδικαλιστικών εκλογών του κλάδου των εκπαιδευτικών.
2. Αύριο 5/12 το Β2 θα σχολάσει μία ώρα νωρίτερα λόγω απουσίας εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν σε επιμόρφωση του κλάδου τους.
3. Ο Γιώργος έχει πολλές ικανότητες και με στεναχωρεί που τον βλέπω να αποδίδει λιγότερο από αυτά που μπορεί. Είμαι σίγουρη ότι μπορεί να βελτιώσει εύκολα την επίδοσή του, αν με προσέχει περισσότερο στο μάθημα και αν ολοκληρώνει όλες τις εργασίες του για το μάθημα ...

Η Γλώσσα – πολύτιμο εργαλείο

Η αποτελεσματική χρήση της Γλώσσας είναι ζήτημα αισθητικής, τονίζουν οι Lang & McAdam (2017), καθώς περιγράφει και ταυτόχρονα δημιουργεί την πραγματικότητα, κινεί τα αντίστοιχα συναισθήματα και επιδρά στις σχέσεις. Επομένως είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούμε θετική καταξιοτική Γλώσσα στο τετράδιο επικοινωνίας, διότι η αρνητική Γλώσσα συντελεί στη δημιουργία και εγκαθίδρυση αρνητικών συναισθημάτων, με συνέπεια να δημιουργούνται αντιστάσεις και άμυνες και επέρχεται εγκλωβισμός μέσα στο πρόβλημα. Και έτσι σημειώνεται το εξής παράδοξο: συντηρούμε άθελά μας μια αρνητική συνθήκη, ενώ παλεύουμε να την επιλύσουμε.

Οι λέξεις μας δημιουργούν κόσμους

Χρησιμοποιώντας συνειδητά καταφατική, θετική Γλώσσα, που να εκφράζει θετική στάση, ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, ενδιαφέρον, δείχνει κατανόηση, ενθαρρύνει, παροτρύνει, καθρεφτίζει το θετικό συναίσθημα, δίνει θετικές οδηγίες αντί για απαγορεύσεις, εκφράζει αυτό που χρειαζόμαστε, **να μην παραμελεί να επαινεί και να επιβραβεύει, δημιουργούμε** ένα πεδίο διαλόγου με καταξιοτικό πλαίσιο επικοινωνίας και προσκαλούμε τους συνεργάτες μας στη χρήση καταξιοτικής γλώσσας. Προσδοκούμε τη μετακίνηση προς μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία, να μετακινηθούν τα εσωτερικά όρια - άμυνες για να δημιουργηθεί χώρος ώστε να μπορέσουμε να συναντήσουμε ο ένας τον άλλον, να συνυπάρξουμε αρμονικά, εμπλουτιστικά, δημιουργικά, συνεργατικά με όρους ισοτιμίας και σεβασμού.

Τι μεγαλύτερο κέρδος από τη χρήση του τετραδίου επικοινωνίας

Οργάνωση: όλες οι ενημερώσεις του σχολικού έτους είναι οργανωμένες στο τετράδιο επικοινωνίας και μπορούμε να ανατρέξουμε σε αυτές.

Λιγότερα κενά: Οι γονείς είναι πάντα ενημερωμένοι για τυχόν τροποποίηση του Ω.Π., γνωρίζουν τι ώρα σχολάνε τα παιδιά τους, έτσι έχουμε λιγότερα κενά.

Πιο οργανωμένος προγραμματισμός των αδειών των συναδέλφων: Οι συνάδελφοι δεσμεύονται να ενημερώνουν έγκαιρα για τυχόν απουσία τους, ώστε να τροποποιούμε έγκαιρα το Ω.Π. και να ενημερώνουμε τους γονείς.

Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου-γονέων και μαθητών: Η ανοιχτή, ειλικρινής, ισότιμη επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και συνεισφοράς, αφού ακούγονται οι φωνές όλων από όλους, με σεβασμό και εκτίμηση.

Επίλογος

Κλείνοντας, η δυο ετών εμπειρία μας, η καθολική θετική αποδοχή του τετραδίου επικοινωνίας, τα θετικότατα σχόλια που συνεχίζουμε να εισπράττουμε, αλλά κυρίως οι ζεστές σχέσεις εμπιστοσύνης που βιώνουμε καθημερινά μέσα από την ολοένα και πιο συχνή επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους, επιβεβαιώνει πως με αυτό ανοίγουμε γέφυρες και ενώνουμε τις δυνάμεις μας να δημιουργήσουμε ευκαιρίες, ώστε να επιτευχθούν οι θετικές προσδοκίες για να έχουμε όλοι το από κοινού επιθυμητό αποτέλεσμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (β' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Lang, P. , McAdam, E. (2017). Πρώτες συναντήσεις. Κάνοντας συνδέσεις, ανοίγματα προς τον καλύτερο τρόπο διεξαγωγής της Οικογενειακής Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Δικτύων. *Μετάλογος*, 30.
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη-Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΕΚΤΥΠΩΣΗΣ ΑΒΕΕ.
- Morrison, E., Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3): 185- 200.
- Pianta, R. & Walsch, D. B. (1996). *High risk children in schools: Constructing and sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόμος Β': Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΟΚΑΝΑ (2019). *Το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ). Θεωρία, Μεθοδολογία και Εφαρμογές*. Αθήνα: ΟΚΑΝΑ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου Ευαγγελία, Μπαρμπέρη Μαρία***

Ο ΤΟΠΟΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΑΣ...

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018 – 2019, οι μαθητές/τριες της Γ' Τάξης του 1^{ου} Γυμνασίου Μάνδρας υλοποίησαν ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, με τίτλο «ΟΙ ΜΝΗΜΕΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΜΑΣ». Στο πλαίσιο του Προγράμματος, το οποίο βασίστηκε στις αρχές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (Κ.Σ.Δ.), μέσω συνεντεύξεων με πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας, δημιούργησαν μία ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Μνήμες Αντίστασης». Η ταινία αναφερόταν στην ιστορία της Μάνδρας την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής και απέσπασε το τρίτο βραβείο στο μαθητικό διαγωνισμό Οπτικοακουστικής και Ψηφιακής Δημιουργίας «Η ιστορία σου είναι η Ιστορία της Πόλης σου».

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση, Τοπική Ιστορία, ταινία.

Papakonstantinou Evangelia, Barberi Maria

OUR PLACE IS OUR HISTORY...

During the school year 2018-2019, the C class students of the 1st Gymnasium of Mandra carried out a project entitled “OUR MEMORIES ARE OUR ROOTS”. The project was based on the principles of Appreciative Systemic Inquiry approach and included interviews with the local people. The end product was the creation of a short film entitled “RESISTANCE MEMORIES”. The film was based on the history of the town of Mandra in the time of German occupation and won the third prize in the student competition of Visual and Digital Creation titled: “Your history is the History of your Town”.

Key words: Health Education Project, Appreciative Systemic Inquiry, Local History, film.

Εισαγωγή

Οι Seligman & Csikszentmihalyi (2000) σε άρθρο τους για τη Θετική Ψυχολογία αναφέρονται στην ανάγκη για ανάπτυξη «θετικών θεσμών», τέτοιων που θα ενισχύουν στους ανθρώπους μια θετική στάση ζωής χαρακτηριστικά της οποίας θα είναι η δημιουργικότητα, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, η αισιοδοξία, η σοφία, η αρετή. Το σχολείο αποτελεί έναν τέτοιο θεμελιώδη θεσμό. Το σχολικό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας των απαιτούμενων προϋποθέσεων, προκειμένου να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι αξίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση μιας μελλοντικής κοινωνίας ποιοτικά ανώτερης.

* Η Ε.Π. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ11, Διευθύντρια στο 1ο Γυμνάσιο Μάνδρας. Επικοινωνία: 1ο Γυμνάσιο Μάνδρας, Πεύκα Κωστηλί, 19600 Μάνδρα, 210-5555100, papakoe63@gmail.com

** Η Μ.Μ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ06, στο 1ο Γυμνάσιο Μάνδρας. Επικοινωνία: 1ο Γυμνάσιο Μάνδρας, Πεύκα Κωστηλί, 19600 Μάνδρα, 210-5555100, mabarberi@gmail.com

Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται και ο σχεδιασμός από την πλευρά του σχολείου προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε μαθητή, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις του, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Οι αρχές στις οποίες βασίζονται αυτά τα προγράμματα για την υλοποίησή τους ταυτίζονται με τις αρχές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης. Μέσω του διαλόγου, της ομαδο - συνεργατικής, της ανταλλαγής απόψεων, της αναφοράς στις προσωπικές εμπειρίες/ το «απόθεμα» του καθενός, των αλληλεπιδράσεων, του σεβασμού στο διαφορετικό, οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε αυτά έχουν την ευκαιρία να φέρουν στο προσκήνιο εναλλακτικές και δημιουργικές πτυχές της ταυτότητας του εαυτού τους. Τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να οικοδομήσουν καινούριες, ποιοτικές σχέσεις. Μπορούν μαζί να ονειρευτούν ένα όμορφο και ελπιδοφόρο μέλλον και να αγωνιστούν για την επίτευξή του (OKANA, 2019).

Το πρόγραμμα

Ένα τέτοιο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, με τίτλο «ΟΙ ΜΝΗΜΕΣ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΜΑΣ» υλοποιήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο Μάνδρας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018 – 2019. Το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης αναδεικνύοντας πολλές πτυχές της επιστημονικής αυτής προσέγγισης, όπως είναι η αξιοποίηση των συλλογικών αποθεμάτων της ιστορικής μνήμης για τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Κίνητρο για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η επιθυμία που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες της Γ΄ Τάξης του Σχολείου να γνωρίσουν την Ιστορία της πόλης τους. Είναι, δε, από όλους αποδεκτό ότι η βιοματική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους/στις μαθητές/τριες. Τους/τις βοηθά αφενός να εντάξουν την τοπική ιστορία στο πλαίσιο της γενικής ιστορίας ανακαλύπτοντας τις σχέσεις που τις ενώνουν, αφετέρου να συνδεθούν με τον τόπο τους. Ενισχύει τους δεσμούς εμπιστοσύνης, βελτιώνει τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς/τες και τα πρόσωπα της τοπικής κοινότητας και καλλιεργεί μέσα τους το αίσθημα του «ανήκειν». Κατ' επέκταση, τους παρέχει ισχυρά κίνητρα, προκειμένου να ασχοληθούν, πολλές φορές εθελοντικά, με δράσεις, οι οποίες ωφελούν την κοινότητα και τον τόπο τους. Με αυτόν τον τρόπο ασκούνται στο να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά, να γίνονται δηλαδή ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επίσης, μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα οι μαθητές/τριες ισχυροποιούν και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους εμπλουτίζοντάς την με αξίες θετικές, όπως ο αλτρουισμός και η αλληλεγγύη. Συνειδητοποιούν, δε, ότι ο τόπος τους αποτελεί κομμάτι της ίδιας της προσωπικότητάς τους και ότι υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον που αυτοί εκπροσωπούν. Επιπρόσθετα, η σύνδεση και η οικειότητα που αποκτούν με τον τόπο τους αποτελεί «ασπίδα προστασίας» για τον ψυχικό τους κόσμο, αφού τους φέρνει σε επαφή με τις ρίζες τους βοηθώντας τους να αναπτύξουν ένα θετικό αίσθημα σταθερότητας, γεγονός το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία ειδικά στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αβεβαιότητα (Stefaniak et al., 2017).

Στο ανωτέρω πρόγραμμα συμμετείχαν τριάντα τέσσερις (34) μαθητές και μαθήτριες του σχολείου, ενώ υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ήταν η κ. Μαρία Μπαρμπέρη, ΠΕ06, η κ. Ευαγγελία Παπακωνσταντίνου, ΠΕ11, και η κ. Ελευθερία Κερά, ΠΕ02. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίησή του ήταν η ομαδο-συνεργατική, η οποία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση και ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών. Μάλιστα, έγινε προσπάθεια οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να σκεφτούν και να διαμορφώσουν τον τρόπο εργασίας καθώς και να ορίσουν

το χρονικό διάστημα, στο οποίο θα αναφερόταν η έρευνα. Μετά από γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και σύμφωνα με την επιθυμία της πλειοψηφίας των μαθητών/τριών αποφασίστηκε η έρευνα να εστιάσει στην Αντίσταση, που αναπτύχθηκε τόσο στην πόλη της Μάνδρας όσο και στην ευρύτερη περιοχή απέναντι στις δυνάμεις του Φασισμού κατά την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής 1940-1944. Σε αυτό το στάδιο υλοποίησης του προγράμματος, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν υποβοηθητικά και καθοδηγητικά, όταν έκριναν ότι αυτό ήταν απαραίτητο.

Η υλοποίηση του προγράμματος ήταν για τους μαθητές/τριες μία δια-δραστική και αποκαλυπτική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας ο καθένας προσπάθησε να βρει απαντήσεις σε ερωτήματα και απορίες που τέθηκαν είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους συμμαθητές/τριες. Για την επίτευξη του επιθυμητού και προσδοκώμενου στόχου, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διαδικασία. Οι πρώτες συναντήσεις περιλάμβαναν τη στοχοθεσία, το σχεδιασμό του Προγράμματος, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του και τη δημιουργία ομάδων από τους/τις μαθητές/τριες. Η επιλογή, δε, της σύνθεσης των ομάδων έγινε από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Στη συνέχεια, έγινε αναζήτηση προσώπων από την τοπική κοινότητα, τα οποία θα μπορούσαν να παραχωρήσουν συνέντευξη για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Αφού εντοπίστηκαν τα πρόσωπα, δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε αυτά να προσεγγιστούν. Τους ζητήθηκε, κατ' αρχάς, να εξηγήσουν στους συνεντευξιζόμενους το σκοπό της συνέντευξης και πώς αυτή θα χρησιμοποιούνταν. Επίσης, τους επισημάνθηκε ότι όφειλαν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, δεδομένου ότι αυτά τα πρόσωπα ήταν προχωρημένης ηλικίας και πολύ πιθανό να αισθάνονταν άβολα μπροστά στην κάμερα και, ίσως, χρειάζονταν αρκετό χρόνο για να σκεφτούν και να θυμηθούν γεγονότα. Κατόπιν, καταγράφηκαν οι ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τους υποβληθούν και επιλέχθηκαν οι πιο σημαντικές από αυτές. Προκειμένου να μην παρεκκλίνει από τον εκπαιδευτικό στόχο της η σχετική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως συντονιστές κατά τη διάρκειά της. Παρότρυναν τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους πρότερες γνώσεις, να κάνουν τους ανάλογους συσχετισμούς, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατάρτιση των ερωτήσεων. Όταν, δε, οι μαθητές/τριες εργάζονταν ως ομάδες παρατηρούσαν και διευκόλυναν, κάθε φορά που τους ζητήθηκε.

Κομβικό σημείο στην υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η ανακοίνωση της διοργάνωσης του μαθητικού διαγωνισμού Οπτικοακουστικής και Ψηφιακής Δημιουργίας με τίτλο: «Η ιστορία σου είναι η Ιστορία της Πόλης σου». Φορείς της διοργάνωσης του διαγωνισμού ήταν το Γενικό Συμβούλιο Βιβλιοθηκών του Υ.ΠΑΙ.Θ., η Εκπαιδευτική Τηλεόραση του Υ.ΠΑΙ.Θ., το Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων και Επικοινωνίας, ΕΚΟΜΕ ΑΕ, και το Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Αποφασίστηκε με μεγάλο ενθουσιασμό από τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στο διαγωνισμό δημιουργώντας μία ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Μνήμες Αντίστασης». Από το υλικό των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν τα πιο σημαντικά μέρη, προκειμένου αυτά να συμπεριληφθούν στην ταινία. Τέλος, αποφασίστηκε η ταινία να διανθιστεί με σκίτσα τους, τα οποία σχετίζονταν με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Η ταινία περιλάμβανε τις μαρτυρίες δύο προσώπων, τα οποία μέσα από τις εμπειρίες τους μετέφεραν εικόνες εκείνης της περιόδου. Ο ένας εκ των δύο, ήταν ο κος Χρήστος Στάμου, ο οποίος είναι συγγραφέας-ερευνητής και έχει εκδώσει το βιβλίο με τίτλο: «Εθνική Λαϊκή Αντίσταση 1940-1949». Στην προσωπική του μαρτυρία και έρευνα στηρίχθηκε το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας. Διηγήθηκε πράξεις αντίστασης, οι οποίες έλαβαν χώρα στη Μάνδρα και στις

γύρω περιοχές στην περίοδο της Γερμανικής κατοχής. Ο δεύτερος, ο κος Γιάννης Κοροπούλης περιέγραψε γλαφυρά την πείνα που επικρατούσε και πώς ο ίδιος τη βίωσε όντας μικρό παιδί τότε.

Επίλογος

Η δράση προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Η συμμετοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος ήταν μεγάλη και ενθουσιώδης. Τα οφέλη που προέκυψαν από αυτή ήταν πολλαπλά. Αρχικά, ήρθαν σε επαφή με τις «ρίζες» τους, συνειδητοποιώντας πόσο σημαντική είναι η διαφύλαξη της συλλογικής, ιστορικής μνήμης. Ισχυροποίησαν το αίσθημα του «ανήκειν» και την ταυτότητά τους, ενώ κατανόησαν καλύτερα τις αξίες της κοινότητας και το εν γένει πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Κατάλαβαν την αξία της διατήρησης της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, αφού μέσω των πρωτογενών μαρτυριών, προσέγγισαν σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Επαλήθευσαν τα ιστορικά δεδομένα της γενικής ιστορίας μέσα από τον αντίκτυπο που είχαν στην ιστορία της πόλης και τον ψυχισμό των κατοίκων της. Έμαθαν την αξία της ελευθερίας και της δημοκρατίας και πόσο σημαντική είναι η διαφύλαξή της. Άκουσαν για πράξεις αλτρουισμού, γενναιότητας και αντίστασης απέναντι σε ένα απολυταρχικό καθεστώς οι οποίες, ίσως, στο μέλλον να λειτουργήσουν καθοριστικά ως γνώμονες για τη συγκρότηση της ατομικής και πολιτικής ταυτότητά τους. Εκτίμησαν την προσφορά της προηγούμενης γενιάς και ισχυροποίησαν τους δεσμούς τους με αυτήν. Η απονομή, δε, του τρίτου βραβείου στο διαγωνισμό, που αφορούσε στην ταινία, ήρθε ως επιστέγασμα των προσπαθειών τους, τους ενθάρρυνε για την υλοποίηση περαιτέρω δράσεων και τους γέμισε με συναισθήματα ικανοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American Psychologist*, 55: 5-14.
- Stefaniak, A., Bilewickz, M. & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology*, 51: 217-225.
- OKANA (2019). *Το Συστημικό Συνθετικό Μοντέλο Καταξιοτικής Διερεύνησης (ΣΣΜΚΔ). Θεωρία, Μεθοδολογία και Εφαρμογές*. Αθήνα: OKANA.

*Κορακίδη Α. Γεωργία **, *Καρακιοζής Κωνσταντίνος ***

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ (Κ.Σ.Δ.)
ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει μια πρόταση εφαρμογής της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (Κ.Σ.Δ.) σε Συλλόγους Διδασκόντων. Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται στα στάδια της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης και υλοποιήθηκε σε πέντε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική. Περιλαμβάνει τέσσερα βήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί: α) συστήνονται, αναγνωρίζοντας θετικά στοιχεία συναδέλφων, β) αναδύουν θετικές επαγγελματικές εμπειρίες, γ) ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται και δ) σχεδιάζουν δράσεις. Απώτερος σκοπός του εγχειρήματος, αποτελεί η ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών και η ανάληψη σχετικών δράσεων στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν.

Λέξεις-κλειδιά: Καταξιοτική Διερεύνηση, σχολείο, εκπαιδευτικοί.

Korakidi L. Georgia, Karakiozis Konstantinos

**PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE APPRECIATIVE SYSTEMIC INQUIRY
IN TEACHERS' ASSOCIATIONS**

The purpose of this paper is to describe a proposal for the implementation of the Appreciative Systemic Inquiry in Teachers' Associations. This proposal was based on the stages of the Appreciative Systemic Inquiry and was implemented in five schools of Secondary Education in Western Attica. It includes four steps in which teachers: a) introduce themselves, recognizing positive aspects of colleagues, b) emergence of positive professional experiences of teachers, c) teachers dream of the school where they would like to work and d) teachers plan actions. The ultimate goal of the whole action is to strengthen the professional role of teachers and to take relevant actions in the context of the schools where they work.

Key words: Appreciative Inquiry, school, teachers.

Εισαγωγή

Η Καταξιοτική Διερεύνηση (ΚΔ) αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση για την προγραμματισμένη αλλαγή ενός οργανισμού με σκοπό τη βελτίωσή του (Cooperrider & Srivastva, 1987). Εστιάζει στη συστηματική ανακάλυψη, στο τι δίνει «ζωή» σε έναν ζωντανό οργανισμό. Περιλαμβάνει την υποβολή ερωτήσεων που ενισχύουν την ικανότητα του συστήματος να συλλάβει/ή και να κατανοήσει, να προβλέψει και να βελτιωθεί. Κυρίως όμως υπάρχει ανακάλυψη, όνειρο και σχέδιο (Cooperrider & Whitney, 2005· Γκότσης, 2019· 2017). Η

* Η Γ.Α.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ11, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: gkorakidi@gmail.com

** Ο Κ.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ78/Κοινωνιολόγος, με Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, 2^ο ΚΕΣΥ ΠΕΙΡΑΙΑ. Επικοινωνία: kkarakio@gmail.com

διερεύνηση ξεκινά με εκτίμηση, είναι εφαρμόσιμη, προκλητική και συνεργατική (Cooperrider & Srivasta, 1987).

Στον χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς υλοποιούνται με επιτυχία δράσεις Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (ΚΣΔ) τις τελευταίες δεκαετίες (Dickerson & Helm-Stevens, 2011· Kristensen, 2007· McAdam & Lang, 2009). Οι δράσεις αυτές εστιάζουν κατά περίπτωση στους εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική πρακτική στη σχολική τάξη και στη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία. Αντίθετα στη χώρα μας, η υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στο σχολείο και εν γένει στη σχολική κοινότητα, λαμβάνει χώρα μόλις την τελευταία πενταετία. Κεντρικό ρόλο για την αναγνώριση των θετικών στοιχείων που μπορεί να προσφέρει η ΚΔ, είχε η εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ σε Υπευθύνους Αγωγής Υγείας και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Απόρροια αυτής της εκπαίδευσης ήταν μια σειρά από δράσεις που υλοποιήθηκαν στη Δυτική Αττική σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ. Μια από αυτές τις δράσεις αποτελεί και η παρούσα πρόταση.

Στάδια Καταξιοτικής Διερεύνησης

Για την υλοποίηση μιας δράσης Καταξιοτικής Διερεύνησης ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια (Cooperrider & Whitney, 2005· Γκότσης, 2019):

Στάδιο 1: Ανακάλυψη-Εστίαση (Discovery). Εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων και κινητοποίηση ολόκληρου του συστήματος, με σκοπό τη διαμόρφωση των δυνατοτήτων, των βέλτιστων πρακτικών και τον προσδιορισμό «του καλύτερου από ό,τι υπήρξε και υπάρχει» για τον οργανισμό.

Στάδιο 2: Πρόσκληση σε οραματισμό (Dreaming). Η δημιουργία ενός σαφούς οράματος με γνώμονα τα αποτελέσματα και σε σχέση πάντα με ό,τι έχει αναδυθεί από το προηγούμενο στάδιο, μας οδηγεί σε έναν υψηλότερο σκοπό για το «τι θα θέλαμε να γίνει».

Στάδιο 3: Σχεδιασμός-Εστίαση (Design). Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν πιθανές προτάσεις και ένα σχέδιο δράσης, το οποίο αισθάνονται σε θέση να πραγματοποιήσουν.

Στάδιο 4: Υλοποίηση (Delivery). Διατυπώνονται με σαφήνεια οι πρώτες ενέργειες και ο τρόπος με τον οποίο θα ξεκινήσουν οι δράσεις. Απώτερος σκοπός μας είναι η ενίσχυση της βιωσιμότητας του οργανισμού ως συστήματος, κάτι που θα του επιτρέψει να είναι δεκτικός σε συνεχιζόμενες θετικές αλλαγές και υψηλές επιδόσεις.

Στην παραδοσιακή διαδικασία των τεσσάρων σταδίων έχει εισαχθεί και ένα ακόμα στάδιο (εισαγωγικό) που περιλαμβάνει τη διερεύνηση/επαναδιατύπωση του προβλήματος. Αποτελεί την αφετηρία της όλης διαδικασίας όπου, με γραμμικές και κυκλικές ερωτήσεις, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί: τι συνιστά το πρόβλημα, πώς αισθάνονται όσοι εμπλέκονται σε αυτό και πώς θα το περιέγραφαν (Γκότσης, 2019· 2017).

Μεθοδολογία

Η πρόταση που ακολουθεί σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μεταξύ Ιουνίου και Σεπτεμβρίου 2018 σε εκπαιδευτικούς - μέλη Συλλόγων Διδασκόντων πέντε σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή αυτής της δράσης ήταν κατ' ελάχιστο 2 διδακτικές ώρες και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που

συμμετείχαν ήταν κατά μέσο όρο 25 εκπαιδευτικοί από τον Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας.

Υπεύθυνοι υλοποίησης: Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας και Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

Χώρος: σε μεγάλη αίθουσα του σχολείου. Επιλέχθηκε ο χώρος του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν οικεία.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες κατ' ελάχιστο.

Διάταξη: οι εκπαιδευτικοί κάθονται σε κύκλο.

Παιδαγωγικές Τεχνικές

Παιδαγωγικές τεχνικές: Καταιγισμός ιδεών, διαλογική συζήτηση, ομάδες εργασίας

Εποπτικά Μέσα

Εποπτικά μέσα: πίνακας, χαρτί, κιμωλία, μαρκαδόροι, στυλό, post it

Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι παιδαγωγικοί στόχοι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν:

- ❖ να αναγνωρίσουν τα θετικά τους στοιχεία,
- ❖ να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους,
- ❖ να ενδυναμώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα,
- ❖ να αναγνωρίσουν/επικοινωνήσουν θετικές επαγγελματικές εμπειρίες,
- ❖ να συνδεθούν με τα αποθέματά τους,
- ❖ να συνειδητοποιήσουν την ατομική ευθύνη που έχουν στο σχολείο όπου εργάζονται,
- ❖ να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας,
- ❖ να υιοθετήσουν καταξιοτικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο,
- ❖ να διερευνήσουν το σχολείο που ονειρεύονται,
- ❖ να σχεδιάσουν δράσεις για το σχολείο όπου εργάζονται.

Βήματα

1. Συστάσεις, αναγνώριση θετικών στοιχείων συναδέλφων.
2. Ανάδυση θετικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από την προηγούμενη σχολική χρονιά.
3. Οι εκπαιδευτικοί ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται.
4. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δράσεις.

Βήμα 1^ο: Συστάσεις, αναγνώριση θετικών στοιχείων συναδέλφων.

Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συστήσουν τον/τη συνάδελφο/ισα που κάθεται δίπλα τους, αναφέροντας τουλάχιστον ένα θετικό του στοιχείο.

1.1. Ερώτηση ανατροφοδότησης – συζήτηση.

Εστίαση ιδιαίτερα στο θετικό στοιχείο που ειπώθηκε για τον κάθε εκπαιδευτικό, στο αν συμφωνούν, στο πως ένιωσαν και στο τι διεκίνησε μέσα τους. Σκοπός της συζήτησης είναι η δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τη δράση που θα ακολουθήσει και η αναγνώριση των πολλαπλών επαγγελματικών ταυτοτήτων και των ρόλων που έχουν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικοί επαγγελματικοί ρόλοι που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν: φορέας γνώσης, παιδαγωγός, συμβουλευτική υποστήριξη, διοικητικές υποχρεώσεις, συνεργασία, φροντίδα, χιούμορ, διασκέδαση/χαρά.

Βήμα 2^ο: Ανάδυση θετικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να αφηγηθούν τις θετικές εμπειρίες τους από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Εστιάζουμε στην προηγούμενη σχολική χρονιά για να έρθουν στην επιφάνεια πρόσφατες και κοινές εμπειρίες που τους συνδέουν με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ωστόσο γίνεται αποδεκτό το να εκφραστούν εμπειρίες από το απώτερο παρελθόν, εάν αυτό αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών, ειδικά όσων δεν υπηρετούσαν σε αυτήν τη σχολική μονάδα το προηγούμενο σχολικό έτος. Με αυτόν τον τρόπο αναδύεται ο πλούτος των εμπειριών που φέρουν στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί, ο καθένας ατομικά αλλά και συνολικά όλοι μαζί ως ομάδα.

2.1. Ερώτηση ανατροφοδότησης – συζήτηση για το πως ένιωσαν.

Σκοπός της ερώτησης ανατροφοδότησης/συζήτησης αποτελεί η σύνδεση με τα αποθέματα, με τον επαγγελματικό εαυτό, με την πηγή των δυνάμεών τους και την ανάδυση νέων, μέσω της αναγνώρισης των θετικών στοιχείων που υπάρχουν στο σχολείο. Το σχολείο μπορεί να ειπωθεί ως φορέας θετικών στοιχείων και όχι μόνο ως χώρος όπου υπάρχουν προβλήματα.

Βήμα 3^ο: Οι εκπαιδευτικοί ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται.

Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν σε χαρτί ή να περιγράψουν με λόγια το όνειρό τους για το σχολείο γενικά, ουσιαστικά πώς ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται. Όποιος επιθυμεί, επιλέγει ένα σημείο του χώρου όπου θα τοποθετήσει το χαρτί του και κατόπιν το παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Εάν υπάρχει περισσότερος χρόνος προτείνεται αυτή η δράση να γίνει και ομαδικά.

3.1. Ερώτηση ανατροφοδότησης – συζήτηση για το πως ένιωσαν.

Σκοπός της συζήτησης είναι η αναγνώριση των κοινών οραμάτων που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν και ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του όνειρο για το σχολείο, παρατηρείται τελικά ότι τα όνειρα αυτά τέμνονται. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως σχεδιάζουν κοινά τοπία διαλόγου που τους συνδέουν, πως έχουν πολύ περισσότερα κοινά με τους συναδέλφους τους, περισσότερα από ότι είχαν αντιληφθεί.

Βήμα 4^ο: Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δράσεις.

Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν σε ομάδες:

- τι θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν στο "εδώ και τώρα",
- τις πιθανές δράσεις που σκέφτονται να υλοποιήσουν στο σχολείο τους.

4.1. Ερώτηση ανατροφοδότησης – συζήτηση για το πως ένιωσαν.

Σκοπός της ερώτησης ανατροφοδότησης/συζήτησης είναι η αναγνώριση της ανάγκης να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος ατομικά καθώς και συλλογικά στο σχεδιασμό κοινών δράσεων. Προτείνεται να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος και να επαναληφθεί ως αυτόνομη παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται η ανάγκη συστηματικής υποστήριξης της σχολικής μονάδας.

Αξιολόγηση – Κριτική αποτίμηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της δράσης, ήταν σε άμεση σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και συνδέθηκε με την αποτίμηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Περιελάμβανε συνδυασμό τεχνικών που ακολουθούν την εναλλαγή των τεχνικών διδασκαλίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η δυνατότητά τους να συσχετίζουν, να ερμηνεύουν, να αποκωδικοποιούν και να συνθέτουν θετικά στοιχεία, εμπειρίες και προθέσεις

και εν τέλει να σχεδιάζουν με τους συναδέλφους τους δράσεις, αποτελούν το κεντρικό σημείο όλης της δράσης.

Ειδικότερα, με τα λόγια των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δράσεις που υλοποιούνται εντός του σχολικού πλαισίου κυριαρχούν οι λέξεις:

«Ομάδα/ομαδικότητα, Συνεργασία/Συνεργατικότητα, Συλλογικότητα, Δημιουργία, Προσφορά, Ενσωμάτωση, Σεβασμός, Πυρήνας, Αγάπη, Χαρά, Αγκάλιασμα, Μετάδοση Θετικών Συναισθημάτων, Συγκίνηση, Σεβασμός, Ικανοποίηση, Έκπληξη, Πολυπολιτισμικότητα, Άνοιγμα στην Κοινωνία, Στήριξη, Ευαισθητοποίηση, Φιλία, Κίνητρο/Κινητοποίηση, Πρωτοβουλία, Αλλαγή Στερεοτύπων, Αποτελεσματικότερη Μάθηση, Ενεργοποίηση Μαθητών, Μαθαίνω, Συνέχεια, Οραμα».

Επίσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολογώντας τη δράση επισημαίνουν:

«Εποικοδομητικός διάλογος», «χρήσιμο», «ακούστηκαν πολλοί και πολλά», «πρώτη φορά καθόμαστε σε κύκλο με αξιόλογους συναδέλφους», «ένιωσα ευχάριστα», «προβληματισμός», «με βοηθάει στο έργο μου αλλά και σαν άνθρωπο», «ευκαιρία να κουβεντιάσουμε, να μοιραστούμε», «θα ήθελα να υπάρχει σε πιο τακτική βάση».

Η υλοποίηση αυτής της δράσης είχε ως αποτέλεσμα τον ουσιαστικό διάλογο και τη διεύρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε μικρές ομάδες, επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους, αναγνωρίζουν τα δικά τους θετικά χαρακτηριστικά και των συναδέλφων τους, μοιράζονται εμπειρίες αλλά και τα όνειρα τους για το σχολείο. Αναγνωρίζουν κοινά στοιχεία αλλά και διαφορετικές οπτικές σε σχέση με τους συναδέλφους τους και διερευνούν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν κοινές δράσεις. Περισσότερα στοιχεία παρατίθενται στην παρουσίαση/άρθρο *«Αποτελέσματα από την εφαρμογή της Καταξιώτικής Συστημικής Διερεύνησης σε Συλλόγους Διδασκόντων σχολείων της Δυτικής Αττικής»*.

Συνέπεια της όλης δράσης είναι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών καθώς και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Η όλη διαδικασία επιδιώκει την ανάμειξη των εκπαιδευτικών, σεβόμενη σε κάθε περίπτωση τις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και εμπειρίες τους.

Επίλογος

Η ΚΔ θεωρούμε πως μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό σε μια επανα-νοηματοδότηση του ρόλου της εκπαίδευσης, στη δημιουργία υγιών οικολογιών σε επίπεδο τάξεων/σχολείων/συστημάτων και κοινότητας, δίνοντας έμφαση στην εθελοντική συμμετοχή και τη δέσμευση σε κάθε βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πάντα με σεβασμό στη μαθησιακή διεργασία και στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Goleman & Senge, 2015: 109-110). Ειδικά για τη Δυτική Αττική, μια περιοχή όπου ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εφήβων και εν γένει της αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης τους (Botou et al., 2019), είναι αναγκαία η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργειών που θα βοηθούν το σχολείο να ενδυναμώνει τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού-γονιού-τοπικής κοινωνίας. Η ανάπτυξη δράσεων ΚΔ θεωρούμε πως συμβάλει ουσιαστικά σε αυτήν την κατεύθυνση, στο βαθμό που βασίζεται στο «καλύτερο από αυτό που είναι» μια οργάνωση, στην αναζήτηση και την καλλιέργεια του καλύτερου στους άλλους, σε ένα πλαίσιο όπου ο ρόλος της ηγεσίας είναι καταλυτικός (Whitney et al., 2010· Cooperrider & Whitney, 2005). Με όρους σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες καλούνται να ενεργήσουν ως φορείς σχεδίων μετασχηματισμού και ελπίδας για την τοπική κοινότητα, να μεταμορφώσουν το σχολείο

τους από κάτι αμυντικό και απομονωτικό σε έναν χώρο που προάγει την εσωτερική και εξωτερική συνεργασία (Calabrese et al., 2010).

Στο επόμενο άρθρο/παρουσίαση («Αποτελέσματα από την εφαρμογή της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε Συλλόγους Διδασκόντων σχολείων της Δυτικής Αττικής») δίνουμε περισσότερο χώρο στα ακριβή λόγια των εκπαιδευτικών, γιατί θεωρούμε πως καταγράφουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα συναισθήματά τους και τον πυρήνα των εμπειριών τους. Η συγκεκριμένη δράση αποτέλεσε απλά την αφορμή στο να αναδυθούν οι βιωμένες εμπειρίες συνεργασίας και μοιράσματος των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, εμπειρίες που πολλές φορές παραγνωρίζονται. Σε κάθε σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και οργανώνουν δράσεις, αλληλεπιδρούν με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, συνεργάζονται, λειτουργούν ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι, ενδυναμώνονται με τις δράσεις που αναλαμβάνουν και εν τέλει με βάση τα δεδομένα συμβάλουν στην αλλαγή, μικρή ή μεγάλη. Προαπαιτούμενο για να συμβούν όλα αυτά, αποτελεί η αναγνώριση και ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Botou, A., Karakiozis, K., Korakidi, G. & Papakitsos, E. C. (2019). The influence of interpersonal relations in teenagers' self-esteem during the economic crisis in Greece. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(2), 27-40.
- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S. & Burkhalter, K. (2010), Using Appreciative Inquiry to Create a Sustainable Rural School District and Community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265. doi:10.1108/09513541011031592.
- Cooperrider, L. D. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In *Research in Organizational Change and Development*, (1), 129-169. JAI Press Inc.
- Cooperrider, L. D. & Whitney, K. D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Dickerson, M. S. & Helm-Stevens, R. (2011). Reculturing schools for greater impact: Using appreciative inquiry as a non-coercive change process. *International Journal of Business and Management*, 6(8), 66-74. doi:10.5539/ijbm.v6n8p66
- Goleman, D. & Senge, P. (2015). *Τριπλή Εστίαση*, μτφρ. Ν. Γάσπαρης. Αθήνα: Πεδίο.
- Kristensen, R. (2007). *Take a break—and have fun. Reflections and theoretical positions in developing «quality time» in a public school*. Available in rkris.dk/download/artikler/take_a_break.pdf
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.
- Whitney, D. K., Trosten-Bloom, A. & Rader, K. (2010). *Appreciative leadership: Focus on what works to drive winning performance and build a thriving organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Γκότσης, Η. (2017). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιοτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων. *Μετάλογος* (30) 1-13.
- Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των Αποθεμάτων*, Αθήνα: ΑΡΜΟΣ.

Καρακιοζής Κωνσταντίνος, Κορακίδη Α. Γεωργία***

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Στο παρόν άρθρο καταγράφονται τα αποτελέσματα από την υλοποίηση μιας δράσης Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (ΚΣΔ) σε εκπαιδευτικούς (Συλλόγους Διδασκόντων) που πραγματοποιήθηκε σε πέντε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Η κάθε δράση περιελάμβανε τέσσερα βήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί: α) συστήνονται, αναγνωρίζοντας θετικά στοιχεία συναδέλφων, β) αναδύουν θετικές εμπειρίες κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, γ) ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται και δ) σχεδιάζουν δράσεις. Η δράση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να φέρει στην επιφάνεια βιωμένες εμπειρίες συνεργασίας και μοιράσματος που πολλές φορές παραγνωρίζονται από το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν: α) την αλληλεπίδραση με τους μαθητές λειτουργώντας ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι, β) τη σημασία της αποδοχής από μαθητές και γονείς, γ) τους δεσμούς που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και τη συνεργασία που αναπτύσσεται και δ) την ανάληψη δράσεων και τη συμβολή τους (αναλαμβάνουν δράσεις και συμβάλουν) στην ένταξη των μαθητών και την αλλαγή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Καταξιοτική Διερεύνηση, σχολείο, εκπαιδευτικοί.

Karakiozis Konstantinos, Korakidi L. Georgia

RESULTS FROM THE IMPLEMENTATION OF THE APPRECIATIVE SYSTEMIC INQUIRY IN TEACHERS' ASSOCIATIONS OF WESTERN ATTICA

In this article, the results are recorded from the implementation of an action of Appreciative Systemic Inquiry (ASI) to teachers (Teachers' Associations) that took place in five school units of the Directorate of Secondary Education of Western Attica. Each action included four steps in which teachers: a) introduce themselves, recognizing positive aspects of colleagues, b) develop positive experiences during the previous school year, c) dream of the school where they would like to work and d) plan actions. This action resulted in bringing to the surface experiences of cooperation and sharing that are often overlooked by the school environment. In particular, teachers recognized: a) the interaction with students acting as educators but also as learners, b) the importance of acceptance by students and parents, c) the bonds created between teachers and the cooperation that is developed and d) the commitment actions and their contribution (take actions and contribute) to student integration and change at the school unit level.

Key words: Appreciative Inquiry, school, teachers.

* Ο Κ.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ78/Κοινωνιολόγος, με Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, 2^ο ΚΕΣΥ ΠΕΙΡΑΙΑ. Επικοινωνία: kkarakio@gmail.com

** Η Γ.Α.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ11, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: gkorakidi@gmail.com

Εισαγωγή

Η Καταξιοτική Διερεύνηση (ΚΔ) αποτελεί έναν τρόπο σκέψης και πρακτικής καθώς και μια μεθοδολογία με σκοπό την αλλαγή σε έναν οργανισμό. Από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής έχουν διοργανωθεί μια σειρά από δράσεις/επιμορφώσεις, με σκοπό τη διάχυση της Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα. Μια από αυτές τις δράσεις ήταν η παρέμβαση σε Συλλόγους Διδασκόντων που υλοποιήθηκε σε πέντε σχολικές μονάδες από τους υπεύθυνους Αγωγής Υγείας και Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής μεταξύ Ιουνίου και Σεπτεμβρίου 2018.

Στη συγκεκριμένη δράση, όπως περιγράφεται στην παρουσίαση/άρθρο «*Πρόταση εφαρμογής της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (ΚΣΔ) σε Συλλόγους Διδασκόντων*» ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα με βάση την Καταξιοτική Προσέγγιση: α) συστάσεις, αναγνώριση θετικών στοιχείων εκπαιδευτικών, β) ανάδυση θετικών εμπειριών των εκπαιδευτικών κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, β) οι εκπαιδευτικοί ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται, γ) οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δράσεις.

Αυτή η δράση είχε ως σκοπό την υιοθέτηση καταξιοτικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο και την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους στόχοι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν: να αναγνωρίσουν τα θετικά τους στοιχεία και τις θετικές επαγγελματικές τους εμπειρίες, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να ενδυναμώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και εν γένει να αναλάβουν σε ατομικό επίπεδο την ευθύνη που τους αναλογεί.

Αποτελέσματα

Στο παρόν άρθρο για λόγους μεθοδολογίας και δεοντολογίας δεν θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένα σχολεία, αλλά θα αποδοθούν τυχαία τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ και Ε. Αυτό σημαίνει πως η δράση υλοποιήθηκε στο: Σχολείο Α, Σχολείο Β, Σχολείο Γ, Σχολείο Δ και Σχολείο Ε.

Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δράσης ήταν να έρθουν στην επιφάνεια οι βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, εμπειρίες ανάληψης ευθύνης, πρωτοβουλιών, ενδυνάμωσης, συνεργασίας, δημιουργίας δεσμών, μοιράσματος και αλλαγής, που πολλές φορές παραγνωρίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πως:

- α) αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, λειτουργούν ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι,
- β) ενδυναμώνονται μέσα από την αποδοχή μαθητών και γονιών,
- γ) δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ εκπαιδευτικών και υπάρχει συνεργασία,
- δ) αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνουν δράσεις με αποτέλεσμα την ένταξη μαθητών και την αλλαγή.

Ειδικότερα παρατίθενται παρακάτω τα ακριβή λόγια των εκπαιδευτικών. Με σκοπό να αποδοθεί καλύτερα το συναίσθημα που υποδηλώνεται, σε κάποια σημεία χρησιμοποιούνται κεφαλαία γράμματα, σύμφωνα με την κρίση των συγγραφέων.

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, λειτουργούν ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι

- «...θυμάμαι σε μια εκδρομή...κάναμε τα πάντα, παίξαμε παιχνίδια, караόκε,...ήταν εξαιρετική εμπειρία, τη θυμάμαι με χαρά, έχω αναμνήσεις...υπήρχε συναπόφαση σαν ομάδα, με αλληλοσεβασμό, υπεύθυνα...κοινές αποφάσεις και ευθύνη...ανήκω στην

ομάδα...ξεπερνάω τις δυσκολίες γιατί περνάω καλά, όχι ως πρέπει αλλά ως θέλω...» (Σχολείο Α).

- «...με τους μαθητές πρόπερσι στο πλαίσιο του μαθήματος ΠΑΤΗΣΑΜΕ ΣΤΑΦΥΛΙΑ...η περιοχή έχει παράδοση με τον πρωτογενή τομέα, έχουν τα αμπέλια...στην αρχή ένιωσα ντροπή, δισταγμό...όμως μετά χαρά και ευτυχία...έγινε πανηγύρι...μοιραστήκαμε εμπειρίες...στήσαμε μια θεατρική παράσταση...αντλήσαμε πληροφορίες από τις γιαγιάδες και τους παππούδες...από την ΕΜΠΕΙΡΙΑ των μεγάλων...συνδεθήκαμε με την τοπική κοινωνία...είχαμε υπέροχη συνεργασία με τους συναδέλφους...μέσα από το “αγκάλιασμα” των μεγάλων...κοντά στο ΠΑΙΔΙ...να νιώθει ΑΣΦΑΛΕΙΑ (Σχολείο Δ).
- «...θυμάμαι και συγκινούμαι...είχαμε επιτυχίες αθλητικές εκείνη την εποχή...υπήρχαν λίγα παιδιά και παλεύανε, με ομαδικότητα...» (Σχολείο Γ).

Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσα από την αποδοχή μαθητών και γονιών

- «...εισπράτουμε αγάπη από τα παιδιά...(=κυλάνε δάκρυα)...δε θέλουμε να φύγουμε από το σχολείο, κάντε κάτι να μείνουμε (=προκαλείται συγκίνηση)...άριστες σχέσεις με συναδέλφους...παίρνουμε δύναμη για συνέχεια...» (Σχολείο Γ).
- «μία χρονιά υπέβαλα αίτηση μετάθεσης, έρχεται μία μητέρα και μου λέει: “εύχομαι να μην την πάρετε”, με τον τρόπο της μου έδειξε εκτίμηση» (Σχολείο Α).
- «...μου αρέσει που είναι οριοθετημένα τα παιδιά...εισπράτουμε σεβασμό από τα παιδιά...υπάρχει θετικό κλίμα...» (Σχολείο Δ).
- «άψογη συνεργασία με παιδιά και με τους συναδέλφους...κάποια παιδιά συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα, υπάρχει ακόμα σχέση με αυτά, πήραμε πολλά από την ομάδα, όλοι μας, τα παιδιά επέδειξαν σεβασμό, δημιουργικότητα, έμπνευση, ενθουσιασμό, ήταν πειθαρχημένα και οργανωμένα (στο πρόγραμμα), βοηθούσε ο ένας τον άλλον...» (Σχολείο Α).
- «...έντεκα χρόνια...τόσες οικογένειες πέρασαν από το σχολείο...ζήσαμε πολύ καλές στιγμές...λάβαμε μέρος σε διαγωνισμούς, διακριθήκαμε...έρχονται μαθητές να με δουν...με χαροποιεί να βρίσκομαι δίπλα στα παιδιά και ας δαπανώ ώρες εκτός εργασίας...διοργανώσαμε κοινωνικές δράσεις...» (Σχολείο Β).
- «...με ανέθεσαν υπεύθυνο εργαστηρίου...η διδασκαλία κυλάει πιο ωραία.. πιο εύκολα...το ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ τα παιδιά...οι γονείς...υπάρχει καλή συνεργασία...» (Σχολείο Δ).
- «...από τις πιο ωραίες εμπειρίες το πάρτυ των παιδιών...ελευθερία και στήριξη από τη διεύθυνση (=του σχολείου)...» (Σχολείο Δ).
- «...όταν έρχονται τα παιδιά και σου λένε: δάσκαλε είχες δίκιο για την ύλη...εισπράττεις αναγνώριση...» (Σχολείο Δ).

Δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται συνεργασία

- «...ήρθα (=στο σχολείο) προκατειλημμένος, επιφυλακτικός, απόμακρος...αλλά ο σύλλογος (οι συνάδελφοι)...με καλοδέχτηκαν, με βοήθησαν...μου είπαν πως λειτουργούν τα παιδιά. Είπα θα κάνω αίτηση μετάθεσης και θα φύγω...όχι μόνο δεν έκανα, αλλά έμεινα εδώ (=από το 1995)...αυτό που υπάρχει εδώ, είναι η συνέχεια της παράδοσης που δημιουργήθηκε τότε...παρέμεινε ένας πυρήνας ανθρώπων που αγαπούσε τη δουλειά του...και οι καινούριοι ενσωματώνονταν σε αυτό...υπάρχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές, συνεργατικότητα...στο σχολείο φτιάξαμε ωραίο κλίμα και υπάρχει

θετικό πνεύμα...συναντώ παλιούς μαθητές και εισπράττω συγκίνηση και χαρά μεγάλη...» (Σχολείο Γ).

- «...δε θα βρεις τυπικές σχέσεις σε αυτό το σχολείο, αλλά ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ...σταθερότητα συλλόγου...παραμένουμε εδώ...μαθαίνεις για τον εαυτό σου και εξελίσσεσαι...υπάρχει θετική ενέργεια...» (Σχολείο Δ).
- «...οχτώ χρόνια...είναι πολλά χρόνια...νοιαζόμαστε ο ένας για τον άλλον, έχουμε καλές σχέσεις και εκτός σχολείου...με έχουν βοηθήσει, τους νιώθω σαν οικογένειά μου, με ξέρουνε...» (Σχολείο Β).
- «ΜΑΘΑΙΝΩ, μου έμαθαν πολλά (οι συνάδελφοι), πώς να συνεργάζομαι και να μην βάζω τον εαυτό μου πρώτο...» (Σχολείο Α).
- «...η μεταξύ μας σχέση, μας έχει κρατήσει εδώ...η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ μας...υπάρχει ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ...δεν κοιτάζω την πάρτι μου...αν μιλήσω με λεπτομέρεια του δίνω ΑΞΙΑ... ..μας έχουν βοηθήσει (οι ντόπιοι συνάδελφοι) ... φροντίζουμε να μη μένει κάποιος μόνος...μας νοιάζει πέρα από τη φιλία ... μετρά το πώς αλληλεπιδρούμε, με χιούμορ...με αγάπη...» (Σχολείο Δ).
- «σημαντικό ο χώρος που πας να είναι ζεστός και να σε καλοδέχεται...δένομαι με τους συναδέλφους, νιώθω γεμάτη...το δεύτερο σπίτι μου, η οικογένειά μου είναι αυτό το σχολείο...» (Σχολείο Α).
- «...κοινωνική ευαισθητοποίηση...εθελοντισμό...αν προκύψει σε κάποιο παιδί πρόβλημα...ασχολούμαστε...μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων συνυπάρχουν μαζί...έχει ΠΑΝΤΡΕΥΤΕΙ με μαγικό τρόπο...στην εκδήλωση φτιάξαμε ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικό...είχα ένα πρόβλημα...προτίμησα να έρθω στο σχολείο να το μοιραστώ...αποφορτίζομαι...νιώθω ασφάλεια...» (Σχολείο Δ).
- «...δεν τσακωνόμαστε...απλά διαφωνούμε...» (Σχολείο Δ).
- «...σαν οικογένεια, αισιοδοξία, συγκίνηση, θετική ενέργεια, συλλογικότητα, γέμισμα, πληρότητα, φιλία, ευθύνη, προσμονή, επιβεβαίωση...» (Σχολείο Δ).
- «...είναι σημαντική η παρουσία και η στήριξη των συναδέλφων...δείχνουν έμπρακτα τη συμπαράστασή τους...το ενδιαφέρον τους...υπάρχει συναδελφικότητα...λαμβάνουμε αγάπη και από τους συναδέλφους και από τα παιδιά...θα είμαστε εκεί για σας...με προσέγγισαν...μου μίλησαν...πήρα χαρά...η συμμετοχή των μαθητών στο σκάκι, σε αγώνες μου δίνει ΔΥΝΑΜΗ...» (Σχολείο Ε).
- «...οι συνάδελφοι με ενθάρρυναν...δώσε χρόνο...να καταλάβουν...τον διαφορετικό τρόπο...πήρα δύναμη...κι έτσι συνέχισα...» (Σχολείο Ε).

Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνουν δράσεις με αποτέλεσμα την ένταξη μαθητών και την αλλαγή

- «...στη θεματική εβδομάδα ασχοληθήκαμε με διάφορες δράσεις...στη διατροφή...μαγειρέψαμε...είδα κάποια ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ...» (Σχολείο Ε).
- «...βγάλαμε τα παιδιά από το σχολείο...τα εντάξαμε στο περιβάλλον τους με προσκεκλημένους ειδικούς επιστήμονες (διοργάνωση Ημερίδας στην τοπική κοινωνία)...δώσαμε κάτι καινούριο...το σχολείο δεν είναι μόνο το κτίριο, όλοι μας είμαστε...ο δρόμος...το δημαρχείο...» (Σχολείο Β).
- «...φιλικό κλίμα, ανθρώπινο...θερμό τρόπο...έκανα πραγματικότητα ένα όνειρό μου στο σχολείο με την ανάληψη ενός προγράμματος, στο οποίο κινητοποιήθηκαν αδιάφοροι μαθητές, είχαν κίνητρο...ένιωσα ικανοποίηση...υποστήριξη, με ρώτησε η διευθύντρια “τί θέλεις από μένα;”...» (Σχολείο Α).

- «...με ένα παιδί είχαμε συγκεκριμένη σχέση...η συμμετοχή του ήταν αδιάφορη...αυτό το παιδί λοιπόν ήρθε και με αποχαιρέτησε με ΔΩΡΟ...χαμογέλασα...συγκινήθηκα...» (Σχολείο Ε).
- «...όταν είχα πρωτοέρθει, εισήγαγα την τέχνη σιγά-σιγά, ανεβάσαμε την πρώτη μας θεατρική παράσταση...μοιραστήκαμε εμπειρίες...συμμετείχαμε σε καλλιτεχνικούς αγώνες...τα παιδιά έβγαλαν έναν άλλον εαυτό...έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας...» (Σχολείο Γ).
- «...στην ημέρα του αθλητισμού, ήρθαν δύο αθλητές...και έδωσαν κίνητρο...έμπνευση στα παιδιά...» (Σχολείο Δ).
- «...ήταν δύσκολο το περιβάλλον με τους μαθητές, όμως υπήρχε ανάγκη για επικοινωνία...το πετύχαμε μέσα από τη μουσική, υπήρξε ανταπόκριση από τα παιδιά (ερχόντουσαν για πρόβες το Σαββατοκύριακο)...δύο ατίθασα παιδιά με σήκωσαν στους ώμους και με πέταξαν στο ταβάνι, δεν είχαμε τόσο καλές σχέσεις με αυτά τα παιδιά...» (Σχολείο Α).
- «...περνάμε υπέροχα...μαθητές και καθηγητές...έγινε αναβίωση εθίμου με γλέντια...περνάμε καλύτερα κι από τα σπίτια μας...ερχόμαστε να ηρεμήσουμε...διοργανώνουμε παζάρι στο σχολείο...υπάρχει συνεργασία κι ενεργοποίηση μαθησιακά λιγότερο καλών μαθητών ... υπευθυνότητα ... κέφι ... αλληλεγγύη ...άνοιγμα στην κοινωνία...» (Σχολείο Δ).
- «...αναμόρφωση σχολείου...δημιουργικότητα...πιστεύω στα μικρά σχολεία...δε θέλουμε απρόσωπα σχολεία...το αισθάνθηκα σαν το σπίτι μου...με οικείους ανθρώπους...μου δίνουν καλές ιδέες...τι προσφέρει το σχολείο στους μαθητές;...μαθαίνεις με άλλους τρόπους...ΜΑΘΗΣΗ ΑΛΛΙΩΣ...αλληλεγγύη, ψυχική επαφή, μάθημα ζωής και ανθρωπιάς...η γιορτή λήξης αποτυπώνει όλες τις πτυχές του σχολείου...οι μαθητές μέσα από το διαγωνισμό, βρήκαν το θάρρος να απευθυνθούν στο κοινό...σεβάστηκαν τους καθηγητές...αλλά και οι καθηγητές βλέπουν τις ικανότητες/δεξιότητες των μαθητών...» (Σχολείο Β).
- «...για τη γιορτή της 17ης Νοέμβρη έγραψα ο ίδιος το θεατρικό...συγκρουσιακοί μαθητές...μαθητές “αδύναμοι” “ταραξίες” ήταν ΠΕΙΘΑΡΧΗΜΕΝΟΙ, ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ...στην αρχή ΑΜΗΧΑΝΟΙ...στην πορεία όμως ... τους έβλεπες ... ήταν ... μεταμορφωμένοι ... ΑΝΥΨΩΜΕΝΟΙ ... το διασκεδάσανε ...εντυπωσιακό...μαγικό...τί τους άλλαξε...η ΑΝΤΙΛΗΨΗ...» (Σχολείο Δ).
- «...υπάρχει καλή διάθεση ... μας δίνει δύναμη για την επόμενη μέρα ... προσπαθούμε να το περάσουμε και στους μαθητές ... και να τους παρακινήσουμε ... να χαρούν και τα παιδιά, ανεξάρτητα από επιδόσεις ... υπάρχει ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ...» (Σχολείο Δ).
- «...τι θα κάνω την επόμενη χρονιά;...υπήρχε ένα παιδί με παραβατική συμπεριφορά...δεν αγαπούσε το σχολείο, απομονωμένο, χωρίς παρέες, χανότανε...ΕΙΔΑ όμως σε αυτό το παιδί κάτι...ήταν ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΟ στο να δημιουργεί...του πρότεινα να μπει στην ομάδα...αρνήθηκε...του μίλησα, : “γιατί δεν θέλεις να μπεις;”... “γιατί θα κάθομαι στο σχολείο παραπάνω”... “έλα για μια δυο φορές...νομίζω έχεις να προσφέρεις πολλά”...άρχισε να λύνει το αμαξάκι...ασχολήθηκε περισσότερο από τα άλλα παιδιά...αισθάνθηκε ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ...ότι ανήκει στην ομάδα...του έδωσε δύναμη...συμμετείχε πιο πολύ...έπαιρνε πρωτοβουλίες...ήταν υπεύθυνος...με παρακινούσε...ήταν ο ΑΡΧΗΓΟΣ της ομάδας...όταν είχαμε ένα εμπόδιο: “... τί θα κάνουμε;”...όλοι στρεφόντουσαν σε κείνον...θα λαβαίναμε μέρος σε μια συνέντευξη και ως αρχηγός έπρεπε να μιλήσει... “εσύ σε τι είσαι καλός;” “μάλλον σε τίποτα”...ο

εκπαιδευτικός ανοίγει ένα παράθυρο...δεν μπορεί να αλλάξει τη ζωή...όταν το πρόγραμμα τελείωσε, δήλωσε “μου λείπει αυτό που κάναμε”...θέλουμε να έρθουμε να σας μιλήσουμε...μας άρεσε η διαδικασία...η συνεργασία που είχαμε...νιώσαμε σαν οικογένεια...είχε δημιουργία... “αν κάτσεις να διαβάσεις, είμαι σίγουρη ότι μπορείς να περάσεις”...η τέχνη του δασκάλου... “να ψάξουμε να βρούμε το άλλο παράθυρο”...προσπαθούμε με άλλον τρόπο... ο δικός μας ρόλος είναι καθοριστικός... τρομερό βάρος για μας...» (Σχολείο Γ).

- «...με το σχολείο πήγαμε εκπαιδευτική επίσκεψη στη Βουλή, με τα παιδιά της Γ΄ Γυμνασίου και από τους διοργανωτές ακούσαμε θετικά σχόλια για τα παιδιά...ήταν συγκεντρωμένα...συμμετείχαν, λειτουργούσαν σαν ομάδα ο ένας για τον άλλον...μετά την τετραήμερη εκδρομή ακούσαμε τα καλύτερα για τα παιδιά...δημιουργείται δέσιμο μετά την εκδρομή, ήμασταν σαν μία οικογένεια...με εξέπληξαν πολλά παιδιά (=στην εκδρομή)...βλέπεις διαφορετική πτυχή του χαρακτήρα...λειτουργήσαν με συνέπεια...ήταν ευγενικά...απαξιώνεται στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στην εκδρομή υπερβάλλει εαυτό...υπήρχε υποστήριξη...παίρνανε πρωτοβουλίες...έδιναν βοήθεια όταν χρειαζόταν...τα αγαπήσαμε και τα εκτιμήσαμε περισσότερο...» (Σχολείο Ε).
- «...μέσα στο πρόγραμμα βλέπεις άλλο παιδί μπροστά σου και ξαφνιάζεσαι...δεν το φοβάσαι να βγει στη ζωή...οι μαθητές που ξανάρχονται όταν έχουν τελειώσει (οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο)...για να πιούν καφέ...είναι σημαντικό για μένα...τους δώσαμε εφόδια...αξίες, συνεργασία, διάθεση για πράγματα, ευχαρίστηση...» (Σχολείο Β).
- «...ανακαλύπτω κάτι καινούριο στο μαθητή...ικανοποιούμαι όταν μαθαίνω ...εκπλήσσομαι ευχάριστα όταν βλέπω κάποιον μαθητή σε χαμηλό επίπεδο, να αλλάζει τρόπο σκέψης και να φέρνει καλά αποτελέσματα...» (Σχολείο Γ).
- «...το σχολείο ευνοεί την επικοινωνία...με εξέπληξαν θετικά τα παιδιά...όταν έφευγα από την προσέγγιση...με το δημιουργικό κομμάτι, με τις απόψεις τους, με φαντασία...ανιχνεύεις δεξιότητες...» (Σχολείο Γ).
- «...εδώ καλλιεργείται η παιδεία πέρα από την εκπαίδευση...το σχολείο κατέχει σημαντικό ρόλο...προσφέρει στην τοπική κοινωνία και ευρύτερα...βλέπεις το αποτέλεσμα μιας δουλειάς...τα παιδιά επιθυμούν και συμμετέχουν στις εκδηλώσεις...το σχολείο λειτουργεί σαν ΚΥΨΕΛΗ πολιτισμού: οι καθηγητές δεν επιτελούν ρόλο γραφειοκρατικό...η θεατρική ομάδα, το συγκρότημα παράγουν πολιτισμό στο σχολείο, διαμορφώνει στάση ζωής στο περιβάλλον που χρειάζεται...» (Σχολείο Γ).

Περιορισμοί

Τα θετικά αποτελέσματα από την υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα καταγράφονται βιβλιογραφικά σε μια σειρά από έρευνες (Calabrese et al., 2010· Dickerson, 2011· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· Kristensen, 2007· McAdam & Lang, 2009· Priest et al., 2013· San Martin & Calabrese, 2011· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Τόσο στην παρούσα εργασία σύμφωνα με τα λόγια των εκπαιδευτικών καθώς και σε άλλες έρευνες, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης του κατάλληλου σχολικού κλίματος συνεργασίας και ο σημαντικός ρόλος της διοίκησης στην ενθάρρυνση και υλοποίηση δράσεων ΚΔ (Calabrese et al., 2010· Dickerson & Helm-Stevens, 2011· McAdam & Lang, 2009· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Καμία συγκεκριμένη δράση δεν μπορεί να οδηγήσει αυτόνομα σε αλλαγή στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικά επισημαίνονται επίσης μια σειρά από δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν με σκοπό την υλοποίηση δράσεων ΚΔ σε μια σχολική μονάδα, όπως: α) οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (Bushe, 2007), β) η έλλειψη χρόνου λόγω των υποχρεώσεων που απορρέουν από την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (Willoughby & Tosey, 2007), γ) η κυριαρχία του παραδοσιακού μοντέλου διοίκησης που εστιάζει στο πρόβλημα (Orr & Cleveland-Innes, 2015) και δ) η ίδια η στάση της διοίκησης (Willoughby & Tosey, 2007).

Η συγκεκριμένη δράση θεωρούμε πως μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και να αποτελέσει αφορμή, ενθαρρύνοντας το διάλογο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και συλλόγου διδασκόντων, για τον ρόλο του σχολείου στη σημερινή κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται πως απαιτείται συστηματική υποστήριξη των σχολικών μονάδων για την ενεργοποίηση των δυναμικών στοιχείων τους, τα οποία πολλές φορές παραγνωρίζονται ή υποεκτιμώνονται. Με άλλα λόγια, προαπαιτούμενο για να αλλάξουμε τον τρόπο σκέψης μας αποτελεί η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο συμπεριφερόμαστε (Bushe & Kassam, 2005). Κάτι τέτοιο απαιτεί τη δέσμευση ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Willoughby & Tosey, 2007).

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται τα αποτελέσματα από μια δράση Καταξιοτικής Διερεύνησης που υλοποιήθηκε σε συλλόγους Διδασκόντων πέντε σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Στη συγκεκριμένη δράση ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα: α) συστάσεις, αναγνώριση θετικών στοιχείων εκπαιδευτικών, β) ανάδυση θετικών εμπειριών των εκπαιδευτικών κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, γ) οι εκπαιδευτικοί ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται και δ) σχεδιασμός δράσεων. Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δράσης ήταν η αναγνώριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θετικών πρωτοβουλιών που είχαν αναλάβει κατά το παρελθόν και η ανάδυση των εμπειριών τους. Ειδικότερα, αναδύθηκαν εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, λειτουργώντας ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι, β) την ενδυνάμωσή τους μέσα από την αποδοχή μαθητών και γονιών, γ) την ανάπτυξη δεσμών και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και δ) την ανάληψη πρωτοβουλιών και την οργάνωση δράσεων με αποτέλεσμα την ένταξη μαθητών και την αλλαγή. Η υλοποίηση δράσεων ΚΔ, χωρίς να αποτελεί πανάκεια, μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα. Η δέσμευση όλων των μελών της σχολικής μονάδας και εν γένει η συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αποτελούν το πρώτο ουσιαστικό βήμα για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η όποια αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bushe, G. (2007). Appreciative inquiry is not about the positive. *OD Practitioner*, 39(4), 33-38.
- Bushe, G. R. & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181. doi:10.1177/0021886304270337
- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S. & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265. doi:10.1108/09513541011031592
- Dickerson, M. S. (2011). Building a collaborative school culture using appreciative inquiry. *Researchers World*, 2(2), 25-36.

- Dickerson, M. S. & Helm-Stevens, R. (2011). Reculturing schools for greater impact: Using appreciative inquiry as a non-coercive change process. *International Journal of Business and Management*, 6(8), 66-74. doi:10.5539/ijbm.v6n8p66
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.
- Orr, T. & Cleveland-Innes, M. (2015). Appreciative leadership: Supporting education innovation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 236-240. doi:10.19173/irrodl.v16i4.2467
- Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K. & Seibel, M. (2013). Appreciative Inquiry: A Tool for Organizational, Programmatic, and Project-Focused Change. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 18-33. doi:10.12806/v12/i1/18
- San Martin, T. L. & Calabrese, R. L. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123. doi:10.1108/095135411111107542
- Tschannen-Moran, M., & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422-448. doi:10.1177/105268461102100305
- Willoughby, G. & Tosey, P. (2007). ImagineMeadfield' Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 499-520. doi:10.1177/1741143207081059

Παράρτημα Έτους 2020

Καρακιοζής Κωνσταντίνος, Κορακίδη Α. Γεωργία***

ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τις δράσεις επιμόρφωσης στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση που πραγματοποιήθηκαν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής το χρονικό διάστημα 2018-2020, σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ. Οι δράσεις αυτές εστίασαν σε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, Συλλόγους Διδασκόντων και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, και είχαν ως στόχο: την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και εν γένει την ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και την ενθάρρυνση ανάληψης σχετικών δράσεων στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων. Τα θετικά αποτελέσματα αυτών των δράσεων καταγράφονται εν μέρει στα πρακτικά του παρόντος τόμου, μέσα από τις πρακτικές που υλοποιήθηκαν σε κάθε μια σχολική μονάδα, αλλά και εν γένει στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών.

Λέξεις-κλειδιά: Καταξιοτική Διερεύνηση, σχολείο, εκπαιδευτικοί.

Karakiozis Konstantinos, Korakidi L. Georgia

TRAINING ACTIONS IN APPRECIATIVE SYSTEMIC INQUIRY IN THE SECONDARY EDUCATION DIRECTORATE OF WESTERN ATTICA

The purpose of this work is to record the training activities in the Appreciative Systemic Inquiry that took place in the Directorate of Secondary Education of Western Attica in the period 2018-2020, in collaboration with the Department of Education and Human Resources Development of OKANA. These activities focused on school principals, individual teachers, Teachers' Associations and Educational Project Coordinators, and aimed at: social and emotional support and in general the strengthening of the professional role of teachers, the development of a cooperative school culture and the encouragement of taking relevant actions within the school units. The positive results of these actions are recorded partially in the proceedings of this volume, through the practices implemented in each school unit, but also generally in shaping a climate of cooperation and encouragement of initiatives.

Key words: Appreciative Inquiry, school, teachers.

* Ο Κ.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ78/Κοινωνιολόγος, με Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, 2^ο ΚΕΣΥ ΠΕΙΡΑΙΑ. Επικοινωνία: kkarakio@gmail.com

** Η Γ.Α.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ11, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: gkorakidi@gmail.com

Εισαγωγή

Η Καταξιοτική Διερεύνηση (ΚΔ) αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση για την προγραμματισμένη αλλαγή ενός οργανισμού με σκοπό τη βελτίωσή του (Cooperrider & Srivastva, 1987). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο πρόβλημα, η Καταξιοτική Διερεύνηση εστιάζει στη συστηματική ανακάλυψη στο τι δίνει «ζωή» σε έναν ζωντανό οργανισμό, μέσα από μια διαδικασία που περιλαμβάνει (Cooperrider & Whitney, 2005· Γκότσης, 2017· 2019) τέσσερα στάδια (4Ds) όπως: η ανακάλυψη (discovery), το όραμα/όνειρο (dreaming), ο σχεδιασμός (design) και η υλοποίηση δράσεων (delivery/destiny). Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται ερωτήσεις με σκοπό να ενισχύσουν την ικανότητα του συστήματος να κατανοήσει, να προβλέψει και να βελτιωθεί (Cooperrider & Whitney, 2005· Γκότσης, 2017· 2019).

Στη χώρα μας, η υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στο σχολείο και εν γένει στη σχολική κοινότητα, λαμβάνει χώρα την τελευταία πενταετία κυρίως μέσω παρεμβάσεων και εκπαιδύσεων από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ (Γκότσης, 2017· 2019). Κεντρικό ρόλο στην αναγνώριση των θετικών στοιχείων που μπορεί να προσφέρει η Καταξιοτική Διερεύνηση στη δημόσια εκπαίδευση, είχε το πρώτο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Καταξιοτική Διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ το 2017. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, μετά από σχετική πρόσκληση προς τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής, εκπαιδεύτηκαν Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων. Απόρροια αυτής της εκπαίδευσης, ήταν δράσεις Καταξιοτικής Διερεύνησης που πραγματοποιήθηκαν σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής.

Δράσεις Καταξιοτικής Διερεύνησης στη Δυτική Αττική

Η Περιφερειακή Ενότητα Δυτικής Αττικής είναι μια από τις οκτώ περιφερειακές ενότητες της Περιφέρειας Αττικής. Περιλαμβάνει τους δήμους: Ελευσίνας, Ασπροπύργου, Μάνδρας-Ειδυλλίας, Φυλής και Μεγάρων και έχει μόνιμο πληθυσμό 160.927 κατοίκους (ΕΛΣΤΑΤ, 2011). Αποτελεί μια περιοχή που αντιμετωπίζει διαχρονικά ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως: υψηλά ποσοστά ανεργίας, ύπαρξη μεγάλου αριθμού ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (μετανάστες, ρομά, παλινოსτούντες κ.ά.), πολιτιστική πολυμορφία/ετερογένεια στη σύνθεση του πληθυσμού, αυξημένη εγκληματικότητα και αυξημένα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο (ΕΛΣΤΑΤ, 2011). Παράλληλα, αποτελεί μια ιδιαίτερα επιβαρυνόμενη περιβαλλοντικά περιοχή όπου φιλοξενείται ο μεγαλύτερος Χώρος Υγειονομικής Ταφής Απορριμμάτων στην Περιφέρεια Αττικής (Salvati & Mavrakis, 2014). Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνουν ένα σύνθετο πλέγμα δυσεπίλυτων προβλημάτων, επηρεάζοντας την καθημερινότητα των σχολικών κοινωνιών και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Papavasileiou & Mavrakis, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι καταστροφικές πλημμύρες του 2017 στην περιοχή (με 24 θύματα και τεράστιες υλικές ζημιές) επέτειναν την ανάγκη για ουσιαστική παρέμβαση.

Το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, μετά από σχετική πρόσκληση και λαμβάνοντας υπόψη την απουσία Κέντρου Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ στην περιοχή, ανέλαβε την πρωτοβουλία να υλοποιήσει σχετικές δράσεις ενδυνάμωσης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της Καταξιοτικής Διερεύνησης, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής

Αττικής (δια των αντίστοιχων υπευθύνων Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων). Οι δράσεις αυτές με το πέρασμα του χρόνου διευρύνθηκαν και αποτέλεσαν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο παρέμβασης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δράσεις:

α) εκπαίδευσης Διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών στην Καταξιοτική Διερεύνηση. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης ήταν η γνωριμία με την Καταξιοτική Διερεύνηση ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούσαν. Συνολικά εκπαιδεύτηκαν 7 Διευθυντές/υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 3 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

β) εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Καταξιοτική Διερεύνηση. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης ήταν η γνωριμία με την Καταξιοτική Διερεύνηση ειδικά (αλλά όχι αποκλειστικά) για εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν οι διευθυντές/υποδιευθυντές που είχαν ήδη εκπαιδευτεί. Συνολικά συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής.

γ) δράση ευαισθητοποίησης σε Συλλόγους Διδασκόντων σχολικών μονάδων των οποίων οι Διευθυντές/τριες είχαν εκπαιδευτεί στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση. Πραγματοποιήθηκαν πέντε δράσεις ευαισθητοποίησης σε Συλλόγους Διδασκόντων.

δ) δράση επιμόρφωσης για Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Ειδικότερα, οι δράσεις αυτές, σε παρένθεση η χρονολογία υλοποίησης και οι διοργανωτές της κάθε δράσης (όπου ΟΚΑΝΑ αναφέρεται το τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, ΔΔΕΔΑ για τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και ΔΠΕΔΑ για τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής), περιελάμβαναν:

- 1) Τετράημερο Πιλοτικό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές/υποδιευθυντές) με στόχο την ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και με σκοπό τη συνδιαμόρφωση ενός συμμετοχικού σχολικού κλίματος που θα προάγει τη δημιουργικότητα της σχολικής κοινότητας. Το θέμα της δράσης ήταν: «Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Appreciative Systemic Inquiry) και διαχείριση σχολικής μονάδας» (Φεβρουάριος 2018, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ/ΔΠΕΔΑ).
- 2) Διήμερο βιωματικό/εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς με θέμα «Ενδυναμώνοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσω της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης. Δημιουργώντας δεσμούς: Η σύνδεση με τις ικανότητες, τις αξίες και τα αποθέματα ως πηγή δύναμης και μεταμορφώσεων». Στόχος του σεμιναρίου ήταν η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, εστιάζοντας στα αποθέματα, στις ικανότητες, στην κουλτούρα και στα αξιακά πλαίσια του εκπαιδευτικού ατομικά και της σχολικής κοινότητας συλλογικά (Μάρτιος 2018, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ/ΔΠΕΔΑ).
- 3) «Επαναληπτικό σεμινάριο για την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση», το οποίο απευθυνόταν στους Διευθυντές/υποδιευθυντές/εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει προηγούμενη εκπαίδευση στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Ιούνιος 2018, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).

- 4) «Δράσεις ενημέρωσης σε Συλλόγους Διδασκόντων για την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση» από την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας και τον Υπεύθυνο Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, μετά από πρόσκληση των σχολικών μονάδων. Οι εν λόγω ενημερωτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν σε πέντε σχολεία της περιοχής (Ιούνιος 2018, ΔΔΕΔΑ).
- 5) Διήμερο «Επαναληπτικό σεμινάριο (follow up Πιλοτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος) για την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση» με σκοπό την υποστήριξη δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε σχολικές μονάδες της ΔΔΕΔΑ. Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει προηγούμενη εκπαίδευση στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Οκτώβριος 2018, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).
- 6) Μονοήμερο follow up, με σκοπό την υποστήριξη δράσεων Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε σχολικές μονάδες της ΔΔΕΔΑ. Απευθυνόταν σε Διευθυντές/υποδιευθυντές/εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει προηγούμενη εκπαίδευση στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Δεκέμβριος 2018, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).
- 7) Μονοήμερο «Επαναληπτικό σεμινάριο (follow up Πιλοτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος) για την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση». Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει προηγούμενη εκπαίδευση στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (Μάιος 2019, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).
- 8) Ημερίδα με θέμα «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση». Σκοπός της ημερίδας ήταν η διάχυση καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2019, ΔΔΕΔΑ/ΟΚΑΝΑ & ΕΛΕΣΥΠ).
- 9) Μονοήμερο επαναληπτικό σεμινάριο με θέμα «Follow up Πιλοτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής». Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει προηγούμενη εκπαίδευση στην Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση καθώς και σε όσους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρονταν να εκπαιδευτούν (Νοέμβριος 2019, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).
- 10) Βιωματικό σεμινάριο με θέμα «Το σχολείο που μας χωράει». Στόχος του σεμιναρίου ήταν η ευαισθητοποίηση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού με άξονα την ταυτότητα, τα χαρακτηριστικά-έκφραση φύλου και τον ερωτικό/σεξουαλικό προσανατολισμό (Ιανουάριος 2020, ΟΚΑΝΑ/ΔΔΕΔΑ).
- 11) Διήμερο βιωματικό σεμινάριο στο μοντέλο της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης, με τίτλο «Αξιοποίηση της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα». Στόχος του σεμιναρίου ήταν η γνωριμία με την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση, η συμπερίληψη, η συνεργασία, η θετική ανταπόκριση και η προαγωγή της ψυχικής υγείας με σκοπό την καλύτερη δυνατή διάχυση των πρακτικών Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης στις σχολικές μονάδες ευθύνης και η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία (Φεβρουάριος 2020). Το σεμινάριο συνδιοργανώθηκε από τη ΔΔΕΔΑ, το Τμήμα Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΑΑΔ) του ΟΚΑΝΑ, το 3^ο & 6^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής και το 2^ο ΚΕΣΥ Πειραιά.

Αποτελέσματα

Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν στην Ημερίδα με θέμα «Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση» που

πραγματοποιήθηκε στις 4/11/2019, αποτελούν ένα χαρακτηριστικό δείγμα των δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει η ΚΔ. Η ΚΔ βασίζεται στο «καλύτερο από αυτό που είναι» ένας οργανισμός (Whitney et al., 2010· Cooperrider & Whitney, 2005). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες καλούνται να ενεργήσουν ως φορείς σχεδίων μετασχηματισμού (Calabrese et al., 2010), με κυρίαρχο τον ρόλο της διοίκησης της σχολικής μονάδας σε αυτήν τη μετασχηματιστική διαδικασία (McAdam & Lang, 2009· Bushe & Kassam, 2005· Priest et al., 2013).

Συνοψίζοντας, η ΚΔ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία υγιών οικολογιών στη σχολική κοινότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των δράσεων που αναφέρονται ανωτέρω καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών, συμπεραίνουμε πως ο θετικός αντίκτυπος από την υλοποίηση παρεμβάσεων ΚΣΔ μεγιστοποιείται όταν ενθαρρύνεται:

- μια συνεργατική διαδικασία αλλαγής (Waters & White, 2015) που βασίζεται στη λήψη συμμετοχικών αποφάσεων, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Calabrese et al., 2010),
- η ανάδυση των αποθεμάτων και όχι των αδυναμιών του οργανισμού με σκοπό την ανάπτυξη δράσεων (Waters & White, 2015· San Martin & Calabrese, 2011),
- η συμμετοχή των μαθητών στη συν-κατασκευή ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος (San Martin & Calabrese, 2011· Whitney and Cooperrider, 2000),
- η ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας (Waters & White, 2015) σε ένα πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως εκπαιδευτές αλλά και ως εκπαιδευόμενοι (San Martin & Calabrese, 2011),
- ο κυρίαρχος ρόλος που διαδραματίζουν οι συμμετέχοντες στην καταξιοτική διαδικασία και δεν λειτουργούν διεκπεραιωτικά (Schiller, Holland & Riley, 2001), συμβάλλοντας μακροπρόθεσμα στην αλλαγή ολόκληρου του συστήματος (Whitney & Cooperrider, 2000).

Επίλογος

Η υλοποίηση δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης έχει θετικά αποτελέσματα για τη σχολική κοινότητα. Αποτελεί όχι μόνο μια μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά κυρίως έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, εστιάζοντας στα θετικά ενός συστήματος και στη διαδικασία υλοποίησης δράσεων. Από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΚΑΝΑ, υλοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα 2018-2020 μια σειρά από δράσεις με σκοπό την επιμόρφωση στην ΚΣΔ και συνολικά τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα ενθάρρυνε την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στις σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής, αντιμετωπίζουν πολύ συχνά δύσκολες συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο η ΚΣΔ μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα για την αναγνώριση των θετικών εμπειριών, των σημαντικών αποθεμάτων που υπάρχουν σε κάθε σχολική κοινότητα, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση και τον σχεδιασμό νέων δράσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bushe, G. R. & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181. doi:10.1177/0021886304270337

- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S. & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265. doi:10.1108/09513541011031592
- Cooperrider, L. D. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In *Research in organizational change and development* (1) 129-169. JAI Press Inc.
- Cooperrider, L. D. & Whitney, K. D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco CA: Berrett-Koehler.
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools*. Chichester, England: Kingsham Press.
- Papavasileiou, H. & Mavrakis, A. (2013). Environmental education: issue water: Different approaches in secondary general and technical lyceum in a social and environmental stressed area in Greece. *Procedia Technology*, 8, 171-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.protcy.2013.11.024>.
- Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K., & Seibel, M. (2013). Appreciative Inquiry: A Tool for Organizational, Programmatic, and Project-Focused Change. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 18-33. doi:10.12806/v12/i1/18
- Salvati, L. & Mavrakis, A. (2014). Narrative and quantitative analysis of human pressure, land - use and climate aridity in a transforming industrial basin in Greece. *International Journal of Environmental Research*, 8(1), 115-122. <http://dx.doi.org/10.22059/ijer.2014.700>.
- San Martin, T. L. & Calabrese, R. L. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123. doi:10.1108/09513541111107542
- Schiller, M., Holland, B. M. & Riley, D. (2001). *Appreciative leaders*. The Taos Institute.
- Waters, L. & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), 19-32. doi:10.5502/ijw.v5i1.2
- Whitney, K. D. & Cooperrider, D. L. (2000). The appreciative inquiry summit: An emerging methodology for whole system positive change. *OD PRACTITIONER*, 32(1), 13-26.
- Whitney, K. D., Trosten-Bloom, A. & Rader, K. (2010). *Appreciative leadership: Focus on what works to drive winning performance and build a thriving organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Γκότσης, Η. (2017). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον Peter Lang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιοτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων. *Μετάλογος* (30) 1-13.
- Γκότσης, Η. (2019). *Η Γραμματική των Αποθεμάτων*. Αθήνα: ΑΡΜΟΣ
- ΕΛΣΤΑΤ (2011). Απογραφή Πληθυσμού. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή. <http://www.statistics.gr/>

*Θεοδωρίδου Ελένη**

ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΕΤΟΥΣ 2020

Σε αυτό το παράρτημα του άρθρου «ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ», προέκυψε η ανάγκη να επισημανθεί η εξέλιξη του τετραδίου επικοινωνίας ως συνέπεια της μετάβασης από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως. Έτσι ακολουθεί η πρακτική που προέκυψε και περιγράφεται ακολούθως.

Καθώς οι λειτουργίες του σχολείου επιτελούνται μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, συχνά απρόβλεπτες εξελίξεις δημιουργούν νέες συνθήκες με διαφορετικές απαιτήσεις. Έτσι, οι νέες υγειονομικές συνθήκες της πανδημίας, που επικράτησαν στην παγκόσμια κοινότητα και στη χώρα μας, διαμόρφωσαν διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες, περνώντας από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην τηλεεκπαίδευση. Η πρακτικότητα του τετραδίου επικοινωνίας ακυρώνεται, ωστόσο οι ανάγκες που εξυπηρετούσε όχι μόνο παραμένουν, αλλά γίνονται και πιο απαιτητικές. Η ανάγκη για επικοινωνία και αλληλοτροφοδότηση αναδεικνύεται πιο επείγουσα και αναγκαία από ποτέ. Καλούμαστε να προσαρμοστούμε στα νέα επικοινωνιακά δεδομένα του σχολείου, να ελιχθούμε, να περάσουμε από την έντυπη αυτή μορφή επικοινωνίας που εξυπηρετούσε το τετράδιο επικοινωνίας σε μια ηλεκτρονική μορφή, που να επιτρέπει, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει την εξ αποστάσεως επικοινωνία.

Το σχολείο μας, για να αντιμετωπίσει τις νέες αυτές προκλήσεις, πέρασε στη δημιουργία λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, με αποκλειστικό σκοπό την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου, μαθητών, γονέων και κηδεμόνων. Πήρε το όνομα parents and pupils. Πρόσβαση έχουν όλοι οι μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, γονείς και κηδεμόνες, μαθητές. Σκοπός είναι να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση του τετραδίου επικοινωνίας που γνώρισε τόσο μεγάλη αποδοχή. Η αποστολή μηνύματος μπορεί να είναι ομαδική, μπορεί όμως να είναι και προσωπική. Οι γονείς και κηδεμόνες έχουν λάβει τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των εκπαιδευτικών και έχουν καταχωρηθεί στον διευθυνσιογράφο οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γονέων και κηδεμόνων ανά τάξη και τμήμα. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρήσαμε να ανοίξουμε έναν νέο δίαυλο επικοινωνίας και αλληλοτροφοδότησης, με πολύ καλή ανταπόκριση από όλους τους εμπλεκόμενους. Καθένας από τους εμπλεκόμενους αναλαμβάνει την ευθύνη να ελέγχει καθημερινά τα μηνύματα αυτού του ηλεκτρονικού λογαριασμού και να ανταποκρίνεται σε αυτά που τον/την αφορούν.

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

* Η Ε.Θ. είναι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ07, Διευθύντρια στο 2ο Γυμνάσιο Μεγάρων. Επικοινωνία: 2ο Γυμνάσιο Μεγάρων, Μουσείου 1, Μέγαρο, 19100, 2296023110, mail@2gym-megar.att.sch.gr.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΔΕΥΤΕΡΑ 4 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2019

12.15-12.30: Χαιρετισμοί.

Ξ. Α. Βαμβακερός, Δρ. Χημικός, Διευθυντής ΔΕ Δυτικής Αττικής.
Ελένη Λιάκου, Αντιδήμαρχος Φυλής
Εκπρόσωπος ΟΚΑΝΑ
Εκπρόσωπος ΕΛΕΣΥΠ

Α΄ Συνεδρία 12.30 –14.00

Προεδρείο: Δρ. Νικόλαος Μποζίνης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

12.30–12.50: *Μεθοδολογικές αρχές δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα.* Ηλίας Γκότσης (Κοινωνιολόγος-Συστημικός Ψυχοθεραπευτής, Προϊστάμενος Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ).

12.50–13.10: *Οι εφαρμογές του ΣΣΜΚΔ στα πεδία της εκπαίδευσης, της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας.* Άννα Κιαπόκα (Ψυχολόγος-Κοινωνική Λειτουργός MSc, Στέλεχος Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ).

13.10–13.30: *Ευαλωτότητα και ανθεκτικότητα στην πορεία της ανάπτυξης: προσεγγίζοντας το παιδί και τον έφηβο μέσα από ένα καταξιοτικό πρίσμα.* Δρ. Ατσαλάκη Αμαλία (Κλινική ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια, Δρ. Ψυχοπαθολογίας, Μονάδα Εφήβων Αθήνας ΟΚΑΝΑ, Επιστημονική Συνεργάτιδα Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου).

13.30–13.50: *Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος: δυνατότητες και όρια.* Ουρανία Καλούρη (Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.).

13.50–14.00: *Η σημασία της αξιοποίησης και της εφαρμογής καταξιοτικών πρακτικών στη σχολική κοινότητα.* Ηλίας Γκότσης (Κοινωνιολόγος-Συστημικός Ψυχοθεραπευτής, Προϊστάμενος Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ).

Β΄ Συνεδρία 14.00 –17.00

Προεδρείο: Ενάγγελος Θεολογής, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

14.00–14.20: *Γνωρίζομαστε, ταξιδεύοντας στο χρόνο. Μια καλή πρακτική.* Ευφροσύνη Μαρτίνου, Αναστασία Μανετάκη (Γυμνάσιο Φυλής).

14.20–14.40: *Ομότιμοι μεσολαβητές. Μια πρακτική ειρηνικής συμβίωσης.* Ευφροσύνη Μαρτίνου (Γυμνάσιο Φυλής).

14.40–15.00: *Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.* Ελένη Θεοδωρίδου (2ο Γυμνάσιο Μεγάρων).

15.00–15.20: *Από το εγώ στο εμείς. Ένα ταξίδι αυτό-ετερο-ανακάλυψης.* Κυριακή Ψαρρού, Ελένη Θεοδωρίδου (2ο Γυμνάσιο Μεγάρων).

15.20–15.40: *Ο τόπος μας είναι η Ιστορία μας ... Ευαγγελία Παπακωνσταντίνου, Μαρία Μπαρμπέρη (Γυμνάσιο Μάνδρας).*

15.40–16.00: *Ομορφαίνω το σχολείο μου. Δέσποινα Καραγιώργου (1ο ΓΕΛ Ελευσίνας).*

16.00–16.20: *Σχολική Διαμεσολάβηση με τη ματιά της ΚΣΔ. Δέσποινα Καραγιώργου (1ο ΓΕΛ Ελευσίνας).*

16.20–16.40: *Πρόταση εφαρμογής της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης (ΚΣΔ) σε Συλλόγους Διδασκόντων. Γεωργία Α. Κορακίδη, Κωνσταντίνος Καρακιόζης.*

16.40–17.00: *Αποτελέσματα από την εφαρμογή της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε Συλλόγους Διδασκόντων Σχολείων της Δυτικής Αττικής. Κωνσταντίνος Καρακιόζης, Γεωργία Α. Κορακίδη.*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ράνυ Καλούρη

Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ.

Αντωνία Ζερβάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης, ΕΚΠΑ.

Ξενοφών Α. Βαμβακερός

Δρ, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος

Δρ., Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ηλίας Γκότσης

Κοινωνιολόγος – Συστημικός Ψυχοθεραπευτής – Οικογενειακός Θεραπευτής, Προϊστάμενος Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ.

Άννα Κιαπόκα

Ψυχολόγος - Κοινωνική Λειτουργός MSc, Οικογενειακή-Συστημική Ψυχοθεραπεύτρια, Στέλεχος Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ.

Αμαλία Ατσαλάκη

Δρ. Ψυχοπαθολογίας, Επιστημονική Συνεργάτης Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου, Μονάδα Εφήβων ΟΚΑΝΑ, Επιστημονική Συνεργάτης Τμήματος Εκπαίδευσης & ΑΑΔ ΟΚΑΝΑ.

Φωτεινή Κατσαμπούρη

Σύμβουλος Ε.Π., Γεν. Γραμματέας ΕΛΕΣΥΠ.

Νίκος Μποζίνης

Δρ., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.

Αναστασία Μπότου

Δρ., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

Νίνα Μυλωνά-Καλαβά

Δρ., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

Αναστάσιος Μαυράκης

Δρ., Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

Ευσταθία Ηλιοπούλου

Δρ., Προϊσταμένη 2ου Κ.Ε.Σ.Υ. Πειραιά.

Μαριάννα Χατζοπούλου

Δρ., Προϊσταμένη 2ου Κ.Ε.Σ.Υ. Β' Αθήνας.

Γεωργία Α. Κορακίδη

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας ΔΔΕΔΑ.

Κωνσταντίνος Καρακιάζης

2ο Κ.Ε.Σ.Υ. Πειραιά - Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Ευάγγελος Θεολογής

2ο Κ.Ε.Σ.Υ. Β' Αθήνας - Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ξενοφών Α. Βαμβακερός

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

Γεωργία Α. Κορακίδη

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας ΔΔΕΔΑ.

Κωνσταντίνος Καρακιάζης

2ο Κ.Ε.Σ.Υ. Πειραιά - Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Ευάγγελος Θεολογής

2ο Κ.Ε.Σ.Υ. Β' Αθήνας - Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Γεωργίτσα Σταματοπούλου

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας ΔΠΕΔΑ.

Ευθαλία Ζούμπα

Εκπαιδευτικός, κλ. ΠΕ11.

Αναστασία Μανετάκη

Εκπαιδευτικός, κλ. ΠΕ04.02.

Αλεξάνδρα Τράικου

Πτυχιούχος ΤΕΦΑΑ.

Δημιουργία Αφίσας:

Μαθήτριά *Χριστίνα Αλλιού* – 1ο ΓΕΛ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ.

Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στην Αίθουσα Δημοτικού Συμβουλίου «Μελίνα Μερκούρη» του Δήμου Φυλής (Πλατεία Ηρώων 1, Άνω Λιόσια).