

Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης

Καράκιζα Τσαμπίκα¹ Κολοκοτρώνης Δημήτρης² Θεοφανέλλης Τιμολέων³

tsakarak@otenet.gr

kolokotr@sch.gr

timtheo@sch.gr

Περίληψη

Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα τήρησης της τάξης μέσα στην σχολική αίθουσα. Το αυταρχικό μοντέλο έχει ξεπεραστεί και οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές άξιους να μετέχουν στη διαμόρφωση και την τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης που διαμορφώνονται από κοινού. Η τεχνική του εκπαιδευτικού συμβολαίου χρησιμοποιείται εκτενώς στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η εργασία αυτή έρχεται να προτείνει την εφαρμογή του και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάποια δείγματα εφαρμογής φαίνεται να έχουν ευεργετική επίδραση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, ενώ τα προβλήματα τήρησης της τάξης λύνονται από τους ίδιους τους μαθητές, συχνά πριν ακόμη τα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός.

Abstract

It is common to have discipline problems in a class. Contemporary teachers think students are able to take active part in the forming and observance of the class rules. Educational contract is a “tool” used in adult education, but also in kindergarten and first primary classes in a simpler form. This work suggests its use in secondary education. Educational contracts were formed during the previous academic year in some schools with very good results for both teachers and students. Disciplinary problems were solved by students, even before the teacher had the time to pursuit them.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό συμβόλαιο, κανόνες λειτουργίας, σύγχρονη εκπαίδευση, ομαδο-συνεργατική διδασκαλία

Εισαγωγή

Είναι διαπιστωμένο (π.χ. Rajares 1992) ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως μέσα στην τάξη επηρεάζονται από κοινωνικά και άλλα στερεότυπα. Με τη σειρά της, η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει και τελικά διαμορφώνει σε αποφασιστικό βαθμό το μαθησιακό κλίμα της τάξης και την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης. Παράλληλα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών του και αντιστρόφως. Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί την αναγκαιότητα του καθορισμού ρόλων και κανόνων συμπεριφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς σε μια κατεύθυνση προαγωγής και εξυπηρέτησης της μάθησης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η προσφορά του εκπαιδευτικού συμβολαίου (όπως συνήθως αποκαλείται το σύνολο αυτών των κανόνων) στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ σαφώς αναγνωρίζεται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα ως ιδιαίτερης σημασίας (π.χ. Laplante 1997), πολλές φορές δεν τυγχάνει της αρμόζουσας προσοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αντιθέτως ο ρόλος του συχνά αγνοείται ή ακόμα και αυτοί που το γνωρίζουν υποτιμούν τη σημασία και τη λειτουργία του.

¹ Διδάσκουσα (407/80) ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος Πληροφορικής Νοτίου Αιγαίου

² Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Θεσσαλίας

³ Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Βορείου Αιγαίου

Το ξεκίνημα μιας νέας σχολικής χρονιάς και ειδικά η πρώτη επαφή ενός εκπαιδευτικού με μια τάξη, συμπεριλαμβάνει τον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της τάξης. Οι κανόνες αυτοί θα αποτελέσουν το πλαίσιο λειτουργίας αυτής της ομάδας-κοινότητας και φυσικά θα τηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η ύπαρξη τέτοιων κανόνων (λογικοί κανονισμοί λειτουργίας) είναι θετικό στοιχείο μιας σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας 2001). Οι κανόνες αυτοί δεν πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένοι από μεριάς του εκπαιδευτικού εκ των προτέρων, αλλά να συνδιαμορφώνονται μέσα στην τάξη, με άμεση και ουσιαστική συμμετοχή και των δύο μερών, δηλαδή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο ως τεχνική συνιστά ένα υποστηρικτικό μέρος της εποικοδομητικής αντίληψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το συμβόλαιο αυτό ρυθμίζει την προσδοκώμενη συμπεριφορά του καθηγητή από τους μαθητές αλλά και αντίστροφα, καθώς και τις σχέσεις των δύο μερών με το προς μάθηση γνωστικό αντικείμενο.

Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο αποτελεί το σύνολο των συμπεριφορών, μεθόδων και συνηθειών του εκπαιδευτικού που αναμένονται από το μαθητή και των συμπεριφορών του μαθητή που αναμένονται από τον εκπαιδευτικό (Brousseau 1980). Το συμβόλαιο ενθαρρύνει αλλά και οριοθετεί ελευθερίες, δράσεις και πρωτοβουλίες, προσδιορίζει ατομικές δραστηριότητες και συμπεριφορές μέσα σε συναποφασισμένα πλαίσια και προδιαγράφει αμοιβαίες προσδοκίες τόσο στο πλαίσιο της κοινωνικής συμπεριφοράς όσο και της διδασκόμενης γνώσης. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του μαθητή και του εκπαιδευτικού που καθορίζονται από το συμβόλαιο πρέπει να αναφέρονται σε ότι εκτυλίσσεται μέσα στην τάξη, αλλά και εντός του ευρύτερου σχολικού χώρου (εδικά όπου ο σχολικός κανονισμός δεν καλύπτει τέτοιες περιπτώσεις).

Στην ουσία, λοιπόν, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο είναι οι αμοιβαίες δεσμεύσεις και τα δικαιώματα, που προσδιορίζουν αυτό που τόσο οι μαθητές όσοι και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαχειριστούν και για το οποίο καθίστανται εφεξής υπεύθυνοι ο ένας απέναντι στον άλλο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλέκουν τους μαθητές στον καθορισμό αυτών των κανόνων διότι όταν τα αποδεκτά όρια συμπεριφοράς και οι συνέπειες που θα προκύψουν αν κάποιος τα υπερβεί έχουν προσδιοριστεί με συμμετοχή των μαθητών, υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός αποδοχής των κανόνων και εσωτερική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών (Edwards 1997). Μελέτες έδειξαν ότι όταν υπάρχει εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση των κανόνων, έχουμε θεαματική βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς (π.χ. Jones & Jones 1998). Άλλωστε, από τη θεωρία περί δυναμικής των ομάδων, είναι γνωστό ότι όταν τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων, αυξάνεται ο βαθμός αυτοδέσμευσής τους (Sergionanni 1994). Σύμφωνα με τον Cheung (2002), το εκπληκτικό είναι ότι οι κανόνες που δημιουργούν οι μαθητές είναι συχνά πιο αυστηροί από αυτούς που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές θέλουν να βρίσκονται σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον και επιθυμούν να γνωρίζουν τα όρια σχετικά με την συμπεριφορά τους στην τάξη.

Συνέπειες από τη μη τήρηση του συμβολαίου

Οι κανόνες πρέπει να είναι λίγοι, σαφείς και απλοί. Επίσης είναι σημαντικό να είναι γνωστές και ξεκάθαρες οι συνέπειες που θα υπάρξουν με την παράβαση τους. Οι συνέπειες για την παράβαση των κανόνων της τάξης είναι τουλάχιστον τόσο σημαντικές όσο οι ίδιοι κανόνες. Ενδεικτικά, αναφέρεται μια λίστα με πιθανές συνέπειες παράβασης των κανόνων από τους μαθητές που ορίστηκαν και εφαρμόστηκαν σε συνεργασία με τους μαθητές:

1: προφορική προειδοποίηση.

2: ο μαθητής συμπληρώνει μια φόρμα, με την οποία του ζητάμε να αναγνωρίσει τον κανόνα που έχει παραβεί και τι προτείνει να γίνει για να διορθωθεί η κατάσταση (ο καθηγητής κρατάει στο αρχείο τη φόρμα). Η κίνηση αυτή αν και είναι γραφειοκρατική δεσμεύει το μαθητή και αποτελεί απόδειξη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συμβολαίου.

3: απομόνωση (όχι απαραίτητως φυσική) από τις δραστηριότητες της τάξης.

4: ενημέρωση των γονέων με τηλεφώνημα.

5: εμπλοκή διευθυντή – συλλόγου διδασκόντων.

Η παράβαση των κανόνων του συμβολαίου από τον εκπαιδευτικό οδηγεί σε απώλεια του κύρους του και σε αποτυχία ως προς τους διδακτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Ωστόσο θα πρέπει να προβλέπονται συνέπειες και για την παραβίαση των κανόνων και από τον εκπαιδευτικό, αφού ως μέλος της ομάδας τάξης, με καθοδηγητικό βέβαια ρόλο, υφίσταται και αυτός αντίστοιχες δεσμεύσεις. Τέτοιες συνέπειες θα μπορούσαν να είναι η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για λάθος συμπεριφορά μπροστά στον/ους – ενδεχομένως εμπλεκόμενο/ους- μαθητή/ές, ή στην τάξη συνολικά ή στον διευ-

θυνητή και το σύλλογο διδασκόντων. Η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης πρέπει να περιλαμβάνει αναφορά στον κανόνα που παραβιάστηκε, διατύπωση συγνώμης, δέσμευση για μη επανάληψη και αναφορά σε σοβαρότερες συνέπειες σε αντίθετη περίπτωση. Μια τέτοια στάση αποτελεί βιωματικό και διαπαιδαγωγικό πρότυπο διδασκαλίας της ανάληψης ευθύνης και δρα παραδειγματικά για τους μαθητές, οι οποίοι εκτιμούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που όχι απλώς δεν διστάζουν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, γνωστικά και μη, αλλά κάνουν δημόσια αναφορά σε αυτά, ζητούν συγνώμη και κυρίως τα διορθώνουν. Η έγκαιρη αντίληψη της παραβίασης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, η αυτορρύθμιση και διόρθωση εκτιμάται θετικά από τους μαθητές, οι οποίοι ωστόσο, διαθέτοντας μεγάλη ευαισθησία και εγρήγορση, συνήθως προλαβαίνουν τον εκπαιδευτικό σε κάθε «παραστράτημα». Είναι λοιπόν απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός που θα μπει σε αυτή τη διαδικασία να την αντιλαμβάνεται και να την αποδέχεται ως αμφίδρομη, να είναι σε μια διαρκή και δημιουργική πορεία αυτοελέγχου και τέλος να είναι διατεθειμένος να εκτίθεται, αποδεχόμενος τον ρόλο του ως ένα από τα δύο απαραίτητα μέρη στην πορεία της μάθησης και όχι ως αλάνθαστη αυθεντία.

Είναι γεγονός πως η πρότασή για τις συνέπειες από τη μη τήρηση του συμβολαίου από το δάσκαλο, προϋποθέτει να συμβαίνουν αυτά σε μια σχολική μονάδα όπου το κλίμα και η γενικότερη κουλτούρα της όχι απλά ανέχονται ή επιτρέπουν τέτοιες διαδικασίες (αυτοαξιολόγησης), αλλά τις έχουν εντάξει στην καθημερινότητα του σχολείου και τις θεωρούν αποδοτικές και προς όφελος της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αν αυτό δε συμβαίνει, τότε είναι πραγματικά δύσκολο να υπάρξουν για πολύ, τέτοιες καινοτόμες δράσεις. Τότε, είναι προφανές πως αν ο εκπαιδευτικός δεν σεβαστεί το συμβόλαιο, αυτό θα χάσει τη βαρύτητα του και θα ατροφήσει, καθιστώντας αναξιόπιστο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και ακόμα δυσκολότερη κάθε σχετική επόμενη προσπάθεια.

Η διαμόρφωση του συμβολαίου

Στις πρώτες ώρες μετά την γνωριμία με τους μαθητές (όπου ο εκπαιδευτικός, πέρα από το όνομα τους, ζητά να μάθει τα ενδιαφέροντα τους, τα αγαπημένα τους μαθήματα, τις προσδοκίες τους από το σχολείο, από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και από εκείνον κ.ά.), ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας των κανόνων της τάξης. Η διαδικασία μπορεί να χωριστεί στα ακόλουθα βήματα:

1^ο βήμα: ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές της τάξης ορισμένες ερωτήσεις, όπως

- Πώς θέλετε να σας φέρομαι;
- Πώς θέλετε να συμπεριφέρεστε ο ένας στον άλλο;
- Πώς πιστεύετε ότι θέλω να μου φέρεστε;
- Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε ο ένας στον άλλο, όταν υπάρχει αντιδικία;

2ο βήμα: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και με βάση το χώρο που κάθονται) και μοιράζονται τις απόψεις τους σχετικά με αυτές τις ερωτήσεις (τους δίνεται για το σκοπό αυτό συγκεκριμένος χρόνος από τον εκπαιδευτικό, π.χ. 10 λεπτά).

3ο βήμα: Κάθε ομάδα επιλέγει κάποιον εκπρόσωπο, ο οποίος παραθέτει τις απόψεις της ομάδας σε ολόκληρη την τάξη. Ταυτόχρονα οι εκφραζόμενες απόψεις καταγράφονται στον πίνακα. Όταν μια ιδέα επαναλαμβάνεται σημειώνουμε δίπλα της ένα αστερίσκο. Αν κάποια πρόταση χρειάζεται επεξήγηση ο εκπαιδευτικός τη ζητάει από τον μαθητή που διατυπώνει την πρόταση.

4ο βήμα: Οι μαθητές συζητούν αυτές τις απόψεις όπως καταγράφηκαν στον πίνακα, εκφράζουν συμφωνία ή διαφωνία, συμπληρώνουν, αναιρούν κ.λ.π. Σε περίπτωση διαφορετικών απόψεων για κάποιο θέμα, γίνεται προσπάθεια να συντεθούν οι απόψεις σε μια, όσο αυτό είναι δυνατόν. Η διαφωνία συχνότατα έχει να κάνει με τον βαθμό αυστηρότητας μιας «ποινήs» σε μια ενδεχόμενη παραβίαση. Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν να εντάξουμε όλες τις ιδέες, σε μια διαβαθμισμένη πρόταση (πχ την λιγότερο αυστηρή για την πρώτη παραβίαση κ.ο.κ).

5ο βήμα: Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παραθέτει και τις δικές του απόψεις όσον αφορά τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και τη δική του στάση. Και αυτές οι απόψεις καταγράφονται, αφού συζητηθούν στην τάξη και συμπληρώνουν το εκπαιδευτικό συμβόλαιο.

6ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός τυπώνει τους κανόνες και από τη λίστα οι μαθητές αποφασίζουν, αν κάποιος πρέπει να διαγραφούν ή να προστεθούν. Επίσης, γίνονται συνδυασμοί ή οι κανόνες γράφονται λίγο καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέξει ώστε οι κανόνες που θα διατυπωθούν να μην είναι τελικά ανεφάρμοστοι και πολύ αυστηροί ή περιοριστικοί. Στην τελική λίστα όλοι οι μαθητές και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γράφουν τα ονόματά τους, ως μια δέσμευση ότι θα τηρήσουν

τους κανόνες. Το συμβόλαιο μοιράζεται σε όλους τους μαθητές, που πρέπει να το κρατήσουν σε κάποιο βασικό τους τετράδιο, ενώ μία μεγέθυνσή του μπορεί να μπει στην αίθουσα. Όταν υπάρξει η αίσθηση ότι ξεφεύγουν απ' τους κανόνες που έχουν τεθεί, ο εκπαιδευτικός τους το θυμίζει δείχνοντάς τους το συμβόλαιο.

Η εντελώς γενική διατύπωση κάποιων κανόνων δεν προσφέρεται. Αντίθετα, είναι χρήσιμο να γίνεται όσο πιο περιγραφική διατύπωση των κανόνων γίνεται. Σημαντικό είναι να αποτελείται το συμβόλαιο από θετικές προτάσεις (στην πραγματικότητα περιγράφει την ιδανική τάξη, την οποία όλοι μαζί, εκπαιδευτικοί και μαθητές, προσπαθούμε να προσεγγίσουμε) και όχι αρνητικές. Για παράδειγμα, είναι καλύτερο να πούμε «Περιμένω τον συμμαθητή μου ή τον καθηγητή μου να τελειώσει και μετά ζητώ τον λόγο για να μιλήσω» αντί για «Δεν διακόπτω τον συμμαθητή ή τον καθηγητή μου ενώ μιλάει». Καλό θα είναι το συμβόλαιο να είναι μια πρόταση θετικών στάσεων και συμπεριφορών για τον έφηβο και όχι ένας ακόμη κατάλογος απαγορεύσεων και περιορισμών από «δεν»! Επίσης, πολλοί από τους κανόνες έχουν σχέση με το σεβασμό, ο οποίος εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές και δεν έχει αποδέκτη μόνο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Τέτοιες είναι η παρακολούθηση, η παράδοση εργασιών, το να έρχονται μαθητές και εκπαιδευτικός στην τάξη προετοιμασμένοι κλπ.

Προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια αυτή, καλό είναι πριν ξεκινήσει τη συζήτηση στην τάξη, να έχει θέσει στον εαυτό του ερωτήματα, όπως το πως θα πετύχει μια θετική αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, ποιες τεχνικές-μεθόδους θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, τι θα βελτιώσει τη γενικότερη εικόνα και συμπεριφορά του κ.ά. Η δραστηριότητα της συζήτησης στην τάξη διαρκεί συνήθως μια ώρα, αλλά μπορεί να επαναληφθεί ώστε να βελτιωθούν οι κανόνες. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις – συμβαίνει σε περιπτώσεις απειρίας του εκπαιδευτικού ή σε περιπτώσεις διαμόρφωσης ειδικών καταστάσεων ή ριζικής αλλαγής συνθηκών – που το συμβόλαιο είναι αναγκαίο να αναπροσαρμοσθεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με συναίνεση καθηγητών και μαθητών, στο πλαίσιο μιας ευελιξίας που είναι απαραίτητη όταν έχουμε να κάνουμε με εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, που έχουν χρησιμοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα για χρόνια, δηλώνουν ότι έχουν ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας στις τάξεις τους (Kagan 1992). Θεωρούν δε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι αποτελεσματική επειδή η ευθύνη για τη δημιουργία και την τήρηση των κανόνων περνάει από τον εκπαιδευτικό στους ίδιους τους μαθητές. Οι τελευταίοι αισθάνονται ότι τους ανατίθεται μια σοβαρή ευθύνη, ένας υπολογίσιμος ρόλος, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί τους υπολογίζουν, με την έννοια ότι εκχωρούν σε αυτούς τη ρύθμιση του τρόπου με τον οποίο θα διαχειριστούν την εξουσία που θεσμικά διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Οι μαθητές δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται απλώς για την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, αλλά τους δίνουν χώρο και τρόπο να παίξουν έναν δημιουργικό και υπεύθυνο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν πεισθεί για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του εγχειρήματος. Σε αντίθετη περίπτωση «αποκαλύπτεται» στους μαθητές ότι οι διδάσκοντες δεν πιστεύουν στην όλη διαδικασία και ανεξάρτητα από τις λεκτικές δεσμεύσεις τους δεν θα μπορέσουν να εφαρμόσουν με συνέπεια το συμβόλαιο για ολόκληρη τη σχολική χρονιά.

Έχοντας τα προηγούμενα ως δεδομένα, προτείνεται το εκπαιδευτικό συμβόλαιο να υλοποιηθεί σε επίπεδο τμήματος με παρόντες όλους τους διδάσκοντες του συγκεκριμένου τμήματος. Η διαδικασία αυτή είναι επιθυμητή και αναγκαία, αλλά πρακτικά δύσκολη, γνωρίζοντας ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενός τμήματος αρκετές φορές είναι διαφορετικές ή και συγκρουόμενες. Ωστόσο, αυτός θα πρέπει να είναι ο στόχος και όχι η υλοποίηση ανεξάρτητων συμβολαίων κατά διδάσκοντα. Με αυτό τον τρόπο οι ίδιοι μαθητές δεν θα έχουν διαμορφώσει πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους συμβόλαια, γεγονός που θα δυσχεραίνει τελικά την τήρησή τους, αφού θα τους μπερδεύει ενώ οι μαθητές χρειάζονται σταθερότητα και ασφάλεια στο χώρο του σχολείου αλλά και της ζωής τους γενικότερα. Είναι αποδεκτό βέβαια, ο ίδιος εκπαιδευτικός να έχει διαφορετικά εκπαιδευτικά συμβόλαια με δυο διαφορετικά τμήματα, αν οι διαδικασίες στα τμήματα οδηγήσουν σε διαφορετικές διατυπώσεις (πράγμα όχι και τόσο συχνό) που έχουν να κάνουν με την ελαστικότητα των ορίων, τους βαθμούς ελευθερίας και την αυστηρότητα των συνεπειών.

Μια παρόμοια δραστηριότητα που στοχεύει στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου, είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν την τέλεια τάξη (περιγραφή της ατμόσφαιρας και των σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών που θέλουν να επικρατεί σε μια ιδανική πραγματική τάξη). Ο κάθε μαθητής σε ομάδες των 3-4 ατόμων καταγράφει τις απόψεις του σε μια παράγραφο. Στη συνέχεια, οι μαθητές της ομάδας ανταλλάσσουν κυκλικά τα γραπτά τους και υπογραμμίζουν τις πιο σημα-

ντικές λέξεις ή φράσεις. Η κάθε ομάδα αναδεικνύει τα πιο σημαντικά και κάποιος (που ορίζεται από την ίδια την ομάδα) τα παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να καταγράψει τις πιο σημαντικές από τις αναφορές των μαθητών σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης μιας «δήλωσης της τάξης», με θετικό πάντα τρόπο. Το διαφορετικό εδώ είναι ότι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να συγκεκριμενοποιήσουν ένα στόχο, να περιγράψουν ή και να αναζητήσουν ένα «όραμα» για το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον, πράγμα που αποτελεί μια διαδικασία θετικής αφύπνισης και ενεργοποίησης των μαθητών. Ωστόσο η μη διατύπωση συγκεκριμένων κανόνων και συνεπειών για την κατάκτηση αυτού του περιβάλλοντος, μπορεί αρχικά να παρέχει αίσθημα ελευθερίας αλλά στην πορεία δημιουργεί ερωτηματικά και απογοητεύσεις για το ανέφικτο του στόχου, από τη στιγμή που δεν οριοθετείται ο τρόπος κατάκτησης του στόχου.

Σε κάθε περίπτωση, οι διαδικασίες που προτείνονται είναι ενδεικτικές και στόχος τους είναι η βοήθεια στην αρχική προσπάθεια του εκπαιδευτικού. Με την απόκτηση εμπειρίας, ο εκπαιδευτικός θα τροποποιήσει αυτές τις διαδικασίες και οπωσδήποτε θα τις προσαρμόσει στο προσωπικό του στυλ και στις ιδιαιτερότητες της τάξης του.

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο στη σύγχρονη τάξη

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποια μαθήματα, των οποίων η φύση είναι εργαστηριακή (π.χ. μαθήματα πληροφορικής, αλλά και κάποια άλλα που μπορεί να πραγματοποιούνται με τη χρήση υπολογιστών, βλ. Κορδάκη & Κόμης 2000) υπαισέρχεται και ένα επιπλέον μέρος στο συμβόλαιο: το υλικό (π.χ. υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες κλπ.) και το τυχόν λογισμικό που είναι εγκατεστημένο σ' αυτό. Στην περίπτωση αυτή, αλλά και στις περιπτώσεις – επιδιώκεται να είναι οι περισσότερες - όπου εφαρμόζονται σύγχρονες διδακτικές τεχνικές, σε περιβάλλοντα όπου η μάθηση συντελείται με διερευνητικό και συνεργατικό τρόπο μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και με τον εκπαιδευτικό να έχει συντονιστικό κυρίως ρόλο, οι όροι του εκπαιδευτικού συμβολαίου πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας τάξης, της διδασκαλίας που πραγματοποιείται σ' αυτή καθώς και των σχέσεων που προκύπτουν. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να υπάρχει ο όρος που ενδεχομένως συναντιόνταν συχνά σε παλιότερα συμβόλαια «Όσο ο εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, αναβάλλω αυτά που έχω να συζητήσω με τον διπλανό μου...», διότι στην περίπτωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όχι απλώς δεν αποτρέπεται η συζήτηση με τον διπλανό, αλλά ενθαρρύνεται και ενισχύεται αφού αποτελεί οδό μάθησης.

Σε τέτοιες περιπτώσεις το συμβόλαιο διακινεί στην τάξη άλλες αξίες, όπως τη συνεργατικότητα, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη στη θέση του ανταγωνισμού, την συμμετοχή στη θέση της παθητικότητας, την κρίση, την αναζήτηση και τη θαρραλέα διατύπωση της άποψης στη θέση της συνεχούς αποδοχής, την αμφισβήτηση και την αμφιβολία για τη μια και μοναδική αλήθεια, την ισότιμη μεταχείριση και το δημοκρατικό κλίμα στη θέση της επιβολής και του αυταρχισμού. Οι κανόνες στη σύγχρονη, συνεργατική, τεχνολογικά αναβαθμισμένη τάξη αμβλύνουν τις αντιθέσεις, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, άλλους από τους συμβατικούς, που δίνουν νέες ευκαιρίες στους μαθητές των χαμηλών κυρίως επιδόσεων και τους απαλλάσσουν από το στίγμα του «κακού» μαθητή (Καράκιζα 2007). Τέτοιοι κανόνες θα μπορούσαν αν είναι:

1. Λέω πάντα τη γνώμη μου στην ομάδα μου, όταν έρθει η σειρά μου. Αν θέλω να ξαναπάρω το λόγο, περιμένω να τελειώσουν οι προηγούμενοι.
2. Σέβομαι τις απόψεις που εκφράζουν οι συμμαθητές μου στην ομάδα και ταυτόχρονα κάνω ελεύθερα την κριτική μου σ' αυτές, χωρίς κακόβουλα σχόλια.
3. Σέβομαι την άποψη της πλειοψηφίας της ομάδας, όπου αυτό χρειάζεται.
4. Φροντίζω όσο μπορώ να κάνω με συνέπεια το κομμάτι της δουλειάς που μου αναλογεί, ώστε να μην «ρίχνω» την ομάδα.

Παράλληλα, ποικίλες και συγκρουόμενες ιδεολογίες φτάνουν μέσω των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στη σχολική τάξη, που έχει πια τα παράθυρά της ανοικτά στον έξω κόσμο (πραγματικό και διαδικτυακό). Πέρα από το ζήτημα της οριοθέτησης στη βάση του σεβασμού προς τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του, το ίδιο το νέο εκπαιδευτικό συμβόλαιο οφείλει να καθορίσει και όρια αλλά και τρόπους να διαχειρίζεται αυτή την ποικιλότητα και την αντιφατικότητα (Καράκιζα 2007) μέσα από τα φίλτρα της ενθαρρυνόμενης κριτικής. Για παράδειγμα:

1. Συζητώ τις πηγές άντλησης των πληροφοριών μου στην ομάδα, τηρώντας τους περιορισμούς του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και του εκπαιδευτικού (αν υπάρχουν για το συγκεκριμένο θέμα).

2. Αν υπάρχουν αντικρουόμενα δεδομένα, μπαίνουν σε διαδικασία διασταύρωσης και επανεξέτασης στο πλαίσιο της ομάδας ή/και ολόκληρης της τάξης.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι ότι η εξουσία του δασκάλου στην παραδοσιακή τάξη δεν είναι μόνο γνωστική, αλλά αξιολογική και ελεγκτική. Στη σύγχρονη τάξη, παρόλο που θεωρείται δύσκολο (Κυρίδης κ.ά. 2003) να πάψει ο εκπαιδευτικός να ενσαρκώνει ένα από τα όργανα ελέγχου, εντούτοις δεν θα είναι σε θέση να ελέγχει πάντα κάθε έκφραση της εκπαιδευτικής πράξης. Με αυτήν την έννοια, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, πρέπει να προβλέπει κανόνες αυτοδιαχείρισης – σε μικρό ή μεγάλο βαθμό - των ομάδων, καθώς και κανόνες για το πώς ο δάσκαλος θα παίζει αποτελεσματικά τον συντονιστικό του ρόλο, για παράδειγμα:

1. Μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους έργου, καλούμε τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στην αξιολόγησή του.
2. Σε κάθε περίπτωση που δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε συμφωνία, και αφού εξαντλήσουμε τα χρονικά περιθώρια συζήτησης που μας δίνονται, απευθυνόμαστε στον εκπαιδευτικό για βοηθητική παρέμβαση.
3. Ο εκπαιδευτικός, μοιράζοντας κυκλικά το χρόνο, επιβλέπει διαδοχικά τη δουλειά των ομάδων ή/και των μαθητών.
4. Ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στα ημερολόγια καταγραφής έργου των ομάδων και μπορεί κατά διαστήματα να συζητά μαζί τους θέματα που τους απασχολούν.

Όπως προκύπτει από το παραπάνω πλαίσιο, απαιτείται ο σχεδιασμός κατάλληλων ενεργητικών διδακτικών παρεμβάσεων, όπως η ανάθεση και εκπόνηση συνθετικών εργασιών από τους μαθητές (Τζιμογιάννης κ.ά. 1999, Πολίτης κ.ά. 2001), αλλά και η χρήση εναλλακτικών και ποικίλων διδακτικών τεχνικών που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών καθώς και μαθητών – εκπαιδευτικών αλλά και αναδομούν συνολικά το σχολικό χρόνο.

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι τελικά καθοριστικό για το πώς και ποιες σχέσεις θα διαμορφωθούν, για το πώς θα αναπτυχθεί και το τι ρόλο θα παίξει στην επικοινωνία και κατ' επέκταση στη μάθηση. Η συν-διαμόρφωση κανόνων που εμπεριέχουν και τη διαπροσωπική επικοινωνιακή διάσταση αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας, είναι ένα δημιουργικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αλλά και ευρύτερα της ομάδας-τάξης. Οι κανόνες αυτοί οι οποίοι μπορούν να διέπουν κάθε πλευρά της λειτουργίας της, όπως το περιεχόμενο και τα όρια των ρόλων και της ιεραρχίας, τον τρόπο πραγματοποίησης του έργου, τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης, κ.α., προσδιορίζουν ένα μεγάλο μέρος των σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο που να διαμορφώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και να υποστηρίζεται η μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Brousseau, G. (1980). *L' échec et le contract*, Recherches, 41, 177-182
- Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connection's with high school senior's academic success, *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework, *Educational Leadership*, 2001 (47), (85-91)
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003, *Review of Educational Research*, 1989 (76), (1-62)
- Cheung T.E.Y. (2002). The voice of teachers in a changing Hong Kong society: The study of the effectiveness of a school guidance programme for teacher development. Ph.D. Thesis, School of Education, Faculty of education, Australian Catholic University
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom Discipline and Management*, Columbus: Merrill
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp.1139- 1151), New York: MacMillan
- Epstein, J.L. (1995). School- family- community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 1995 (76), (701-712)
- Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive Classroom Management*, London: Allyn and Bacon
- Fan, X. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A growth modeling analysis, *Journal of Experimental Education*, 1998 (70), (27-61)
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 2001 (13), (1-22)

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education, *Journal of Educational Psychology*, 2000 (92), (367-376)
- Farrow, S., Tymms, P. & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools, *British Educational Research Journal*, 1999 (25), (323-241)
- Fehrmann, P., Keith, T. & Reiners, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects on parental involvement on high school grades, *Journal of Educational Research*, 1987 (806), (330-337)
- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues, *Current Directions in Psychological Science*, 2004 (13), (161-164)
- Ho, S., & Willms, D. (1996). Effects of parental involvement eighth grade achievement, *Sociology of Education*, 1996 (69), (126 – 141)
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 1994 (65), (237- 252)
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 1992 (27), (65-90)
- Keith, T., Keith, P., Troutman, G., Bickley, P., Trivette, P., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement?: Structural analysis of national data, *School Psychology Review*, 1993 (22), (474- 496)
- Laplante, B. (1997). Teachers' beliefs and instructional strategies in Science: Pushing analysis further, *Science Education*, 1997 (81), (277-294)
- Mannam, G. & Blackwell, J. (1992). Parental involvement: Barriers and opportunities, *The Urban Review*, 1992 (24), (219-226)
- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent's school involvement and public school inner-city preschooler's development and academic performance, *The School Psychology Review*, 1999 (28), (395-412)
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents, *Journal of Marriage and Family*, 1995 (57), (85-100)
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescent's mathematics achievement, *Sociology of Education*, 1998 (71), (336-356)
- Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 1992 (62), (307-332)
- Pezdek, K., Berry, T. & Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework, *Journal of Educational Psychology*, 2002 (94), (771-777)
- Reynolds, A.J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*, 1992 (7), (441-462)
- Ritblatt, S.N., Beatty, J.R., Cronan, T.A. & Ochoa, A.M. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation and demographic characteristics: Implication for policy formation, *Journal for Community Psychology*, 2002 (30), (519-549)
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Trautwein, U. & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery, *Educational Psychology Review*, 2003 (15), (112- 145)
- Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεμερτζή, Κ., Μπαγάκης, Γ., Σταμάτης, Θ., Καίσαρη, Σ., (2008). Προετοιμάζοντας τις εστίες ανάπτυξης του σχολείου, στο Μπαγάκης, Γ. MacBeath, J., (επιμ.). *Η Ηγεσία που Διευκολύνει τη Μάθηση*, Αθήνα: Λιβάνης
- Καράκιζα, Τ. (2007). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Η Παιδαγωγική Σχέση στη Διδασκαλία με τα Νέα Μέσα», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος
- Κορδάκη, Μ. & Κόμης, Β. (2000). Αντιλήψεις καθηγητών Πληροφορικής σχετικά με τη φύση του αντικείμενου και τον τρόπο εισαγωγής του στην εκπαίδευση, στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, 572-582, Πάτρα

- Κυρίδης, Α, Δρόσος, Β, Ντίνας, Κ, (2003). Η Πληροφοριακή - Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Γλώσσας, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η Σχολική Τάξη, Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη
- Μοκό, Ζ., (1997). Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ. & Κόμης, Β. (2001). Συνθετικές εργασίες: Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, 405-413, Σύρος
- Τζιμογιάννης, Α., Μικρόπουλος, Τ. Α. & Λαδιάς, Τ. (1999). Η διδασκαλία των Πολυμέσων στο Ενιαίο Λύκειο. Μία προσέγγιση στα πλαίσια του Μαθήματος «Πολυμέσα-Δίκτυα», στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση», 169-182, Ιωάννινα