



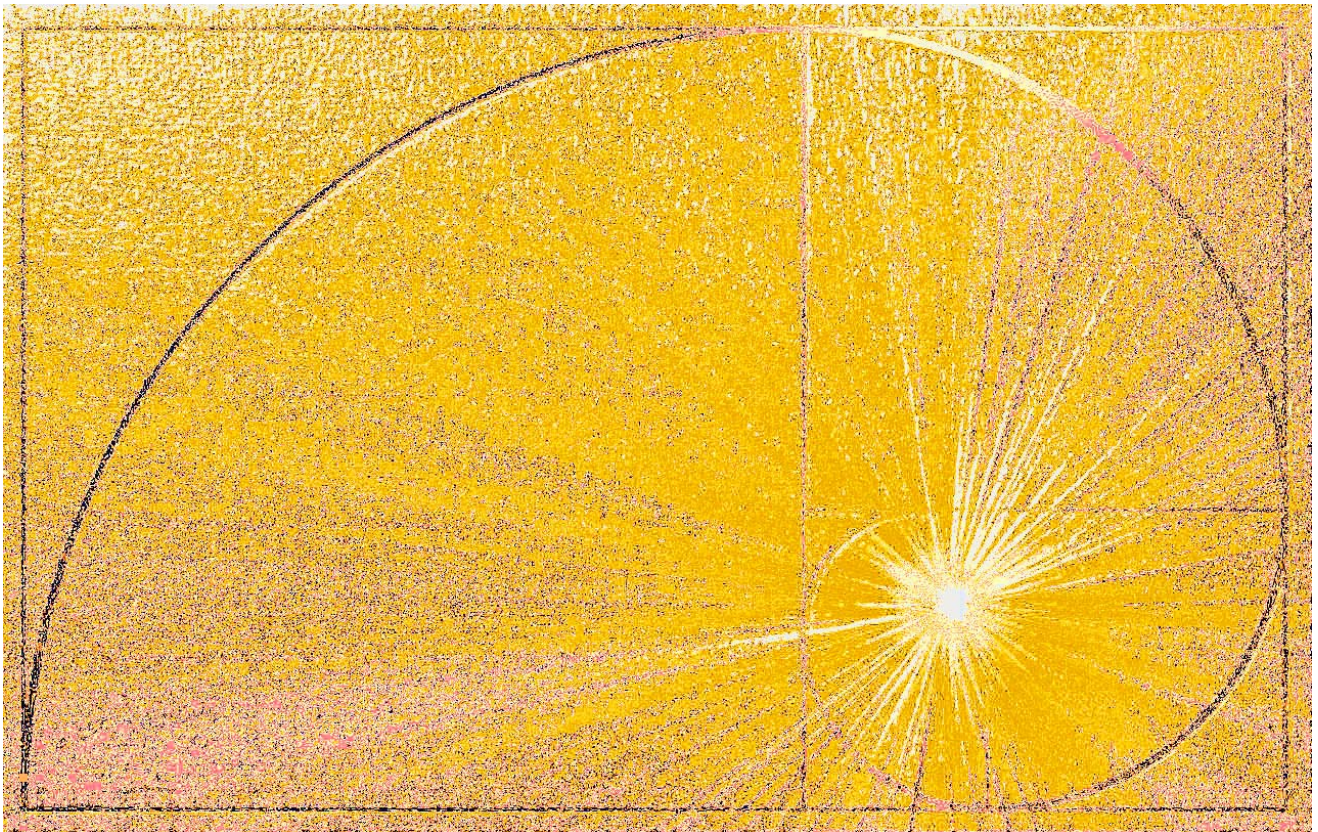
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 3, Issue 5 (2021)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL	5
Η συμβολή των μοντέλων διοίκησης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Λάρισας.....	7
Γκόλτσος Κωνσταντίνος.....	7
Γκόλτσου Ιωάννα – Βάγια.....	7
Διερεύνηση της κατανόησης της έννοιας της ενέργειας από μαθητές/τριες Γυμνασίου	16
Μήτρακας Νικόλαος.....	16
Τσιχουρίδης Χαρίλαος.....	16
Η διερεύνηση του ρόλου των σχολικών εορτασμών, την περίοδο της δικτατορίας, ως διάυλος ιδεολογικών ποδηγετήσεων.....	27
Ιορδανίδης Βασίλειος.....	27
Aspects of interculturality and inclusion in educational leadership: a small-scale survey in the region of Thessaly	38
Karagianni Georgia Konstantia	38
Co-creating Short Video Films to Raise Elementary School Students' Awareness of Bullying.....	47
Siouli Styliani.....	47
Stefa Evanthia.....	47
Stergiaki Athanasia	47
Η υλοποίηση της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Webex) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την οπτική των εκπαιδευτικών	55
Χατζηκυριάκου Γιάννης.....	55
Σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις στην έρευνα του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	69
Αναστασιάδης Θεοδόσιος.....	69
Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – ΜΝΑΕ: Προνομιακός χώρος ανάπτυξης ή ένα ακόμη καθήκον για τους εκπαιδευτικούς;	81
Σιδέρη Αναστασία	81
Βασιλειάδης Μιχαήλ	81
Καλίτσης Πασχάλης.....	81
Η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας στη γεωμετρία	94
Μπουραζάνας Κωνσταντίνος	94
Η άποψη γονέων και εκπαιδευτικών για την επικοινωνιακή πολιτική χώρων πολιτισμού του Ναυπλίου με ομάδα-στόχο παιδιά 4-12 ετών	104
Παπουτσή Γεωργία.....	104

Η σημασία της διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών	113
.....	
Ζούρου Ηλέκτρα	113
Το έργο του Νίκου Καζαντζάκη και η επίδρασή του στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.....	125
Μπουκουβάλα Ευθαλία	125
Gender differences in school performance anxiety.....	134
Ioannidis Nikolaos.....	134
Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης	143
Νικολαΐδου Χάρης	143
Ρεπούση Μαρία.....	143
Inquiry Based Learning as a recommended approach for controversial historical issues teaching. Action research with pre-service teachers in Greece	155
Papadimas Lampros.....	155
Stavrianoudaki Alexandra	155
Smyrnaioi Antonios	155
Η συμβολή των ανθρωπιστικών σπουδών στην δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών	168
.....	
Χασιώτη Μαρία	168

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το πέμπτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2021 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης Κοινότητας Μάθησης, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνε αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The 5th issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2021 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step

closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Patras

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Η συμβολή των μοντέλων διοίκησης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Λάρισας

Γκόλτσος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, M.Sc, Ph.D, Διευθυντής στο 1^ο δημοτικό σχολείο Γιάννουλης.
kgoltsos@pe.uth.gr

Γκόλτσου Ιωάννα – Βάγια

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vagiagkoltsou@gmail.com

Περίληψη

Ως καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση νοούνται οι δραστηριότητες εκείνες οι οποίες προωθούν νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις στην σχολική πραγματικότητα (Fullan, 2001). Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή των μοντέλων διοίκησης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών-ντρίων, καθώς και δημογραφικά τους στοιχεία, στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Λάρισας. Για τον σκοπό αυτό ερωτήθηκαν σχετικά διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι απαντήσεις των διευθυντών και διευθυντριών διαφέρουν ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Για την εφαρμογή ή μη των καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία θεωρούν ότι ευθύνονται και οι ίδιοι οι διευθυντές, η έλλειψη κινήτρων από την πολιτεία, η έλλειψη υποδομών και υλικών. Επίσης στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση θεωρούν αποτελεσματικά το «συνεργατικό» μοντέλο διοίκησης και το «δημοκρατικό» στυλ ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλα διοίκησης, στυλ ηγεσίας, καινοτόμα προγράμματα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Μοντέλα Διοίκησης και Στυλ Ηγεσίας

Ως έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξίες έχοντας όραμα και στόχο την δέσμευση των μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, 2012, διακρίνουμε 5 στυλ ηγεσίας: Το παιδαγωγικό (προωθεί κατά βάση την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καλλιεργώντας υψηλό επίπεδο προσδοκιών τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές) το δομικό, (βασίζεται στο όραμα και στην αποστολή που έχει το σχολείο όπου ο ηγέτης δίνει έμφαση στα καθήκοντα, στις δομές και στους στόχους), το συμμετοχικό, (ο ηγέτης ενθαρρύνει το προσωπικό να συμμετέχει στις αποφάσεις εκχωρώντας αρμοδιότητες) το επιχειρηματικό, (δίνει έμφαση στην συνεργασία του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, τους γονείς και την τοπική κοινωνία) και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη προσωπικού της σχολικής μονάδας, δηλαδή στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και στην ενθάρρυνσή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης).

Στην εκπαιδευτική ηγεσία, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999), τα πιο γνωστά μοντέλα διοίκησης-ηγεσίας είναι τα εξής έξι: Η εκπαιδευτική ηγεσία, η διοικητική ή διαχειριστική, η συμμετοχική, η μετασχηματιστική, η ηθική και η ενδεχομενική ηγεσία. Η ταξινόμηση βασίστηκε σε 121 άρθρα μιας δεκαετίας από το 1988 έως το 1998.

Καινοτομία και Εκπαίδευση

Με τον όρο «καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση εννοούμε δράσεις, δραστηριότητες ή και ολοκληρωμένα προγράμματα που προωθούν βελτιώσεις και αλλαγές στην σχολική πραγματικότητα. Αυτό κυρίως συμβαίνει σε τέσσερα επίπεδα (Fullan, 2001, Hargreaves, 2003): α) στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών, β) στην χρήση νέων εκπαιδευτικών μέσων, γ) στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και δ) στην αλλαγή παιδαγωγικών αρχών και πεποιθήσεων.

Πρωταρχικό ρόλο για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων και δράσεων στα σχολεία διαδραματίζει η διοίκησή τους. Ωστόσο, τα στελέχη θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η επιτυχία τους δεν είναι δεδομένη καθώς, είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν αντιδράσεις. Τότε ο διαχειριστής της καινοτομίας, ο διευθυντής, ως επικεφαλής του σχολείου, οφείλει να διευκρινίσει ότι προτάσσει το συμφέρον του σχολείου και να διαχειριστεί αυτή την κρίση με ευφυΐα και οξυδέρκεια. Άρα, τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ηγετικές φυσιογνωμίες και ευέλικτα στην διαχείριση τυχόν προβλημάτων που παρουσιάζονται (Μαγκλάση, 2018).

Βασικό ρόλο στην προώθηση της καινοτομίας και των αλλαγών έχει ο διευθυντής ο οποίος πρώτα απ' όλα θα πρέπει να είναι ηγέτης και, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες κυρίως όμως θα πρέπει να είναι οραματιστής και να ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων ιδεών. Θα πρέπει ακόμη να διαθέτει κουλτούρα που να καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Σαϊτή Α, & Σαϊτής Χ. 2012). Επίσης εκτός των άλλων σημαντικό ρόλο στη εφαρμογή μιας καινοτομίας έχουν και οι οργανωτικές συνθήκες, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου λειτουργούν οργανωμένα και συστηματικά (Everard et al. 2004).

Στην Ελλάδα υπάρχουν διάφορες μελέτες στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Κωστής, Σιόρεντα & Τζιμογιάννης, 2009, Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014). Όμως έως τώρα δεν έχει γίνει κάποια μελέτη που να καταγράφεται η αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Επομένως χρειάζεται να υπάρξουν επιστημονικές μελέτες που να αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καινοτομιών, την συμβολή τους στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και κατ' επέκταση στην σχολική μονάδα.

Σε εργασία του Βότση, (2017), διερευνήθηκε το κατά πόσο μία σχολική μονάδα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναλάβει την οργάνωση εκπαιδευτικών καινοτομιών, αλλά και τη σχέση των καινοτομιών αυτών με την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, όπως και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στη διαχείριση των αλλαγών, όταν αποτελούν προϊόν της πρωτοβουλίας μελών του σχολικού οργανισμού. Φάνηκε ότι η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση, κοινή συναδελφική κουλτούρα και επαγγελματικό ήθος που μπορεί να προκύψει μέσα από αποκεντρωμένη διοίκηση, συλλογικές διαδικασίες, σύστημα συμβουλευτικής καθοδήγησης του σχολείου σε ζητήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων κοινωνικών και σχολικών προβλημάτων, αξιολόγηση της εφαρμογής των αλλαγών, απολογισμός έργου και σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Αυτή η πολιτική σέβεται την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τούς αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, εισαγωγής καινοτομιών και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό, συμβάλλοντας στη συνειδητή επιλογή εφαρμογής των αλλαγών χωρίς τη βίαιη απομάκρυνση από τις παλαιές μεθόδους, αλλά και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της μεταξύ τους αλληλεγγύης.

Καινοτομία και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διοίκησης είναι η γνώση και η ευελιξία, οι οποίες συμβάλλουν στην αναδόμηση πεπαλαιωμένων ή γραφειοκρατικών μορφών

διοίκησης με εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και πρακτικών. Γίνεται σαφές ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις ιδιαιτερότητές του είναι επιβεβλημένο να υπάρξουν καινοτόμες πρωτοβουλίες και αναδιοργανώσεις έτσι ώστε να παρακολουθήσει τις διεθνείς εκπαιδευτικές και διοικητικές εξελίξεις. Η χρήση και η αξιοποίηση των εργαλείων των ΤΠΕ καταγράφονται ως καινοτομικά μέσα στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διοίκησης τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η εφαρμογή των καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι δύσκολη αλλά όμως δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να εφαρμόσει νέες μεθόδους οι οποίες συμβάλλουν στην εξέλιξη και αναβάθμισή του λειτουργώντας θετικά υπέρ των μαθητών και καθιστώντας το ένα σύγχρονο σχολείο (Λαζάρου και συν., 2016).

Σε έρευνα που έγινε στην Β'θμια Εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια να προσδιορισθούν οι έννοιες της αλλαγής και της καινοτομίας όπως αυτές εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν θετική διάθεση απέναντι στην καινοτομία, ωστόσο όμως υπάρχουν κάποια προβλήματα τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπισθούν ώστε η υλοποίηση των καινοτομιών να είναι εφικτή και να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Φοινίτση, 2018). Επίσης στην ίδια έρευνα έγινε προσπάθεια να συνδεθεί η εισαγωγή καινοτομιών με το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας και με την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου και του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι καινοτομίες αφορούσαν ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες.

Σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον διευθυντή με ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργικής λήψης απόφασης, με ευαισθησία για τους ανθρώπους, με αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης, να εμπνέει, να παρακινεί, να υποστηρίζει, να επιβραβεύει και να δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα. Ακόμη αντιλαμβάνονται τον διευθυντή να λειτουργεί δημοκρατικά και συμμετοχικά με την Διοίκηση και τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σημαντικά κριτήρια επιλογής για τον ιδανικό δ/ντή θεωρούν την πιστοποίηση στις ΤΠΕ, τον χρόνο διδακτικής υπηρεσίας και τις σπουδές στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (Καλαμπόκης, 2016).

Κατά πόσο ο διευθυντής σχολείου επιθυμεί την ανάπτυξη και υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, προωθεί και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενημερώνει και ενθαρρύνει το σύλλογο διδασκόντων να συνεργαστεί για το σκοπό αυτό, ανταμείβει ηθικά τους εκπαιδευτικούς που καινοτομούν εξαρτάται από τον ίδιο, αφού ο σημερινός διευθυντής σχολείου έχει χαρακτηριστικά διεκπεραιωτή λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς να επιδιώκει νεωτερισμούς και καινοτομίες, γεγονός το οποίο συνεπάγεται την ελάχιστη προσπάθειά του να επηρεάσει και να προωθήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του να καινοτομήσουν, χωρίς όμως να αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή των καινοτομιών (Μπίντση, 2007).

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 σε σύνολο 90 διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από κεντρικά (πόλης Λάρισας) και περιφερειακά (επαρχίας νομού Λάρισας) πολυθέσια σχολεία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, όπου όλα τα σχολεία είχαν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή των μοντέλων διοίκησης και των στυλ ηγεσίας των διευθυντών-ντριών, καθώς και δημογραφικά τους στοιχεία, στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Λάρισας.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται τα εξής ερωτήματα:

α) Το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, η βαθμίδα εκπαίδευσης (α'θμια/β'θμια) και ο τύπος σχολείου (επαρχίας/πόλης) παίζουν ρόλο στις απαντήσεις των

διευθυντών-ντριών στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία του νομού Λάρισας;

β) Τα μοντέλα διοίκησης και τα συλ ηγεσίας των διευθυντών-ντριών συμβάλλουν στην επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία του νομού Λάρισας;

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ημιδομημένης συνέντευξης το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούσαν την βαθμίδα που ανήκει το σχολείο (Α΄θμια - Β΄θμια Εκπαίδευση), το φύλο του διευθυντή-ντριας της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας, την ύπαρξη ή μη μεταπτυχιακού τίτλου του ερωτώμενου και τον τύπο του σχολείου (κεντρικό-πόλης ή περιφερειακό-επαρχίας).

Ακολουθούσαν 10 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της έρευνας, σχετικές με το αν γνωρίζουν οι διευθυντές τι είναι καινοτόμα προγράμματα, αν τα θεωρούν σημαντικά και συμβάλλουν στις γνώσεις και στις δεξιότητες των μαθητών, αν εφαρμόζονται στα σχολεία, αν όχι για το ποιος ευθύνεται για την μη εφαρμογή τους, το μοντέλο διοίκησης και το συλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στην σχολική τους μονάδα και που πιστεύουν ότι θα βοηθούσε στην ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, για το ποιες ενέργειες θα έκαναν ως διευθυντές για να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην σχολική τους μονάδα από τους εκπαιδευτικούς.

Στάλθηκαν ηλεκτρονικά 40 ανώνυμα ερωτηματολόγια σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, τα οποία συνοδεύονταν από έντυπο ενημέρωσης συμμετοχής στην έρευνα. Συλλέχθηκαν συνολικά 30 ερωτηματολόγια.

Έγινε ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης (Α΄θμια – Β΄θμια), το φύλο (άνδρας, γυναίκα) των διευθυντών, τον τύπο της σχολικής μονάδας (κεντρικό, περιφερειακό), τα έτη υπηρεσίας και την κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης.

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτουν τα εξής:

Στα δημογραφικά στοιχεία εξετάζοντας την βαθμίδα εκπαίδευσης τα 16 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από διευθυντές Α΄θμιας εκπαίδευσης, ποσοστό 53,3%, ενώ τα 14 από διευθυντές Β΄θμιας εκπαίδευσης, ποσοστό 46,7%.

Σε ότι αφορά το φύλο των διευθυντών οι 17 ήταν άνδρες, ποσοστό 56,7%, και οι 13 γυναίκες, ποσοστό 43,3%.

Σχετικά με τον τύπο σχολικής μονάδας τα 15 σχολεία ήταν κεντρικά (πόλης) και τα 15 περιφερειακά (επαρχίας).

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές-ντριες είχαν από 17 έως 34 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. 25,7 έτη).

Οι 19 από τους 30 διευθυντές, (ποσοστό 63,3%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο.

Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (α΄θμια -β΄ θμια) φαίνεται να υπάρχουν κάποιες διαφορές στις απαντήσεις των διευθυντών-ντριών δηλαδή οι δ/ντές-ντριες Α΄θμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι στα δημοτικά σχολεία γίνονται περισσότερα καινοτόμα προγράμματα σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες της Β΄θμιας Εκπαίδευσης. Επίσης τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση φαίνεται να παίζουν κάποιο ρόλο στις απαντήσεις των διευθυντών αφού οι διευθυντές-ντριες με περισσότερα έτη υπηρεσίας ενδιαφέρονται λιγότερο για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία. Οι διευθυντές-ντριες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, έχουν μεγαλύτερη διάθεση για ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο.

Εξετάζοντας τις 10 βασικές ερωτήσεις της έρευνας διαπιστώνουμε τα εξής:

Στην 1^η ερώτηση «Τι θεωρείτε κατά την άποψή σας, ότι είναι καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση, πως θα τα περιγράφατε; Τα θεωρείτε σημαντικά στην συμβολή της γνώσης

και στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών;» οι περισσότεροι διευθυντές-ντρίες απάντησαν ότι ως καινοτόμα προγράμματα θεωρούν κατά βάση τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά), τα ερευνητικά σχολικά προγράμματα, τους καλλιτεχνικούς ή αθλητικούς διαγωνισμούς, την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, τα e-twinning και τα Erasmus προγράμματα.

Μερικοί διευθυντές/ντρίες απάντησαν ότι θεωρούν καινοτόμα προγράμματα οτιδήποτε καινούριο, με διαθεματική προσέγγιση, αλλά και γενικά «ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις και στα διδακτικά μέσα και στις διδακτικές προσεγγίσεις και στις αρχές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών». Ακόμη καινοτόμα προγράμματα θεωρούν τις «νέες δράσεις πέρα από τις καθορισμένες μέχρι σήμερα». Η πλειοψηφία τους δε, τα θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά διότι συμβάλλουν στην περαιτέρω καλλιέργεια των μαθητών διευρύνοντας τους ορίζοντες των μαθητών. Επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικά λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα. Βέβαια ελάχιστοι τα θεωρούν μη σημαντικά, διότι δεν έχουν να προσφέρουν κάτι.

Στην 2^η ερώτηση «Από την εμπειρία σας πιστεύετε ότι εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα γενικά στα ελληνικά σχολεία;» οι περισσότεροι-ες διευθυντές-ντρίες απάντησαν ότι εφαρμόζονται αλλά «όχι σε μεγάλο βαθμό», «σε περιορισμένη κλίμακα», «όχι όσο θα έπρεπε».

Στην 3^η ερώτηση «Στο σχολείο σας εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα; Αν ναι, θεωρείτε ότι αυτό συμβαίνει σε ικανοποιητικό βαθμό;» οι απόψεις των διευθυντών-ντριών είναι μοιρασμένες, άλλοι θεωρούν ότι στο σχολείο τους εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα σε ικανοποιητικό βαθμό και άλλοι όχι όσο θα ήθελαν ή όσο θα έπρεπε.

Στην 4^η ερώτηση «Αν όχι τι πιστεύετε ότι ευθύνεται» οι διευθυντές-ντρίες απάντησαν ως λόγους μη εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο τους την έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των γονιών, την έλλειψη επαρκούς χρόνου, την πληθώρα της ύλης που περιέχεται στα αναλυτικά προγράμματα, την έλλειψη χρηματοδότησης όπου αυτή απαιτείται, την όλη χρονοβόρα διαδικασία που απαιτείται (αίτηση, διεξαγωγή, απολογισμός), τις πολλές εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές -τριες σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και με τις εξωσχολικές δραστηριότητές των (αθλητισμός, εκμάθηση ξένων γλωσσών σε φροντιστήρια, κλπ...). Επίσης ανέφεραν ως υπαίτιο την ηγεσία του σχολείου και το κράτος.

Στην 5^η ερώτηση «Θεωρείτε και τον εαυτό σας "υπεύθυνο" για την μη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας ως ένα βαθμό;» οι περισσότεροι διευθυντές-ντρίες απάντησαν ότι ευθύνονται και οι ίδιοι αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, αφού ανέφεραν ότι η όποια δική τους ευθύνη δικαιολογείται κυρίως λόγω φόρτου εργασίας που έχουν, στην έλλειψη χρόνου αλλά και στην έλλειψη κινήτρων που υπάρχει προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην 6^η ερώτηση «Θεωρείτε ότι είστε πολύ "ελαστικός" και μη καθοδηγητικός στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;» οι διευθυντές-ντρίες απάντησαν ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν τέτοιου είδους προγράμματα προσπαθώντας να πείσουν τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, μερικές φορές όμως δεν τα καταφέρνουν διότι οι συνάδελφοί τους είτε δεν πείθονται για την χρησιμότητα είτε για την αξία αυτών των προγραμμάτων. Αναφέρουν χαρακτηριστικά «προσπαθώ να γίνω το παράδειγμα», «προσπαθώ να είμαι αρωγός στις προσπάθειές τους», «προσπαθώ να τους πείσω, άλλοτε τα καταφέρνω και άλλοτε όχι».

Στην 7^η ερώτηση «Ποιο μοντέλο διοίκησης εφαρμόζετε στη σχολική μονάδα που διοικείτε; Το θεωρείτε αποτελεσματικό;» οι διευθυντές-ντρίες απάντησαν οι περισσότεροι ότι εφαρμόζουν το «συνεργατικό μοντέλο» διοίκησης το οποίο είναι αποτελεσματικό. Επίσης απάντησαν ότι εφαρμόζουν το μοντέλο «αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας», το «συμμετοχικό» μοντέλο στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων, της συνευθύνης στις διαδικασίες, και το «δημοκρατικό μοντέλο».

Στην 8^η ερώτηση «Ποιο μοντέλο διοίκησης και ποιο πρότυπο ηγεσίας πιστεύετε ότι θα βοηθούσε προς την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο;» οι διευθυντές-ντριες απάντησαν ότι το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης είναι αυτό που θα βοηθούσε προς την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων όπως επίσης ότι ο Διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει όραμα, να είναι υποστηρικτικός και εμπυχωτικός ως προς την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες καινοτόμων δράσεων, ενισχύοντας παράλληλα τη διάθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου για αλλαγές. Σε ότι αφορά τα πρότυπα ηγεσίας ανέφεραν το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας (αμοιβαία κατανόηση) και το συμμετοχικό πρότυπο ηγεσίας (συμμετοχική λήψη αποφάσεων και συμμετοχική ευθύνη).

Στην 9^η ερώτηση «Ποιες ενέργειες θα κάνατε για να ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα;» οι διευθυντές-ντριες απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική την ενημέρωση για τα καινοτόμα προγράμματα, την συνεργασία μεταξύ της διεύθυνσης και του προσωπικού, την αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Επίσης θεωρούν σημαντική την αναγκαιότητα της αλλαγής της κουλτούρας του Σχολείου, την διαμόρφωση θετικού κλίματος, την παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης, την διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα. Η ενεργή εμπλοκή του διευθυντή σε κάποια από τα προγράμματα, το όραμα και η έμπνευσή του, η καθοδήγησή του, ο εφοδιασμός του σχολείου με τις κατάλληλες υποδομές και υλικά για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων είναι σημαντικά στοιχεία ενθάρρυνσης για τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές θεωρούν ότι σημαντικό στοιχείο της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών είναι να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους και να τους πείσουν για την χρησιμότητα και την αξία των καινοτόμων προγραμμάτων.

Στην 10^η ερώτηση «Ποιες ενέργειες θα κάνατε για να υποστηρίξετε την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας;» οι διευθυντές-ντριες απάντησαν ότι θα ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς, θα δημιουργούσαν φιλικό περιβάλλον, θα τους εξασφάλιζαν τα απαραίτητα υλικά και υποδομές, θα τους τόνιζαν τα θετικά τους στοιχεία, θα τους ανταμείβαν με επαίνους. Επίσης θα αξιοποιούσαν τις γνώσεις τους και θα τους καθοδηγούσαν, θα αποδείκνυαν εμπράκτως ότι είναι δίπλα τους και θα τους υποστήριζαν. Θα προσπαθούσαν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν σεβασμό, πίστη, αφοσίωση και δέσμευση. Θα φρόντιζαν να δημιουργήσουν κλίμα συνεργασίας και μάθησης ώστε να «δεσμευτούν στο κοινό όραμα ως αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας, ομαδικής απόφασης». Τέλος θα τους προσέφεραν κάθε ιδέα και υποστήριξη που θα χρειαζόταν.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, το γεγονός ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης (α΄θμια -β΄θμια) φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στις απαντήσεις των διευθυντών-ντριών, δηλαδή οι δ/ντές-ντριες Α΄θμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι στα δημοτικά σχολεία γίνονται περισσότερα καινοτόμα προγράμματα σε σχέση με τους διευθυντές-ντριες της Β΄θμιας Εκπαίδευσης, συμπεραίνεται ότι πιθανόν οφείλεται στις περισσότερες σχολικές υποχρεώσεις των μαθητών στην β΄θμια εκπαίδευση λόγω και της προετοιμασίας των μαθητών στις εξετάσεις (προαγωγικές-πανελλαδικές) όπως αναφέρουν. Επίσης το ότι τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση φαίνεται να παίζουν κάποιο ρόλο στις απαντήσεις των διευθυντών αφού οι διευθυντές-ντριες με περισσότερα έτη υπηρεσίας ενδιαφέρονται λιγότερο για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία, πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι είναι προς το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας με ελλιπές πλέον ενδιαφέρον σε ό,τι καινούριο. Το ότι οι διευθυντές-ντριες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, έχουν μεγαλύτερη διάθεση για ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο οφείλεται πιθανόν στο ότι και οι ίδιοι οι διευθυντές ενδιαφέρονται για την δική τους επιμόρφωση.

Στις βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συμπεραίνουμε ότι:

Ως καινοτόμα προγράμματα οι διευθυντές-ντρίες θεωρούν τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, e-twinning, Erasmus καθώς επίσης και οτιδήποτε το καινούριο δηλαδή ό,τι σχετίζεται με καινοτόμες δράσεις, γεγονός το οποίο συμφωνεί με άλλες έρευνες των Fullan, (2001) και Hargreaves, (2003) οι οποίες υποστηρίζουν ότι με τον όρο «καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση» εννοούμε δράσεις, δραστηριότητες ή και ολοκληρωμένα προγράμματα που προωθούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις στην σχολική πραγματικότητα. Οι περισσότεροι διευθυντές-ντρίες θεωρούν τα καινοτόμα προγράμματα ιδιαίτερα σημαντικά διότι διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών, πιστεύοντας παράλληλα ότι εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα στα ελληνικά σχολεία (ίσως όχι σε ικανοποιητικό βαθμό ή τουλάχιστον όχι όσο θα έπρεπε) προτάσσοντας έτσι το συμφέρον του οργανισμού όπως διαπιστώνεται και από άλλη έρευνα, (Μαγκλάση, 2018).

Η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επιμόρφωσης των ίδιων, η έλλειψη κινήτρων, η έλλειψη επαρκούς χρόνου για την επιτέλεση των βασικών τους υποχρεώσεων, οι πολλές διδακτικές υποχρεώσεις (μεγάλος όγκος διδακτικής ύλης) και η χρονοβόρα διαδικασία για την προετοιμασία της αίτησης που απαιτείται, φαίνεται ότι είναι μερικοί από τους ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι βασικό ρόλο στην προώθηση της καινοτομίας και των αλλαγών έχει ο διευθυντής ο οποίος πρώτα απ' όλα θα πρέπει να είναι ηγέτης και, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες κυρίως όμως θα πρέπει να είναι οραματιστής και να ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων ιδεών. Θα πρέπει ακόμη να διαθέτει κουλτούρα που να καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Σαϊτή Α, & Σαϊτής Χ. 2012).

Η απόψεις των διευθυντών-ντριών ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν συχνά καινοτόμα προγράμματα στις σχολικές τους μονάδες όπου προΐστανται σε μια προσπάθεια να πείσουν για την χρησιμότητα και για την αξία αυτών των προγραμμάτων, συμφωνεί με έρευνα (Βότση, 2017) ότι ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής στη διαχείριση των καινοτόμων προγραμμάτων.

Τα μοντέλα διοίκησης που εφαρμόζουν στην σχολική τους μονάδα οι διευθυντές-ντρίες συμπεραίνεται ότι είναι το «συνεργατικό» και το «δημοκρατικό» μοντέλο, τα οποία τα θεωρούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά τονίζοντας παράλληλα την συμμετοχικότητα και την διαφάνεια στην διοίκησή τους στην σχολική μονάδα όπου προΐστανται. Επίσης οι διευθυντές-ντρίες ανέφεραν ότι το μοντέλο διοίκησης και το πρότυπο ηγεσίας τα οποία θα βοηθούσαν περισσότερο στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο είναι το «συνεργατικό» μοντέλο διοίκησης και, το «δημοκρατικό» και το «συμμετοχικό» πρότυπο ηγεσίας καθώς οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται δημοκρατικά, συλλογικά και συμμετοχικά. Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν με έρευνα που έγινε και η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον διευθυντή με ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργικής λήψης απόφασης, με ευαισθησία για τους ανθρώπους, με αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης, να εμπνέει, να παρακινεί, να υποστηρίζει, να επιβραβεύει και να δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα. Ακόμη να λειτουργεί δημοκρατικά και συμμετοχικά με την Διοίκηση και τον Σύλλογο Διδασκόντων, (Καλαμπόκης, 2016).

Συμπεραίνεται ακόμη ότι η αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και η επιβράβευσή τους για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων από τους διευθυντές-ντρίες θα μπορούσε να τους ενθαρρύνει περαιτέρω στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων όπως επίσης και η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου η οποία θα βοηθούσε στην διαμόρφωση θετικού κλίματος. Επίσης θα βοηθούσαν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς και η διευκόλυνσή τους σε αυτά καθώς επίσης και η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή, συμφωνώντας με έρευνα που αναφέρει ότι

εκτός των άλλων σημαντικό ρόλο στη εφαρμογή μιας καινοτομίας έχουν και οι οργανωτικές συνθήκες (Everard et al. 2004).

Συμπερασματικά σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των διευθυντών-ντριών παίζουν η βαθμίδα εκπαίδευσης, (στην πρωτοβάθμια γίνονται περισσότερα προγράμματα σε σχέση με την δευτεροβάθμια), τα έτη υπηρεσίας, (οι νεότεροι διευθυντές-ντριες αναλαμβάνουν περισσότερα προγράμματα) και η κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, (οι έχοντες Μ.Δ.Ε. ενθαρρύνουν περισσότερο την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων). Καινοτόμα προγράμματα οι διευθυντές-ντριες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι καινούριο με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, τα οποία εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία και στο σχολείο τους αλλά όχι στο βαθμό που θα έπρεπε. Για την εφαρμογή ή μη των καινοτόμων προγραμμάτων θεωρούν και τον εαυτό τους υπεύθυνο πέρα από την έλλειψη κινήτρων, υποδομών και υλικών. Αποτελεσματικό μοντέλο διοίκησης θεωρούν το «συνεργατικό» και το «δημοκρατικό» στυλ ηγεσίας τα οποία εφαρμόζουν εν πολλοίς και οι ίδιοι. Όσο για την ενθάρρυνση και την υποστήριξή τους προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων θα ήταν η δημιουργία θετικού κλίματος, η αλλαγή κουλτούρας, η εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής και η ηθική ανταμοιβή.

Προτείνεται μεγαλύτερη έρευνα και σε άλλες περιοχές της χώρας ώστε να εξαχθούν πιο αντιπροσωπευτικά και ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Αναφορές

Bush, T. & Glover, D. (2003) School Leadership: Concepts & Evidence, Notingham: National College for School Leadership.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004) Effective School Management. London, Chapman.

Fullan, M. (2001 a). The New Meaning of Educational Change , 3rd Edition. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century' s quest, to Understand school-Leadership. Murphy and Karen Seashore Louis (Eds). Handbook of research on Educational Administration, San Francisco: Jossey – Bass publishers.

Βότση, Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας Ε. (2017) <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/814> (προσπελάστηκε στις 22/04/2021).

Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7(1-2), 99-118.

Καλαμπόκης, Α. (2016) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ιδανικό διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π.

Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2(1-2), 53-76

Λαζάρου, Παπαγεωργάκης, & Φούζας (2016). Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 503-516

Μαγκλάση, Σ. (2018) Καινοτομία στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο

Μπίντση, Χ. (2007) Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στις εκπαιδευτικές καινοτομίες - διεκπεραιωτής ή ηγέτης; : μια εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π.

Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Αθήνα: Ίων.

Σαϊτή, Α., Σαϊτής, Χ., (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Φοινίτση, Κ. (2018). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως φορείς εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα. Η περίπτωση των Ερευνητικών και των Δημιουργικών Εργασιών στο 13ο Γενικό Λύκειο Πειραιά, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π.

Διερεύνηση της κατανόησης της έννοιας της ενέργειας από μαθητές/τριες Γυμνασίου

Μήτρακας Νικόλαος

MSc, Φυσικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
nmitr11@gmail.com

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Επικουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
hatsihour@upatras.gr

Περίληψη

Η έννοια της ενέργειας είναι βασική στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) διότι επιτρέπει την πρόβλεψη φαινομένων που εξετάζονται από τις Φ.Ε, ενώ ταυτόχρονα θεμελιώδη θέματα της Φυσικής και της Χημείας βασίζονται πάνω σε αυτή όπως ο ηλεκτρισμός, οι θερμικές μηχανές, η ατομική δομή, ο χημικός δεσμός κ.α. Ωστόσο μεγάλη δυσκολία παρατηρείται στην κατανόηση τους από τους μαθητές λόγω των εναλλακτικών αντιλήψεων τους καθιστώντας δύσκολη την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Στόχος αυτής της έρευνας είναι η ανίχνευση των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές Γυμνασίου με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και ομάδας εστίασης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν προβλήματα ταύτισης της έννοιας της ενέργειας με άλλες έννοιες της φυσικής. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι μαθητές συγχέουν την έννοια της ενέργειας με άλλες έννοιες της φυσικής, και παρά το γεγονός ότι το πρόβλημα αυτό έχει αναφερθεί σε πολυάριθμες έρευνες με την πάροδο των ετών η κατάσταση αυτή παραμένει στάσιμη εδώ και δεκαετίες.

Λέξεις κλειδιά: Εναλλακτικές ιδέες, φυσικές επιστήμες, ενέργεια

Εισαγωγή

Η ενέργεια είναι μια θεμελιώδης έννοια της φυσικής που επιτρέπει την εξήγηση και την πρόβλεψη των φαινομένων σε κάθε τομέα της φυσικής. Βρίσκεται επίσης στον πυρήνα των κοινωνικο-επιστημονικών θεμάτων που σχετίζονται με την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και των συνεπαγόμενων επιπτώσεων στο περιβάλλον και τον άνθρωπο. Αυτό μπορεί να εξηγήσει γιατί η διδασκαλία της ενέργειας έχει γίνει κύριο μέλημα των προγραμμάτων σπουδών της επιστήμης σε πολλές χώρες (Eisenkraft et al., 2014; Lee & Liu, 2010). Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, λαμβάνεται υπόψη η ενέργεια ως μια «μεγάλη ιδέα» που πρέπει να διδαχθεί στο σχολείο (National Research Council, 1996, σελ. 115), ή με άλλα λόγια μια «διαθεματική έννοια» που βοηθά στην «οργάνωση» των «πειθαρχικών βασικών ιδεών».

Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος διδασκαλίας της ενέργειας δεν είναι καθόλου προφανής. Έχει ταλαιπωρήσει πολλούς ερευνητές στην επιστημονική εκπαίδευση τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1980 και έχει δημιουργήσει διάφορες (περιστασιακά ανταγωνιστικές) στρατηγικές διδασκαλίας (για ανασκόπηση, βλ. Millar, 2005, Doménech et al., 2007, Bächtold & Guedj, 2014). Το πώς να διδαχθεί η ενέργεια είναι μια περίπλοκη ερώτηση. Πράγματι, για διάφορους λόγους, αυτή η έννοια είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές να την κατανοήσουν και να την εφαρμόσουν με ακριβή τρόπο. Πρώτον, η ενέργεια είναι μία από τις πιο αφηρημένες έννοιες της φυσικής (Millar, 2005; Warren, 1982). Πράγματι, αυτή η ποσότητα δεν σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο φαινόμενο αλλά μπορεί να εξηγήσει μια ολόκληρη σειρά φαινομένων σε όλους τους κλάδους της φυσικής. Οι μαθητές τείνουν αρχικά να αναπτύσσουν λανθασμένες αντιλήψεις για την ενέργεια, για παράδειγμα, θεωρώντας αυτή την ποσότητα ως ρευστό (Duit, 1984; Gilbert & Pope, 1986; Trumper, 1993; Watts, 1983). Οι

εκπαιδευτικοί αναμένεται να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτές τις αρχικές αντιλήψεις και να δημιουργήσουν μια επιστημονική αναπαράσταση της ενέργειας. Ωστόσο, δεν είναι προφανές πώς πρέπει να μοιάζει αυτή η αναπαράσταση: αν και υπάρχει διαθέσιμος ορισμός της ενέργειας ως ικανότητας ενός συστήματος να εκτελεί εργασίες ή αλλαγές (Rankine, 1855), αυτός ο ορισμός παραμένει αμφισβητούμενος (σε αυτό το σημείο, βλ. Bächtold, 2018), και η ενέργεια περιστασιακά ορίζεται απλώς ως διατηρημένη ποσότητα (Feynman, 1963). Δεύτερον, αυτή η ποσότητα είναι ενσωματωμένη σε ένα πολύπλοκο εννοιολογικό δίκτυο: αφενός, πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των πηγών, των μορφών και των τρόπων μεταφοράς ενέργειας. Από την άλλη πλευρά, η ενέργεια πρέπει να διακρίνεται από άλλα στενά συνδεδεμένα μεγέθη όπως η δύναμη, η θερμοκρασία, η ισχύς και η εντροπία. Από αυτή την άποψη, οι μαθητές έχουν συχνά σύγχυση. Για παράδειγμα, το έργο και η θερμότητα συχνά μπερδεύονται ως μορφές ενέργειας (Cotignola, Bordogna, Punte, & Carrannini, 2002; Jewett, 2008a) όπως η δύναμη και η ενέργεια που συγχέονται συχνά (Trellu & Toussaint, 1986; Watts, 1983), αλλά και η θερμότητα με τη θερμοκρασία (Harrison, Grayson, & Treagust, 1999; Lewis & Linn, 1994). Τρίτον, η κατανόηση της αρχής διατήρησης της ενέργειας απαιτεί πολλές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, πρέπει να γίνει πλήρης κατανόηση των εννοιών της μετατροπής, της μεταφοράς και της κατανάλωσης της ενέργειας και για κάθε κατάσταση ο προσδιορισμός του σχετικού «συστήματος» και του πώς αλληλεπιδρά με το «περιβάλλον» του. Για το λόγο αυτό, πολλοί συγγραφείς θεωρούν ότι η «κατοχή» της αρχής διατήρησης ενέργειας είναι το «τελικό σημείο» ή ο «γενικός στόχος» της «μαθησιακής προόδου» για την ενέργεια (Colonnese, Heron, Michelini, Santi, & Stefanel, 2012; Duit, 2014; Herrmann-Abell & DeBoer, 2018; Lacy, Tobin, Wiser, & Crissman, 2014; Lee & Liu, 2010; Neumann, Viering, Boone, & Fischer, 2013; Nordine, Krajcik, & Fortus, 2011). Για τον ίδιο λόγο, μόνο μια μειοψηφία μαθητών στο τέλος του λυκείου είναι σε θέση να εφαρμόσει αυτήν την αρχή με ακρίβεια (Driver & Warrington, 1985; Duit, 1981; Neumann et al., 2013; Solomon, 1985; Trumper, 1990).

Η παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να αποκτήσουν επιστημονική γνώση σχετικά με την έννοια της ενέργειας δεν είναι το μόνο εκπαιδευτικό μέλημα που σχετίζεται με αυτήν την έννοια. Ένα άλλο μέλημα είναι να προετοιμαστούν ώστε να είναι μελλοντικοί πολίτες που θα μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις και αποφάσεις στο πλαίσιο κοινωνικο-επιστημονικών θεμάτων που σχετίζονται με την ενέργεια (Doménech et al., 2007; Vince & Tiberghien, 2012). Ωστόσο, το πώς να εξεταστεί η ενέργεια σε καθένα από αυτά τα δύο επίπεδα είναι αρκετά διαφορετικό: στη φυσική, η ενέργεια περιγράφεται ως ιδιότητα ενός συστήματος και ως διατηρούμενη ποσότητα ενώ στο πλαίσιο των κοινωνικο-επιστημονικών συζητήσεων σχετικά με την ενέργεια, η ποσότητα αυτή αντιμετωπίζεται σαν να ήταν ένα φυσικό μέγεθος που θα μπορούσε να παραχθεί, να αποθηκευτεί ή να καταναλωθεί. Κατά συνέπεια, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίσουν δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης με την έννοια, κάτι που μπορεί να εισάγει μια άλλη δυσκολία και πολυπλοκότητα στην κατανόηση των επιστημονικών χαρακτηριστικών της. (Bächtold & Munier, 2014; Bächtold, Munier, Guedj, Lerouge, & Ranquet, 2014 · Lijnse, 1990 · Solomon, 1983).

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της ενέργειας από μαθητές της Β' Γυμνασίου καθώς επίσης και να ανιχνευθούν και τυχόν εναλλακτικές τους ιδέες και αν αυτές διαφοροποιούνται ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώνεται στον βαθμό κατανόησης και στις εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών στα πεδία που αφορούν την έννοια της ενέργειας και ιδιαίτερα στις πηγές ενέργειας, στις μορφές ενέργειας, στην μετατροπή της ενέργειας σε διάφορες μορφές, στην μεταφορά της ενέργειας από σύστημα/σώμα σε σύστημα/σώμα, στην μηχανική και θερμική ενέργεια.

Το βασικό διερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από τα ανωτέρω στοχεύει στο κατά πόσο οι μαθητές/τριες κατανοούν την έννοια της ενέργειας (πηγές, μορφές, μετατροπές, μεταφορά, μηχανική, θερμική), στην καταγραφή τυχόν εναλλακτικών ιδεών καθώς επίσης και αν υπάρχει διαφοροποίησή τους ως προς το φύλο και μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν το ίδιο την έννοια και τις πτυχές της ενέργειας; Έχουν παρόμοιες εναλλακτικές ιδέες ως προς την έννοια της ενέργειας;

Το Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 μαθητές διαφορετικών τμημάτων Γυμνασίου της Κοζάνης. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η δειγματοληψία κατά κριτήρια (δειγματοληψία αναλογίας ή ποσοστιαία), όπου ο ερευνητής επέλεξε ένα προκαθορισμένο αριθμό ανά φύλο συμμετεχόντων με δειγματοληψία ευκολίας για να αυξήσει την αντικειμενικότητα. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας 25 αγόρια και 25 κορίτσια από 5 τμήματα του Γυμνασίου (10 συμμετέχοντες από κάθε τμήμα).

Το προφίλ της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη με την προσέγγιση της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων. Κατά την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν δομημένο ειδικά για την παρούσα έρευνα. Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, έγινε χρήση απλής γλώσσας, και υπήρξαν κατάλληλες επεξηγήσεις όπου ήταν απαραίτητο. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα ενέργειας. Για λόγους τόσο δομικής εγκυρότητας και εγκυρότητας περιεχομένου, τόσο των ερωτήσεων της ομάδας εστίασης όσο και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκαν σε πιλοτική φάση με τέσσερις μαθητές για την ομάδα εστίασης, και οκτώ μαθητές για το ερωτηματολόγιο αντίστοιχα. Τα δεδομένα που ελήφθησαν χρησιμοποιήθηκαν για την τροποποίηση, και την αναδιάρθρωση των τελικών εκδόσεων των δύο ερευνητικών εργαλείων.

Σύμφωνα με αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης και με διεξοδική ανάλυση και των σχολίων των ίδιων των μαθητών από τις συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν πλήρως κατανοητές στην συντριπτική τους πλειοψηφία, ενώ ορισμένα ερωτήματα, στα οποία οι μαθητές χρειάστηκαν εξηγήσεις, αυτές αφορούσαν κυρίως στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης λαμβάνοντας υπόψη και τον δείκτη r_{bis} (biserial coefficient of correlation) που προέκυψε από την ανάλυση του ερωτηματολογίου των απαντήσεων των μαθητών της πιλοτικής φάσης καταλήξαμε τελικά ότι 26 ερωτήσεις (items) του ερωτηματολογίου (όπως τροποποιήθηκαν) δεν παρουσιάζουν ασαφή διατύπωσή του ή δεν επιδέχονται διφορούμενες απαντήσεις ή και είναι εντός γνωστικού πεδίου των μαθητών, ενώ οι υπόλοιπες 4 αφαιρέθηκαν από το τελικό ερωτηματολόγιο.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε ελέγχθηκε με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha ($\alpha = 0,702$).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,702	26

Για λόγους δεοντολογίας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως και διεξοδικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και τους διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Τους τονίστηκε επίσης ότι τόσο η ομάδα εστίασης όσο και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ότι δεν θα γινόταν καμία αναφορά στα προσωπικά τους δεδομένα καθώς αυτό θα ήταν αντιδεοντολογικό. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν τις απαραίτητες

διευκρινίσεις και εξηγήσεις όπου και όταν ήταν απαραίτητο, για να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, και των ερωτήσεων της ομάδας εστίασης. Ο χρόνος ολοκλήρωσης εκτιμήθηκε μεταξύ 25-30 λεπτών. Οι οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν διαθέσιμες στην αρχή κάθε ερωτηματολογίου. Τέλος, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συζήτηση με την ομάδα εστίασης αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου ενώ τα ποσοτικά δεδομένα που ελήφθησαν από τη χρήση των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο ηλικίας SPSS. Τέλος, και πριν την πραγματοποίηση της έρευνας ζητήθηκε η άδεια υλοποίησής της τόσο από το σχολείο όσο και από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων των μαθητών.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις κυρίως φάσεις. Αναλυτικότερα:

1η φάση: Αρχικά σχεδιάστηκαν τα ερωτηματολόγια και οι ερωτήσεις της ομάδας εστίασης και κατόπιν, στην πιλοτική φάση, δόθηκαν στις αντίστοιχες ομάδες των μαθητών. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών βοήθησαν στην βελτίωση και αναπροσαρμογή κάποιων ερωτήσεων.

2η φάση: Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές της έρευνας για να απαντηθούν αφού πρώτα τους εξηγήθηκε το περιεχόμενό τους και ο σκοπός της έρευνας

3η φάση: Οι ερευνητές ολοκλήρωσαν την έρευνά τους υλοποιώντας τη συζήτηση με την ομάδα εστίασης των μαθητών για τα ζητούμενα της έρευνας

Αποτελέσματα

Μέθοδος ανάλυσης με τη χρήση του SPSS

Για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων χρησιμοποιείται το στατιστικό πακέτο SPSS. Βασική παράμετρος της όλης διαδικασίας ελέγχου των στατιστικών υποθέσεων είναι η χρήση του κατάλληλου κριτηρίου ελέγχου. Πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση του κατάλληλου κριτηρίου ελέγχου (παραμετρικού ή μη) της ερευνητικής υπόθεσης εξαρτάται κυρίως από το σχέδιο έρευνας, τη δέσμευση του επιπέδου των δεδομένων ή το είδος των κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών. Διευκρινίζεται ότι οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι είναι γενικά περισσότερο ισχυροί ακόμη και αν γίνεται σχετική παραβίαση των προϋποθέσεων που απαιτούνται (κανονική κατανομή πληθυσμού, τυχαία δειγματοληψία, συνεχείς εξαρτημένες μεταβλητές, ίσες διακυμάνσεις των ομάδων σύγκρισης του πληθυσμού).

Έλεγχος προϋποθέσεων για εφαρμογή παραμετρικού ή μη ελέγχου

Η τυχαία δειγματοληψία εξασφαλίζεται από τις συνθήκες της έρευνας με τη συμμετοχή όλων των μαθητών των συγκεκριμένων τάξεων, ενώ εξ' ορισμού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς. Ο έλεγχος των προϋποθέσεων για την χρήση παραμετρικού ή μη παραμετρικού ελέγχου απαιτεί τον έλεγχο της κανονικότητας των ομάδων και την ισότητα των διακυμάνσεων.

α) Έλεγχος κανονικότητας ομάδων

Ο έλεγχος της κανονικότητας γίνεται με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (K-S). Το κριτήριο αυτό ελέγχει τη μηδενική υπόθεση H_0 : Η μορφή της κατανομής των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τα αποτελέσματα του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για τις μεταβλητές της έρευνας

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test							
	ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΜΕΤΑΤΡΟΠΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΘΕΡΜΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ
ΑΓΟΡΙΑ (Kolmogorov- Smirnov Z)	0,278	0,202	0,211	0,346	0,245	0,247	0,144
ΑΓΟΡΙΑ (Asymp. Sig. (2-tailed))	<0,001	0,008	0,004	<0,001	<0,001	<0,001	0,173
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (Kolmogorov- Smirnov Z)	0,227	0,312	0,263	0,250	0,450	0,196	0,128
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (Asymp. Sig. (2-tailed))	0,002	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,018	0,200

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ K-S: α) η επίδοση της ομάδας των αγοριών στα πεδία έρευνας της ενέργειας δεν σχηματίζει κανονική κατανομή ($p < 0,05$), αλλά οι επιδόσεις τους στη συνολική αποτίμηση της έννοιας της ενέργειας παρουσιάζει κανονική κατανομή [$D(25) = 0,144$, $p = 0,173$], β) η επίδοση της ομάδας των κοριτσιών στα πεδία έρευνας της ενέργειας δεν σχηματίζει κανονική κατανομή ($p < 0,05$), αλλά οι επιδόσεις τους στη συνολική αποτίμηση της έννοιας της ενέργειας παρουσιάζει κανονική κατανομή [$D(25) = 0,128$, $p = 0,200$]. Με βάση τα ανωτέρω δεν πληρείται η συνθήκη κανονικότητας των ομάδων ως προς τις επιδόσεις τους στα διάφορα πεδία της ενέργειας (ο δείκτης σημαντικότητας είναι $< 0,05$) εκτός στην περίπτωση της συνολικής αποτίμησης της ενέργειας και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εν γένει η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και οι κατανομές σε όλες τις ομάδες δεν είναι κανονικές στα διάφορα πεδία της ενέργειας, εκτός της συνολικής επίδοσης.

Επομένως, δεν πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών ελέγχων των δεδομένων ως προς τα διάφορα πεδία της ενέργειας οπότε και θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά κριτήρια για την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Το κατάλληλο κριτήριο για την ανάλυση των δεδομένων είναι το μη παραμετρικό κριτήριο (U) Mann-Whitney για την περίπτωση δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων (Two independent Samples). Στη περίπτωση της συνολικής επίδοσης ως προς την έννοια της ενέργειας θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό κριτήριο t test ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples t test).

Έλεγχος – διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου των πεδίων της ενέργειας

Ο έλεγχος μπορεί να γίνει με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Θεωρούμε στην παρούσα περίπτωση την ανεξάρτητη μεταβλητή Φύλο μαθητών με δυο επίπεδα (1: Αγόρι και 2: Κορίτσι) και ως εξαρτημένη μεταβλητή τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούν τα 26 ερωτήματα του εργαλείου της έρευνας. Οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Οι κατανομές των τιμών του παράγοντα O_i - Επίδοση Μαθητών των πληθυσμών ανά πεδίο ενέργειας από τους οποίους προέρχονται τα δυο δείγματα (Αγόρι – Κορίτσι) είναι ακριβώς ίδιες ($\mu_{0i} = \mu_{1i}$)

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Οι κατανομές των τιμών του παράγοντα O_i - Επίδοση Μαθητών των πληθυσμών ανά πεδίο ενέργειας από τους οποίους προέρχονται τα δυο δείγματα (Αγόρι – Κορίτσι) διαφέρουν ως προς το μέσο όρο τους ($\mu_{0i} \neq \mu_{1i}$).

Όπου:

$i=1 \rightarrow$ Πηγές Ενέργειας

- i=2 → Μορφές Ενέργειας
 i=3 → Μετατροπές Ενέργειας
 i=4 → Μεταφορά Ενέργειας
 i=5 → Μηχανική Ενέργεια
 i=6 → Θερμική Ενέργεια

Επειδή δεν επιχειρείται κάποια πρόβλεψη για το ποια ομάδα έχει καλύτερη ή χειρότερη επίδοση διατυπώνουμε μια υπόθεση αμφίπλευρου ελέγχου. Τα αποτελέσματα όπως προκύπτουν από την χρήση του στατιστικού μας πακέτου με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U ανεξαρτήτων δειγμάτων δίνονται στο παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Επίδραση του παράγοντα Φύλο μαθητή στη μεταβλητή Επίδοση μαθητών ανά πεδίο ενέργειας (Αποτελέσματα κριτηρίου Mann-Whitney U ανεξαρτήτων δειγμάτων, όπως παρουσιάζεται στο SPSS Viewer)

α/α	Μεταβλητές	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	204,000	-2,171	0,030
2	ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	258,000	-1,117	0,264
3	ΜΕΤΑΤΡΟΠΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	310,000	-0,040	0,968
4	ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	306,000	-0,127	0,899
5	ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	308,000	-0,089	0,929
6	ΘΕΡΜΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	300,000	-0,244	0,808

a. Grouping Variable: Φύλο

Από τον ανωτέρω πίνακα διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0,05$) μόνο στον παράγοντα (κατηγορία: πεδίο ενέργειας Πηγές Ενέργειας και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση που υποστηρίζει ότι τα επίπεδα των παραγόντων και στις δύο ομάδες (Αγόρι - Κορίτσι) είναι ίδια. Στους υπόλοιπους παράγοντες α) Μορφές Ενέργειας β) Μετατροπές Ενέργειας, γ) Μεταφορά Ενέργειας, δ) Μηχανική Ενέργεια και ε) Θερμική Ενέργεια δεν παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0,05$) και επομένως δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση που υποστηρίζει ότι τα επίπεδα των παραγόντων και στις δυο ομάδες είναι ίδια

- i=1: Πηγές Ενέργειας $U(25,25) = 204,000$, $p = 0,030$
- i=2: Μορφές Ενέργειας $U(25,25) = 258,000$, $p = 0,264$
- i=3: Μετατροπές Ενέργειας $U(25,25) = 310,000$, $p = 0,968$
- i=4: Μεταφορά Ενέργειας $U(25,25) = 306,000$, $p = 0,899$
- i=5: Μηχανική Ενέργεια $U(25,25) = 308,000$, $p = 0,929$
- i=6: Θερμική Ενέργεια $U(25,25) = 300,000$, $p = 0,808$

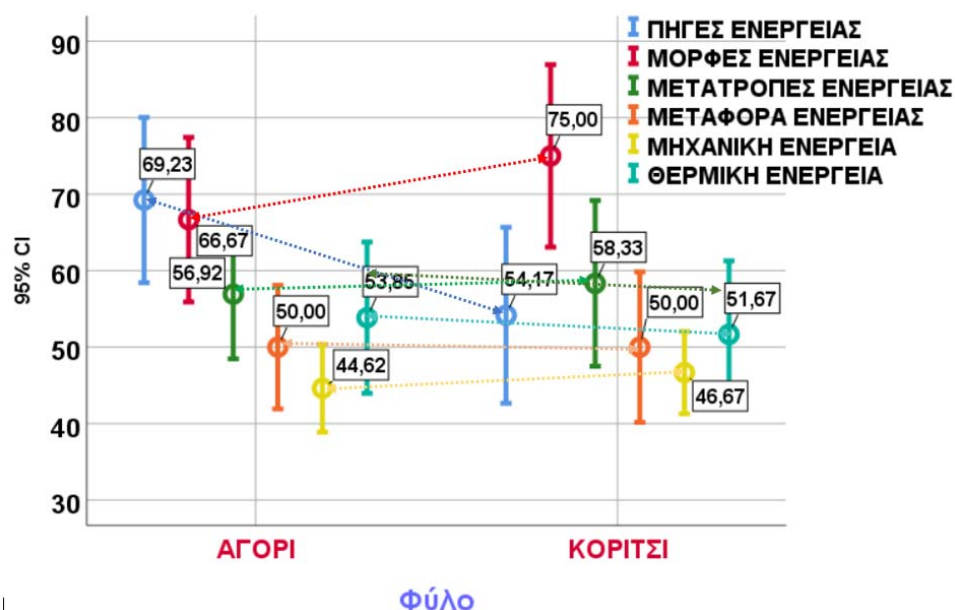
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ομάδων ανά πεδίο της έννοιας της ενέργειας μέσω των μέσων ιεραρχήσεων της κάθε ομάδας. Από το λογισμικό SPSS προκύπτει ο παρακάτω πίνακας ιεραρχήσεων.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα του κριτηρίου Mann-Whitney του μέσου όρου των ιεραρχήσεων της κάθε ομάδας [Mean Rank] και του αθροίσματος των ιεραρχήσεων [Sum of Ranks].

		Ranks		
Κατηγορίες		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΑΓΟΡΙ	25	29,65	771,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	21,00	504,00
ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΑΓΟΡΙ	25	23,42	609,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	27,75	666,00
ΜΕΤΑΤΡΟΠΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΑΓΟΡΙ	25	25,58	665,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	25,42	610,00
ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΑΓΟΡΙ	25	25,27	657,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	25,75	618,00
ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΑΓΟΡΙ	25	25,35	659,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	25,67	616,00
ΘΕΡΜΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΑΓΟΡΙ	25	25,96	675,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	25,00	600,00

Από τη σύγκριση των μέσων ιεραρχήσεων για τους παράγοντες που μας ενδιαφέρουν συμπεραίνουμε ότι υπάρχει ο παράγοντας Πηγές Ενέργειας με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στο Mean Rank, που είναι στατιστικώς σημαντικές όπως δείχθηκε από τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U ανεξαρτήτων δειγμάτων προηγουμένως. Υπάρχουν επίσης και παράγοντες με μη σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στο Mean Rank, όπως είναι οι παράγοντες α) Μορφές Ενέργειας β) Μετατροπές Ενέργειας γ) Μεταφορά Ενέργειας, δ) Μηχανική Ενέργεια και ε) Θερμική Ενέργεια που είναι στατιστικώς μη σημαντικές, όπως δείχθηκε από τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U ανεξαρτήτων δειγμάτων προηγουμένως.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε χρησιμοποιώντας ένα διάγραμμα (διάγραμμα σφαλμάτων 1) με τα διαστήματα εμπιστοσύνης 95% των μέσων όρων επίδοσης για κάθε ομάδα.



Διάγραμμα 1: Διάγραμμα σφαλμάτων για τις συμμετέχουσες ομάδες στην έρευνα στο pre-test

Από το ανωτέρω διάγραμμα μπορούμε να υποστηρίξουμε χωρίς ιδιαίτερους προβληματισμούς ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον παράγοντα Πηγές Ενέργειας, καθώς οι αντίστοιχες επικαλύψεις είναι μεγαλύτερες από το μισό του μέσου περιθωρίου σφάλματος ενώ για τους άλλους παράγοντες όχι.

Έλεγχος – διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου της έννοιας της ενέργειας-Γενική εκτίμηση

Στη περίπτωση της συνολικής επίδοσης ως προς την έννοια της ενέργειας όπως αναφέρθηκε προηγουμένως θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό κριτήριο *t test* ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples *t test*) αφού ικανοποιούνται χρήσης παραμετρικών κριτηρίων ως προς τη κανονικότητα δεδομένων, την ομοιογένεια διακύμανσης και την κλίμακα μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής να είναι τουλάχιστον ίσων διαστημάτων. Θεωρούμε στην παρούσα περίπτωση την ανεξάρτητη μεταβλητή Φύλο μαθητών με δυο επίπεδα (1: Αγόρι και 2: Κορίτσι) και ως εξαρτημένη μεταβλητή τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούν και τα 26 ερωτήματα του εργαλείου της έρευνας ως προς τη συνολική αποτίμηση των γνώσεων των συμμετεχόντων για την έννοια της ενέργειας. Οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής αφού δεν επιχειρείται κάποια πρόβλεψη για το ποια ομάδα έχει καλύτερη ή χειρότερη επίδοση διατυπώνουμε μια υπόθεση αμφίπλευρου ελέγχου:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη μέση επίδοση ως προς την έννοια της ενέργειας μεταξύ των συμμετεχόντων αγοριών και κοριτσιών.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Υπάρχει διαφοροποίηση στη μέση επίδοση ως προς την έννοια της ενέργειας μεταξύ των συμμετεχόντων αγοριών και κοριτσιών.

Τα αποτελέσματα όπως προκύπτουν από την χρήση του στατιστικού μας πακέτου με τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου *t test* ανεξαρτήτων δειγμάτων δίνονται στο παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4: Βασικοί περιγραφικοί δείκτες της έρευνας

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ	ΑΓΟΡΙ	25	55,92	14,72	2,89
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	54,81	14,71	3,00

Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών ως προς την έννοια της Ενέργειας είναι για τα αγόρια 55,92% $\pm 14,72$ ενώ για τα κορίτσια 54,81% $\pm 14,71$, τιμές που βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα του κριτηρίου *t* για ανεξάρτητα δείγματα

Independent Samples Test							
Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	F	Sig.					
	0,134	0,715	0,266	48	0,791	1,11	4,17
Equal variances not assumed			0,266	47,688	0,791	1,11	4,17
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ							

Από το πίνακα ελέγχουμε κατά πόσο οι διακυμάνσεις των δυο ομάδων που συγκρίνουμε είναι ίσες. Επειδή Sig. = 0,715 > 0,05 η τιμή F = 0,134 είναι στατιστικώς μη σημαντική και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων που συγκρίνουμε είναι ίσες (ισότητα διακυμάνσεων).

Η στατιστική παρουσίαση του κριτηρίου t test ανεξαρτήτων δειγμάτων είναι:

$$t(48) = 0,266, p = 0,791$$

Επειδή $p = 0,791 > 0,05$ δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση ως προς την έννοια της ενέργειας ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της ενέργειας είναι ένας από τους κύριους στόχους διδασκαλίας των μαθημάτων Φ.Ε. στα σχολεία. Το γεγονός ότι η ενέργεια περιλαμβάνει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και αφηρημένες έννοιες καθιστά δύσκολη την κατανόηση της έννοιας της ενέργειας. Για το λόγο αυτό, είναι αναπόφευκτο να αντιμετωπίσουμε διάφορες δυσκολίες κατά την εκπαίδευση ως προς την ενέργεια στα σχολεία.

Η κοινή δυσκολία των μαθητών στην αντίληψη της ενέργειας διαπιστώνεται από την πρώτη κιόλας ερώτηση όπου ζητείται τους μαθητές να καταγράψουν την πρώτη λέξη που έρχεται στο μυαλό ακούγοντας την λέξη Ενέργεια. Μεγάλο ποσοστό των δεν απάντησε ενώ από κάποιους χρησιμοποιήθηκαν παρεμφερείς έννοιες της ενέργειας για τον ορισμό της. Οι μαθητές ταυτίζουν και εκφράζουν συναφείς έννοιες όπως έργο, δύναμη, κίνηση, ώθηση και έλξη ως ενέργεια. Αυτό είναι αποτέλεσμα του ότι οι αφηρημένες έννοιες που σχετίζονται με την έννοια της επίσης αφηρημένης έννοιας της ενέργειας, όπως το έργο, η δύναμη, το σπρώξιμο και το τράβηγμα δεν γίνονται πλήρως αντιληπτές. Επιπλέον, η ενέργεια διδάσκεται μετά από φυσικές έννοιες όπως το έργο και η δύναμη. Η μη σωστή εκμάθηση αυτών των εννοιών καθιστά δύσκολη την εκμάθηση της έννοιας της ενέργειας οπότε οι μαθητές δεν μπορούν να την ορίσουν με σαφήνεια και χρησιμοποιούν τη σχετική έννοια αντί αυτής.

Επίσης οι μαθητές συγχέουν συχνά τις έννοιες της ανανεώσιμης και μη ανανεώσιμης πηγής ενέργειας. Αυτό γίνεται γιατί πιθανότατα οι μαθητές δεν μαθαίνουν αρκετές πληροφορίες για αυτά τα είδη των πηγών από μικρή ηλικία. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι μαθητές πολύ συχνά ταυτίζουν την ενέργεια με την ζωή και τα έμβια όντα. Αυτή είναι η λεγόμενη ανθρωποκεντρική αντίληψη για την ενέργεια όπως περιγράφεται και από τους Gilbert & Pope, όπου η ενέργεια συνδέεται με ανθρώπινα όντα ή αντικείμενα που έχουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Μεγάλες δυσκολίες εμφανίστηκαν στους μαθητές ως προς την αντίληψη της μετατροπής, της μεταφοράς αλλά και ακόμα της διατήρησης της μηχανικής ενέργειας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν διαπιστωθεί κατά καιρούς από διάφορες έρευνες (Watts 1983, Gilbert & Pope 1986, Trumper 1993, Duit 1993, Rushworth & Wood-Robinson, 2000, Μπουλουξή 2012, Takaoğlu 2018) . Εξαιρετική εντύπωση προκαλεί ότι παρά την πάροδο των ετών οι αντιλήψεις των μαθητών παραμένουν σταθερές ως προς τη λανθασμένη τους άποψη κάτι που σημαίνει ότι τίθεται κάποιο ζήτημα ως προς τη διδασκαλία της ενέργειας ακόμα και από μικρή ηλικία. Πιθανότατα μεγάλο ρόλο παίζει και η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της ενέργειας οπότε θα πρέπει να διαφοροποιηθεί με κάποιο τρόπο η διδασκαλία της κάτι που χρήζει ιδιαίτερης και περαιτέρω μελέτης.

Βιβλιογραφία

Bächtold, M. (2018). How should energy be defined throughout schooling? *Research in Science Education*, 48(2), 345–367.

Bächtold, M., & Guedj, M. (2014). Teaching energy informed by the history and epistemology of the concept with implications for teacher education. In M. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 211–243). Berlin, Heidelberg: Springer

Bächtold, M., & Munier, V. (2014). Enseigner le concept d'énergie en physique et éduquer à l'énergie: rupture ou continuité. *Skholê*, 18(1), 21–29.

Bächtold, M., Munier, V., Guedj, M., Lerouge, A., & Ranquet, A. (2014). Quelle progression dans l'enseignement de l'énergie de l'école au lycée? Une analyse des programmes et des manuels. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 10, 63–92.

Colonnese, D., Heron, P., Michelini, M., Santi, L., & Stefanel, A. (2012). A vertical pathway for teaching and learning the concept of energy. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 6(1), 21–50.

Cotignola, M., Bordogna, C., Punte, G., & Cappannini, O. (2002). Difficulties in learning thermodynamic concepts: Are they linked to the historical development of this field? *Science & Education*, 11, 279–291.

Doménech, J.-L., Gil-Pérez, D., Gras-Marti, A., Guisasola, J., Martínez-Torregrosa, J., Salinas, J. & Vilches, A. (2007). Teaching of energy issues: A debate proposal for a global reorientation. *Science & Education*, 16, 43–64.

Doménech, J.-L., Gil-Pérez, D., Gras-Marti, A., Guisasola, J., Martínez-Torregrosa, J., Salinas, J. Vilches, A. (2007). Teaching of energy issues: A debate proposal for a global reorientation. *Science & Education*, 16, 43–64.

Driver, R., & Warrington, L. (1985). Student's use of the principle of energy conservation in problem situation. *Physics Education*, 5, 171–175.

Duit, R. (1981). Understanding energy as a conserved quantity. *European Journal of Science Education*, 3(3), 291–301.

Duit, R. (1984). Learning the energy concept in school: Empirical results from The Philippines and West Germany. *Physics Education*, 19, 59–66.

Eisenkraft, A., Nordine, J., Chen, R., Fortus, D., Krajcik, J., Neumann, K., & Scheff, A. (2014). Introduction: Why focus on energy instruction? In R. Chen, A., Eisenkraft, D., Fortus, J., Krajcik, K., Neumann, J.C., Nordine, & A., Scheff (Eds.), *Teaching and learning of energy in K-12 education* (pp. 1–11). Cham: Springer.

Feynman, R. (1963). *The Feynman lectures on physics, vol. I. Mainly mechanics, radiation, and heat*. Pasadena. CA: California Institute of Technology.

Gilbert, J., & Pope, M. (1986). Small group discussions about conception in science: A case study. *Research in Science and Technological Education*, 4, 61–76.

Harrison, A., Grayson, D., & Treagust, D. (1999). Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 55–87.

Herrmann-Abell, C., & DeBoer, G. (2018). Investigating a learning progression for energy ideas from upper elementary through high school. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 68–93.

Lacy, S., Tobin, R. G., Wiser, M., & Crissman, S. (2014). Looking through the energy lens: A proposed teaching progression for energy in grades 3-5. In R. Chen, A., Eisenkraft, D., Fortus, J., Krajcik, K., Neumann, J.C., Nordine, & A., Scheff (Eds.), *Teaching and learning of energy in K-12 education* (pp. 241–265). Cham: Springer.

Lee, H.-S., & Liu, O. (2010). Assessing learning progression of energy concepts across middle school grades: The knowledge integration perspective. *Science Education*, 94(4), 665–688.

Lijnse, P. (1990). Energy between the life-world of pupils and the world of physics. *Science Education*, 74(5), 571–583.

Millar, D. (2005). Teaching about energy. Department of Educational Studies: Research Paper 2005/11. Retrieved from <http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/Paper11Teachingaboutenergy.pdf>.

Neumann, K., Viering, T., Boone, W., & Fischer, H. (2013). Towards a learning progression of energy. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 162–188.

Neumann, K., Viering, T., Boone, W., & Fischer, H. (2013). Towards a learning progression of energy. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 162–188.

- Nordine, J., Krajcik, J., & Fortus, D. (2011). Transforming energy instruction in middle school to support intergrated understanding and future learning. *Science Education*, 95(4), 670–699.
- Solomon, J. (1983). Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education*, 5, 49–59.
- Solomon, J. (1985). Teaching the conservation of energy. *Physics Education*, 20, 165–170.
- Trellu, J.-L., & Toussaint, J. (1986). La conservation, un grand principe. *Aster*, 2, 43–87.
- Trumper, R. (1990). Being constructive: An alternative approach to the teaching of the energy concept, part one. *International Journal of Science Education*, 12(4), 343–354.
- Vince, J., & Tiberghien, A. (2012). Enseigner l'énergie en physique à partir de la question sociale du défi énergétique. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 6(1), 89–124.
- Warren, J. (1982). The nature of energy. *European Journal of Science Education*, 4(3), 295–297.
- Watts, D. (1983). Some alternative views of energy. *Physics Education*, 18, 213–217.
- Μπουλουξή, Α., (2012) Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις που αποκτούν οι μαθητές για την έννοια «ενέργεια» κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων Χημείας, Φυσικής και Βιολογίας
- Ρούσσος Π., Λ. Τσαούσης Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Εκδόσεις: Τόπος

Η διερεύνηση του ρόλου των σχολικών εορτασμών, την περίοδο της δικτατορίας, ως δίαυλος ιδεολογικών ποδηγετήσεων

Ιορδανίδης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός

vasilisiordanidis1990@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη γίνεται μια προσέγγιση στον ρόλο που κατείχαν οι σχολικές γιορτές και τελετουργίες στην εκπαίδευση αλλά και του τρόπου που επιδρούσαν στους ίδιους τους μαθητές, ιδεολογικά. Την περίοδο 1967-1974 οι αλλαγές στην εκπαίδευση γίνονται με σκοπό την εξύμνηση του καθεστώτος και την δημιουργία εντυπώσεων που απέχουν από την πραγματικότητα. Μέσω των σχολικών γιορτών και των λοιπών τελετουργιών, η απριλιανή δικτατορία εκπέμπει τα μηνύματά της στα παιδιά και κατ' επέκταση στην κοινωνία, επιστρατεύοντας στις υπηρεσίες της σύμβολα, έντονους στολισμούς, απαγορεύοντας καλλιτέχνες και τονίζοντας την αξία του «πατρίς- θρησκεία-οικογένεια». Από τη μελέτη εγκύκλιων διαταγών της περιόδου είναι εμφανές πως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπαράγουν πιστά, όλα όσα όριζε το καθεστώς, χωρίς να παρεκκλίνουν στο ελάχιστο.

Λέξεις κλειδιά: Ιδεολογία, εκπαιδευτική πολιτική, σχολικές γιορτές, δικτατορία

Εισαγωγή

Οι σχολικοί εορτασμοί υπηρετούν ένα συμβολιστικό χαρακτήρα σε συνδυασμό με τον σχηματισμό ατομικού και ομαδικού συνειδησιακού επιφορτισμού, αλλά και ελέγχου σε κοινωνικό επίπεδο. Η συμβολή που επιτυγχάνεται από τα παραπάνω, αφορά την συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, ενσταλάζοντας βασικούς κανόνες, πρότυπα και αξίες στο μαθητικό δυναμικό (Γκόλια, 2011). Το τελετουργικό που εμπεριέχεται στις διαδικασίες των σχολικών εορτασμών αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα, που επιδρά στην πολιτική κατεύθυνση των μαθητών, οι οποίες εσκεμμένα μεταφέρουν στα παιδιά το ιδεολογικό υπόβαθρο πολιτικού κατεστημένου και είναι κάτι το οποίο αποτελεί κοινή συνιστώσα σε όλα τα σχολεία διεθνώς (Τερλεξής, 1999). Οι αποτελεσματικότερες τελετουργίες είναι η τέλεση εορτασμών λόγω εθνικών επετείων, οι παρελάσεις, η ανύψωση της σημαίας κ.λ.π. Η συλλογικότητα που διέπει αυτές τις τελετουργίες ενδυναμώνει την συναισθηματική ταύτιση, καθώς επίσης και τα εθνικά – πατριωτικά συναισθήματα (Τερλεξής, 1999). Γενικότερα, ο εορτασμός των σχολικών επετείων διοργανώνεται βασισμένος στις εγκύκλιες διαταγές, που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας, οι οποίες συστήνουν και υποδεικνύουν στους διοργανωτές τον τρόπο που θα πραγματοποιηθούν, εμπεριέχουν προτροπές και συμβουλευτικές παρατηρήσεις στα παιδιά, όπως επίσης και ένα πλαίσιο το οποίο πρέπει να τηρείται, ώστε να διατηρείται η συλλογικότητα της εθνικής συνείδησης (Γκόλια, 2011).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου των σχολικών εορτασμών, την περίοδο της δικτατορίας, ως δίαυλος ιδεολογικών ποδηγετήσεων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα συμβάλει στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των ερευνητικών μελετών, που ήδη υπάρχουν, όπως επίσης και θα οικοδομήσει στην περεταίρω διερεύνηση του θέματος, ώστε να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία για την εκπαίδευση εκείνης της εποχής.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι εορτασμοί των επετείων έχουν ως βασικό τους άξονα την εθνική και θρησκευτική ιδεολογική κατεύθυνση, πρεσβεύουν την ιστορία του έθνους, διαπλάθουν την ιστορική θύμηση, εφιστούν την προσοχή στη σπουδαιότητα της εθνικής ιστορίας, αλλά αποτελούν επιλεκτικά ιστορικά γεγονότα, μεμονωμένα κομμάτια από το παρελθόν. Όταν συνδυαστούν

με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και την εξιστόρηση των γεγονότων από τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνουν δυνατές πηγές παραγωγής ιστορικής αντίληψης και εθνικής φυσιογνωμίας-ταυτότητας (Γκόλια, 2011)

Οι εγκύκλιες διαταγές έχουν νομική και λειτουργική υπόσταση. Όσον αφορά τον νομικό τους χαρακτήρα, υπάρχει στην ικανότητά να αναστείλουν ή να κινητοποιήσουν την ισχύ ενός νομικού πλαισίου. Είναι πολύ σύνηθες, τα υπουργικά διατάγματα ή οι νόμοι να μην διέπονται από σαφήνεια, έτσι οι εγκύκλιες διαταγές βοηθούν, ώστε να διευκρινιστούν ορισμένα ασαφή σημεία και να γίνει ορθότερη η ερμηνεία αυτών. Η τήρηση όσων ορίζει μια νομολογία έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, μολονότι οι εγκύκλιες διαταγές συμπεριλαμβάνουν με ενεργή εμπλοκή τη διοίκηση για την τήρηση της διαδικασίας. Αυτό έχει ως συνεπακόλουθο για όσους δεν τηρήσουν αυτό που προβλέπεται, να έρθουν αντιμέτωποι όχι μόνο με το νόμο αλλά και με τη διοίκηση και τους ανώτερους στην ιεραρχία (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 1983). Οι εγκύκλιες διαταγές, λόγω του περιεχομένου τους, που άπτονται σε θέματα που αφορούν στην καθημερινότητα του σχολείου, έχει ουσιαστική ισχύ και συνιστά χρήσιμο και πολύτιμο σύμβουλο στο εκπαιδευτικό έργο. Η σημαντικότητα των εγκυκλίων στο οργανωτικό σκέλος της διδακτικής πράξης διακρίνεται και λόγω του μεγάλου αριθμού που αποστέλλονται σε σχέση με τους νόμους (Χρόνης, 1990).

Μελετώντας τις έρευνες τόσο του Öztürkmen (2001) όσο και των Acikalin και Kilic (2017), που αφορούν τον τρόπο που διαμορφώνεται η εθνική ταυτότητα στο μαθητικό δυναμικό στην Τουρκία, παρόλο που οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν ετεροχρονισμένα, γίνεται ανάδειξη στον τρόπο που συμβάλλουν οι εθνικοί εορτασμοί στη διάπλαση του εθνικού χαρακτήρα, της εθνικής κουλτούρας αλλά και της πολιτικής και εθνικής τους διαπαιδαγώγησης, ενώ αναδεικνύονται και οι αρετές που πηγάζουν από το έθνος. Ακόμη, καταδεικνύεται και ο τρόπος που μεταβάλλονται νοηματικά, ώστε να εξυπηρετηθούν οι πολιτικές κατευθύνσεις που επιδιώκονται. Σε παρόμοια συμπεράσματα, επίσης, καταλήγουν ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τους Δραγώνα και Φραγκουδάκη (1997), αναδεικνύεται η συμβολή του συστήματος εκπαίδευσης στη συγκρότηση, καθιέρωση και αναπαραγωγή ταυτότητας με εθνικό πρόσημο στους μαθητές. Κατά τους Μπονίδη (2004, 2008) και Beniscasa (2010) από το ερευνητικό τους έργο διακρίνεται ο καθοριστικής σημασίας ρόλος των εορτασμών εθνικού χαρακτήρα και στον τρόπο που συμβάλλουν στη διάπλαση της εθνικής συνείδησης. Στην έρευνα της Beniscasa (2010) μελετάται ο τρόπος που το παρελθόν εμφανίζεται στους πανηγυρικούς λόγους που εκφωνούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1998-2004. Η εθνοκεντρική απόχρωση που υπάρχει στον τρόπο που περιγράφονται τα εθνικά χαρακτηριστικά, η ανορθολογική διάθεση των στοιχείων, ορισμένες γενικεύσεις, καθώς και στερεοτυπικές απόψεις έχουν ως σκοπό, κατά την ερευνήτρια, να καλυτερεύσουν την εθνική ταυτότητα. Ο Μπονίδης (2004, 2008), σε δύο ερευνητικές μελέτες, αναφέρεται στον καταλυτικό τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν οι εθνικές γιορτές στην διάπλαση της εθνικής κουλτούρας. Δίνεται έμφαση στην αποτύπωση που παρουσιάζεται εθνικά και σε συλλογικό επίπεδο η Ελλάδα αλλά και οι άλλοι λαοί. Επιπλέον, φανερώνονται πτυχές εθνοκεντρικότητας, καθώς και μεγαλοϊδεατισμού που εκπέμπονται από τα σχολεία αλλά και από άλλους κρατικούς θεσμούς. Τέλος, σε ερευνητική μελέτη που αφορά τη συμβολή των σχολικών εκδηλώσεων ως μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης την περίοδο 1967-1974 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκύπτει ότι στη διάρκεια της δικτατορίας, οι διοργανώσεις των σχολικών εορτών υποστήριζαν αφενός τα όσα πρέσβευε το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες και αφετέρου προωθούσαν την ταύτιση με το καθεστώς και τον στρατό (Καρακύργιου, 2021).

Μέθοδος

Λόγω της φυσιογνωμίας του ερευνητικού προβλήματος είναι απαραίτητο να γίνει ιστορική ερευνητική μέθοδος με ποιοτική/ερμηνευτική ανάλυση, κάτι το οποίο σημαίνει την εις βάθος επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το πλαίσιο της εποχής σε επίπεδο ιστορίας, ιδεολογίας και κοινωνίας, ώστε να μπορέσει να γίνει σαφής, αλλά και να

αναπαρασταθεί η περίοδος που τοποθετείται το υπό μελέτη υλικό. Η συγκεκριμένη ερμηνευτική μέθοδος υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία, αφού η μελέτη τέτοιου είδους θεμάτων προτείνεται να διενεργείται μέσω ποιοτικής ανάλυσης, όταν κρίνεται απαραίτητη η βαθύτερη μελέτη του ερευνητικού προβλήματος (Creswell, 2016). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι ο στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η κατανόηση και η μελέτη του ρεαλισμού και της πραγματικότητας, ώστε να γίνει εξαγωγή και ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται τα άτομα που λαμβάνουν μέρος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, για να αναλυθούν τα δεδομένα έγινε χρήση και εφαρμογή της μεθόδου της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method), μία μέθοδος, η οποία προσεγγίζει επαγωγικά τον τρόπο που γίνεται η ανάλυση των δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει την εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορικής καθεστωτικής κυβέρνησης την περίοδο 1967-1974 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της μελέτης των εγκύκλιων διαταγών από το αρχαικό υλικό Δημοτικού Σχολείου της Βοιωτίας και μέσω συνέντευξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποια είδη σχολικών εορτασμών πραγματοποιούνταν στα δημοτικά σχολεία και ποιο ήταν το περιεχόμενο αυτών των εορτών– τελετουργιών την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974);
2. Τι είδους ιδεολογικές φορτίσεις παρουσιάζονται στις εκδηλώσεις και το περιεχόμενό τους;
3. Με ποιο τρόπο η διοργάνωση και η περάτωση αυτών των εκδηλώσεων φανέρωνε προδιάθεση για ιδεολογική ποδηγέτηση των μαθητών;

Για την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο εξετάζονται όλες οι πηγές των δεδομένων και έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί η ύπαρξη ακρίβειας, αφού οι πληροφορίες προέρχονται από πολλαπλές πηγές. Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να τοποθετηθεί με ακρίβεια και αξιοπιστία (Creswell, 2016).

Πεδίο έρευνας

Με αφορμή την ανάδειξη της Ενιαίας Δημοκρατικής Αριστεράς στο ρόλο της αξιωματικής αντιπολίτευσης, από το 1958 διακρίνεται μια αυξητική τάση σε οργανώσεις με ακροδεξιό, φιλοφασιστικό και παρακρατικό χαρακτήρα, επίσης τοποθετεί στο επίκεντρο έντονες κόντρες και διαφωνίες ανάμεσα στους εκπροσώπους της Δεξιάς και της Αριστερής ιδεολογίας (Βακαλόπουλος, 1990). Το ενδεχόμενο μιας πραξικοπηματικής ενέργειας έφερνε σε συνθήκες αμηχανίας και στρες την πολιτική σκηνή του κέντρου και της Αριστεράς (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006). Εν κατακλείδι, η αυτοματοποιημένη κίνηση μιας ομάδας Συνταγματάρχων προδίδοντας την ηγεσία, η οποία αποτελούνταν από 18 στελέχη, κατέλαβε την εξουσία στις 21/06/1967 με αποκορύφωμα την ανατροπή του ομοϊδεάτη ηγέτη της Δεξιάς και πρωθυπουργό, Π. Κανελλόπουλο (Μελετόπουλος, 2008). Η έννοια της εθνικοφροσύνης δεν επινοήθηκε από τους καθεστωτικούς πραξικοπηματίες, αφού εμφανίζεται στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα έτσι στα μετέπειτα χρόνια, η έννοια της εθνικοφροσύνης προσδιορίζει την πίστη και την αφοσίωση στις οργανωμένες δομές της βασιλείας, της οικογένειας αλλά και της εκκλησίας, ενώ έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την ιδεαλιστική προσέγγιση του κομμουνισμού. (Παπαδημητρίου, 2006). Στη χαράυξη της δεκαετίας 1960, εισέρχεται μέσω της Ένωσης Κέντρου η πιο ριζοσπαστική μεταρρύθμιση, στη νεοελληνική ιστορία, που αφορά τον εκπαιδευτικό κόσμο (Καραφύλλης, 2013). Μετά την κατάληψη και την κατάρριψη της δημοκρατίας από τους πραξικοπηματίες, επιβάλετε έπειτα από την έκδοση μιας σειράς νομοθετημάτων, οι οποίες αντιτίθενται και ουσιαστικά ακυρώνουν οποιαδήποτε μορφή ελεύθερης ιδεολογικής καταβολής, την οποία εισήγαγε η Ένωση Κέντρου μέσω του μεταρρυθμιστικού πλαισίου της. Η καθεστωτική κυβέρνηση αποσκοπούσε στην απόκτηση υποστηρίγμάτων από εθνικόφρονες, δίνοντας μια διάσταση επανάστασης και συνεπαγόμενης κατάστασης μεταπολεμικά, κρατώντας στην αντίθετη πλευρά τις νεότερες και εκσυγχρονισμένες απόψεις που προωθούσαν άλλα κόμματα του κοινοβουλίου (Χαραλάμπους, 1990). Το καθεστώς Παπαδόπουλου με αφορμή την εξέγερση

και τα γεγονότα που έλαβαν χώρα στο Πολυτεχνείο, οδήγησαν στην πτώση της κυβέρνησης του πραξικοπήματος, αφού δεν κατάφεραν να επιβάλλουν την τάξη (Βακαλόπουλος, 1990). Η πτώση της κυβέρνησης των συνταγματαρχών και η μετατροπή του πολιτεύματος σε Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία είναι ουσιαστικά η εναπόθεση της χούντας στον παρελθόν και η εκκίνηση της νέας πολιτικής περιόδου, της Μεταπολίτευσης (Clogg, 2002).

Υπό μελέτη υλικό

Το αρχειακό υλικό που υπάρχει στις σχολικές μονάδες, αποτελείται από έγγραφα προερχόμενα από τις αρμόδιες υπηρεσίες, καθώς και από επίσημα χειρόγραφα κείμενα σε βιβλία τα οποία προβλέπεται να τηρούνται, όπως ορίζει η νομοθεσία που αφορά τα σχολεία. Για την περίοδο της επταετούς δικτατορίας, διασώζεται πλούσιο αρχείο σε Δημοτικό σχολείο του νομού Βοιωτίας με ιδιαίτερη αξία και το οποίο αποτελείται από Μαθητολόγια, βιβλία αλληλογραφίας, Ελέγχους ειδικούς και γενικούς, βιβλία με περιεχόμενο που αφορούν τη σχολική εφορία, τις πράξεις του Συλλόγου Διδασκόντων, τηλεγραφήματα και το μεγαλύτερο μέρος των εγκύκλιων διαταγών. Επιλέχθηκαν 49 εγκύκλιες διαταγές, 2 αδημοσίευτα κείμενα και συμπληρωματικά θα χρησιμοποιηθεί συνέντευξη από εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας που υπηρετούσε την περίοδο εκείνη σε Δημοτικό σχολείο.

Εργαλείο έρευνας και στρατηγική έρευνας - Υποκείμενο έρευνας

Αρχικά έγινε η συλλογή του αρχειακού υλικού έπειτα η μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την περίοδο της δικτατορίας στον Ελλαδικό χώρο, μελετήθηκε το κομμάτι της περιόδου από το 1960 μέχρι το 1975, καθώς και τα σημαντικότερα γεγονότα που ουσιαστικά προϋδέασαν για τη δαιδαλώδη πολιτική κατάσταση και τις ποικιλόμορφες πολυπαραγοντικές αλλαγές που το δικτατορικό καθεστώς επέφερε και Στη συνέχεια, προετοιμάστηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη. Έχοντας συλλέξει τα δεδομένα, ολοκληρώσει και κατανοήσει το ιστορικό πλαίσιο που λαμβάνουν χώρα όσα θα μελετηθούν, προχώρησα στην ανάλυση των δεδομένων.

Σχετικά με την συνεντευξιαζόμενη, αφορά μια γυναίκα ηλικίας 78 ετών. Είναι συνταξιούχος δασκάλα και ξεκίνησε να εργάζεται το 1967 ως δασκάλα. Κατά την προσέγγιση, όταν της περιεγράφηκε το είδος, το θέμα και η φιλοσοφία της έρευνας έδειξε ενθουσιασμό και μεγάλη θέληση να προσφέρει απλόχερα τις μνήμες της. Δεδομένων των υγειονομικών συνθηκών που επικρατούν λόγω της πανδημίας του SARS COV-19 η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά, η διάρκειά της ήταν περίπου 36 λεπτά της ώρας και αφού τηρήθηκε το πρωτόκολλο που αφορά την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας, την ανωνυμία, την ενημέρωση για την ηχογράφηση, καθώς και τη δήλωση συναίνεσης, ξεκίνησε η διαδικασία.

Ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης, όπου τα δεδομένα χρησιμοποιούνται μέσω της επαγωγικής ανάλυσης (Glaser & Strauss, 1967). Το πεδίο της ανάλυσης των δεδομένων είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία με διάρκεια σε όλο τα στάδια της έρευνας, δίνοντας τη δυνατότητα για επεξεργασία και σύγκριση των δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και όχι μετά τη λήξη της (Glaser & Strauss, 1967). Η ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας οδήγησε στη δημιουργία δεκαοκτώ ετικετών (1. Θρησκεία, 2. 25^η Μαρτίου, 3. 28^η Οκτωβρίου, 4. Άλλοι εορτασμοί, 5. Πατριωτισμός, 6. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών, 7. Διοργάνωση εορτών, 8. Λοιπές τελετουργίες, 9. Σύμβολα, 10. Τέχνη, 11. Συνεργαζόμενοι φορείς, 12. Ιδεολογία και φρόνημα, 13. Ύφος οδηγίων στις εγκυκλίους, 14. Δραστηριότητες-διαγωγή-εμφάνιση παιδιών, 15. Δραστηριότητες-διαγωγή-εμφάνιση εκπαιδευτικών, 16. Παρελάσεις, 17. Κυρώσεις, 18. Ηθική), οι οποίες περιλαμβάνουν, καλύπτουν και σηματοδοτούν το νόημα των όσων εμπεριέχονται σε αυτές. Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου, επιχειρήθηκε η

ένωση και η συσχέτιση του περιεχομένου των ευρημάτων κατά την οποία σχηματίστηκαν εννέα κατηγορίες: κατηγορία 1: ο ρόλος του πατριωτισμού, της ιδεολογίας και του φρονήματος την περίοδο της δικτατορίας ετικέτες 5 & 12, κατηγορία 2: Οι εθνικές επέτειοι της 25ης Μαρτίου και της 28ης Οκτωβρίου στη χούντα ετικέτες 2 & 3, κατηγορία 3: Τέχνη και λοιποί εορτασμοί στην εκπαίδευση την περίοδο της απριλιανής δικτατορίας ετικέτες 4 & 10, κατηγορία 4: ο ρόλος των συμβόλων στους σχολικούς εορτασμούς την περίοδο 1967-1974. ετικέτες 7 & 9, κατηγορία 5: η θρησκεία και οι λοιπές τελετουργίες στην εκπαίδευση την περίοδο της χούντας. ετικέτες 1 & 8, κατηγορία 6: Ο ρόλος των συνεργαζόμενων φορέων στις σχολικές παρελάσεις ετικέτες 11 & 16, κατηγορία 7: το ύφος των οδηγιών στις εγκύκλιες διαταγές και οι κυρώσεις που επιβάλλονταν την περίοδο της δικτατορίας ετικέτες 13 & 17, κατηγορία 8: διαγωγή και συμπεριφορά παιδιών και εκπαιδευτικών την περίοδο 1967-1974 ετικέτες 14 & 15, κατηγορία 9: Η σχέση της ηθικής με τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κατά την επταετή δικτατορία ετικέτες 18 & 6. Η ολοκλήρωση της ανάλυσης προκύπτει από την επανακωδικοποίηση των κατηγοριών μέσω της οποίας προκύπτουν τα Concepts. Είναι ιδιαίτερης σημασίας το γεγονός ότι σχεδόν σε όλα τα concepts έχει συμπεριληφθεί η κατηγορία 1.

Αποτελέσματα

Concept 1 (κατηγορίες 1 και 2): Η ύπαρξη στοιχείων πατριωτισμού στις γιορτές της 25ης Μαρτίου και της 28ης Οκτωβρίου και οι ιδεολογικές και φρονηματικές φορτίσεις που αποκτούν από την κυβέρνηση της Απριλιανής δικτατορίας.

Το στοιχείο του πατριωτισμού είναι ένα διαχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι σχολικές εορτές στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από την φαντασία των παιδιών και την αφύπνισή της με διαφόρων μορφών αναπαραστάσεις (πανηγυρικοί λόγοι που εκφωνούνται, διάφορα τελετουργικά, συμβολισμοί, το ύφος και η φόρτιση που έχει επενδυθεί, ιδεολογικά στερεότυπα σε επανάληψη από δασκάλους) γίνεται αναπλαισίωση των γνώσεων που παρέχει το σχολείο και διαπλάθονται καινούριες εμπειρίες ή μίμηση συμπεριφορών (Γκόλια, Κουτσουπιάς, Κυρίδης, & Βαμβακίδου, 2008):

«Μέ ανάτασιν δέ ἔθνικῆς συνειδήσεως να ἐμβαπτιστοῦν ... οἱ μαθηταὶ ὡς ἄξιοι συνεχισταὶ ... τῶν ἀκοιμήτων πόθων τοῦ Ἑθνους μας.» (Αριθ. Εγκ. 1662/41/17-10-1974).

Την περίοδο της Απριλιανής δικτατορίας, ο πατριωτισμός και η εθνική συνείδηση εντάσσονται στην ατζέντα των δικτατόρων και μέσω των σχολικών εορτών εκπέμπουν τα δικά τους μηνύματα, χρησιμοποιώντας τις γιορτές και τον πατριωτισμό ως πρόσχημα, με στόχο να γίνουν δίαυλος για την ιδεολογία και το φρόνημα που στην πραγματικότητα πρεσβεύουν:

«Κάμετέ τους νά συγκινηθοῦν καὶ νά ζήσουν ὥρας Ἑθνικοῦ μεγαλείου καὶ νά εὐγνωμονοῦν ὅλους ἐκείνους, οἱ ὅποιοι ἐθυσίασαν ὅ,τι πολῦτιμον εἶχον ...» (Αριθ. Εγκ. 908/13/5-3-1968).

Η λειτουργία των σχολικών εορτασμών γίνεται σε συμβολικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο μηχανισμού για τη συγκρότηση ατομικής αλλά και συλλογικής αντίληψης και κοινωνικού ελέγχου και συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό, ώστε να σχηματιστούν εθνικές ταυτότητες, αξίες και πρότυπα στο σύνολο των μαθητών (Γκόλια κ.ά., 2008):

«Ο σκοπός των εθνικών γιορτών της εποχής ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τους μεγάλους...σε κάθε εθνική εκδήλωση ότι αναφερόμασταν δηλαδή στο εθνοσωτήριο έργο της χούντας, πάντα. Είχε σα σκοπό να πείσει τον λαό ότι η χούντα ήταν θεόσταλη.»

Concept 2 (κατηγορίες 1 και 3): Ο πατριωτισμός στις λοιπές γιορτές και την τέχνη και η χρήση τους από την ιδεολογία και το φρόνημα της κυβέρνησης της 21ης Απριλίου.

Το πατριωτικό πνεύμα διακατείχε τις σχολικές γιορτές της περιόδου στο σύνολό τους. Η επιστράτευση και η χρήση των τεχνών γίνεται μέσω της επιλογής των «κατάλληλων» για το καθεστώς έργων, που εξυπηρετούν όσα η κυβέρνηση πίστευε. Η κυβέρνηση της δικτατορίας διακατέχονταν από μια αισθητική που θέλησε, αφενός να την επιβάλει και αφετέρου να

ελέγξει την καλλιτεχνική και πνευματική δραστηριότητα για να μην αποτελεί απειλή στην μακροήμερευση του καθεστώτος:

«...έκρίθησαν κατάλληλα τὰ ἀναφερόμενα κατωτέρω θεατρικά κ.λ.π...»(Αριθ. Εγκ. 561/14/1-4-1974).

Αρχικά, συνελήφθησαν κάποιοι καλλιτέχνες και διανοούμενοι και έπειτα συστήθηκε η Υπηρεσία λογοκρισίας. Επίσης, έγινε εφαρμογή προληπτικής λογοκρισίας και οτιδήποτε προορίζονταν για δημοσίευση ελέγχονταν από την αρμόδια επιτροπή (Αναστασιάδης, 1996). Η καλλιτεχνική επένδυση των σχολικών εορτών απαιτούσε για την διεξαγωγή τους έργα τέχνης, όπως αποσπάσματα από θεατρικά, ποιήματα, μουσική κ.ά., ωστόσο η επιλογή τους έπρεπε να γίνει από τους εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερη προσοχή:

«Μικρά θρησκευτικά ποιήματα καί ἄσματα, τό ἀπολυτίκιον τῆς ἡμέρας, ἔθνικοθρησκευτικά σκετς...» (Αριθ. Εγκ. 61/1/16-1-1974).

Οι σχολικές γιορτές την περίοδο της Χούντας, δομούνταν με στοιχεία που επιτρέπονταν και ήταν αποδεκτά από το καθεστώς και έτσι η επιλογή γινόταν πολύ συγκεκριμένα και με ασφάλεια. Η λογοκρισία είχε σκοπό να περιθωριοποιήσει όλα όσα ήταν εχθρός του καθεστώτος, που πρωταρχικό ρόλο κατείχε ο κομμουνισμός, κάτι που σήμαινε ότι δεν απαγορεύονταν μόνο τα έργα με ανάλογο περιεχόμενο αλλά και έργα τα οποία προέρχονταν από δημιουργό που ήταν κομμουνιστής με χαρακτηριστικό παράδειγμα την απαγόρευση της μουσικής και των μουσικών θεμάτων του Μίκη Θεοδωράκη (Αναστασιάδης, 1996)

«...Δε θα συμπεριλάβετε ποιήματα των αξιόλογων ποιητών που απαγορεύτηκαν χαρακτηρίζονταν αριστεροί, χαρακτηρίζονταν άνθρωποι εχθροί της πατρίδος...».

Concept 3 (κατηγορία 1 και 4): Η διοργάνωση των σχολικών γιορτών με αποχρώσεις πατριωτισμού και η ιδεολογία και ο φρονηματισμός μέσω των συμβόλων που χρησιμοποιούσε η χουντική κυβέρνηση.

Η χρήση των συμβόλων είναι μια ιδιαίτερα δημοφιλής μέθοδος για ιδεολογική χειραγώγηση. Στην διάρκεια της χούντας οι συμβολισμοί υπήρχαν διάχυτοι ιδίως όταν περατώνονταν μια εθνική γιορτή:

«Επί τούτοις παρακαλοῦμεν ὅπως μεριμνήσητε ἀπό τουδε διὰ τὴν λαμπροτέραν καί Ἑλληνοπρεπεστέραν ἐμφάνισιν τοῦ σχολεῖου σας κατά τὸν ἑορτασὸν τῆς ἡμέρας...» (Αριθ. Εγκ. 908/13/5-3-1968).

Παρουσιάζονται και εμφανίζονται σύμβολα των οποίων οι σημασίες χρησιμοποιούνται με σκοπό να ενισχυθούν έννοιες και τομείς του δικτατορικού καθεστώτος:

«...εἰς τὰ Γραφεῖα ὑμῶν τοποθετήσητε εἰς περίοπτον καί ἐμφανῇ θέσιν... τὰς εἰκόνας τῶν Α.Α.Μ.Μ. τῶν Βασιλέων... ἱκανοποιεῖται τό αἶσθημα τῆς ἀγάπης καί ἀφοσίωσης τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ...» (Αριθ. Πρωτ. Ε.Π. 13/18-10-1967).

Επί της ουσίας η πραγματοποίηση μιας φαντασιακής εθνικής κοινότητας έχει ανάγκη από σύμβολα, όπως είναι η σημαία, ο εθνικός ύμνος κ.ά. και μέσα από αυτά ταυτίζεται ένα σύνολο από άτομα, ώστε να υπάρξει ενότητα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επικοινωνιακό επίπεδο (Άντερσον, 1997· Δρουμπούκη, 2014). Οι συμβολικές απεικονίσεις της χούντας και η χρήση συμβόλων ήταν έντονη και με ιδιαίτερη ένταση, προβάλλοντας και υπενθυμίζοντας την εξιδανικευμένη εικόνα τους σε όλη την κοινωνία:

«Κατά τὰς δημοσίας εορτάς... δι' ας ἤθελεν ὀρισθῇ γενικός σημαιοστολισμός καί ἐπὶ τῷ οικείῳ διατάγματι ...ἡ ἀνάρτησις ἐπὶ τοῦ ἱστοῦ καί ἐπὶ τῆς προσόψεως τούτων τῆς Ἑλληνικῆς Σημαίας ...»(Αριθ. Εγκ. 1149/16/23-3-1968).

Τα είδη των συμβόλων που επιλέγονταν αλλά και το περιεχόμενο των εικόνων ή συμβόλων, των στίχων, του ήχου ή του ύμνου λειτουργούσαν ως ένωση της φαντασίας της κοινότητας, κάτι το οποίο έκρινε και το πόσο αποτελεσματικό ήταν το σύμβολο αναβαθμίζοντας την διαδικασία σε αμιγώς πολιτική πράξη (Clark, 2000):

«...ήταν απαραίτητο να στολίσουμε την, το σχολείο με διάφορα σύμβολα που θύμιζαν και την 21η Απριλίου. Ας πούμε, ένα κάδρο που παρίστανε το πουλί της επανάστασης με έναν φαντάρο με ένα όπλο, διάφορα κάδρα του Παπαδόπουλου, του Παττακού... όπως και ο ύμνος της 21ης Απριλίου...».

Με την έννοια σύμβολο μπορεί να οριστεί οποιοδήποτε αντικείμενο, γεγονός, πράξη ή σχέση και αποτελεί φορέα ενός νοήματος/αντίληψης και η συγκεκριμένη έννοια είναι αυτή που σηματοδοτεί το σύμβολο (Geertz, 1980). Ακόμα ως σύμβολο μπορεί να οριστεί η σαφής διατύπωση απόψεων ή αντιλήψεων που έχουν ενσαρκώσει συγκεκριμένες ιδέες, στάσεις, πεποιθήσεις, κρίσεις ή πόθους (Geertz, 1980):

«παράλληλα γεμίζαμε τους τοίχους και τα παράθυρα με αφίσες που έγραφαν ζήτω η Ελλάς, ζήτω το έθνος, ζήτω η 25η Μαρτίου και απαραίτητα ζήτω η 21η Απριλίου.» .

Concept 4 (κατηγορία 11 και 16): Η ενίσχυση του πατριωτισμού, της ιδεολογίας και του φρονήματος της πραξικοπηματικής κυβέρνησης μέσω της συμμετοχής διάφορων φορέων σε παρελάσεις και λοιπές τελετουργίες.

Είναι ιδιαίτερα διαυγές από την ανάλυση των δεδομένων πως οι φορείς της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας καλούνταν αναγκαστικά να παραστούν στις εθνικές εορτές και τελετουργίες που οργάνωνε το σχολείο με ιδιαίτερα έντονη μεγαλοπρέπεια και επισημότητα:

«Αί δημόσiai αρχαί καί τά νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, μετέχουσιν υποχρεωτικῶς...τῶν ἑορταστικῶν ἐκδηλώσεων...» (Αριθ. Εγκ. 1149/16/23-3-1968).

Οι δικτάτορες από τη στιγμή που ανέλαβαν τη διακυβέρνηση της χώρας, εμμονικά προσπάθησαν να εξουσιάσουν τους πολιτικούς θεσμούς, στοχεύοντας στην επιβολή της ένταξης του στρατού και των ενόπλων δυνάμεων στον χειρισμό και την διακυβέρνηση, αλλά και στη δημιουργία ενός προφίλ κοινοβουλευτικής φιλελεύθερης διάθεσης που δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα (Σβορώνος, 1999):

«Ἐν συνεννοήσει μέ τάς κατά τόπους Δημοτικές ἤ Κοινοτικές, Στρατιωτικές καί Ἀστυνομικές Ἀρχάς θά καταρτίσῃτε ἀπό τοῦδε τό πρόγραμμα τῶν ἐκδηλώσεων τῆς ἡμέρας ταύτης.(Αριθ. Εγκ. 2430/24/10-10-1967)».

Μέσω της παρουσίας αυτών, ενισχύονταν ο πατριωτισμός, ενώ παράλληλα τα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα, ο στρατός, η αστυνομία και οι λοιποί φορείς του τόπου, που σύγκλιναν ιδεολογικά με το καθεστώς των συνταγματαρχών, ενίσχυαν και τροφοδοτούσαν το φρόνημα και τον φρονηματισμό:

«... ἐν συνεργασίᾳ ματά τῶν τοπικῶν Ἀρχῶν, ἑορτάσῃται ἐν μεγαλοπρεπείᾳ... καί τήν ἀνάγκην ἀξιοποιήσεως της εἰς τήν Ἑλληνικήν φυλή.(Αριθ. Εγκ. 483/6/12-3-1975)».

Το αναδομημένο σύνταγμα, που περιείχε τους αναγκαστικούς νόμους που σχετίζονταν με την εκπαίδευση, τον στρατό, την οργανωτική διάρθρωση σε συνδυασμό με όλες αυτές τις μεθόδους, μαρτυρά την συγκεκριμένη ιδεολογία με νεοφασιστικές αποχρώσεις, που στηρίζεται σε μέρη του στρατού και υπηρετεί ένα ολιγαρχικό καθεστώς μιας ξένης δύναμης που τους παρέχει την υποστήριξη της (Σβορώνος, 1999):

«Ἦθελε νά δείξει, ἡ χούντα διοργάνωνε τελετουργικές γιορτές με σκοπό νά δείξει το ενδιαφέρον της γιά τήν παιδεία... γιά νά δείξουν ὅτι ἡ χούντα ενδιαφέρεται πολὺ γιά τήν παιδεία τῶν παιδιῶν τους...Τά κατηλεύονταν ὅλα.»

Concept 5 (κατηγορία 1 και 8): Το μοτίβο πατριωτισμού, ιδεολογίας και φρονήματος που πρέσβευε η κυβέρνηση του πραξικοπήματος και οι συμπεριφορές που ανέμενε από παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Στην διάρκεια της επταετούς χούντας, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προσαρμοστούν σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης στρατιωτικού τύπου. Έντονο το στοιχείο του

καθωσπρεπισμού και της στρατιωτικής πειθαρχίας, σε νόρμες και συμπεριφορές που απαιτούσαν τα προστάγματα των δικτατόρων:

«Η εύπρεπής εμφάνισις τῶν ... ἡ δέ καθιέρωσις διακριτικοῦ μαθητικοῦ σήματος, τό ὅποϊον θά φέρωσιν οἱ μαθηταί ἐντός καί ἐκτός τοῦ σχολείου κρίνεται ἀπαραίτητος... ἡ εύπρεπής εμφάνισις καί συμπεριφορά τῶν διδασκόντων ἀποτελοῦσι βασικὴν ...»(Αριθ. Εγκ. 141570/118/5-10-1967).

Ο εκπαιδευτικός κατέχει ρόλο σημαντικού φορέα για την πολιτική κοινωνικοποίηση, αφού μπορεί να θεωρηθεί ως η μορφή εξουσίας που είναι περισσότερο αντιπροσωπευτική για το περιβάλλον του παιδιού που είναι εκτός της οικογένειας. Με το πέρασμα του χρόνου φοίτησης, αυξάνεται η επιρροή που ασκείται, ενώ ομόχρονα, η επίδραση της οικογένειας φθίνει. Στα καθεστώτα απολυταρχικού χαρακτήρα, ο εκπαιδευτικός κατέχει έναν ρόλο καθορισμένο σε αυστηρά πλαίσια, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχεται απόλυτα και σε όλους τους τομείς του (Τερλεξής, 1999).

«... Οι ασκήσεις με τα ρυθμικά, οι μικρές τάξεις έκαναν ρυθμικά με μουσική που τραγουδούσαν μόνα τους, οι μεγάλες τάξεις όμως ήταν οι πειθαρχημένες... Έπρεπε τα παιδιά να μάθουν να ακούν, να υπακούν και να πραγματοποιούν εντολές.»

Εξαναγκαστικές δραστηριότητες, έλεγχος στη ζωή παιδιών και εκπαιδευτικών εντός και εκτός του σχολείου ήταν η ρουτίνα που καλούνταν να αντιμετωπίσουν όσοι εμπλέκονταν στην εκπαίδευση και με οποιονδήποτε ρόλο. Οι μαθητές, όσον αφορά την εμφάνιση, θα έπρεπε αυστηρά να τηρούν τον κανονισμό του σχολείου στο έπακρο, έτι και στο στοιχείο λεπτομέρειας, όπως το διακριτικό έμβλημα που είχε το σήμα του σχολείου και πρόδιδε την μαθητική ιδιότητα των παιδιών εκτός σχολείου (Χρόνης, 1993):

«Τό Σχολεῖον ὀφείλει νά παρακολουθῇ καί ἐφορᾷ τήν ἐξωσχολικήν ζωήν και συμπεριφοράν τῶν μαθητῶν του. Εἶναι ἀδιανόητος ἡ κυκλοφορία μαθητῶν καί μαθητριῶν τὰς νυκτερινὰς ὥρας...»(Αριθ. Εγκ. 65710/53/16-5-1967).

Concept 6 (κατηγορία 1 και 7): Το ύφος των οδηγιών και οι κυρώσεις που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της ηθικής της δικτατορικής κυβέρνησης.

Τα ηθικοπλαστικά κελεύσματα της κυβέρνησης των δικτατόρων ήταν ιδιαίτερα διακριτά και μαρτυρούνται από το ύφος που είχαν οι οδηγίες στις εγκυκλίους και από τις κυρώσεις που έπονταν σε περίπτωση μη τήρησης των οδηγιών αυτών:

«Αἱ δημόσιαι ἀρχαί καί τὰ νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, μετέχουσιν ὑποχρεωτικῶς, ὑπό τήν προσύκουσαν ἐκπροσώπισην, τῶν ἐορταστικῶν ἐκδηλώσεων...»(Αριθ. Εγκ. 1149/16/23-3-1968).

Τα προστάγματα ήταν ξεκάθαρα και τα περιθώρια να μην τηρηθούν τα όσα προέβλεπαν οι διαταγές ήταν ανύπαρκτα. Το υπουργείο και η ηγεσία του ήταν σαφείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς και δεν έδιναν περιθώριο παρέκκλισης, ούτε δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε διαφορετική κατεύθυνση, κάτι που είναι διακριτό από τον απειλητικό τόνο σε σχετικές εγκύκλιες διαταγές (Χρόνης, 1993):

«Ἡ ἐκ προθέσεως ἢ βαρίας ἀμελείας ἀποχή τῶν κατὰ τὰ ἄνω ὑπευθύνων ὀργάνων ἐκ τῶν ἐορταστικῶν ἐκδηλώσεων, ἢ ἡ μή ἐκπληρωσις τῶν συναφῶν ὑποχρεώσεων συνιστᾷ πειθαρχικόν παράπτωμα... διὰ τῆς ποινῆς...προκειμένου περί ἰσοβίων ἢ μονίμων ὑπαλλήλων καί διὰ τῆς ποινῆς ... προκειμένου περί αἰρετῶν ἀρχόντων.»(Αριθ. Εγκ. 1149/16/23-3-1968).

Σε κάθε εγκύκλιο γινόταν ξεκάθαρο ότι έπρεπε να γίνει λεπτομερής αναφορά για το αν τηρήθηκαν τα όσα προβλέπονταν και υπενθυμίζονταν οι ποινές και οι κυρώσεις που περίμεναν όσων η βούληση δεν ταυτίζεται με αυτή των κυβερνώντων:

«...μάτια και αυτιά που παρακολουθούσαν μεγάλους και μικρούς... ακολουθούσε τιμωρία, φόβος, εκφοβισμός, επίπληξη, δυσμενής μετάθεση, εξορία, φυλάκιση ...».

Concept 7 (κατηγορία 1 και 5): Η ιδεολογία, το φρόνημα και ο πατριωτισμός που εισηγείται η Απριλιανή δικτατορία και η επιφόρτισή τους στη θρησκεία και τις λοιπές τελετουργίες.

Τα τελετουργικά και το πρόσχημα της θρησκείας ήταν στοιχεία στην φαρέτρα της χουντικής κυβέρνησης. Η εκκλησία δεν μπορούσε παρά να είναι αρωγός της κυβέρνησης των συνταγματάρχων, αφού επικαλούνταν τη θρησκεία και τα θεία στο μεγαλύτερο μέρος του δημοσίου λόγου τους :

«Η διδακτική ημέρα πρέπει ν' αρχίζει πάντοτε με μίαν κατάλληλον κοινήν πρωϊνήν προσευχήν εις τήν άυλήν του Σχολείου.... τελείται μυσταγωγία, έπικοινωνία του άτόμου με τό θεϊόν.» (Αριθ. Εγκ. 2597/30/21-10-1967).

Όταν καταλήφθηκε η εξουσία από τους δικτάτορες, έκαναν σαφές πως υπάρχει σύμπτωση απόψεων με την εκκλησία, αφού έχουν κοινά σημεία τα πεδία της ηθικής και της ιδεολογίας:

«Προκειμένου δέ νά εΐναι ούσιαστικωτέρα ή συμμετοχή τών μαθητών μας εις τά τής λατρείας... καί τήν κατανυκτικωτέραν ένατένισιν προς τό θεϊόν.»(Αριθ. Εγκ. 469/8/12-3-1974).

Η εκκλησία σε επίσημο έντυπο που εξέδωσε, αναφέρεται σε αυτά τα κοινά σημεία. Επίσης, σε εγκυκλίους που εξέδωσε η εκκλησία, αλλά και σε έντυπα που εξέδιδε, αναφέρεται στο έργο των δικτατόρων με εγκωμιαστικά σχόλια. Ένα ακόμη σημείο που δείχνει την καλή σχέση ανάμεσα στην δικτατορία της περιόδου 1967-1974 με την εκκλησία είναι η στάση του Αρχιεπισκόπου Ιερώνυμου (Κοτσώνης), ο οποίος τοποθετείται με δηλώσεις δείχνοντας την ευαρέσκειά του για το καθεστώς (Φαράντου Γεωργίου - Fischer & Rondolz, 1974 Κοτσώνη, 2003):

«Όπου δέν ύπάρχει ιερευσ... θά πραγματοποιηΐται καί πάλιν ό έκκλησιασμός τών μαθητών τΐ συνοδεία Διδασκάλου...» (Αριθ. Εγκ. 469/8/12-3-1974).

Επιπρόσθετα, η επιβολή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για εκκλησιασμό, παρακολούθηση κατηχητικού και γενικότερα η αναγκαστική εμπλοκή παιδιών και εκπαιδευτικών με τα θεία, ήταν σημάδι συνεργασίας ανάμεσα στους δικτάτορες και την εκκλησία:

«Ήταν υποχρεωτικός ο εκκλησιασμός όλου του σχολείου με συνοδεία των δασκάλων... Εάν θεωρούσαμε ότι δεν ήταν σοβαρός ο λόγος τότε ακολουθούσε η ποινή και η ποινή ήταν ξύλο....».

Συμπεράσματα

Η περίοδος της Απριλιανής δικτατορίας χαρακτηρίζεται από πολλούς ως μια μελανή σελίδα στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκτά ένα милитарιστικό χαρακτήρα και το σχολείο μεταλλάσσεται από ένας χώρος έκφρασης και δημιουργίας σε μια φορμαλιστική διαδικασία καθότι οι σχολικοί εορτασμοί μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα που παράγουν ιστορική αντίληψη και εθνική ταυτότητα (Γκόλια, 2011). Από την παρούσα μελέτη είναι διακριτό, πως η περίοδος της δικτατορίας, καπηλεύεται το σχολείο ως φορέα εκπομπής μηνυμάτων, ώστε να περάσει όλα όσα πρεσβεύει με σκοπό την παραμονή του καθεστώτος στην εξουσία, κάτι που παρατηρείται σε έρευνες τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο (Acikalin & Kilic, 2017 Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997 Öztürkmen, 2001), ότι οι εθνικές γιορτές και τελετουργίες διαπλάθουν εθνικό χαρακτήρα, κουλτούρα, καταδεικνύονται οι αρετές τους έθνους, ενώ γίνεται ανάδειξη των μεταβαλλόμενων νοημάτων με σκοπό την εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπιμοτήτων. Όσον αφορά τις σχολικές γιορτές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από αυτά που προκύπτουν, φαίνεται πως παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ιδεολογική χειραγώγηση αφού, χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να πείσουν όσους μετέχουν και όσους παρακολουθούν ότι τα όσα διαδραματίζονται είναι τα σωστά, αυτοανακυρύσσοντας τους ίδιους σωτήρες, προβάλλοντας συνεχώς και με έμμεσο τρόπο πληθώρα μηνυμάτων και συμβόλων, αναγκάζοντας όλους, είτε συμφωνούν είτε όχι να εκθειάσουν το «θεάρεστο» - όπως το αποκαλούσαν- έργο τους. Κάτι παρεμφερές παρατηρείται και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 1967-1974 (Καρακύργιου, 2021). Μέσω των σχολικών εορτών, οι

μαθητές μούονταν στο τελετουργικό και λάμβαναν σωρεία μηνυμάτων αναφορικά με το καθεστώς, ωστόσο οι ποινές και οι κυρώσεις για όσους δεν ανταποκρίνονταν στα προστάγματα των δικτατόρων ήταν αυστηρές για όλους, μικρούς και μεγάλους, όπως αναφέρεται και παραπάνω (Γκότοβος κ.ά, 1983). Οι σχολικές φιέστες περνούσαν τα μηνύματα και στους παρευρισκόμενους με βασική επιδίωξη την προβολή του καθεστώτος, αφορίζοντας οτιδήποτε ξένο και δημιουργώντας «τέρατα», όπως ο κομμουνισμός και ο πανσλαβισμός, ενώ με παρόμοιο τρόπο τοποθετείται και ο Αναστασιάδης (1996). Η περίοδος του 1967-1974, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ιστορικό κομμάτι που μπορεί να διερευνηθεί και να μας διαφωτίσει για πολλά ζητήματα που αφορούν την περίοδο αυτή. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να υπάρξει περεταίρω μελέτη αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα ερευνώντας τις σχολικές γιορτές στο νηπιαγωγείο, όπως επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί και η ιδεολογική χειραγώγηση των φοιτητών μέσω των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Αναφορές

- Acikalin, M., & Kilic, H. (2017). The Role of Turkish National Holidays in Promoting Character and Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 3(16), 74-83.
- Αναστασιάδης, Γ. (1996). *Ανεξάντλητη πόλη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Άντερσον, Μ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. (Π. Χατζαρούλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Βακαλόπουλος, Α. (1990). *Νέα ελληνική ιστορία 1204- 1985*. Αθήνα: Βανιάς.
- Βερέμης, Θ., & Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια: Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Benincasa, L. (2010, 9). In Praise of Irrationality: Self, “East” and “West” in Greek Teachers’ Speeches on National Day Commemorations. 5, 1145-1163.
- Γκόλια, Π., Κουτσουπιάς, Ν., Κυρίδης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2008). Εθνικοί στόχοι και εθνικές τελετουργίες: Ο ρόλος των σχολικών γιορτών. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 8, σσ. 142-155.
- Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση (1924-2010)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1983). Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας. *Επιστημονική σκέψη*, 12, σ. 51.
- Clark, H. (2000). *Civil Resistance in Kosovo*. London: Pluto books.
- Clogg, R. (2002). *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-2000*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΟΝ.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δρουμπούκη, Α. (2014). *Μνημεία της λήθης. Ίχνη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πόλις.
- Geertz, C. (1980). *Negara: The Theater State in Nineteenth-Century Bali*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: “Strategies for Qualitative Research”*. Chicago: Aline Publications.
- Καρακύργιου, Κ. (2021). Οι σχολικές ρυθμίσεις στο Δευτεροβάθμιο Σχολείο ως μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης κατά τη δικτατορία(1967-1974)Το παράδειγμα του Γυμνασίου Φερών. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1).
- Καραφύλλης, Τ. Α. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση -Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Κοτσώνη, Ι. (2003). *Το δράμα ενός Αρχιεπισκόπου : 15 χρόνια μετά την κοίμησή του*. Αθήνα: Σπορά.

Μελετόπουλος, Η. (2009). *Η δικτατορία των συνταγματαρχών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επετείαι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134.

Μπονίδης, Κ. (2008). Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου. *Εθνική ταυτότητα & ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*. Ανάκτηση από <http://edlitpened.web.auth.gr/doc/hmerida/anakoinwsis/bonidis.pdf>

Öztürkmen, A. (2001). Celebrating National Holidays in Turkey: History and Memory. *New Perspectives on Turkey*, 25, 47-75.

Παπαδημητρίου, Δ. (2006). *Από τον λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνικοφρόνων: η συντηρητική σκέψη στην Ελλάδα, 1922-1967*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.

Σβορώνος, Γ. Ν. (1999). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. (Α. Αδραχτά, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.

Τερλεξής, Π. (1999). *Πολιτική κοινωνικοποίηση – Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Φαράντου Γεωργίου - Fischer, W., & Rondolz, E. (1974). *Επανάσταση και αντεπανάσταση στην Ελλάδα (1936 – 1974)*. Αθήναι: Μπουκουμάνη.

Χαραλάμπους, Φ. Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950 – 1974)*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Χρόνης, Σ. (1990). *Ο ρόλος των εγκυκλίων διαταγών του Υπουργείου Παιδείας στη Μέση Εκπαίδευση (1961 – 1981)*. Ιωάννινα.

Χρόνης, Σ. (1993). *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Α δημοσίευτες πηγές

Αριθ. Εγκ. 65710/53/16-5-1967

Αριθ. Εγκ. 141570/118/5-10-67

Αριθ. Εγκ. 2430/24/10-10-1967

Αριθ. Πρωτ. Ε.Π. 13/18-10-1967

Αριθ. Εγκ. 2597/30/21-10-1967

Αριθ. Εγκ. 908/13/5-3-1968

Αριθ. Εγκ. 1149/16/23-3-1968 « Υποχρεωτική συμμετοχή Δημοσίων Αρχών καί Ν, Π, Δ. Δ. Είς Έορταστικές εκδηλώσεις κ.λ.π.»

Αριθ. Εγκ. 61/1/16-1-1974 « Έορτή Τριών Ίεραρχών.»

Αριθ. Εγκ. 469/8/12-3-1974 « Έυκαιρίαί λατρείας»

Αριθ. Εγκ. 561/14/1-4-1967 « Κοινοποιήσεις διαταγών καί έγγραφων.»

Αριθ. Εγκ. 1662/41/17-10-1974 « Έθνική έορτή 28^{ης} Οκτωβρίου 1940.»

Αριθ. Εγκ. 483/6/12-3-1975 «Έορτασμός τής Έθνικῆς Έπετείου τής 25^{ης} Μαρτίου.».

Aspects of interculturality and inclusion in educational leadership: a small-scale survey in the region of Thessaly

Karagianni Georgia Konstantia

Head of the Dep. of Educational Affairs in the Directorate of Secondary Education of Karditsa
jimfayo806@gmail.com

Abstract

In our era, few would disagree that the school environment is challenging and ever changing, reflecting all changes happening in the society. It is a meeting point for students from different countries who carry different cultures and religions, speak different languages and interpret reality through their own, unique filters. In this new school context, the role of the school leader appears to be more complex and demanding than ever before. School leaders are called to create an inclusive educational environment ensuring that diversity is embraced and fundamental pedagogical principles such as equity, accessibility and personalized learning are adhered to. In order to lead effectively in the contemporary school environment, added traits such as mindfulness, cross-cultural awareness and cultural intelligence are required from leaders so as to deal with cultural challenges.

Keywords: Leadership, Interculturalism, Inclusion, Reception classes, Refugee Education

Introduction

Schools have always been the places where changes of all kinds, be they social, economic or/and cultural, are first felt and recorded. In our era, few would disagree that the school environment is challenging and ever changing, reflecting all changes happening in the society. Greece is among the countries which has been receiving a big number of refugees since 2015 when the migration/refugee crisis reached its peak. Displaced people from Syria, Afghanistan and Iraq reached the Greek shores among whom many accompanied minors (almost 25%), according to statistics. All these children, apart from the traumatic experiences they suffered due to wars and conflicts in their countries, had to adjust to a new environment with different culture and values and of course different language. For the children and teenagers who stayed in camps, Greek lessons (along with some other subjects) were offered in the afternoon in order to help them rejoin the learning process and learn the Greek language so as to overcome the linguistic barrier. For those who found accommodation in a city, reception classes were created in nearby schools in order to cater for their diverse cultural and linguistic needs. All these new “entries” altered the class “landscape”; Schools with reception classes became the meeting point of students from different countries who carry different cultures and religions, speak different languages and interpret reality through their own, unique filters.

In this new school context, the role of the school leader appears to be more complex and demanding than ever before. School leaders are called to create an inclusive educational environment ensuring that diversity is embraced and fundamental pedagogical principles such as equity, accessibility and personalized learning are adhered to. The whole school community has to endorse reflective practices and come up with new, more student-oriented practices so as to cater for the needs of every student regardless of ethnicity. In order to lead effectively in the contemporary school environment, added traits such as mindfulness, cross-cultural awareness and cultural intelligence are required from leaders so as to deal with cultural challenges (Northouse, 2016). Recent research findings suggest that leaders who are emotionally intelligent and are aware not only of their feelings but also of others’ emotional state, perform better as leaders (Antonakis, 2009; Antonakis et.al., 2017).

The purpose of the present study therefore is to inquire which should be the characteristics of intercultural leadership in order to meet the needs of both teachers and students in a

multicultural school setting and to what extent educational inclusion is achieved. It is evident that the traditional type of leadership has long been abandoned since school has enriched its identity and broadened its scope and intended outcomes. In order to ultimately draw the profile of the intercultural and inclusive leader, a quantitative research has been conducted with the participation of the principals of schools (primary & secondary education) with reception classes in the region of Thessaly. An online questionnaire was administered to them and data was analyzed with "SPSS Statistics, 26.00".

The research questions posed are as follows:

1. Are school leaders intercultural leaders as well? Namely to what extent do school leaders organize and carry out activities to encourage refugee/migrant students' inclusion in the new school?
2. Which model of handling linguistic and cultural diversity they consider suitable to facilitate the inclusion of refugees/migrants in the educational setting?

In order to answer these research questions, an online questionnaire was created which consisted of 38 questions which were of various types: Some of them were yes/no questions, others gave permission to check more than one answer and some others applied the Likert scale. The bottom-up approach was adopted since the scope of the research was to depict the opinions, attitudes and practices of school leaders with regard to cultural and linguistic diversity in their schools. There were 40 school principals of both primary and secondary education out of 60 in the region of Thessaly, that took part in this research. A prerequisite for their participation was that they should have a reception class at their schools where refugee/migrant students are taught. The research was conducted in the region of Thessaly which on the whole has 60 school units with reception classes, 34 in Primary Education and 26 in Secondary Education.

Sample and research tool

The methodological approach of this research is quantitative and the main tool for the collection of the data was the questionnaire. There were 40 school principals of both primary and secondary education that took part in this research which was conducted in the region of Thessaly from October to December 2020. A prerequisite for the contribution to this research was that school leaders should have a reception class at their schools where refugee/migrant students attend. The Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Thessaly has 34 primary schools with reception classes (Ministerial Decision 8435/8-9-20) and 26 secondary schools where reception classes operate (Ministerial Decision 11894/3-11-20). On the whole, for both educational grades, there are 60 schools with reception classes. This research was conducted with the participation of 40 of them (67% participation). This percentage is rather high and allows us to shape a clear view with respect to attitudes and practices followed by school principals. There are limitations though, since the sample concerns only the region of Thessaly but, given the fact that educational policy in Greece is central and schools lack autonomy, differentiations in the way diversity is handled and inclusion is realized may not be so evident.

The questionnaire was distributed via email to all school directors whose schools have reception classes, in both primary and secondary education, in the regional directorate of Thessaly. As far as the selection of sample is concerned, non-probability sampling techniques were used and especially purposive sampling was selected. In this research, there was a selection of this limited population of school principals in order to gain specific knowledge in issues of intercultural leadership and inclusion. In terms of gender, most of the participants are men (60%, N=24) whereas women are less (40%, N=16). Most of the participants belong to the age group 51-65 years old (85%, N=34). As far as their education and further studies is concerned, one out of three (33%, N=14) holds a second degree, while the majority has a master's degree (72,5%, N=29). Only one of them holds a PhD (2,5%) while one out of three

school principals (35%, N=14) has received further training on intercultural education. All participants in the research know one or more foreign languages (100%, N=40).

The process of collection started in October 2020 and lasted for two months; During this period, there have been kind reminders to school principals as online education had disrupted school routine and some of them might not have paid proper attention to their mailbox. The questionnaire seemed the best option since it enables the recording of people's beliefs, values, feelings, perceptions, stances etc in an easy and fast way (Dillman, 2007; Osborne, 2008).

The questionnaire (<https://forms.gle/ejBpDjfvAxuCUP57> see Appendix 1), was created with google forms as it is an easy way to answer the questions and submit it online facilitating thus, the collection of data. The e-mails and the phone numbers of schools were found through the schools' websites or Blogspots. The questionnaire contained an introductory part where it was clearly stated that the questionnaire was part of the researcher's M.A thesis and that it addressed school principals. There was also confirmation that anonymity is preserved since there was no field asking for information that could reveal the participant's identity (i.e name, e-mail, etc.). There was reassurance that data collected by the questionnaire would be used solely for the purposes of facilitating research. The researcher provided her name and surname, phone number, e-mail and her current job status so as to be reached in case anyone needed more information or clarification during the completion of the questionnaire.

The questionnaire was constructed after studying other topic-related questionnaires whereby similar questions had been selected (Vlahaki, 2013; Chrysikos, 2020). These questions were then adapted to suit the purposes of the present research. Then, the questionnaire was given to six school principals with reception classes in the area of Karditsa, in order to conduct piloting. They were asked to provide feedback with regard to the clarity of questions, the type of answers, the time needed for its submission etc. The final version of the questionnaire embodied all proper adaptations based on the feedback from the piloting phase. It consisted of 38 questions which were of various types; Some of them were yes/no questions, others gave permission to check more than one answer and some others applied the Likert scale, the first grade being the "not at all" option and the fifth one the "very much" option.

Statistical analysis- issues of credibility and validity

Process and Statistical analysis of the research data was conducted with the use of «IBM SPSS Statistics» edition 26.00, applying the methods of descriptive and inductive statistics. Descriptive statistics describe the main features of the data in a research. They give summaries regarding the sample and the measures and enables comparisons across people or other units involved (Trochim, 2006). More specifically, in this research, descriptive analysis involved frequency distribution of the qualitative variables (in terms of frequency and valid percent) and variance of quantitative variables (mean, standard deviation, minimum and maximum value). The dependent variables of this research are the intercultural style of leadership, inclusive education practices and the model of handling diversity. The independent varieties are gender, educational grade the respondent's school belongs to, age and education/further studies). The first two independent variables can have two values, since the answers are either male/female for the first one and primary/secondary for the second one. The variable of age can take only two values as well because there were only two age groups. In the case of education/further studies, there were four subcategories (second degree, postgraduate degree, PhD and further training in intercultural education). Each one of the four subcategories was checked as an autonomous category which also took two values, (yes/no) with the respondent having the right to check more than one of the subcategories. Inductive analysis is a kind of inferential statistics; it enables the researcher to make comparisons between the effect of independent variables on one or more groups, analyzing at the same time changes in the dependent variable (Cresswell, 2006; Cohen et. al., 2007; Yockey, 2018).

Dependent variables such as Intercultural leadership, Model of handling diversity and Inclusive Education practices were tested against independent variables such as gender, educational grade the school belongs to, age and education/further studies. These variables came out after the grouping of specific questions in the questionnaire and on the basis of their importance in this specific research which aims at creating the profile of the intercultural and inclusive leader.

Significance level (p-value) was two-sided and it was defined as $p < 0,05$ (5%). In research, a two-tailed test is used when the aim is to evaluate whether a variable has an impact on either direction (to check whether scores are higher or lower). In this specific research, the aim was to evaluate whether a variable (i.e gender) affects another one (i.e model of handling diversity). Two- tailed tests are more common in research (Yockey, 2018, p.121).

Internal consistency and validity

In order to check the internal consistency and validity of the variables which are related to the profile of the intercultural school leader, to the model of handling diversity and to the inclusive practices in the school environment, Cronbach's alpha coefficient was used. It should also be mentioned that question 36 of the questionnaire was coded in a reverse way, because it took different type of answers than the other questions. Moreover, questions which took more than two answers (questions 15, 21,22, 30 & 36) were turned into binary ones (yes/no answer) so that there is a common way to measure variables (table 1.)

Table 1. Description of variables and indicator of internal consistency & validity

Variables	Statements	Cronbach's alpha
1. Intercultural leadership	15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 35, 36	0,78
2. Model of handling diversity	13, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 35, 36	0,68
3. Setting up of inclusive practices	16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 35,36	0,77

Validity and reliability are two crucial elements taken into consideration when a measurement instrument is evaluated. Validity is related to the extent an instrument measures what is intended to measure. Reliability is linked to the ability of the instrument to measure consistency (DeVellis, 2003). Validity of the present research tool is ensured by the selection of homogeneous, suitable and topic-related questions and by the piloting conducted with a sample of 10% of the population who participated in the research. Feedback led to proper adaptations so that questions were of utmost clarity which eliminates the chances of false or accidental responses. Reliability and validity of a test are closely associated; An instrument is valid only if it is reliable. Reliability and internal consistency of a test is measured by Cronbach's alpha, which is the most widely used index of reliability. As a number it is expressed between 0 and 1. The more correlated the items in a test are, the more increased the value of alpha index is.

In this research, questions were grouped in terms of interrelatedness to the three central dependent variables: Intercultural leadership, Model of handling diversity and organization of inclusive practices. Each group of questions was checked for its internal consistency with Cronbach alpha. The results showed that the Internal consistency of the variables is satisfactory since the value of Cronbach's alpha coefficient is $p > 0,6$ (Field, 2005; Kline, 1999; Tavakol & Dennick, 2011). The internal validity of the questionnaire overall is $\alpha = 0,75$ which is considered to indicate high validity.

Table 2: Variables and index of internal consistency

<i>Subcategory (Group of Answers)</i>	<i>Internal Consistency coefficient (Cronbach's alpha)</i>
Intercultural Leadership	0,78
Model of handling diversity	0,68
Organization of inclusive practices	0,77

Intercultural leadership

One of the main parameters that needed to be inquired in this research is whether school leaders with reception classes in the Region of Thessaly have endorsed the basic intercultural principles. In order to do so, there was a calculation of the median of the questions which denote whether school leaders promote intercultural education at their school (questions 15, 16, 17, 20, 2, 23, 24, 25, 29, 30, 35, 36), The content of the questions had to do mainly with promoting cooperative activities among native and non-native students, encourage equal participation, involve refugee/migrant parents in their children's schooling and organize in-service trainings on intercultural education. The questions also inquired whether they supported differentiated strategies, whether they valued refugee students' linguistic and cultural resources and whether they organized awareness raising activities in order to eliminate cases of racist or/and violent behaviour.

Table 3. Descriptive measures and measures of central tendency and dispersion in relation to intercultural leadership

<i>Item</i>	<i>M.</i>	<i>S.D.</i>
Class size	0,75	0,44
Decoration of reception class with home country- related items	0,95	0,22
Use of mother tongue in the reception class	0,95	0,22
Cooperation of native and non-native students on intercultural projects	0,93	0,27
Differentiated material for refugee/migrant students in mainstream classes	0,44	0,51
Refugees'/migrants' parents invitation at school.	0,70	0,46
Translation of important notices at the refugee/migrant students' mother tongue	0,45	0,50
Books at the school/class library written in the home languages	0,05	0,22
Participation of refugee students in art exhibitions or other creative activities	0,80	0,41
School - based training in intercultural and inclusive education	0,65	0,48
Organization of awareness - raising activities to prevent racist behaviours	0,70	0,46
Whole-school approach in the operation of the reception class	0,97	0,17

Drawing on the findings, school leaders think to a large extent that the operation of the reception class should concern all stakeholders of the school community and all teachers (M.=0,97, S.D.=0,17). They allow refugee students to decorate their classes with posters and items from their countries (M.=0,95, S.D.=0,22), and they are very supportive towards letting them use their mother tongue (M.=0,95, S.D.=0,22). Moreover, they encourage activities that promote cooperation among native and non-native students (M.=0,93, S.D.=0,27). As far as differentiated strategies are concerned, school leaders think that teachers are not in favour

of creating differentiated material for the students with refugee/migrant background in order to meet their needs ($M.=0,44$, $S.D.=0,51$). At the same time there are no books written in the home languages of refugee/migrant students either in the school library or in the class libraries ($M.=0,05$, $S.D.=0,22$). These findings unveil a semi-hidden disregard of school leaders towards issues that are in close connection with educational accessibility, acceptance and equity. Many a time, school leaders have a superficial understanding of what inclusion and interculturalism is which leads them to confront students as if belonging to the “in-group” (natives) and out-group (non-natives), (LeVine & Campbell, 1972; Hammond & Axelrod, 2006). Lack of books in refugee/migrant students’ home language could be perceived as a manifestation of ethnocentrism and linguistic hegemony which are in the opposite direction from the spirit of inclusion (Reagan, 2018; Gay, 2020).

Overall, the degree to which school leaders in the region of Thessaly function as intercultural leaders as well, is satisfactory ($M.=0,70$, $S.D.=0,19$) as shown in table 10.

Table 4. Descriptive measures and measures of central tendency and dispersion in relation to intercultural leadership

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>S.D</i>
Intercultural leadership	40	0,18	1,00	0,70	0,19

These results confirm that the majority of school leaders are in the process of growing intercultural competence but are not yet conscious of the need of change in the paradigm of school leadership in multicultural settings. However, it seems that there is still work to be done mainly with establishing intercultural consciousness in the rest of the teachers and the way they actually respond to the refugees’/migrants’ needs.

Model of handling cultural diversity

Handling culturally and linguistically diverse students is a demanding task which often determines school identity and influences all aspects of school life. The two broad models of handling diversity are the “monocultural” model and the “pluralistic” model. The former aims at the assimilation of “minoritized” groups into the culture, values and language of the host society. The latter supports the interaction among different cultures and considers all cultures and languages to be of equal importance. The pluralistic model encourages linguistic and cultural inclusion, even the design of properly adapted learning activities which facilitate participation in the learning process.

In order to inquire which model of handling cultural diversity is considered suitable by school leaders with regard to the inclusion of refugee/migrant students, the median of questions 13, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 35 and 36 has been calculated. The content of the questions was related to: the didactic approaches towards refugee/migrant students (differentiation), awareness-raising activities, encouragement of collaboration between native and non-native students, mother tongue usage, in-service training in intercultural education and the involvement of refugee parents in school life.

Table 5. Descriptive measures and measures of central tendency and dispersion in relation to the model of handling multiculturalism

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
Model of handling multiculturalism	40	0,18	1,00	0,73	0,18

According to the results of the analysis of the data, school leaders tend to follow the pluralistic model of handling cultural diversity aiming at facilitating the inclusion of refugee/migrant students in the school environment ($M.=0,73$, $S.D.=0,18$). However, this does

not necessarily mean that inclusion is achieved and intercultural consciousness is established in the school units where research has taken place. The model of handling diversity a school leader adopts is undoubtedly representative of his/her worldview and influences school culture to a very large extent. The goal is however, to have teachers and the whole of the school community influenced and inspired by the principles of the pluralistic model. This would be more evident in the didactic approaches followed (differentiated strategy and culturally responsive teaching) and in applying all necessary amendments in order to make all students-regardless ethnicity- visible and heard.

Inclusive activities

Another dimension to be inquired was whether school principals set up activities that encourage and promote refugee/migrant students' inclusion in the new school environment. Inclusion at schools is achieved when teachers apply inclusive practices and cater for everyone's needs. Inclusive practices involve setting up activities that remove linguistic and cultural barriers and promote intercultural dialogue among learners of all linguistic and ethnic backgrounds. Learning activities are based on peer-learning and team-work so as to promote interaction among native and non-native students (Ainscow & Messiou, 2018). School principals with an inclusive mindset set up activities that establish intercultural awareness and encourage inclusive pedagogy. In an inclusive school environment, refugee/migrants students' cultural and linguistic resources are cherished and taken into consideration in order to design culturally responsive learning activities (Booth & Ainscow, 2011). To inquire whether this approach is adopted by school principals with reception classes at their schools, there was calculation of the median of questions 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 35 and 36.

Table 6. Descriptive measures and measures of central tendency and dispersion in relation to the setting up of activities that facilitate refugee/migrant students' inclusion.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
Organization and setting up of activities that facilitate refugee/migrant students' inclusion.	40	0,09	0,92	0,67	0,19

According to the results drawn from relevant data, school leaders set up and carry out activities that facilitate inclusion of refugee/migrant students to a relatively satisfactory level ($M=0,67$, $S.D.=0,19$).

Conclusion

Concluding this research, the overall impression is that the presence of multiethnic children in schools nowadays has greatly influenced the way leadership is practiced. The findings of this research reveal that school leaders are in the process of embracing the principles of interculturalism to a satisfactory level and that they have started integrating them in the way they lead their schools. They seem to have developed cultural responsiveness and inclusive spirit since they are eager to support activities that encourage refugee/migrant students' participation (i.e art exhibitions, contests etc.). Moreover, students who attend reception classes are encouraged to decorate their class with posters and other objects from their countries. All these, contribute to the intercultural exchange of traditions and values, confronting all cultures as equal. Research findings also designate that school leaders value the importance of letting non- native students use their mother tongue in the school environment. Some of them are reported to translate official announcements in the languages spoken by students with refugee/migrant background in order to keep them aware of important events. However, their schools' libraries do not have books in the home languages of the refugee/migrant students.

As far as inclusion of refugee/migrant students is concerned, school leaders answer that they are not sure whether mainstream teachers adapt the learning material in order to meet refugee/migrant students' needs. Some of them organize in-service trainings so as to help teachers enrich their knowledge on differentiated practices and inclusion. It should be stressed however, that in some cases school leaders report that there is unwillingness on behalf of the teachers to participate. The majority of school leaders who took part in the research adopt the pluralistic model of handling diversity which treats diversity not as a difficulty or "added burden" but as a chance of personal and professional development.

Overall, it could be maintained that even though intercultural and inclusive leadership is in a satisfactory level at the schools with reception classes, there are fields that need further support. Online education brought refugee/migrant students' plight on the surface again since the majority of them was not able to attend. Apart from the lack of equipment, important factors that led to the exclusion of these students' participation in online education was lack of guidance and absence of relevant information in their mother tongue. Another issue that needs to be confronted and further inquired is the unwillingness on behalf of some teachers to adopt differentiated strategies in order to meet the non-native students' needs. This goes hand in hand with their unwillingness to participate in in-service trainings and with the opinion that the existence of the reception classes should not be of interest to the rest of the school community. This is in line with another finding of this research which shows that there is a small percentage of teachers who wish reception classes did not exist because they are causing problems.

All in all, school principals who lead schools with reception classes need to bridge the achievement gap which is a major shortfall. They need to influence and inspire their fellow teachers to approach diversity through different lenses. They need to set a new paradigm in leadership and create a new methodology influencing staff development, curriculum enrichment and the stakeholders of the school community.

References

- Ainscow, M., & K. Messiou. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19: 1–17.
- Antonakis, J. (2009). Emotional intelligence: What does it measure and does it matter for leadership? In G. B. Graen (Ed.), *LMX leadership—game-changing designs: Research based tools*, Vol. 11, pp. 163–192. Greenwich, CT: Information Age.
- Antonakis, J., House, R. J., & Simonton, D. K. (2017). Can super smart leaders suffer from too much of a good thing? The curvilinear effect of intelligence on perceived leadership behavior [Advance online publication]. *Journal of Applied Psychology*.
- Ayhan, H.Ö. (2011). Non-probability Sampling Survey Methods. In: Lovric M. (eds) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Bristol, England: CSIE.
- Chrysikos, C. (2020). *The opinions of primary education school principals on the integration of refugees in the Greek educational system*. (unpublished master's thesis). University of West Macedonia, Florina.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World (1st ed.)*. London: Routledge.
- Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices*. Thousand Oaks, CA: Sage
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications: theory and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dillman, D. A. (2007) *Mail and Internet Surveys: the Tailored Design Method (second edition)*. New York: Wiley.
- Field, A. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. (3rd ed.). London: SAGE
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hammond, R., and R. Axelrod. (2006). The Evolution of Ethnocentrism, *Journal of Conflict Resolution*, 50, 926-36.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge
- LeVine, R. A., & D. T. Campbell. (1972). *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*. New York: Wiley.
- Ministry of Education & Religious Affairs, (2020). Ministerial Decision 8435/8-9-20
- Ministry of Education & Religious Affairs, (2020). Ministerial Decision 11894/3-11-20
- Northouse, P. (2016). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osborne, K. (2008). Education and Schooling: A Relationship That Can Never Be Taken for Granted. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107, 21-41.
- Reagan, T. (2018). Linguistic Hegemony and "Official Languages" in The Wiley International Handbook of Educational Foundations. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, p.89.
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Post-examination analysis of objective tests. *Med Teach*, 33, pp.447-58.
- Trochim, W.M.K. (2006). *Research methods knowledge base*. Retrieved on February 25, 2021 from <http://www.socialresearchmethods.net>
- Vlahaki, M. (2013). *Interculturalism in programming and organizing the school unit: the role of primary and secondary education school principals*. (Unpublished master's thesis). Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki.
- Yockey, R. D. (2018). *SPSS Demystified: A Simple Guide and Reference*. New York, NY: Routledge.

Co-creating Short Video Films to Raise Elementary School Students' Awareness of Bullying

Siouli Styliani

Primary Teacher, Scientix Ambassador, 1st Primary Exp. School of the Univ. of Thessaloniki
sioulisa@auth.gr

Stefa Evanthia

Drama teacher, Experimental School of the university of Thessaloniki,
stefaevant@thea.auth.gr

Stergiaki Athanasia

Laboratory teaching staff, School of Film, Fine Arts, Aristotle Univ. of Thessaloniki, Greece
astergiaki@film.auth.gr

Abstract

Bullying has attracted worldwide research interest mainly due to its negative effects on the children involved. In this study, students participated in creating and performing their own theatre pieces, three short video films about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying. The purpose of the study was to explore gender differences in bullying and victimization among 20 preadolescent 6th-grade students, identify possible changes in behaviour after the film co-creating process, and adapted strategies for addressing bullying. This study explored the hypothesis that children who were actively involved in this play-creating process, would report less bullying and victimization behaviour. Results revealed that boys and girls reported more bullying and victimization behaviour before their participation and less afterwards. Girls also tended to use strategies such as assertiveness or withdrawal. These findings suggest that anti-bullying programs may alter students' behaviour and should be taken into account by education professionals, researchers, and policymakers.

Keywords: Co-creation, Short Films, Bullying, Victimization, Education

Drama's potential as a bullying prevention aid

Deployment of drama and theatre has been designated of utmost importance as bullying prevention aids (Bradshaw, 2015; Joronen et al., 2011; Polanin, et al., 2012). Drama in education allows those participating in its actions to deepen their level of thought (Dogru, 2015), develop constructive social interactions and relations in which all people involved may define their feelings, and exercise total control over them (Galazka, A., 2016). In the past century, role-play activities have grown in use and variety in the classroom (Donohoe, 2019). Play in the context of learning has been accepted as an essential practice for all primary students acting as a form of practice and preparation for adult life (Caldwell-Cook, 1917), while the combination of role-playing and discussion has noted to help participants enhance their social and emotional learning skills (Bolton, 1979). In the same vein, recent studies advocate that the adoption of different role perspectives in the way people see and perceive the world, can develop the potential for empathy and the understanding of complex situations (Bragshaw et al., 2015) At the same time, simulating real-life experiences can be quite useful in the classroom (Clapper, 2010), as realism in bullying intervention strategies has been emphasized to enhance students' level of engagement and also support them in developing more explicit and deeper insights about (Ortiz-Bush, Schultz, 2016). That kind of consideration helps us understand that the engagement in meaningful experiences of bullying incidents via the body, feeling, and thought experiences (Bragshaw et al., 2015) in conjunction with

discussion can lead to a generation of empathy which often can be distinctly lacking in bullying situations (Gini, Albiero, Benelli, Altoe, 2007; Donohoe, 2018).

The rationale for the current study

Although numerous researchers and practitioners have emphasized the positive effect drama in education can have on a child's cognitive and affective development (Bradshaw, 2015; Joronen et al., 2011; Polanin et al., 2012; Dogru, 2015; Galazka, 2016; Donohoe, 2019; Caldwell-Cook, 1917; Bolton, 1979; Bragshaw et al., 2015) and on potential modifications of student behaviour and limits aggression, in combination with raising the awareness and understanding of the bullying phenomenon (Shiakou & Piki, 2018) a gap still exists in valid and reliable measurements and theory-based research aiming at understanding specific intervention components and its effectiveness (Joronen et al., 2011).

In light of this knowledge and research gap in mind, the aim of this study was the inclusion of students as an integral part of the dramatic process by co-creating and performing three short video films about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying. Thus, students were given the opportunity to become active creators of content rather than passive consumers (Casey et al., 2014) consistent with a constructivist teaching and learning philosophy. It should be noted that this was the first attempt for co-creating short video films aiming at raising awareness on bullying and identifying a possible change in bullying and victimization behaviour for elementary students living in Greece, thus addressing a gap in the research.

Participants and context

The study involved 20 students of the 6th Grade aged 12 years old and male (n=10) and female students (n=10) were equally represented in the sample and also three teachers who had the role of the coordinators and facilitators of the educational process. All, the participants participated in an eTwinning project to meet like-minded students, share ideas, learn, and broaden their horizons. The project under the title "Leaving Bullying Behind" was conducted during the school year 2018-2019 at the Experimental Primary School of the University of Thessaloniki in the city of Thessaloniki, in northern Greece. Teachers and students collaborated with a secondary school in Portugal within a secure network and e-Twinning live platform. The eTwinning project started in January and ended by June and participants used online communication via eTwinning once per week. The aim of the eTwinning project was to reflect deeply on this subject, allowing students to share their thoughts and convictions through the strength of their voice, becoming part of an effective and real change in the relationships between all individuals, definitely leaving Bullying behind.

Aim and Research Questions

Previous studies provided conflicting results concerning differences in bullying and victimization between male and female adolescents (Giménez et al., 2015; Macaulay, Boulton, Betts, 2018; Chan & Wong, 2019; Mohseny et al., 2019; Hinduja & Patchin, 2008). In an attempt to shed some more light on this issue, the present study sought to explore gender differences in bullying and victimization among a sample of Greek early adolescents, identify the possible changes in bullying and victimization behaviour after the film-creating process, and adapted strategies for addressing bullying. Specifically, three research questions were addressed:

- Is there a significant difference in bullying and victimization scores between male and female preadolescents?
- Does the film creating process invoke changes in boys' and girls' bullying and victimization behaviour?
- What are the most common strategies adopted by male and female preadolescents for addressing bullying?

Data collection methods

The Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ) was constructed for the purposes of this study. It consists of 24 items (12 measuring bullying and 12 victimization). No other standardized measure of bullying and victimization is in existence in the Greek language. The BVQ was created, in part, to address this problem and to progressively develop a culturally appropriate instrument in this context. Questions cover a wide range of behaviours, including direct negative physical actions, negative verbal actions commonly associated with bullying (Olweus, 1993), and subtle forms of bullying.

A pre-test/post-test was used to measure any possible change in students' bullying and victimization behaviour after co-creating and film participating. Their bullying and victimization behaviour was assessed by "The Bullying and Victimization Questionnaire" (BVQ) (Kokkinos & Panayiotou, 2004). It consists of 24 items (12 measuring bullying and 12 victimization). No other standardized measure of bullying and victimization is in existence in the Greek language. Questions cover a wide range of behaviours, including direct negative physical actions, negative verbal actions commonly associated with bullying (Olweus, 1991), and subtle forms of bullying. The BVQ incorporates all the 12 items from the Austin and Joseph scales, enriched with the addition of another 12 items drawn from the Olweus Bullying Questionnaire.

The questionnaires were administered in class by their teacher who read aloud the standardized instructions, the definition of bullying, and the questions to her students. A short discussion coupled with illustrative examples followed to ensure that all students understand the term 'bullying' and relevant questions were answered as they arose. The questionnaire was filled out anonymously by students in a 50-minute session and, after their completion, the questionnaires were returned to the teacher.

After the film-creating process had finished all students took part in semi-structured interviews. Interviews ranged in length from 30 to 40 minutes and were audiotaped.

In the present study, two-independent samples t-tests were used to explore whether there are significant differences in scores on each of the bullying and victimization scales by gender and paired-samples to examine possible change in bullying and victimization behaviour after the film-making process. All statistical testing was performed using SPSS, Version 27 for Mac.

Co-creating procedure

At the beginning of the eTwinning project, students were motivated by their teachers to look through bullying deeper, discuss different types of bullying—for example physical, verbal, sexual, racial, telephone, cyber, and exclusion, revile their own stories as victims or bullies and recognize how serious this social issue is. Teachers used reflective practice to invoke students' personal beliefs and experiences through group sessions at the beginning of each class. Students were encouraged to reflect on bullying and express their personal insights. After this emotional and intellectual stimulation and reflection students were encouraged to team up to co-create three short videos by selecting the theme, writing the scripts and scenes, choosing characters, and making practical choices of their own.

Students were encouraged to make three silent short films accompanied by the music of their choice. They could also add text of five keywords that appeared as subtitles in English, Greek, and Portuguese language. The duration of each film was set to be two and a half minutes. All scenarios under consideration had to involve direct and indirect bullying, as well as a successful solution to the story problem. Students interactively participated by expressing their opinions and views and sharing their imaginations. They were becoming an integral part of the dramatic process by creating their own theatre pieces.

They finally decided to produce three short video films about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying. Students became actors and technicians and made choices by themselves. On the other hand, teachers tried to establish an environment that promoted freedom and acted as facilitators giving the students power over their own work. They

determined the thresholds, boundaries, and structure of productive work in their class and they were always backstage during production to help, provide comfort and confidence to avoid potential chaos.

Students' emotional involvement and connection with their work were apparent because their heroes were actually themselves. The characters were created from a projection of their inner selves. The engagement was retained across the entire process. Students had to take responsibility for all aspects of the three plays. They had to become directors by taking part in most structural decisions, designers by designing scenes and costumes, producers by making suggestions on acting and perform the roles. For example, roles that give the opportunity to exercise power, like "bullies" and on the other hand submissive roles with no power at all, like "victims". Besides these two-character roles, the "follower" character was also created. This character acted like someone who was being involved without really wanting to be involved. Students had to articulate in their minds this power imbalance to create scenarios about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying. Although the intense amount of responsibility and work overload, students demonstrated motivation, investment, and engagement in both process and final rehearsals to bring the scripts to the screen.

Filmmaking by its nature is a collaborative effort and requires that students be competent as creators as well as technicians. It took a multitude of students to bring those three films into being. The production required the collaboration of both students and teachers to create the final products. Making films is a highly specialized craft and not all students are equally competent technically. For this reason, students were randomly divided into three groups supervised by a teacher. For teachers, the challenge was to find ways to encourage each student's unique creativity while at the same time evaluating the film creation process. Students were all willing to learn and take instructions for working the scenes. Movie scenes were all shot in natural light at the premises of the Experimental School by using a portable mobile device.

The free DaVinci Resolve 16 software tool was used to produce the three silent short films accompanied by the music of students' choice. This specific tool combines professional 8K editing, colour correction, and non-linear video editing application for macOS, Windows, and Linux. It is professional editing and colour grading system that is suitable for independent users working on SD, HD, and Ultra HD projects. DaVinci Resolve 16 combines professional offline and online editing, colour correction, audio post-production, and visual effects all in one software tool. DaVinci Resolve 16 made it easy for teachers and students to collaborate and explore different toolsets and produce short films [63]. Music was carefully selected by students to heighten emotion and create a mood to make the film story more impactful and memorable. Sound affects mood by simulating reality and creating a dramatic atmosphere.

Evaluation methods: Questionnaire and semi-structured interviews

The questionnaire responses of each student, before the start and after the completion of the project, were used for this comparison. The significance threshold was set to 0.01 for all tests. Initially, two-independent samples t-tests were used to explore whether there are significant differences in scores on each of the bullying and victimization scales by gender. Also, paired t-tests were contacted to measure possible changes in bullying and victimization behaviour by gender before and after the completion of the project.

After the completion of the project and the post-test questionnaire, semi-structured interviews with each student were conducted by the teacher of the class (member of the research group). The interviews ranged in length from 30 to 40 minutes and were audiotaped. Students were asked to discuss how students deal with bullying incidents in school and in the classroom and to suggest some useful strategies they used for addressing bullying in the school.

Results



Results revealed that there was a significant difference in bullying scores between male and female preadolescents, with males scoring higher ($M=9.30$, $SD=1.49$) than females ($M=5.80$, $SD=.632$); $t(12.124)=6.82$, $p<0.001$. Also, there was a significant difference in victimization scores between male and female preadolescents, with females scoring higher ($M=7.00$, $SD=.943$) than males ($M=4.60$, $SD=.516$); $t(13.954)=-7.06$, $p<0.001$.

The results as shown in Table 1 describe the scores of bullying and victimization behaviour before and after the project. The scores in the behaviour test decreased after the program for both male and female preadolescents.

The male preadolescents' mean score in the bullying behaviour decreased significantly from pre-test (9.30) to post-test (5.90), $t(9)=11.129$, $p=.000<0.01$. Likewise, the male preadolescents' mean score in the victimization behaviour decreased significantly from pre-test (4.60) to post-test (2.70), $t(9)=5.46$, $p=.000<0.01$.

The female preadolescents' mean score in the bullying behaviour decreased significantly from pre-test (5.80) to post-test (3.50), $t(9)=10.77$, $p=.000<0.01$. Likewise, the female preadolescents' mean score in the victimization behaviour decreased significantly from pre-test (7) to post-test (4.20), $t(9)=11.22$, $p=.000<0.01$.

Table 1. Comparisons of pre-test and post-test values of males'/females' bullying and victimization behavior

Males n = 10	Pre-test Mean (SD)	Post-test Mean (SD)	Change	p-value
Bullying behavior	9.30 (1.49)	5.90 (1.28)	3.40 (.966)	0.000
Victimization behavior	4.60 (.516)	2.70 (.949)	1.90 (1.10)	0.000
Females n = 10	Pre-test Mean (SD)	Post-test Mean (SD)	Change	p-value
Bullying behavior	5.80 (.632)	3.50 (.972)	2.30 (.675)	0.000
Victimization behavior	7 (.943)	4.20 (1.03)	2.80 (.789)	0.000

Moreover, the results of the semi-structured interview were analyzed and a thematic map was produced to display key themes in relation to the research question. Most of the students were quite thoughtful in their responses. Boys' suggestions to decrease bullying behavior included providing bullies with positive attention, raising bullies' self-esteem, while on the other hand girls' suggestion included sending them away, having high self-esteem and self-confidence to discourage bullies, saying "no", ignoring, walking away, and getting help.

Other students, mainly victims, reported significant distress. They felt that they need to be strong and manage the harassment without adult intervention and that bullies should learn what it is like to be bullied. They felt that if a bully knew what it felt like to get bullied, then maybe they would stop.

Discussion

Almost three decades on from Olweus's and Austin's studies (Olweus, 1993; Austin & Joseph, 1996) on bullying and victimization in schools and bullying and victimization remain significant issues with far-reaching consequences for the educational system. Many school-

based intervention programs have been contrived and implemented to decrease school bullying and victimization. The evaluation of the Olweus' anti-bullying program showed a dramatic decrease in the victimization of about half after the program (Olweus, 1993). Ever since at least 15 other large-scale programs based on his principles have been implemented and evaluated in at least 10 other countries (Farrington & Ttofi, 2009).

This mixed-method study was designed to investigate gender differences in bullying and victimization among a sample of Greek early adolescents and identify the possible changes in bullying and victimization behaviour after the film-creating process. This anti-bullying strategy involved the co-creation of three anti-bullying short video films about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying. It extended previous research by investigating the possible influence of the filmmaking process on actual students' behaviour as long as possible strategies that bullied students used for addressing the problem and explored these issues using a quantitative questionnaire and qualitative interviews.

Specifically, the bullying and victimization behaviour of twenty 6th graders was measured before and after co-creating and film participating. Their bullying and victimization behaviour was assessed by the "The Bullying and Victimization Questionnaire" (BVQ). Students' strategies for addressing bullying in the school were explored by semi-structured interviews.

The findings clearly demonstrate that there was a significant difference in scores of bullying and victimization behaviour between boys and girls and a change in behaviour after the film creating process.

The results imply that bullying and victimization is a problem in Greek primary school among adolescents and it can be reduced with teamwork and students' emotional investment in collaborative environments. Qualitative data also indicated that girls tended to use unilateral and direct strategies such as non-compliance, assertiveness, or withdrawal while boys tended to use a range of improvement strategies to provide bullies with positive attention and raise bullies' self-esteem.

The findings are in agreement with previous studies (Giménez et al., 2015; Macaulay, Boulton, Betts, 2018; Chan & Wong, 2019; Delgado & Escortell, 2018) reporting that gender could act an essential factor in affecting and determining the kind of bullying experience, with males to report higher levels of involvement in bullying incidents as victims and aggressors than females. Clearly the research literature provides interesting and useful guidance.

This study has a few limitations that need to be addressed. Firstly, the sample size was small (n=20) and in addition convenient. Insufficient empirical evidence exists to draw conclusions concerning bullying and victimization. More complete results could be drawn from a larger-scale study. Prospective studies would be beneficial to attempt to replicate the results using more randomly selected samples. In defence of the present study, however, one must note that it is the first such project conducted in Greece, and it was helpful in testing and adapting new interventions and strategies so that they can later be utilized in future studies. Research on this subject seems to be at a premature level in Greece but qualitative studies across Europe and USA on gender differences in bullying and victimization have yielded results similar to those found in correlational research. Mainly, this review denotes that Greece is still at an initial stage of research regarding bullying and victimization experiences among youth. Up to date, most of the data come from studies that do not focus exclusively on bullying and victimization or studies that are conducted with small opportunistic samples, in limited geographical regions.

Educational organizations could also publicize other successful bullying and victimization projects and highlight any positive changes in behaviour that occur to deal with or prevent bullying. We have little evidence that any specific project is more adequate or effective than others. Further development of this frame of reference, through research and examination of relevant theory, might yield a useful lens for evaluating anti-bullying projects and also point to areas where they may need additional development.

Conclusions

The essential role of the deployment of drama in education is highlighted in this research as a pedagogical tool that enhances students' level of engagement and supports them in building more explicit and deeper insights about bullying. In particular, the emotional and intellectual stimulation and reflection of students regarding bullying and their role as an integral part of the dramatic process by creating their own theatre pieces are also emphasized. This paper presents key findings and further analysis of gender differences in bullying and victimization among a sample of Greek early adolescents and possible change in bullying and victimization behaviour after co-creating and film participating. Students participated in co-creating and performing their own theatre pieces to produce three short video films about body shaming, racial discrimination, and cyberbullying.

Overall, findings imply that there is a significant difference in scores of bullying and victimization behaviour of boys and girls respectively before and after the completion of the project, while both reported more bullying and victimization behaviour before their active participation and less afterward. These findings indicate that anti-bullying programs may act as effective intervention and prevention programs capable of altering students' behaviour and reducing school bullying amongst children and adolescents. Furthermore, they may have considerable implications for practice regarding reducing, if not entirely preventing, the perpetuation of bullying behaviours through joint efforts of teachers, schools, education professionals, and policymakers. However, it should be taken into account that bullying behaviours may not manifest in the same way in all regions, communities, and schools and thus could inevitably determine the effectiveness of an anti-bullying program implemented. Therefore, the implementation of such an anti-bullying program should be accompanied by an initial assessment of the nature, frequency, and presence of bullying behaviour to develop targeted interventions that enclose the most effective and practical components and the most appropriate methods in bullying perpetration and victimization.

In conclusion, it would be useful and promising to consider carry out further research on analyzing the nature and impact of specific gender traits that determine the perpetration of bullying behaviour and different forms of victimization. Thus, we consider of utmost importance the continuance of gaining knowledge and experience in relation to gender stereotypical traits in adolescents aiming at developing efficient and targeted anti-bullying interventions.

References

- Austin S, Joseph S. 1996. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *Br Educ Psychol* 66, 447–456.
- Bagshaw, D., Friberg, M., Lepp, M., Löfgren, H., Malm, B., O'Toole, J. (2015). *The Dracon Project: bridging the fields of drama and conflict management: empowering students to handle conflicts through school-based programs*. Malmö: School of Teacher Education, Malmö University.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Burnt Mill: Longman Group Limited.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *J. American Psychologist*, 70(4), 322–335. doi:10.1037/a0039114.
- Caldwell-Cook, H. (1917). *Play way an essay in educational method*. Heinemann: London.
- Casey, M. M., S. P. Bates, K. W. Galloway, R. K. Galloway, J. A. Hardy, A. E. Kay, P. Kirsop, H. A., McQueen. (2014). Scaffolding Student Engagement via Online Peer Learning. *European Journal of Physics* 35(4).
- Chan, H. Ch. & Wong, D.: Traditional school bullying and cyberbullying perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *J. Youth & Society*, 51(1), 3-29 (2019). doi:10.1177/0044118X16658053.
- Clapper, T. (2010). Role play and simulation. *Education Digest*, 75(8), 39–43.

- Delgado, B. & Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of Spanish students of 5th and 6th grade of Primary Education. *J. Annals of Psychology*, 34(3), 472-481.
- Dogru, S. S. Y. (2015). The effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviors of children with autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9(2), 181-189. doi:10.1080/09735070.2015.11905433.
- Donohoe, P. (2018). Using role-play to prevent bullying in the primary classroom with the bullying prevention pack: a classroom resource for primary school SPHE teachers. *Proceedings from the 3rd SPHE network conference: citizenship education 100 years on* pp. 75-86. Maynooth University, Ireland.
- Donohoe, P. (2019). Teachers Using Role-play to Prevent Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*. doi: 10.1007/s42380-019-00036-4.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *J. Campbell Systematic Reviews*, 5(1), 1-148.
- Galazka, A. (2016). Presentation: *Creating emotional awareness through drama in the second language acquisition*. BUKS-Tidsskrift for Børne & Ungdomskultur.
- Giménez, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., Maquilón, J.J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *J. Computers & Education*, 82, 228-235.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *J. Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Joronen, K., Håkämies, A., Åstedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama program in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678. doi:10.1111/j.1471-6712.2011.00877.x.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *J. Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Macaulay, P. J., Boulton, M. J., Betts, L. R. (2018). Comparison of the positive responses of primitive adolescents to cyberbullying and traditional bullying: the impact of gravity and gender. *J. Technology in Behavioral Science*, 1-9.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, pp.411-448. Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do?* Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention, vol 9. The Bullying Prevention Program*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado
- Ortiz-Bush, Y., Schultz, R. (2016). A collaborative bullying prevention project. *J. Creativity in Mental Health*, 11(3-4), 343-352
- Polanin, J., Espelage, D. L., Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behaviour. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65
- Shiakou M., Piki. L. (2018). Assessing the role of drama on children's understanding of bullying. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-10.

Η υλοποίηση της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Webex) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την οπτική των εκπαιδευτικών

Χατζηκυριάκου Γιάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MEd, PhD, Υποδιευθυντής 1ου Δημ. Σχ. Δράμας
chatzikyr@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί το θέμα της υλοποίησης της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Webex) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην εν λόγω βαθμίδα. Ως αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου του 2020. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μεταβάλλεται σημαντικά και μάλιστα προς θετική κατεύθυνση κατά τη δεύτερη φάση της υλοποίησής της. Κατόπιν, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι δυσκολίες/προβλήματα που φάνηκαν να δυσχεραίνουν την τηλεεκπαίδευση των μαθητών με κυριότερη την ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων της πλατφόρμας (Webex) ή του διαδικτύου γενικότερα. Τέλος, η έρευνα ολοκληρώνεται με μια προσπάθεια αποτίμησης της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα παρατίθενται κατά σειρά αναφοράς οι μαθησιακοί στόχοι που επετεύχθησαν μέσω της καθημερινής τηλεεκπαίδευσης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία (Webex), Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δυσκολίες υλοποίησης, αποτίμηση εφαρμογής.

Εισαγωγή

Ο κορωνοϊός (COVID –19) αποτέλεσε την αφορμή για επαναδιαπραγμάτευση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Κυβερνητικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί ιθύνοντες, διδάσκοντες, διδασκόμενοι και γονείς ήρθαν αντιμέτωποι με τις τεχνολογικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Οι εμπλεκόμενοι κλήθηκαν να επιλύσουν την εκπαιδευτική αδυναμία που προκλήθηκε από τον κορωνοϊό με ριζοσπαστικό τρόπο, ώστε να πραγματοποιηθεί μια παιδαγωγική ανασυγκρότηση τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Χουρδάκης, 2020).

Ειδικότερα στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο και σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδόθηκε στις 14/11/2020 με θέμα: «Οδηγίες και πληροφορίες για την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση», οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της αναστολής λειτουργίας τους, υποχρεούνταν να παρέχουν σύγχρονη εξ Αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτοντας τη διδακτέα ύλη. Η εγκύκλιος συνέχιζε με την αναφορά ότι η εξ Αποστάσεως διδασκαλία συνιστά το πλέον πρόσφορο εργαλείο για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις παρούσες έκτακτες συνθήκες, που βιώνει η χώρα μας εξαιτίας της πανδημίας. Ως εκ τούτου οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών όφειλαν να διαμορφώσουν το εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σύγχρονης εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις υπουργικές αποφάσεις που το καθορίζουν και κατόπιν να το αποστέλλουν στις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και με προσδιορισμένο χρονικό διάστημα της δεύτερης φάσης της πανδημίας (Νοέμβριος 2020), οι δημόσιοι

λειτουργοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν την υποχρέωση να υλοποιήσουν σε καθημερινή βάση και για πέντε διδακτικές ώρες (η διδακτική ώρα ορίστηκε σε 30') τη σύγχρονη εξ Αποστάσεως διδασκαλία προς τους μαθητές της τάξης τους. Για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στο εξειδικευμένο αντικείμενο της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης και με την πίεση του χρόνου κλήθηκαν να δραστηριοποιηθούν κυρίως οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου της ειδικότητάς τους και περιστασιακά κάποιος/α εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας ειδικότητας Πληροφορικής (ΠΕ 86).

Ωστόσο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να αναζητά τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους ως προς την ορθή χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Νέων Πλατφορμών Εκπαίδευσης (Cisco Webex για τη σύγχρονη και E-class ή E-me για την ασύγχρονη διδασκαλία) μέσω του διαδικτύου και ειδικότερα των διάφορων επιμορφωτικών τηλεσεμιναρίων (Webinars), που διοργάνωναν εκείνο το χρονικό διάστημα τα επιμέρους Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) της χώρας.

Μέσα σ' αυτές τις έκτακτες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες εντάσσεται και η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία αποσκοπεί να αναδείξει αφενός το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις δύο περιόδους της υλοποίησής της (Μάρτιος και Νοέμβριος 2020) και αφετέρου τις δυσκολίες εφαρμογής της προερχόμενες κυρίως από το ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης, από τα τεχνικά προβλήματα της πλατφόρμας (Webex) και του διαδικτύου γενικότερα και από τη μικρή χρονική διάρκεια της διδακτικής ώρας (30'). Τέλος, κατέστη εφικτή μέσω των ερευνητικών δεδομένων μια προσπάθεια αποτίμησης της υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2021, με έμφαση στη συσχέτιση των επιμέρους μεταβλητών που εμπλέκονται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτογενή του μορφή χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται από τον διδάσκοντα που βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο τόσο σε απόσταση όσο και σε χρόνο (Perraton 1988).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υλοποιείται όταν καθηγητής και ένας ή περισσότεροι μαθητές είναι αποκομμένοι λόγω φυσικής απόστασης και η τεχνολογία (φωνή, εικόνα, δεδομένα και εκτύπωση), συχνά σε συνδυασμό με διαζώσης επικοινωνία, χρησιμοποιείται για να γεφυρώσει το εκπαιδευτικό χάσμα. Αυτοί οι τύποι προγραμμάτων μπορούν να παράσχουν στους ενήλικες μια δεύτερη ευκαιρία σε κολεγιακή εκπαίδευση, να προσεγγίσουν αυτούς που έχουν το μειονέκτημα του περιορισμένου χρόνου, της απόστασης ή της σωματικής αναπηρίας και να εμπλουτίζει με σύγχρονα δεδομένα την βάση γνώσης των εργαζομένων στους χώρους εργασίας τους.

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί είτε ως κύρια εκπαιδευτική μέθοδος είτε ως συμπληρωματική, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα όπου εφαρμόζεται καθώς επίσης και τους στόχους που έχουν τεθεί. Αναλυτικότερα, ως κύρια μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου δε θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στα πλαίσια της συμβατικής εκπαίδευσης (π.χ διαμονή σε απομακρυσμένες περιοχές). Σε ό,τι αφορά στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως συμπληρωματική μέθοδος, παρέχεται η δυνατότητα στους σπουδαστές να διδάσκονται όσα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν στα πλαίσια της παραδοσιακής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Λιοναράκης, 2005).

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξυπηρετώντας τους συγκεκριμένους σκοπούς. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα διαδεδομένη στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αυστραλία,

στη Γαλλία, στη Νότια Αφρική κ.α. (Μανούσου, 2008). Αυτή η μορφή διδασκαλίας παρέχει ευκαιρίες μάθησης πάνω από έναν αιώνα, αλλά τα τελευταία είκοσι χρόνια καταγράφονται η ραγδαία ανάπτυξή της και η επέκταση των προγραμμάτων της για λόγους πέρα από αυτούς που την καθιέρωσαν (Γκιμίσης & Αποστολάκης, 2011).

Επιπλέον, ένα άλλο θέμα που παρατηρείται είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ακεραιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έρευνες δείχνουν ότι χρησιμοποιούνται χαμηλότερες πρωτοποριακές τεχνολογίες, επίσης πρακτικά ζητήματα αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχή εφαρμογή της, όπως το ότι η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί περισσότερη προετοιμασία, υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα που η διδασκαλία τους γίνεται με δυσκολία ή με υψηλό κόστος και τέλος τίθενται θέματα εμπιστοσύνης, απορρήτου, εξουσιοδότησης, πνευματικής ιδιοκτησίας κ.ά. (Zhang et al., 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού που είναι διαφοροποιημένος από τη συμβατική εκπαίδευση και έχει καθαρά χαρακτήρα συμβουλευτικό και καθοδηγητικό. Μάλιστα, σε τούτο συντελούν αρκετές τακτικές επικοινωνίας, οι οποίες οργανώνονται από τον ίδιο. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία δεν καθίσταται μετωπική και δεν πραγματοποιείται εντός παραδοσιακής διδακτικής αίθουσας. Η μάθηση αλλά και η επικοινωνία γίνεται εξ αποστάσεως όποια χρονική στιγμή θελήσει ο εκπαιδευόμενος μέσω διαδικτύου, τηλεφώνου είτε ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιπλέον, πραγματοποιούνται και ομαδικές τηλεδιασκέψεις που είναι προγραμματισμένες. Έτσι λοιπόν, αναπτύσσεται ένα «πλαίσιο στήριξης» από τον εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό φορέα που βοηθά στην επίτευξη της αυτόνομης καθώς και αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση λαμβάνει τη μορφή ευρετικής πορείας του εκπαιδευόμενου και πραγματοποιείται μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης στο μαθητοκεντρικό μοντέλο (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013).

Ως εκ τούτου, ο διδάσκοντας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί ένα πλαίσιο στήριξης με προσεκτική παρακολούθηση, προσαρμογή και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς εκτός του ότι κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, πρέπει να αποτελεί και το πρόσωπο που εμπιστεύονται οι διδασκόμενοι και να κατανοεί ανά πάσα στιγμή τις ανάγκες τους (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015).

Παράλληλα, ένας άλλος παράγοντας που αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού αποτελεί η απαιτούμενη ικανότητα και η επαρκής γνώση της χρήσης της τεχνολογίας από τον διδάσκοντα με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ομαλούς εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να τονισθεί, πως οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα να μετατρέψουν τις δια ζώσης τάξεις σε διαδικτυακές, χωρίς τις περισσότερες φορές να έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση σε τεχνολογικές δεξιότητες και ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Schleicher, 2020).

Τέλος, σε έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται ότι στο τρίπολο «εκπαιδευτικός – διδακτικό υλικό – εκπαιδευόμενος» αναπτύσσεται μια άμεση και αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας. Ο διδασκόμενος αλληλεπιδρά με το εξειδικευμένο και ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό υλικό και οικοδομεί τη νέα γνώση με την βοήθεια και τις οδηγίες του διδάσκοντος. Συνεπώς, υποστηρίζει ότι η ενεργός μάθηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό και την οργάνωση, τόσο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Προϋπόθεση για την ενεργό μάθηση είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν αίσθηση των στόχων της διδασκαλίας, και να είναι πρόθυμοι και ικανοί να λάβουν τα διδακτικά μηνύματα από τον εκπαιδευτικό τους (Sherry, 1996).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολούθησε το παράδειγμα της ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα αποτέλεσε μια έρευνα «πεδίου-επισκόπησης». Το βασικό εργαλείο που

χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής, το οποίο αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την προετοιμασία και οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες» (Statistical Package for the Social Sciences), εν συντομία SPSS Statistics 19. Για τη στατιστική ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος «ανάλυση διακύμανσης» (Analysis Of Variance- ANOVA). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level) ορίστηκε να είναι μικρότερο από το 0,05 (Εμβαλωτής κ. ά., 2006).

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε διάφορους νομούς της χώρας, με την πλειοψηφία τους να προέρχεται από το Νομό Δράμας. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος της έρευνας έγινε με «δειγματοληψία ευκολίας», κατά την οποία τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν γρήγορα και με χαμηλό κόστος (Creswell, 2011).

Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας ήταν το δίμηνο Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2021. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 27 ανήκαν στην ειδικότητα ΠΕ 60 (Νηπιαγωγοί), οι 69 ήταν ΠΕ 70 (Δάσκαλοι/Δασκάλες) και οι 24 Καθηγητές/Καθηγήτριες διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο.

Τα ειδικότερα ερωτήματα της εργασίας μπορούν να συνοψισθούν ως εξής: 1. Ποιο ήταν το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πρώτη εφαρμογή της (Μάρτιος 2020); 2. Ποιο ήταν το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη δεύτερη εφαρμογή της (Νοέμβριος 2020); 3. Ποιες οι δυσκολίες/προβλήματα που δυσχέραιναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση/διδασκαλία των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; 4. Ποια η αποτίμηση της υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Webex);

Αποτελέσματα της έρευνας

Επίπεδο ετοιμότητας ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθητών στις δύο φάσεις της πανδημίας

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ως προς την ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφορικά με το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους δηλαδή το 39,2% δηλώνει πως την παρούσα χρονική περίοδο (Μάρτιος 2020) αισθάνεται ετοιμότητα στη διαβάθμιση «λίγο», ενώ ακολουθεί το ποσοστό 25,8% για τη δήλωση ότι δεν νιώθουν καθόλου έτοιμοι/ες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ποιο ήταν το επίπεδο ετοιμότητάς σας ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πρώτη εφαρμογή της; (Μάρτιος 2020)

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Έγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	31	25,8	25,8	25,8
	ΛΙΓΟ	47	39,2	39,2	65,0
	ΑΡΚΕΤΑ	23	19,2	19,2	84,2
	ΠΟΛΥ	13	10,8	10,8	95,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	5,0	5,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		120	100,0	100,0	

Τελείως διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για το ίδιο ερώτημα αναφορικά με τη δεύτερη περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

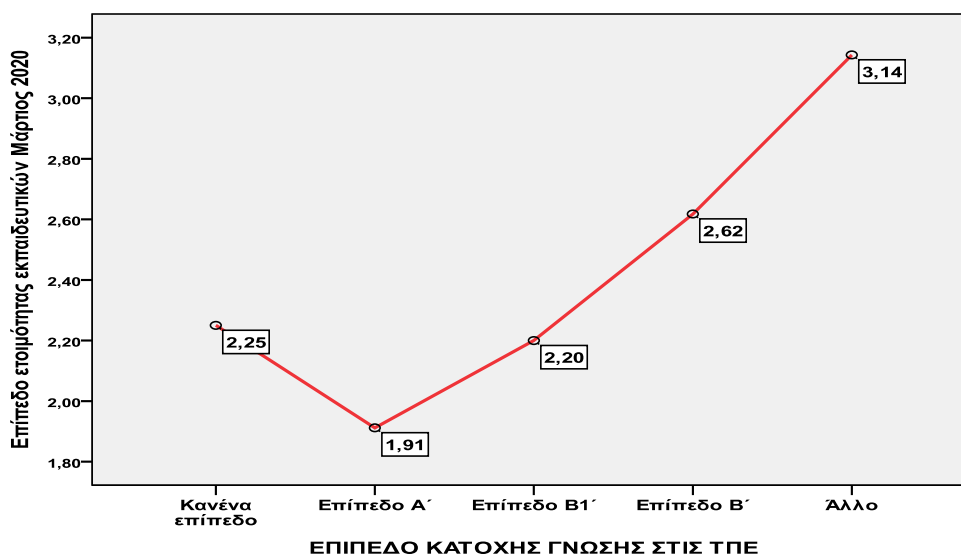
(Νοέμβριος 2020), όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλαδή το 46,7% δηλώνει ότι αισθάνεται ετοιμότητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί το ποσοστό 25% για τη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν «αρκετά» έτοιμοι/ες για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Ποιο ήταν το επίπεδο ετοιμότητάς σας ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη δεύτερη εφαρμογή της; (Νοέμβριος 2020)

	ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Έγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,8	,8	,8
	ΛΙΓΟ	9	7,5	7,5	8,3
	ΑΡΚΕΤΑ	30	25,0	25,0	33,3
	ΠΟΛΥ	56	46,7	46,7	80,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	24	20,0	20,0	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100,0	100,0	

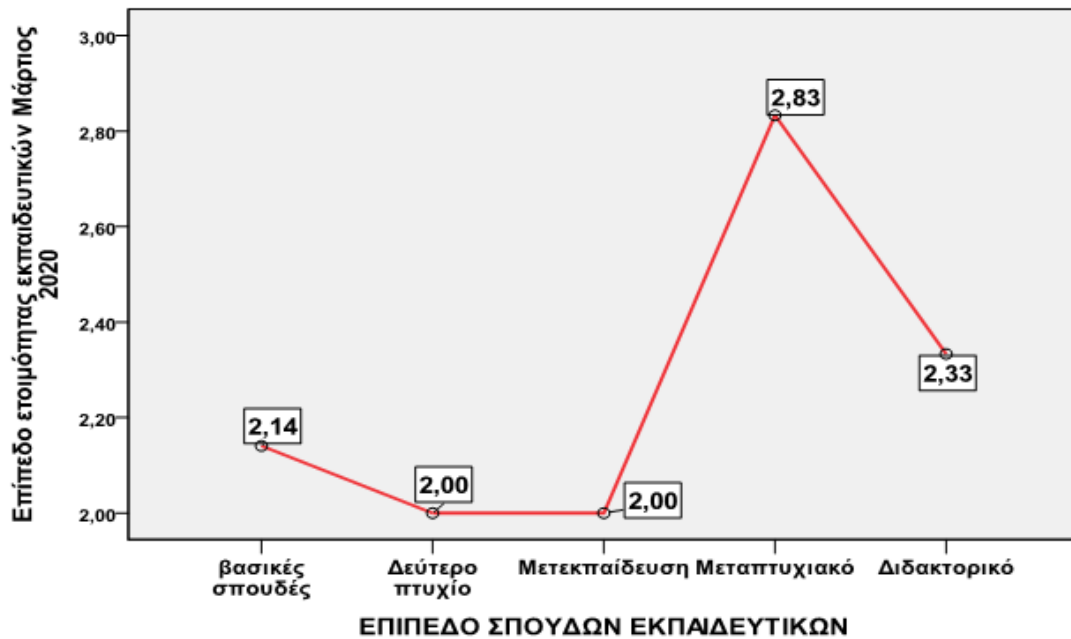
Σύμφωνα με τις συσχετίσεις των δεδομένων σχετικά με το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ($\text{sig}=0,024$) ως προς τη μεταβλητή της κατοχής του αντίστοιχου επιπέδου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Ειδικότερα, αναφορικά με το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2020 τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους με «1,91» εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με Α' επίπεδο κατοχής στις ΤΠΕ, ενώ το υψηλότερο είχαν εκείνοι που κατείχαν το Β' επίπεδο στις ΤΠΕ με «2,62» και εκείνοι που δήλωσαν την αναφορά «άλλο» (π.χ. πτυχίο ECDL) με «3,14» αντίστοιχα (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Επίπεδο ετοιμότητας εκπαιδευτικών κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2020

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,049$) βρέθηκαν και ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών για το ίδιο χρονικό διάστημα του Μαρτίου 2020, όπου τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους εμφάνισαν οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και διετούς μετεκπαίδευσης με «2,00», ακολουθούν οι κάτοχοι βασικών σπουδών με «2,14», ενώ τον υψηλότερο είχαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με «2,83» αντίστοιχα (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Επίπεδο ετοιμότητας εκπαιδευτικών κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2020

Τέλος, παρόμοια υπήρξαν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων για το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου του 2020, όπου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,011$) ως προς τη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους είχαν οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και βασικών σπουδών με «3,50» και «3,58» αντίστοιχα, ενώ πάλι τον υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με «4,23» αντίστοιχα (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Επίπεδο ετοιμότητας εκπαιδευτικών κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2020

Δυσκολίες/προβλήματα που δυσχεραίνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση/διδασκαλία των μαθητών

Στη δεύτερη θεματική ενότητα της εργασίας επιδιώκεται η αποκωδικοποίηση των δυσκολιών/προβλημάτων που φάνηκαν να δυσχεραίνουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ως προς την ερώτηση για το βαθμό δυσκολίας των εκπαιδευτικών από το ελλιπές

πλαίσιο υποστήριξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τους επίσημους φορείς προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους δηλαδή το 41,7% δηλώνει πως συμφωνεί στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί το ποσοστό 24,2% για τη διαβάθμιση «συμφωνώ πάρα πολύ» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σε ποιο βαθμό σας δυσκόλεψε το ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τους επίσημους φορείς;

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Εγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	5	4,2	4,2	4,2
	ΛΙΓΟ	13	10,8	10,8	15,0
	ΑΡΚΕΤΑ	23	19,2	19,2	34,2
	ΠΟΛΥ	50	41,7	41,7	75,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	29	24,2	24,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100,0	100,0	

Περίπου παρόμοια βρέθηκαν τα αποτελέσματα ως προς την ερώτηση για το βαθμό επιρροής της ικανοποιητικής διεξαγωγής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τα τεχνικά προβλήματα της πλατφόρμας (Webex) ή του διαδικτύου γενικότερα, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 45,8%, δηλώνει ότι «συμφωνεί πολύ», ενώ ακολουθεί το ποσοστό 27,5% για τη διαβάθμιση «συμφωνώ πάρα πολύ» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε η ικανοποιητική διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τα τεχνικά προβλήματα της πλατφόρμας (Webex) ή του διαδικτύου γενικότερα;

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Εγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,5	2,5	2,5
	ΛΙΓΟ	7	5,8	5,8	8,3
	ΑΡΚΕΤΑ	22	18,3	18,3	26,7
	ΠΟΛΥ	55	45,8	45,8	72,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	33	27,5	27,5	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100,0	100,0	

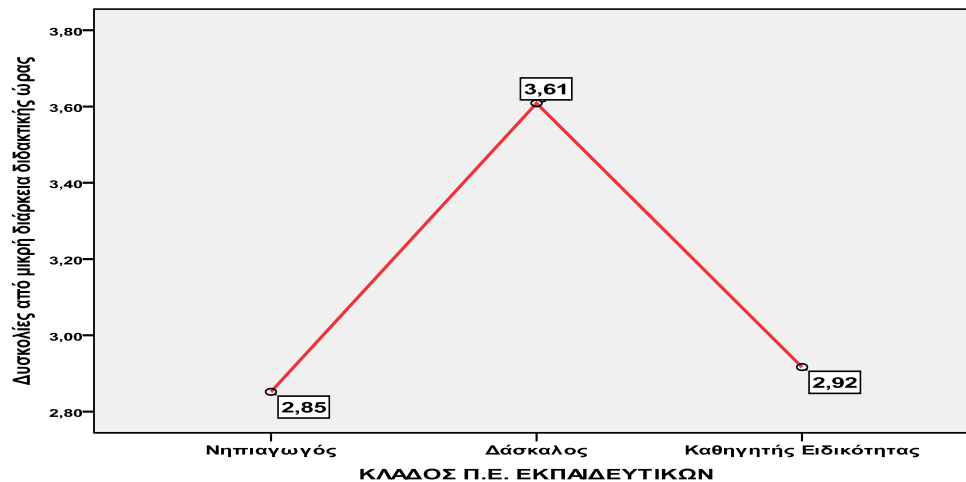
Όσον αφορά στην ερώτηση που περιγράφει το κατά πόσο η μικρή διάρκεια της διδακτικής ώρας (30') λειτούργησε ανασταλτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλαδή το 30% δηλώνει ότι συμφωνεί στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί ποσοστιαία με 26,7% η διαβάθμιση «συμφωνώ αρκετά» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό λειτούργησε ανασταλτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σας η μικρή διάρκεια της διδακτικής ώρας (30');

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Έγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	14	11,7	11,7	11,7
	ΛΙΓΟ	16	13,3	13,3	25,0
	ΑΡΚΕΤΑ	32	26,7	26,7	51,7
	ΠΟΛΥ	36	30,0	30,0	81,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	18,3	18,3	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100,0	100,0	

Από τις συσχετίσεις των δεδομένων στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις ($\text{sig}=0,006$) βρέθηκαν αναφορικά με τη δήλωση «σε ποιο βαθμό λειτούργησε ανασταλτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σας η μικρή διάρκεια της διδακτικής ώρας (30')» ως προς την

ανεξάρτητη μεταβλητή του κλάδου ΠΕ των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι Νηπιαγωγοί και οι Καθηγητές Ειδικότητας εμφάνισαν τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους με «2,85» και «2,92» αντίστοιχα, ενώ τον υψηλότερο είχαν οι Δάσκαλοι/ες με «3,61» αντίστοιχα (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Δυσκολίες υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω μικρής χρονικής διάρκειας διδακτικής ώρας

Αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης/διδασκαλίας

Στην τρίτη θεματική ενότητα της εργασίας επιδιώκεται η αποτίμηση της υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, έτσι όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

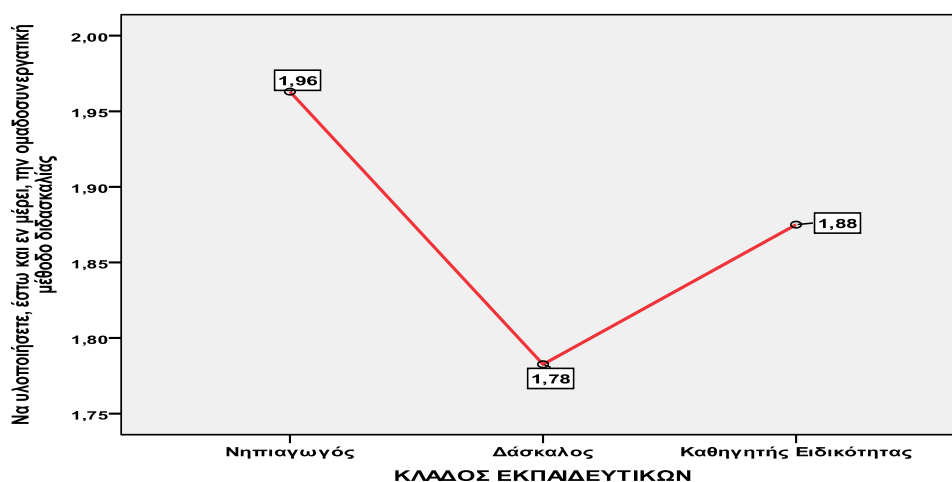
Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ως προς την ερώτηση σχετικά με ποιους μαθησιακούς στόχους είχατε την ευκαιρία να πετύχετε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, προκύπτει ότι μεταξύ των επτά διαφορετικών δηλώσεων μεγαλύτερο ποσοστό καταφατικής απάντησης (88,3%) απέσπασε η δήλωση ότι «είχα την ευκαιρία να διατηρήσω «ζωντανή» την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές μου». Ακολουθεί ποσοστιαία (55%) η δήλωση ότι ως εκπαιδευτικός «είχα την ευκαιρία να ενισχύσω την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών μου». Αξιοσημείωτα χαμηλά ποσοστά καταλαμβάνουν οι στόχοι της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της αξιολόγησης της ατομικής επίδοσης των μαθητών μου με ποσοστά 15,1% και 11,7% αντίστοιχα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Webex), είχατε την ευκαιρία: (Μπορείτε να επιλέξετε όσες δηλώσεις επιθυμείτε)

Δηλώσεις	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΣΥΝΟΛΟ %
Να διατηρήσετε «ζωντανή» την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές σας	88,3	11,7	100,0
Να ενισχύσετε την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών σας	55,0	45,0	100,0
Να πετύχετε τους γνωστικούς στόχους των επιμέρους αντικειμένων	50,8	49,2	100,0
Να προχωρήσετε κανονικά τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων	43,3	56,7	100,0

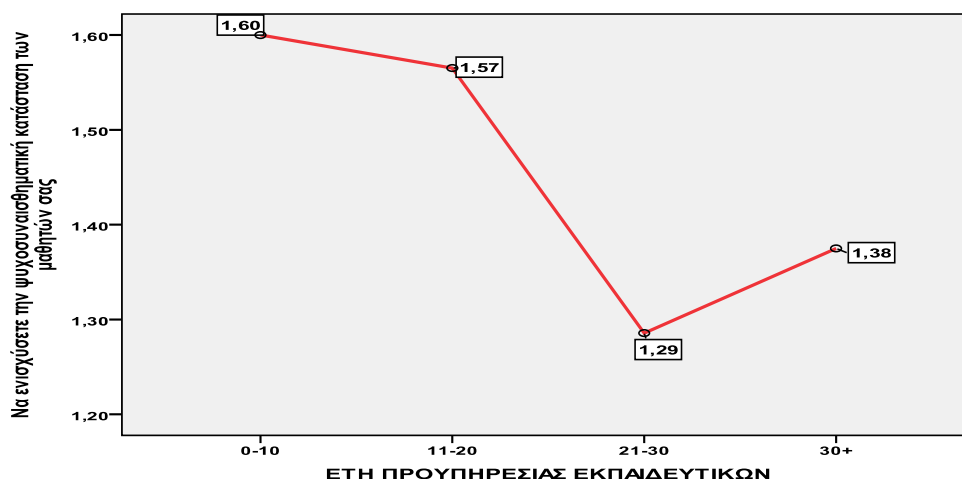
Να υλοποιήσετε, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	15,8	84,2	100,0
Να αναπτύξετε την κριτική ικανότητα των μαθητών σας	15,1	84,9	100,0
Να εφαρμόσετε την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών σας	11,7	88,3	100,0

Από τις συσχετίσεις των δεδομένων ως προς την παρούσα ερώτηση με βάση τη μεταβλητή του κλάδου ΠΕ των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις ($\text{sig}= 0,05$) στους μέσους όρους των απαντήσεών τους για μία από τις επτά δηλώσεις που αφορούσαν στο θέμα των μαθησιακών στόχων που επετεύχθησαν μέσω της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (Webex). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη δήλωση που αναφέρει ότι κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικοί είχαμε την ευκαιρία «να υλοποιήσουμε, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας», τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους είχαν οι Δάσκαλοι με «1,78», ακολουθούσαν οι Καθηγητές Ειδικότητας με «1,88» και πρώτοι με τον υψηλότερο μέσο όρο βρίσκονταν οι Νηπιαγωγοί με «1,96» αντίστοιχα (Γράφημα 5). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι Νηπιαγωγοί υλοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με τους Καθηγητές Ειδικότητας και τους Δασκάλους του δημοτικού σχολείου αντίστοιχα.



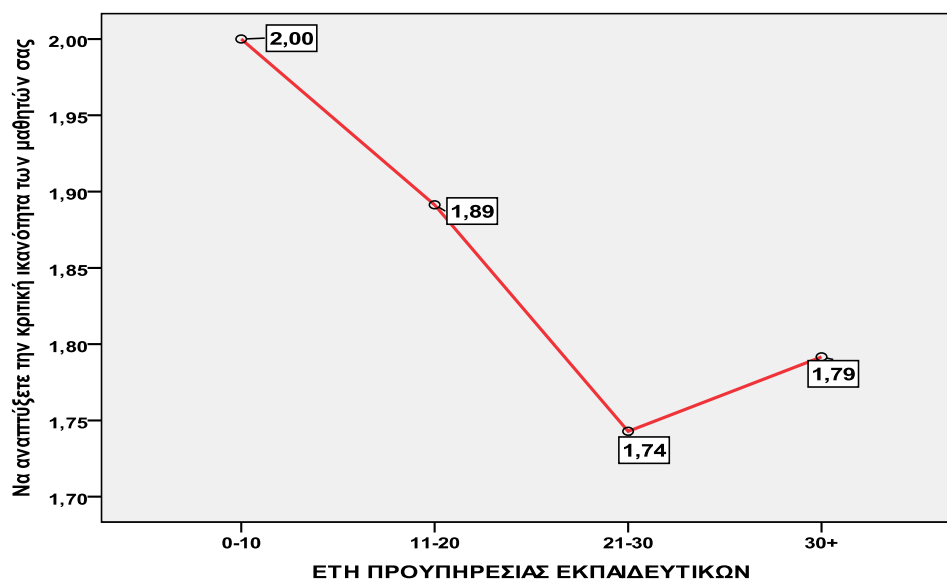
Γράφημα 5: Μαθησιακός στόχος: Υλοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών βρέθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,041$) στους μέσους όρους των απαντήσεών τους για τις δύο από τις επτά δηλώσεις που αφορούν στο θέμα των μαθησιακών στόχων που κατάφεραν να πετύχουν οι διδάσκοντες με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, αναφορικά με τη δήλωση ότι ως εκπαιδευτικοί είχαμε την ευκαιρία «να ενισχύσουμε την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών μας», τον χαμηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας (21-30 έτη) με «1,29», ενώ τον υψηλότερο τον είχαν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (1-10 έτη) με «1,60» αντίστοιχα (Γράφημα 6).



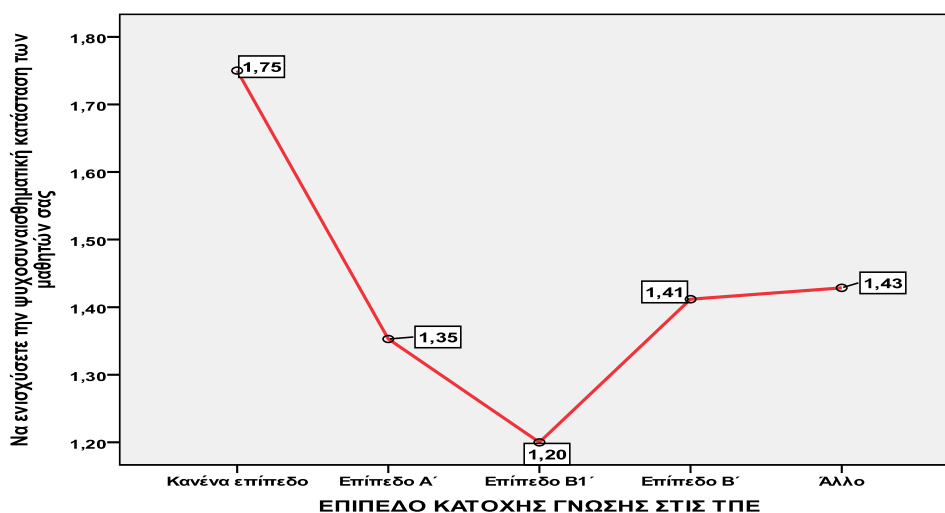
Γράφημα 6: Μαθησιακός στόχος: Ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,05$) ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας εντοπίστηκαν και για τη δήλωση που αναφέρει ότι είχαμε την ευκαιρία «να αναπτύξουμε την κριτική ικανότητα των μαθητών μας». Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ήταν πάλι παρόμοια, καθώς τον χαμηλότερο μέσο όρο με «1,74» είχαν οι «παλαιότεροι» εκπαιδευτικοί (21-30 έτη υπηρεσίας), ενώ τον υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους εμφάνισαν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (0-10 έτη) με «2,00» αντίστοιχα (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Μαθησιακός στόχος: Ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών

Σε συνέχεια των συσχετίσεων των δεδομένων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,022$) ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή της κατοχής του επιπέδου στις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δήλωση ότι ως εκπαιδευτικοί είχαμε την ευκαιρία «να ενισχύσουμε την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών μας», όπου τον χαμηλότερο μέσο όρο είχαν οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι Β1 επιπέδου στις ΤΠΕ με «1,20» και τον υψηλότερο με «1,75» εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν κάποιο επίπεδο στις Νέες Τεχνολογίες (Γράφημα 8).



Γράφημα 8: Μαθησιακός στόχος: Ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών

Τέλος, από τις συσχετίσεις των δεδομένων και από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου T-test ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\text{sig}=0,03$) για τις δύο από τις επτά δηλώσεις αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους που επετεύχθησαν από τη σύγχρονη τηλεκατάρτιση (Webex).

Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν τον υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους με «1,96» ως προς τη δήλωση ότι ως εκπαιδευτικοί είχαμε την ευκαιρία «να εφαρμόσουμε την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών μας», ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν τον χαμηλότερο με «1,77» αντίστοιχα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Webex), είχατε την ευκαιρία:

Δήλωση	ΦΥΛΟ	N	Μέσος Όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Να εφαρμόσετε την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών σας	ΑΝΔΡΑΣ	47	1,7660	,42798	,06243
	ΓΥΝΑΙΚΑ	73	1,9589	,19989	,02339

Το ίδιο περίπου αποτέλεσμα στατιστικά βρέθηκε και ως προς τη δήλωση ότι ως εκπαιδευτικοί είχαμε την ευκαιρία «να υλοποιήσουμε, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας», όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν πάλι τον υψηλότερο μέσο όρο με «1,89» και οι άντρες αντίστοιχα είχαν τον χαμηλότερο με «1,77» (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κατά τη φάση της υποχρεωτικής εφαρμογής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Webex), είχατε την ευκαιρία:

	ΦΥΛΟ	N	Μέσος Όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Να υλοποιήσετε, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	ΑΝΔΡΑΣ	47	1,7660	,42798	,06243
	ΓΥΝΑΙΚΑ	73	1,8904	,31454	,03681

Συμπεράσματα

Τα γενικότερα συμπεράσματα που αναδεικνύονται από τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας εργασίας, αναφορικά με το επίκαιρο ζήτημα της υλοποίησης της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Webex) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την οπτική των εκπαιδευτικών, μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα σημεία:

Αναφορικά με το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την υλοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι αυτό μεταβάλλεται προς το ανώτερο επίπεδο, δηλαδή από τη διαβάθμιση «λίγο έτοιμος» στη διαβάθμιση «πολύ έτοιμος», με το πέρασμα από την πρώτη στη δεύτερη φάση της πανδημίας (Μάρτιος-Νοέμβριος 2020).

Οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι Β' επιπέδου στις ΤΠΕ και πτυχίων πληροφορικής (ECDL) φαίνονται πιο έτοιμοι να υλοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2020, σε σχέση με εκείνους που κατέχουν Α' ή μηδενικό επίπεδο στις Νέες Τεχνολογίες.

Ως προς την ίδια παράμετρο της ετοιμότητας, οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίζονται περισσότερο έτοιμοι για υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου όσο και του Νοεμβρίου 2020, σε σχέση με εκείνους που διαθέτουν τίτλο βασικών σπουδών, τίτλο μετεκπαίδευσης και δεύτερου πτυχίου.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η σημαντικότερη δυσκολία, που φάνηκε να επηρεάζει την ικανοποιητική διεξαγωγή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ήταν η ύπαρξη των τεχνικών προβλημάτων της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης (Webex) ή του διαδικτύου γενικότερα.

Μια άλλη σημαντική δυσκολία/πρόβλημα που αναφέρεται εξίσου από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτελεί ο παράγοντας του ελλιπούς πλαισίου υποστήριξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τους επίσημους φορείς.

Οι Δάσκαλοι/Δασκάλες της έρευνας αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η μικρή χρονική διάρκεια της διδακτικής ώρας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (30') λειτούργησε ανασταλτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν αρχικώς τεθεί σε σύγκριση με τους/τις Νηπιαγωγούς και τους/τις Καθηγητές/Καθηγήτριες των Ειδικοτήτων που το αποδέχονται σε πολύ μικρότερο βαθμό.

Όσον αφορά στο τρίτο σκέλος της αποτίμησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι μέσω αυτής είχαν την ευκαιρία κυρίως να διατηρήσουν «ζωντανή» την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους (88,3%) και δευτερευόντως να ενισχύσουν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των τελευταίων (55%).

Αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται στις δύο τελευταίες θέσεις τους μαθησιακούς στόχους της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της αξιολόγησης της ατομικής επίδοσης των μαθητών τους με ποσοστά 15,1% και 11,7% αντίστοιχα.

Σε συνέχεια της ίδιας παραμέτρου των μαθησιακών στόχων οι Νηπιαγωγοί αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είχαν την ευκαιρία να υλοποιήσουν, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με ό,τι δηλώνουν αντίστοιχα οι Καθηγητές Ειδικότητας και σε ακόμη μικρότερο βαθμό οι Δάσκαλοι/οι Δασκάλες του δημοτικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μέσω της τηλεκπαίδευσης είχαν την ευκαιρία να ενισχύσουν την ψυχροσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών τους σε σχέση με ό,τι αντίστοιχα αναφέρεται από εκείνους που διαθέτουν περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Το ίδιο συμπέρασμα με το παραπάνω αναδεικνύεται και ως προς τον μαθησιακό στόχο της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών, όπου πάλι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας τον αναφέρουν ως εκπαιδευτική προτεραιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αντίστοιχους που διαθέτουν περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν κάποιο επίπεδο στις ΤΠΕ δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μέσω της τηλεκπαίδευσης είχαν την ευκαιρία να πετύχουν το μαθησιακό στόχο της ενίσχυσης της ψυχροσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών τους σε σύγκριση με εκείνους που κατέχουν Α' επίπεδο και σε ακόμη μικρότερο βαθμό δείχνουν να το αναφέρουν οι κάτοχοι Β1 επιπέδου στις ΤΠΕ.

Τέλος, οι συσχετίσεις των μεταβλητών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μέσω της τηλεκπαίδευσης αφενός είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών τους και αφετέρου να υλοποιήσουν, έστω και εν μέρει, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με ό,τι αντίστοιχα αναφέρεται από τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Αναφορές

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. (επιμέλεια: Τσορμπατζούδης, Χ., μετάφραση: Κουβαράκου, Ν.), Αθήνα: Ίων

https://hundredcdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid19_digital.pdf

Perraton, H. (1988). *A theory for distance education. Distance education: International perspectives*. New York: Routledge.

Schleicher, A. (2020). Education disrupted-education built. Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis. OECD/Hundred Research Report # 011. Retrieved from:

Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning, *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365

Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L. & Nunamaker, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM*, 47(5)

Γκιμίσης, Β., & Αποστολάκης, Ε., (2011). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Το παράδειγμα των ΗΠΑ και του Καναδά. *Ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 4-6 Νοεμβρίου 2011, σ. 231-241.

Εμβάλωτης, Α., Κατσίης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης, κείμενο 1, στο: *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.

Μανούσου, Ε., (2008). Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας (*Διδακτορική Διατριβή*). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.

Ραλλιός, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2015). Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3Α).

Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 47-61. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9801>.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Π/Θμιας, Δ/Θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής, Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/Θμιας και Δ/Θμιας Εκπ/σης, Εγκύκλιος: Αθήνα, 14-11-2020 Αρ. Πρωτ.: 155692/ΓΔ4, με θέμα: «Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση».

Χουρδάκης, Α. (2020). Το σχολείο στην covid-19 εποχή, όπως δημοσιεύθηκε στην καθημερινή ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία "Esos", Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/67656/sholeio-stin-covid-19-epohi>.

Σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις στην έρευνα του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αναστασιάδης Θεοδόσιος

Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Αιγείρου

thanasta27@yahoo.gr

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί μια συστηματική επισκόπηση στη μελέτη και έρευνα του Αναλυτικού Προγράμματος (Α. Π.), κυρίως μέσα από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής, επιδιώκοντας να ανιχνεύσει και να αποτυπώσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συγκρότησή του. Οι προσεγγίσεις που παρατίθενται εδώ, επικεντρώνουν στον ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού- ερευνητή της ίδιας του της πρακτικής, που όντας ικανός να την παρατηρεί, έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει ο ίδιος το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό βρίσκεται σε μια δυναμική πορεία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, που σημαίνει ακριβώς να είναι σε θέση να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο κριτικός προβληματισμός για τη σχέση εκπαιδευτικού- ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος, η θεωρητική πλαισίωση της επιστημονικής συζήτησης πάνω στην έρευνα και συγκρότηση του Α. Π., καθορίζουν το μέτρο της συνεισφοράς της παρούσας εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Εκπαίδευση, Έρευνα- Δράσης.

Εισαγωγή

Μοιάζει ιδιαίτερα δύσκολο να μιλήσει κανείς για το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α. Π.) ως κείμενο, καθώς ως τέτοιο υλοποιείται μέσα στη σχολική τάξη και η ιδεολογία του επιβάλλεται χωρίς την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ως χώρος μελέτης δεν είναι σαφώς οριοθετημένος και υπάρχει μια ποικιλία προσεγγίσεων: άλλοτε ως διδακτέα ύλη, είτε ως σχέδιο, είτε ως εμπειρία, είτε ως η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπάρχει μια σειρά από ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, τη σκοποθεσία, την εμπλοκή ή μη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης και τέλος, την αναμόρφωσή του (Χατζηγεωργίου, 2004β).

Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν τη γνώση και τη μάθηση όπως, ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής για να ζήσει δημιουργικά στον κόσμο του αύριο. Ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός στην σύνταξη των Α. Π. έχει επικρατήσει, με συνέπεια τον κεντρικό καθορισμό του και έμφαση στη διαχειριστική απόδοση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αντίθετα ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός των Α. Π., οργανώνεται με βάση την ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους, που συνδέονται με την πραγματικότητα και αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Με βάση το μοντέλο αυτό, ο σχεδιασμός του Α. Π. περιλαμβάνει ατομικούς και κοινωνικούς σκοπούς, ενώ έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.

Η διαδικασία ανάπτυξης Α. Π. όσο και η προσπάθεια αναμόρφωσής του αποτελεί στην ουσία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στην Ελλάδα αναζητήθηκαν μοντέλα διαμόρφωσης της σχολικής ζωής που λειτουργούσαν ήδη στον ευρωπαϊκό χώρο, με αποτέλεσμα να εισάγονται τακτικές δράσης διαμορφωμένες για διαφορετικές συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πριν από μερικές δεκαετίες η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από τα Α. Π., έδωσε υποσχέσεις πως η αναμόρφωση θα σήμαινε την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και την αναβάθμιση του σχολείου (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Οι προσδοκίες διαψεύστηκαν τόσο από παράγοντες που έχουν σχέση τόσο με τις επιστημολογικές διαφωνίες, όσο και με την οικονομική και ιδεολογική κρίση των ημερών (Χρυσάφιδης, 2004).

Η κρίση στην αναμόρφωση του Α. Π. αποδίδεται εν μέρει και στον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία σύνταξής του. Η κυρίαρχη ερευνητική κουλτούρα στα εκπαιδευτικά πράγματα κατεύθυνε σε τεχνοκρατικές, θετικιστικού τύπου εργασίες, με κυρίαρχο παράδειγμα το ποσοτικό, αγνοώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η κυρίαρχη θετικιστική αντίληψη για την έρευνα και τη διδασκαλία, θεωρεί κριτήριο επιτυχίας την αποτελεσματικότητα ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων, προκαθορισμένων στόχων. Την αξία της ομοιογένειας την ενισχύει το σύστημα με τη λογική που οργανώνει το Α. Π. Εξάλλου, η παραδοσιακή εκπαίδευση αντιστέκεται σε κάθε καινοτομία: ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει εξουσία απέναντι στους μαθητές του, να ασκεί πειθαρχία, να ελέγχει την τάξη του, να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο Α. Π., αναπαράγοντας τις ιεραρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνήθης πρακτική των Α. Π., είναι να αναπτύσσονται από μικρές ομάδες σε λίγους μήνες, να δοκιμάζονται πιλοτικά και να αξιολογούνται. Σύντομα η προχειρότητα και η βιασύνη διαφαίνονται ξεκάθαρα, εξαιτίας της συνθετότητας, της πολυπλοκότητας και της σπουδαιότητας του Α. Π. (Μπαγάκης, 2004).

Στην πραγματικότητα, οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές αποσπασματικές και ανεπαρκείς, έχουν αντισταθμιστικό και ρυθμιστικό χαρακτήρα, καθώς δε συνοδεύονται από μια αναδιαρθρωτική μεταρρύθμιση σε όλες τις βαθμίδες, με ενιαία φιλοσοφία, περιεχόμενο και κατευθύνσεις. Ο «εθνοκεντρικός» προσανατολισμός των Α. Π. είναι εμφανής, ενώ οι διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, αφορούν τη σειρά προτεραιότητας, στα προγράμματα σπουδών υπάρχει ένας πυρήνας βασικών μαθημάτων, η κλειστή σχέση μεταξύ του προγράμματος σπουδών και του ενός βιβλίου, ενισχύουν τη συγκεντρωτική αντίληψη των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας. Αποκαλύπτεται έτσι, πως τα Α. Π. λειτουργούν ως νομιμοποιητικός μηχανισμός επίτευξης σκοπιμοτήτων, αναλαμβάνοντας να προσδώσουν στο σχολείο διαχειριστικό ρόλο. Το βασικό επιχείρημα που αιτιολογεί την παρουσία του Α. Π., είναι η ανάγκη ύπαρξης ενός σημείου αναφοράς που να διαμορφώνει τη διδακτική διαδικασία, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό και παράλληλα, να μην αποκλείονται κάποια κοινωνικά στρώματα (Χρυσάφιδης, 2004).

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος ή Προγράμματος Σπουδών (Π. Σ.), όπως έχει επικρατήσει πλέον. Σημείο εκκίνησης αποτελεί η ιστορική καταγραφή της εξέλιξης της έρευνας του Α. Π., από τον Dewey έως τις σύγχρονες μετανεωτερικές/ ολιστικές απόψεις. Οι προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής με έμφαση στην οπτική του Paulo Freire, και οι θεωρίες της σχολής της έρευνας- δράσης (Stenhouse, Carr & Kemmis), δίνουν μια νέα ερευνητική κατεύθυνση σε ένα ρόλο περισσότερο ενεργό, δημιουργικό και συμμετοχικό, για τον εκπαιδευτικό που συνδιαμορφώνει το Α.Π. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται ένας νέος επαγγελματισμός των ανθρώπων της πράξης και το κείμενο στοχεύει να τον προσδιορίσει, παρέχοντας τα θεωρητικά εργαλεία που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μάλιστα, όπως περιγράφεται, η ανάπτυξη ενός παράλληλου, «άτυπου» προγράμματος στο σχολείο, προσδίδει ουσιαστικές δυνατότητες παρέμβασης και νέα περιθώρια σχετικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς. Παρότι έχουμε περάσει από την περίοδο των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, στη φάση των νέων (curriculum) προγραμμάτων, φαίνεται πως η επιλογή της γνώσης στα Α. Π. ακολουθεί τεχνοκρατικές, κεντρικά καθοριζόμενες κατά βάση, αντιλήψεις και μοντέλα, με έμφαση στους διδακτικούς στόχους (Tyler, Bloom). Σε αυτό το πλαίσιο, το (επίκαιρο) ερώτημα στο οποίο επιχειρεί να απαντήσει η μελέτη, είναι αν υπάρχουν και ποια είναι τα περιθώρια των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, σε ένα σύστημα που δεν έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένα αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά. Γενικά, υποστηρίζεται πως ο τρόπος που μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στο πεδίο των προγραμμάτων περνά μέσα από ένα συλλογικό, συνεργατικό περιβάλλον που θα αντιμετωπίζει κριτικά τις πολιτικές που εξαγγέλλονται και εφαρμόζονται.

Συνοπτική μελέτη της έρευνας του Α. Π.

Ιστορικά προλεγόμενα

Η ιστορική διαδρομή των μοντέλων ανάπτυξης Α. Π. ξεκινά με το *εμπειρικό- βιωματικό* μοντέλο του Dewey, που παρότι εξέφραζε το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και συναίνεσης για μια καλύτερη κοινωνία, σύντομα αντικαταστάθηκε από ένα αντίστοιχο συντηρητικό. Η εμφάνιση των πρώτων Α. Π., ως διακριτής γνωστικής περιοχής, τοποθετείται μετά τον Α παγκόσμιο πόλεμο στις Η.Π.Α., με κύριο προσανατολισμό την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα (Ράσης, 1999). Ένα νέο κίνημα, το *τεχνοκρατικής- επιστημονικής κατεύθυνσης Α. Π.*, όπως διατυπώθηκε από τον Bobbit και κυρίως τον Tyler, οδήγησε σε αλλαγή των περιεχομένων της εκπαίδευσης, μέσω της προγραμματισμένης διδασκαλίας των προκατασκευασμένων πακέτων Α. Π. (Γρόλιος, 2005). Στη δεκαετία του 50, η εξειδίκευση με το κίνημα *back to the basics*, η κυριαρχία του θετικιστικού πνεύματος συντείνει στον κατακερματισμό της γνώσης και το Α. Π. μετατρέπεται σε σύστημα «διανομής». Οι προσεγγίσεις αυτές βλέπουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αντιστοιχία με αυτόν του τεχνικού ή του γιατρού: τους αντικειμενικούς νόμους τους κατανοούν οι ειδικοί, που παίρνουν τις αποφάσεις για την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται απλοί εφαρμοστές επιστημονικά τεκμηριωμένων, άρα αλάθητων μεθόδων. Στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, η θεωρία του *επαναπροσδιορισμού* του Α. Π., έρχεται σε μια περίοδο που ο κονστρουκτιβισμός συνδέεται με τη γνωστική επανάσταση και δίνεται έμφαση στην κοινωνική απόκτηση της γνώσης. Είναι η περίοδος της αμφισβήτησης, όπου οι απόψεις των οπαδών της κριτικής θεωρίας έβρισκαν γόνιμο έδαφος. Οι τοποθετήσεις αναφορικά με τη δημοκρατική υπόσταση των Α. Π. εστιάστηκαν στο σημείο της ελευθερίας του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει το μάθημα, δηλ., στον αποκεντρωτικό τους χαρακτήρα.

Σήμερα, η *μετανεωτερική ολιστική θεωρία* για το Α. Π., όπως διατυπώνεται από τους οπαδούς της κριτικής παιδαγωγικής, της ανθρωπιστικής σχολής και από όσους πρεσβεύουν πως η νεωτερικότητα αποτελεί τον σύγχρονο καμβά για να αναβιώσουν οι θεωρητικές παραδοχές του Dewey, τείνει να επικρατήσει (Κουλουμπαρίτση, 2004). Ο Ματσαγγούρας (2004), προτείνοντας τρόπους οργάνωσης του Α. Π., κάνει διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική, σχολική και εμπειρικό- βιωματική γνώση: έργο του Α. Π. είναι να προσδιορίσει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και να καθορίσει τις σχέσεις της με τις άλλες δύο. Τα παραδοσιακά Α. Π. την αντιλαμβάνονται ως απλοποιημένη επιτομή της επιστημονικής, ενώ τα αντίστοιχα του εποικοδομισμού εκκινούν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Σε ότι αφορά το περιεχόμενο και τη φύση της σχολικής γνώσης, από τα περισσότερα Α. Π. επιχειρούνται λύσεις που αναζητούν τρόπους αναπλαισίωσης της επιστημονικής σε σχολική γνώση. Για τη συσχέτιση της σχολικής με την εμπειρικό- βιωματική γνώση, η τελευταία αποτελεί σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και πλαίσιο αναφοράς και συσχέτισης των δεδομένων της πρώτης.

Στην ολιστική- οικολογική θεώρηση, η αντίληψη του κόσμου πως όλα τα φαινόμενα, τα γεγονότα και οι ιδέες αλληλοεξαρτώνται, προσεγγίζει το Α. Π. σε σχέση με ζητήματα κατακερματισμού της γνώσης και του δυϊσμού ανάμεσα σε μαθητή και Α. Π. και της δυνατότητας τόσο για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, όσο και για κοινωνική δράση. Η σύνθεση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής, οδηγεί στην «προσωπική ενδυνάμωση». Προτάσσεται η συναισθηματική διάσταση της μάθησης, ενώ το ερώτημα δεν είναι «ποιες γνώσεις και δεξιότητες έχουν μεγαλύτερη αξία», αλλά «ποιες αξίες, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ανθρώπου και για τη βελτίωση της ζωής στον πλανήτη» (Χατζηγεωργίου, 2004α). Ένα Α. Π. συμβατό με αυτή την αντίληψη, περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις (πέρα από τις γνωστικές), δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη σχέσεων και έμφαση στην «οικολογική» διάστασή του.

Η κριτική σχολή, αφετηρία της έρευνας- δράσης και του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού

Η κριτική παιδαγωγική θεμελιωμένη στην κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης, έρχεται να ανατρέψει την εντύπωση πως υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, κάτι το

οποίο περιόρισε την κριτική σκέψη των ατόμων και την πίστη τους πως μπορούν να αλλάξουν τις καταστάσεις. Η κριτική έχει την έννοια της χειραφετικής σκέψης που θα βοηθήσει τους ανθρώπους να καταλάβουν τους λόγους για τους οποίους δεν πραγματοποιούν τους στόχους τους και ποια δράση χρειάζεται. Η κριτική θεωρία στοχεύει στην απελευθέρωση του ανθρώπου διαμέσου της προσωπικής συνειδητοποίησης και δράσης, επιχειρεί δηλ., να συμβάλλει στην άρση της ανισότητας και στη δημιουργία ελεύθερων πολιτών που θα βελτιώσουν την κοινωνία. Μια τέτοια διαδικασία είναι αποτελεσματική μόνο όταν είναι συλλογική. Η κριτική λογική θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή: η αλλαγή της πρακτικής του, η καινοτομία αποτελούν βασικό στοιχείο.

Πάνω σε αυτές τις απόψεις στηρίχτηκαν τα γραπτά μιας νέας γενιάς ερευνητών της εκπαίδευσης, που συνδέοντας την έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία της προσέδωσε έναν απελευθερωτικό χαρακτήρα και έναν κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό. Οι Carr & Kemmis (1997), απορρίπτουν την άποψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι αποκλειστικά πεδίο δράσης των ειδικών και ενισχύουν τη θέση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την υιοθέτηση από την πλευρά τους μιας ερευνητικής στάσης σχετικά με την πρακτική τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί από τους ίδιους να οικοδομούν εκπαιδευτική θεωρία μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στη δική τους πρακτική γνώση. Οι συγγραφείς, ορίζοντας την εκπαιδευτική έρευνα ως μορφή κριτικής κοινωνικής επιστήμης, στηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναλάβουν σημαντικό μέρος ως ερευνητές. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης που βασίζεται στο κριτικό παράδειγμα, προσδιορίζει αυτούς στους οποίους απευθύνεται, τους βοηθά στην κριτική ανάλυση και ανάπτυξη της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στη βελτίωσή της.

Ο ερευνητικός προσανατολισμός στην ανάπτυξη του Α. Π.

Η έρευνα- δράση αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Altrichter et al, 2001· Πηγιάκη, 2001), υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση για μια συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση (Αυγητίδου, 2014), το σημαντικό ωστόσο, είναι ότι αμφισβητείται η κυρίαρχη αντίληψη για το Α. Π. ως τεχνική και το κέντρο βάρους μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό ως ενεργό υποκείμενο. Στις αρχές τις δεκαετίας του 70 ο Stenhouse, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας και την εμμονή στην αξιολόγηση στόχων, πρόβαλε την κυρίαρχη θέση του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού στην έρευνα και τη διδασκαλία: ήταν ο πρώτος που μίλησε για εκπαιδευτικούς ως ερευνητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Πάσουλα, 2005).

Ο Βρετανός επιστήμονας πιστεύει πως η βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας περνά μέσα από τη μελέτη της σχολικής τάξης και του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών. Όπως τονίζει, «η έρευνα και ανάπτυξη του Α. Π., θα πρέπει να ανήκει στον εκπαιδευτικό», επειδή σε αυτόν εναπόκειται να το καταστήσει αποτελεσματικό στην πράξη. Θεωρεί μάλιστα ως προϋπόθεση «πως δεν αρκεί να μελετηθεί η δουλειά του εκπαιδευτικού, είναι ανάγκη οι ίδιοι να μελετήσουν τη δουλειά τους» (Stenhouse, 2003). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια αντίληψη για τον ρόλο τους που τους υποβιβάζει σε απλούς μεταδότες πληροφοριών που περιέχονται σε σχολικά εγχειρίδια και άλλες πηγές γνώσης. Η διαδικασία ανάπτυξης Α. Π. σε επίπεδο σχολείου είναι ο τρόπος αλλαγής αυτής της αντίληψης. Η εργασία του αποτέλεσε βασική μελέτη στο χώρο της έρευνας και της ανάπτυξης των Α. Π., δείχνοντας πως είναι δυνατόν να καταρτιστεί με τρόπο διαφορετικό από το μοντέλο του Tyler (Grundy, 2003). Στο πρώτο μέρος, ορίζει το curriculum ως διάρθρωση κατευθύνσεων σχετικών με την πρακτική της διδασκαλίας (και όχι ως ένα πρόγραμμα σπουδών που δείχνει πόση ύλη πρέπει να καλυφθεί). Στο δεύτερο μέρος, υπογραμμίζει τις αρνητικές συνέπειες από τη χρήση του *στοχοθετικού μοντέλου*, το οποίο ελέγχει το Α. Π. ως προϊόν, δηλ., ως αποτέλεσμα. Εναλλακτικά προτείνει την ολιστική θεώρηση του Α. Π. που βασίζεται στο *μοντέλο διαδικασίας*.

Σύμφωνα με αυτό, είναι πιο σημαντικό να εισάγεται ο μαθητής σε διάφορους τρόπους σκέψης, παρά να μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα. Στηρίζεται στις απόψεις του Bruner,

σύμφωνα με τις οποίες, αποστολή του σχολείου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης και λύσης προβλημάτων. Κομβική θέση, οι βασικές αρχές όλων των θεμάτων μπορούν να διδαχτούν σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, με κάποια μορφή. Το μοντέλο στηρίζεται στην άποψη πως η εκπαίδευση είναι η βοήθεια που πρέπει να προσφέρουμε στον μαθητή να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες και όχι να αποθηκεύει γνώσεις ή να αλλάξει τη συμπεριφορά του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Συνεπώς ο σχεδιασμός του Α. Π. πρέπει να ξεκινά με τον καθορισμό των διαδικασιών που θα αποτελέσουν τον πυρήνα των επιδιώξεων και των δραστηριοτήτων του σχολείου. Πρόκειται για ένα μοντέλο διαρκούς ανάπτυξης, αξιολόγησης, προσαρμογής και βελτίωσης του Α. Π. σε επίπεδο σχολείου, σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το μοντέλο σχεδιασμού, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτονομία τους, επιδιώκουν τη διερεύνηση γνωστικών περιοχών που τους ενδιαφέρουν, ενώ αρνούνται τον παραδοσιακό ρόλο και την αυθεντία του δασκάλου, που αναλαμβάνει ρόλο σοβαρό και υπεύθυνο, εφόσον είναι αυτός που αναπτύσσει και αξιολογεί το Α. Π. Γίνεται εκπαιδευτικός-ερευνητής, θέση με την οποία ο Stenhouse (2003), φανερώνει την πίστη του ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να έρθει ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής δύναμης των εκπαιδευτικών.

Επεκτείνοντας τις απόψεις του Stenhouse, οι ερευνητές διεθνώς, αντιτίθενται στην τεχνοκρατική αντίληψη ότι το Α. Π. είναι οδηγίες για τον έλεγχο και την τυποποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και υποστηρίζουν πως είναι υποθετικά, προβληματικά και πάντα ατελή: είναι υποθετικές διαδικασίες που δοκιμάζονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Η προσέγγιση του Α. Π. ως προβληματικού είναι το κλειδί για τη βελτίωση της τέχνης της διδασκαλίας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η ιδέα εκπαιδευτικών που αναπτύσσει Α. Π., αμφισβήτησε την αντίληψη πως μια ομάδα ειδικών μπορεί να σχεδιάζει το Α. Π. κεντρικά, μακριά από τη σχολική τάξη, απορρίπτοντας τις μορφές της μεταρρύθμισης που κατευθύνονται από την κεντρική διοίκηση προς τη βάση. Σε αυτά τα πλαίσια, το Α. Π. δεν είναι ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο, ένα προϊόν έτοιμο για κατανάλωση, αλλά ένα εργαλείο που ουσιαστικά κινητοποιεί το δυναμικό του μαθητή και τον οδηγεί σε ενεργητική μάθηση, γι' αυτό πρέπει να έχει και τη μορφή προτάσεων. Ο ερευνητικός προσανατολισμός ανάπτυξης του Α. Π. όταν γίνεται από τους διδάσκοντες, στηρίζεται στις αληθινές ανάγκες της τάξης και μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαρκής διαδικασία προσαρμογής και βελτίωσης. Προβάλλει μια «από κάτω προς τα πάνω» άποψη τόσο για την ανάπτυξη προγράμματος και την παραγωγή θεωρίας, όσο και για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση πως τα Α. Π. καθώς διαμορφώνονται στο επίπεδο της σχολικής πρακτικής, είναι τελικά αυτό που βιώνουν οι μαθητές, δείχνει ορθή, τη στιγμή που το αληθινό Α. Π. αναπτύσσεται στις διαδράσεις μέσα στη σχολική τάξη. Η Grundy (2003), στη βάση της φιλοσοφικής θεωρίας του Habermas, υποστηρίζει πως το Α. Π. δεν αποτελεί δόγμα, αλλά πεδίο δράσης του διδάσκοντα, που εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι πως, το Α. Π. προσεγγίζεται ως προϊόν, ως πρακτική και ως πράξη. Ως προϊόν αντιστοιχεί στο τεχνικό ενδιαφέρον (Tyler), ως πρακτική στο πρακτικό (Stenhouse) και ως πράξη στο χειραφετικό ενδιαφέρον (Freire).

Η θεώρηση του Paulo Freire για το Α. Π.

Στα πλαίσια ενός νέου προσανατολισμού στο Α. Π., ο βραζιλιάνος Freire, αντιτίθεται στην εξουσία των ειδικών στη λήψη των αποφάσεων, μιλώντας για συνεργατικές διαδικασίες σχεδιασμού που αναπτύσσονταν συλλογικά. Για τον Freire, ο σχεδιασμός του Α. Π. δεν είναι τεχνικό, αλλά ιδεολογικό ζήτημα, μέσα από τον κριτικό στοχασμό της πραγματικότητας (Γρόλλιος, 2004). Τα περιεχόμενα πρέπει να προσδιοριστούν με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για την κοινωνική πραγματικότητα, να συνδεθούν με το κοινωνικό πλαίσιο, να απορριφθεί κάθε αποκλεισμός απόψεων και να οργανωθούν με βάση παραγωγικά θέματα. Η διαδικασία του σχεδιασμού αρθρώνεται στις φάσεις της διερεύνησης του

θεματικού σύμπαντος των εκπαιδευόμενων και της κοινότητας στην οποία μετέχουν, της επιλογής και κωδικοποίησης των θεμάτων και της σύνδεσής τους με συναφείς γνώσεις των επιστημονικών περιοχών. Η επιχειρηματολογία του για την κριτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την τοποθέτηση ενός προβλήματος προς συζήτηση στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να αναθεωρήσουν και να αναδημιουργήσουν την πρότερη γνώση τους. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για κριτική συνειδητοποίηση, πρέπει να αναπτύσσεται σε μια διαδικασία συνέντευξης δασκάλων με μαθητές για ιδέες και εμπειρίες που δίνουν νόημα στη ζωή τους. Παράλληλα, οι μέθοδοι δεν μπορούν να διχοτομηθούν από το περιεχόμενο και τους στόχους τους, καθώς δεν είναι ούτε ουδέτερες ούτε κατάλληλες για απελευθέρωση ή για κυριαρχία.

Στην οπτική του Freire, το Α. Π. δεν νοείται αποκομμένο από τους πολιτικούς και κοινωνικούς αγώνες. Η εκπαίδευση βέβαια, δεν είναι το μοναδικό κλειδί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, αλλά κανένας μετασχηματισμός δε θα μπορούσε να γίνει χωρίς αυτή. Ουσιαστικά ο Freire μελετά τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης. Άλλωστε, κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας του είναι η «συνειδητοποίηση» μέσα από την παιδεία. Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων: η παιδεία ως «άσκηση ελευθερίας» έχει ως υποκείμενα τους καταπιεζόμενους, τα πλήθη των αναλφάβητων. Η απελευθέρωση για τον βραζιλιάνο δάσκαλο αρχίζει με τον αλφαριθμητισμό. Ταυτόχρονα ισχύει και το αντίστροφο, ο αλφαριθμητισμός των αναλφάβητων έχει νόημα μόνο ως κίνημα απελευθέρωσης: ο εξανθρωπισμός των ανθρώπων, δηλ., η αδιάκοπη απελευθέρωσή τους πραγματοποιείται μέσα στην ιστορία που οφείλουν συνεχώς να (ανα)διαμορφώνουν (Γρόλλιος, 2005).

Συμπερασματικά, η επιστημολογία του είναι εμφανώς αντίθετη προς το θετικιστικό παράδειγμα που θεωρεί τη γνώση ουδέτερη: ο ίδιος πιστεύει πως δεν είναι στατική, διαμορφώνεται συνεχώς καθώς οι άνθρωποι ζουν και στοχάζονται πάνω στον κόσμο. Η εργασία του βραζιλιάνου παιδαγωγού, που αποτέλεσε κινητήρια δύναμη στην ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής παραμένει επίκαιρη, καθώς δεν έχει αποδειχτεί πως έχει αλλάξει ο χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, όπως διακηρύττουν τα ιδεολογήματα της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της μεταμοντέρνας εποχής και του τέλους της ιστορίας. Κατά συνέπεια, η προσέγγιση αυτή είναι χρήσιμη, γιατί αντιτίθεται στη μηχανιστική-ντετερμινιστική κατανόηση της Ιστορίας, γιατί δε θεωρεί την εκπαίδευση ως τον βασικό θεσμό που διαμορφώνει την κοινωνία, παρότι αποδέχεται ότι διαμορφώνεται από τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων. Η τάση να ερμηνευτεί το έργο του με όρους τεχνοκρατικούς, αποτελεί μάλλον έκφραση της προσπάθειας να τεθεί στο περιθώριο της συζήτησης για την εκπαίδευση, σχεδόν σε απαγόρευση (Γρόλλιος, 2005).

Ο ιδεολογικός ρόλος των σχολικών γνώσεων και του Α.Π.

Η θεωρία που υποστηρίζει πως η γνώση είναι κοινωνικό κατασκεύασμα που μπορεί να αμφισβητηθεί και να μεταβληθεί ενισχύθηκε τον περασμένο αιώνα, λόγω της έκρηξης των γνώσεων. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τη γνώση όχι ως μόνιμη, αλλά ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Πρόσωπα και ομάδες, επιβάλλουν αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά αλήθεια και γνώση, με συνέπεια αυτό που θεωρείται ως γνώση να σχετίζεται με αυτούς που έχουν την εξουσία να το παρουσιάζουν ως τέτοιο. Υπάρχει δηλ., η τάση το Α. Π. να παρουσιάζεται ως μια ορθολογική, αμερόληπτη επιλογή από γνώσεις και δεξιότητες με βάση γενικά αποδεκτά κριτήρια, που είναι ανεξάρτητα από τοπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και επιλογές. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων και εθνικών μειονοτήτων, που μπαίνουν σε ένα σχολικό σύστημα όπου οι προσφερόμενες γνώσεις και οι συνθήκες επικοινωνίας τους είναι δυσπρόσιτες, σε αντίθεση με τα παιδιά υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης.

Η σχολική γνώση αναμφίβολα σχετίζεται στενά με την κοινωνία και τους κυρίαρχους τρόπους επικοινωνίας. Παλαιότερα, η εκπαίδευση στόχευε στην κοινωνικοποίηση των νέων, τελευταία καλείται διαρκώς να ανταποκριθεί στο αίτημα για οικονομική ανάπτυξη. Στην περίπτωση που τονίζεται ο οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης σε βάρος αυτού της

κοινωνικοποίησης, πολλά Α. Π. τείνουν να προάγουν μορφές μάθησης που θεωρούνται εποικοδομητικές από άποψη μελλοντικής επαγγελματικής χρήσης όσο και οικονομικής προόδου. Έτσι, η γνώση που κυριαρχεί σε σύγχρονα Α. Π. είναι αυτή που θεωρείται αμεσότερα χρήσιμη από οικονομική άποψη (Πάσουλα, 2005). Η επιλογή της σχολικής γνώσης συνδέεται με τις αντιλήψεις του τι κρίνεται σημαντικό για μια κοινωνία και το μέλλον. Γενικά, η γνώση που οι κοινωνίες δίνουν στην επόμενη γενιά είναι αυτή που θεωρούν πιο αξιόλογη, το ερώτημα βέβαια είναι πως καταλήγει να θεωρείται ως τέτοια. Στις θεωρήσεις αυτές, το σχολείο εμφανίζεται ως θεσμός κατάρτισης, υπηρέτης της οικονομίας, φορέας ιδεολογικά ουδέτερος, αν και η ιδεολογία του αναγορεύει σε υπέρτατη αξία την αγορά, το άτομο και τις ανάγκες τους. Καλείται να διαμορφώσει κριτικά μυαλά και ταυτόχρονα, να καταρτίσει άτομα εξειδικευμένα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς. Η εργασία του Apple (1986), εξετάζει ακριβώς τον ιδεολογικό ρόλο των σχολικών γνώσεων: το σχολείο, αποτελώντας έναν εκ των κύριων θεσμών που αναπαράγουν τα κοινωνικά πρότυπα, συμβάλλει στη δημιουργία και ενίσχυση της ιδεολογικής ηγεμονίας.

Η επικρατούσα τεχνοκρατική αντίληψη για το Α. Π. προβάλλει διαρκώς την «αντικειμενικότητα» της γνώσης και την «ουδετερότητα» της εκπαίδευσης. Οι απόψεις αυτές έχουν ένα νομιμοποιητικό χαρακτήρα για τον ρόλο του σχολείου: τα προγράμματα εκφράζουν τον κυρίαρχο συσχετισμό πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, την κυρίαρχη πολιτική κουλτούρα και ιδεολογία. Οι στόχοι των Α. Π. προβάλλονται στα βιβλία και σε συνάρτηση με τις μεθόδους, μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη. Το γεγονός πως τα διδακτικά βιβλία εκφράζουν τους κυρίαρχους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κυρίαρχες ιδεολογικο-πολιτικές αντιλήψεις, δεν αμφισβητείται ούτε από προσεγγίσεις που τονίζουν τη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών θεσμών. Η έμφαση στους διδακτικούς στόχους ισχυροποιήθηκε με την πρακτική χρήση της ταξινομίας του Bloom στην κατάρτιση των Α. Π. της δεκαετίας του 80 (που προϋπόθετε την αποδοχή των βασικών προϋποθέσεων του μοντέλου του Tyler). Η λογική αυτή τοποθετεί το ζήτημα σε καθαρά τεχνικό επίπεδο, έτσι ώστε τις αποφάσεις να πρέπει να τις λάβουν ειδικοί με εξειδικευμένη γνώση. Στην πραγματικότητα, καμία απόφαση για το Α. Π. δεν μπορεί να είναι τεχνικού χαρακτήρα, καθώς εμπλέκονται ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά ζητήματα. Η ρητορική που αναπτύσσεται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων με το όραμα ενός μαθητοκεντρικού, δημιουργικού και βιωματικού σχολείου, δεν μπορεί να συγκαλύψει το ότι το μοντέλο σχεδιασμού του Α. Π. που χρησιμοποιείται δεν άλλαξε. Τα αναλυτικά προγράμματα, θεμελιώνονται πάνω σε συγκεκριμένους διατυπωμένους διδακτικούς στόχους, γεγονός που δείχνει ότι οι βασικές υποθέσεις του μοντέλου του Tyler, που συνιστούν μια συντηρητική-τεχνοκρατική αντιμετώπιση, με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης, συνεχίζουν να είναι κυρίαρχες (Γρόλλιος, 2004; 2005).

Δομικά χαρακτηριστικά των Α. Π. (curriculum) και το ελληνικό παράδειγμα

Τα παραδοσιακά Α. Π., αποτελώντας κατάλογο συνοπτικών, δεσμευτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, δεν προωθούσαν τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, έδιναν προβάδισμα στο γνωστικό τομέα και η γενικευμένη εφαρμογή τους γίνονταν χωρίς προηγούμενη πειραματική εφαρμογή. Η ελευθερία που προσέφεραν στους εκπαιδευτικούς από πλευράς μεθοδολογίας και διδακτικής ήταν μόνο κατ'επίφαση. Στο curriculum η διαδικασία μάθησης δεν παίρνει μια «τελική» μορφή (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Άλλο χαρακτηριστικό των παραδοσιακών Α. Π. είναι πως τα περιεχόμενά τους ισχύουν επί πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται τακτικά. Τα curricula αντίθετα, τα ανανεώνουν διαρκώς και τα προσαρμόζουν στις συνθήκες του παρόντος και στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Ο Westphalen (1982), θεωρεί ότι στα παραδοσιακά δεν υπάρχουν σαφείς και τεκμηριωμένοι στόχοι, κάτι που γίνεται με έμφαση στα curricula. Μια επίσης βασική διαφορά είναι ότι τα παραδοσιακά Α. Π. συντάσσονται από μια «κλειστή» επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας. Στη διαδικασία σύνταξης του curriculum παίρνουν μέρος όχι μόνο εκπρόσωποι των διαφόρων επιστημονικών κλάδων αλλά και εκπαιδευτικοί.

Τα Α. Π. (curriculum), περιλαμβάνουν τέσσερα δομικά στοιχεία: τη διατύπωση σκοπών και στόχων, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, τις μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και τα απαραίτητα μέσα για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων (αξιολόγηση). Οι σκοποί ενός μαθήματος καθορίζουν τη μορφωτική του αξία, την επιλογή της διδακτέας ύλης και διαφοροποιούνται σε γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους. Οι πρώτοι αφορούν τις κύριες επιδιώξεις του μαθήματος και συγγενεύουν με τους σκοπούς της αγωγής γενικότερα, ενώ οι δεύτεροι συνδέονται με τη διδασκαλία και μπορεί να αναφέρονται σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Σύμφωνα με τη θεωρητική εξέλιξη των Α. Π. (Westphalen, 1982· Βρεττός & Καψάλης, 1999), οι στόχοι δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται από αοριστία και αμφισημία και είναι σύμφωνοι με τη θεωρία των curriculum εφόσον περιλαμβάνουν δραστηριότητες μαθητών, συνθήκες επίτευξης και κριτήρια αξιολόγησης. Οι σκοποί επομένως, είναι γενικότεροι των στόχων με τους πρώτους να συγκεκριμενοποιούνται από τους δεύτερους. Οι στόχοι πρέπει να προηγούνται και να καθορίζουν τα περιεχόμενα, τις μορφές εργασίας, το έργο των δασκάλων.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των curriculum είναι τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, η θεματική οριοθέτηση μιας περιοχής, από την οποία θα αντλήσουμε όλα όσα απαιτούνται για την εκπλήρωση του επιδιωκόμενου στόχου μάθησης. Οι αποφάσεις σχετικά με το ποια γνώση θα προσφερθεί με ένα Α. Π. είναι από τις πρώτες που αφορούν στο σχεδιασμό του προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τρίτο δομικό χαρακτηριστικό είναι η μεθόδευση της διδασκαλίας, που περιλαμβάνει τον τρόπο οργάνωσης αυτής, δηλ., την εξωτερική της μορφή (παρ. μετωπική), την κυρίως μεθοδολογία (παρ. επαγωγή), τα μέσα διδασκαλίας και τις προτάσεις για χρονοδιάγραμμα. Τέλος, η αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας, όρος ευρύτερος από τη βαθμολόγηση, περιλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια. Το σύστημα που επικρατεί ωστόσο, επικρίνεται για την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Σε ότι αφορά την εφαρμογή αυτών των δεδομένων στην ελληνική περίπτωση, το 1913 και το 1982, είναι οι περίοδοι εισαγωγής νέων Α. Π. που κατόρθωσαν να επιβιώσουν. Στο μεσοδιάστημα έχουμε παρεμβάσεις που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αλλαγή. Τα Α. Π. του 1913 είναι δείγματα παραδοσιακών Α. Π., ενώ με τη μεταρρύθμιση του 1982 μεταφερόμαστε στην κατηγορία των curricula (Χρυσάφιδης, 2004). Με αφετηρία το 1982, τα Α. Π. επωφελούνται από τη διεθνώς καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης, α: επιχειρείται να ξεπεραστεί η γενικότητα και αοριστία των σκοπών του Α. Π. με τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων, β: περιλαμβάνουν νύξεις για τον τρόπο πραγμάτωσης των στόχων της διδασκαλίας και γ: συντάσσονται ερωτήσεις- τεστ στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας για να ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Επίσημο και «άτυπο» Α. Π.: τα όρια της αυτονομίας εκπαιδευτικών και σχολείου

Είναι προφανές πως η ποιότητα, το ιδεολογικό περιεχόμενο, ο κριτικός ή ο παραδοσιακός χαρακτήρας των Α. Π., αντανακλούν τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην πράξη ωστόσο, οι γραφειοκρατικές δομές, οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έχουν άμεσες επιπτώσεις στο περιεχόμενο της γνώσης και «αναδιαμορφώνουν» το επίσημο Α. Π. σε αυτό που έχει ονομαστεί «παραπρόγραμμα». Θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής (Apple, Giroux), ταύτισαν τον όρο «κρυφό» Α. Π. με τη σιωπηλή διδασκαλία αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, προς στήριξη του κοινωνικού συστήματος. Η πολιτιστική και κοινωνική αναπαραγωγή επιτελείται με τη μεταβίβαση στους μαθητές αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων, ώστε αυτοί να αποδέχονται τρόπους και τύπους κοινωνικής οργάνωσης. Το «παραπρόγραμμα» αποτελείται από μαθήσεις που δεν προκαλεί ηθελήμενα ο δάσκαλος ή από άλλες που τις προκαλεί σκόπιμα, χωρίς να τις εκλαμβάνουν ως τέτοιες οι μαθητές. Πολλές δραστηριότητες της σχολικής ζωής ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται: έτσι το «κρυφό» Α. Π. αποτελεί μια σημαντική πλευρά της εκπαίδευσης, αν και όχι πάντα αναγνωρισμένη. Η προσπάθεια μελέτης του άτυπου Α. Π. είναι σημαντική, καθώς αφορά σχολικές πραγματικότητες όπου

γνώσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές καλλιεργούνται ίσως όχι πολύ εμφανώς, αλλά διαρκώς (Πάσουλα, 2004).

Ο Μαυρογιώργος (1996), όταν μιλάει για «παραπρόγραμμα», τονίζει όχι μόνο την «παράλληλη» λειτουργία του προγράμματος αυτού, αλλά και την ανατρεπτική του δράση σε βάρος του επίσημου Α. Π. Η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, η κατανομή του χρόνου, η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών, η εκλογίκευση και καταπίεση των συναισθημάτων, τα σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης, δραστηριοποιούν τους μηχανισμούς του «κρυφού» Α. Π. και συμβάλλουν στην επίτευξη σκοπών που δεν εναρμονίζονται με αυτούς του επίσημου Α. Π. Γενικά, το πρόγραμμα όσο λεπτομερές κι αν είναι στη διατύπωση στόχων, περιεχομένων, δραστηριοτήτων και μεθόδων, αναπτύσσεται και μεταλλάσσεται στην πράξη. Η ανάπτυξή του, παρόλο που δίνεται ένα «έτοιμο» πρόγραμμα, περιέρχεται στη δικαιοδοσία του κάθε εκπαιδευτικού (Πάσουλα, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, καθώς το σύστημα δεν μπορεί να ελέγχει όλες τις πτυχές της εργασίας τους και τις επιλογές που κάνουν. Παρά ταύτα, με τα μέτρα που διαρκώς επιβάλλονται και τις πρακτικές που υιοθετούνται, η καθημερινή διδακτική τους πράξη βιώνεται συνήθως ως εξωτερική δραστηριότητα, που αποκτά τα χαρακτηριστικά αλλοτριωμένης εργασίας. Επιπρόσθετα, παρατηρείται και η ακόλουθη αντίφαση: από τη μια τους ζητείται να επανεξετάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, να είναι ανοικτοί στις αλλαγές και καινοτομίες και από την άλλη, δεν τους αναγνωρίζονται αξιόλογες εμπειρίες και ιδέες ή αποξενώνονται από αυτά που οι ίδιοι πράττουν. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, δεν αισθάνονται ικανοποίηση και καταφεύγουν σε πρακτικές απόσυρσης και συμμόρφωσης στις τυπικές υποχρεώσεις: *«όσο η εργασία που προσφέρουμε δε συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, έχουμε κάνει την επιλογή της θυσίας, της απώλειας ...»* (Μαυρογιώργος, 2005).

Η απάντηση σε όλα αυτά σχετίζεται με τις ευκαιρίες και δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσει η σχολική μονάδα για να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσει φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δε συμβάλλει σημαντικά σε αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, γίνεται όλο και πιο πολύ αποδεκτό ότι οι αλλαγές και καινοτομίες δεν μπορούν να προχωρήσουν αν δεν γίνουν κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Για να εκπληρώσει το σχολείο το νέο ρόλο του απαιτείται ένας νέος οργανωτικός σχεδιασμός, ένα νέο διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας με έμφαση σε θέματα συλλογικότητας, συμμετοχής, έρευνας και δράσης, που θα δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας. Ο νέος χαρακτήρας της σχολικής μονάδας ως φορέα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης.

Συμπεράσματα- προεκτάσεις

Ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα βρίσκονται διαρκώς στο επίκεντρο οποιασδήποτε ουσιαστικής μεταρρυθμιστικής και μετασχηματιστικής παρέμβασης για αλλαγή (Hargreaves & Fullan, 1995). Όπως διαπιστώνεται, την έρευνα απασχολεί η φύση του επαγγελματισμού, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα, καθώς και το πώς το προσωπικό και επαγγελματικό περιβάλλον προάγει ή παρεμποδίζει τη βελτίωση της διδασκαλίας (Day, 2003). Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία για τη διδακτική μεθοδολογία υιοθετεί μια νέα αντίληψη του *εκπαιδευτικού ως ερευνητή* του ίδιου του έργου του (Altrichter κ. ά., 2001· Πηγιάκη, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Μπαγάκης, 2002), που αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους, τη μεθοδολογία, κατανοεί το εξελισσόμενο πλαίσιο και δρα ώστε να είναι αποτελεσματικός και άρα ικανοποιημένος από την παρέμβασή του. Ένα τέτοιο σχήμα παρέμβασης έχει ως αφετηρία την αναστοχαστική μέθοδο (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Αυγητίδου, 2014), σε μια διαδρομή που ταρακουνά βεβαιότητες και ασφάλειες, προκαλεί δυσκολίες και αναταράξεις, ωστόσο τονώνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης και συμβάλλει στην χειραφέτηση και αυτονομία.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα της εργασίας, σχετικά με την ανάπτυξη του Α. Π. ή προγράμματος σπουδών, είναι πως μια καινοτομία δεν πρέπει να επιβληθεί ως τελικό προϊόν, αλλά ως διαδικασία που αναπτύσσεται και ανανεώνεται. Πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους άμεσα εμπλεκόμενους να την αναπτύσσουν στις συνθήκες της τάξης τους, μέσα από δράση που οδηγεί στην αναμόρφωση και αξιολόγησή της. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιδρούν σε οποιαδήποτε καινοτομία κληθούν να εφαρμόσουν, και δύσκολα αντιλαμβάνονται τις ανάγκες που έρχεται να καλύψει. Παράλληλα, υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε όσα καταθέτουν οι ειδικοί επί των Α. Π. και σε όσα κατανοούν και είναι σε θέση να εφαρμόσουν οι άνθρωποι της πράξης (Κουλουμπαρίση, 2004). Αναμφίβολα, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (και η αναμόρφωση των Α. Π.) έχει πιθανότητες να πετύχει αν ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς, όμως και οι τελευταίοι πρέπει να αυξήσουν την υπευθυνότητα, την κριτική σκέψη και την επαγγελματική κρίση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), να αντικρίζουν τον εαυτό τους ως υπεύθυνο επαγγελματία, που διαμορφώνει την εργασία του και γι' αυτό πρέπει να την ερευνούν συστηματικά και να δρουν για τη βελτίωσή της (Βρεττός & Καψάλης, 1999· Πάσουλα, 2005).

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία και αναπόφευκτη, ωστόσο ο νέος επαγγελματισμός, όπως περιγράφηκε παραπάνω με την κριτική προσέγγιση στις (κυρίαρχες) τεχνοκρατικές αντιλήψεις, είναι η μία όψη του νομίσματος. Ταυτόχρονα χρειάζεται να αλλάξει η εσωτερική οργάνωση των σχολείων, χρειάζεται να δημιουργηθούν αποκεντρωμένες καταστάσεις λειτουργίας σχολείου, που τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του μαθήματος. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αναπτύξουν τις δυνάμεις τους, να πάρουν πρωτοβουλίες (Χρυσάφιδης, 2004). Η αναμόρφωση του προγράμματος προϋποθέτει μια συστημική προσέγγιση κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη η οικολογία της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου 2004β). «Είναι καιρός να υιοθετηθούν εκπαιδευτικά κριτήρια, στηριγμένα θεωρητικά και μεθοδολογικά, κοντά στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού, των μαθητών» (Μπαγάκης, 2004).

Καταληκτικά, τα σχολεία πρέπει να προχωρήσουν σε αλλαγές στην υπάρχουσα κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης (Posch, 2004), που είναι σχεδιασμένη να εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας στατικής κοινωνίας, στην οποία οι γνώσεις, οι δεξιότητες και αξίες, είναι προκαθορισμένες και αποθηκευμένες σε Α. Π. και εγχειρίδια. Το κυρίαρχο παράδειγμα της μάθησης, βασίζεται στο διαχωρισμό γνώσης και δράσης και στην ελπίδα πως η μετάδοση της γνώσης θα επιτρέψει στους μαθητές να δράσουν υπεύθυνα στο μέλλον. Η διευρυμένη έννοια της μάθησης, την αντιλαμβάνεται ως διαδικασία κοινής αναζήτησης, κοινού πειραματισμού. Η Simons (2004), επαναλαμβάνοντας την άποψη του Stenhouse πως «η εκπαίδευση ως μύηση στη γνώση, είναι επιτυχής εφόσον κάνει απρόβλεπτη τη συμπεριφορά των μαθητών», υποστηρίζει πως «το Α. Π. και ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να δίνει χαρά, οι αξίες είναι η ψυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ...».

Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα, προϊόν ή πράξις*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Posch, P. (2004). *Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρόλλιος, Γ. (2004). Στοιχεία της συμβολής του Paulo Freire στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Α. Π.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεωρία και ως πράξη με νόημα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenderg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τόμος Α. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός. Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πάσουλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, 51- 67.

Ράσης, Σ. (1999). Η εμφάνιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως διακριτής γνωστικής περιοχής στη σύγχρονη παιδαγωγική. Εισήγηση στο συνέδριο *Αναλυτικά προγράμματα στην προοπτική του 2000*. Θεσσαλονίκη: Ενιαίος Σύλλογος Μετεκπαιδευόμενων Διδασκαλίων.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004α). Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από μια ολιστική- οικολογική προοπτική: ένα θεωρητικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004β). Αναλυτικά προγράμματα. Προβλήματα και προοπτικές. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσafίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – ΜΝΑΕ: Προνομιακός χώρος ανάπτυξης ή ένα ακόμη καθήκον για τους εκπαιδευτικούς;

Σιδέρη Αναστασία

Υπ. Διδάκτωρ Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής ΔΠΘ, Εκπ/κός ΠΕ86 1^{ου} Εσπ. ΕΠΑ.Λ Ξάνθης
ansider@mbg.duth.gr

Βασιλειάδης Μιχαήλ

Εργ. Συνεργάτης ΠΕΣΥΠ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Μ.εδ. ΣυΕΠ, Δ/ντης ΓΕΛΔΕ Σαπών
vasiliadismichael@hotmail.com

Καλίτσης Πασχάλης

Εκπ/κός ΠΕ70, ΠΕ78, MSc Κοινωνικοπολιτισμική Εκπ/ση, Δ/ντης 9^{ου} Δημ. Σχ. Ξάνθης
pkalitsis8@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή του προγράμματος “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - ΜΝΑΕ” εφαρμόζεται καθολικά στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο θεσμό είναι εθελοντική. Πώς αξιολογούν τον θεσμό οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές, στη σχολική μονάδα αλλά και στους ίδιους; Πρόκειται για ένα επιπλέον καθήκον ή για έναν προνομιακό χώρο ανάπτυξης; Στην έρευνα που διεξήχθη τον Μάρτιο του 2020, συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ.. Από τα συμπεράσματα προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως ο θεσμός μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών και στην αλλαγή κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ωστόσο είτε υλοποιούν το θεσμό είτε όχι, εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους και την ανασφάλειά τους, με δεδομένο ότι δεν διαθέτουν εκπαίδευση σε τεχνικές συμβουλευτικής και επιπλέον είναι ήδη επιφορτισμένοι με αρκετές εξωδιδασκτικές εργασίες.

Λέξεις κλειδιά: ΕΠΑ.Λ., Σύμβουλος Καθηγητής, Συμβουλευτική, “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.”.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόζεται στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019 και αποτελεί μία καινοτόμο δράση του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020”. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ σχεδιάστηκε για να συνεισφέρει οργανωμένα προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, ενισχύοντας τον κοινωνικό ρόλο των ΕΠΑ.Λ. Το ΜΝΑΕ στοχεύει να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους επανένταξης των υστερούντων μαθητών/τριών, να τους δώσει ευκαιρίες επιτυχίας, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή τους και να τους βοηθήσει στην ένταξή τους.

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του προγράμματος ΜΝΑΕ και απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. με στόχο τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. σχετικά με τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, που εφαρμόζεται στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ, λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιτυχία ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής εξαρτάται από τις απόψεις και τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδου, 2011). Διερευνήθηκαν οι απόψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί για τον θεσμό, σε επίπεδο μαθητή, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού καθώς και σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού (κίνητρα – εμπόδια) και τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης. Επιπλέον ανιχνεύθηκαν οι απόψεις τους, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους κάποια ΕΠΑ.Λ. δεν υλοποιούν τον θεσμό.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία υποστηρικτικής βοήθειας, που δεν έχει σκοπό ν' αλλάξει το άτομο, αλλά να το καταστήσει ικανό να χρησιμοποιήσει τις δικές του δυνάμεις, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής (Tyler, 1961). Τοποθετείται κάπου ανάμεσα στην επιστήμη της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς αντλεί θεωρίες και μεθόδους και από τις δύο (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2017).

Η Μαλικιώση - Λοΐζου αναφέρει ότι ο όρος συμβουλευτική χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο βοηθιέται μέσα από τη συζήτηση, να ξεκαθαρίσει σκέψεις και συναισθήματα, να ξεπεράσει δυσκολίες και να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του (2011, σελ. 267).

Η συμβουλευτική συνδέεται με την εκπαίδευση λόγω του διττού ρόλου της εκπαίδευσης, του γνωσιακού και του προνοιακού (Castles & Leibfried, 2012). Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά είναι και ένας χώρος διαμόρφωσης ταυτότητας, επικοινωνίας, συγκρουσιακών καταστάσεων, διαδράσεων και βίωσης συναισθηματικών φορτίσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). «Η Σχολική Συμβουλευτική (school counseling), είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα» (Δημητρόπουλος, 1999). Η Σχολική Συμβουλευτική ενδιαφέρεται για την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου στο σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική πλευρά της Σχολικής Συμβουλευτικής ορίζεται, ως η παροχή βοήθειας κατά τον προσανατολισμό στη σχολική πορεία, κατά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία, και κυρίως την προσφορά βοήθειας για αυτοβοήθεια και τη βοήθεια για την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων και υπεύθυνης συμπεριφοράς (Τριάρχη-Herrmann, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, με το πλεονέκτημα που του δίνει εκ προοιμίου η ίδια η θέση του, λειτουργεί ως καταλύτης στην εξελικτική πορεία των μαθητών/τριών του, γι' αυτό και προτείνεται ως ο κύριος εκφραστής της συμβουλευτικής στο σχολείο, που θα λειτουργεί υπό τη διακριτική εποπτεία ειδικών επιστημόνων, διαλεκτικά (Μπρούζος, 2009). Στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συμβουλευτικά και υποστηρικτικά, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα στο χώρο του σχολείου, καθώς λόγω θέσης μπορούν να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η συναισθηματική διαθεσιμότητα και η απαντητικότητα των εκπαιδευτικών δρα διευκολυντικά στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνατοτήτων των εφήβων (Μοκό, 1997).

Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί συστήνεται να διαθέτουν βασικές γνώσεις συμβουλευτικής, να είναι ενήμεροι σε θέματα ψυχο-κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, καθώς και σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Θα πρέπει επίσης να είναι ενήμεροι για τις ψυχολογικές υπηρεσίες και γενικότερα τους φορείς ψυχικής υγείας που παρέχονται στην τοπική κοινότητα. Είναι όμως πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες όταν το επιχειρούν αυτό, χωρίς τη συνεργασία ειδικών από διαφορετικούς κλάδους (Αθανασιάδου, 2011). Προφανώς σκοπός δεν είναι να υποκαταστήσουν σε καμιά περίπτωση τον Ψυχολόγο ή τον Κοινωνικό Λειτουργό, αλλά να περιορίζονται στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου.

Ο θεσμός Σύμβουλος Καθηγητής του προγράμματος ΜΝΑΕ

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόζεται καθολικά στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019 και αποτελεί μία καινοτόμο δράση ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020”. Στόχος του είναι να αναδείξει τον κοινωνικό ρόλο των ΕΠΑ.Λ και να συνεισφέρει οργανωμένα προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση.

Ο Θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν από τους πέντε βασικούς πυλώνες του προγράμματος ΜΝΑΕ και απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. με στόχο τη συστηματική υποστήριξή τους στη σχολική ζωή, τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού σχολείου. Σύμβουλοι-Καθηγητές μπορούν να αναλάβουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ.. Μπορούν να αναλάβουν μέχρι πέντε μαθητές ανά έτος και να πραγματοποιούν εξατομικευμένες συναντήσεις 1-2 φορές τον μήνα με κάθε μαθητή/τρια εντός σχολικού ωραρίου, διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτών η καθεμία. Συνεργάζονται με τον Ψυχολόγο της σχολικής μονάδας, για την υποστήριξη των μαθητών/τριών.

Στόχοι του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή είναι η:

- Υποστήριξη των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών,
- Βελτίωση του σχολικού κλίματος,
- Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών,
- Δημιουργία γέφυρας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,
- Βελτίωση της γνωστικής προόδου,
- Αυτό-βελτίωση του εκπαιδευτικού,
- Παραπομπή των μαθητών/τριών και γονέων σε δομές και υπηρεσίες ψυχικής υγείας,
- Δικτύωση των σχολικών μονάδων που υλοποιούν τη δράση μεταξύ τους,
- Μείωση της σχολικής διαρροής

Ο Σύμβουλος Καθηγητής παραλαμβάνει τον μαθητή/τρια από την τάξη του και τον επιστρέφει σε αυτή μετά το τέλος της συνάντησης. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, που διασφαλίζει την ιδιωτικότητα. Ο Σύμβουλος Καθηγητής τηρεί όλες τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ενημερώνεται για τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του μαθητή/τρια και διαμεσολαβεί για την επίλυση προβλημάτων του μαθητή/τρια και σε περίπτωση που χρειαστεί σε συνεργασία με τον Ψυχολόγο της σχολικής μονάδας.

Κίνητρα – Εμπόδια

Σύμφωνα με τη θεωρία Προσδοκίας – Αξίας, τα κίνητρα των ατόμων, στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών, για την ανάληψη του ρόλου του Συμβούλου Καθηγητή, επηρεάζονται τόσο από τη προσδοκία για την κατάκτηση του στόχου όσο και από τη σημασία που έχει ο στόχος αυτός για τους ίδιους (Eccles et al, 1998). Ενώ, σύμφωνα με την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας Social Cognitive Career Theory - SCCT (R. W. Lent, S. D. Brown, & G. Hackett, 1994), τρία είναι τα βασικά κίνητρα των ατόμων στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης: η αυτοαποτελεσματικότητα (πεποιθήσεις για την ικανότητά ολοκλήρωσης με επιτυχία μιας εργασίας), οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα (πεποιθήσεις που σχετίζονται με τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς) και οι στόχοι ζωής, που περιλαμβάνουν τις εγγενείς φιλοδοξίες (ουσιαστικές σχέσεις, προσωπική ανάπτυξη, συμβολή στην κοινότητα) και τις εξωγενείς φιλοδοξίες (πλούτος, φήμη και εικόνα). Μια άλλη προσέγγιση διαχωρίζει τα κίνητρα σε εξωγενή, δηλαδή αυτά που κινητοποιούν το άτομο να αναζητά υλικά οφέλη και σε ενδογενή, που οδηγούν στην προσωπική ικανοποίηση (Singer et al., 1993).

Η Cross (1981) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια που προκύπτουν σε καταστασιακά, σε θεσμικά και στα προδιαθετικά. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), τα εμπόδια κατηγοριοποιούνται σε παρόμοιες ομάδες. Η πρώτη απαρτίζεται από εμπόδια που οφείλονται σε λάθος σχεδιασμό ή κακή οργάνωση, η δεύτερη από καταστασιακούς παράγοντες και η τρίτη από εσωτερικά εμπόδια. Τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες

ή με ψυχολογικούς παράγοντες, που μπορεί να είναι συνυφασμένοι με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης ή με την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό, να καταγραφούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, για τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ., που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. όπου υλοποιείται ή υλοποιήθηκε ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, για τον βαθμό που επιτυγχάνονται οι στόχοι του θεσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών,
- να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή (κίνητρα – εμπόδια) και τα πρακτικά ζητήματα υλοποίησης του θεσμού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας,
- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, σχετικά με τους λόγους μη υλοποίησης.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική περιγραφική έρευνα, που μας δίνει τη δυνατότητα να καταμετρηθούν απόψεις και στάσεις.

Δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο ήδη σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο, αλλά κατασκευάστηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, ώστε να ανταποκρίνεται επακριβώς στους στόχους της έρευνας όπως διατυπώθηκαν προηγουμένως. Πριν τη σύνταξη των ερωτήσεων προηγήθηκε σύντομη συνέντευξη με τρεις εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή και με τρεις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου υλοποιείται ο θεσμός. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή για το ερωτηματολόγιο. Κατά την πιλοτική φάση το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ., που υπηρετούν σε σχολεία της Α.Μ.Θ. και συμπληρώθηκε απ' όλους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποκλείστηκαν από το δείγμα και με τις παρατηρήσεις τους βελτιώθηκε η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να είναι απολύτως κατανοητές.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου μέσω διαδικτύου (google forms), ερευνητικού εργαλείου που παρουσιάζει πλεονεκτήματα, κυρίως λόγω της ανωνυμίας που διασφαλίζει, της ευκολίας στη χρήση του και του μηδενικού κόστους του. Επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων και τη στατιστική τους ανάλυση, ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα αξιοποιήσιμα (Creswell, 2011). Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με το Microsoft Excel του Microsoft Office Professional 2013.

Καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση εξασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα από τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας και τη συνέντευξη με τρεις εκπαιδευτικούς που προηγήθηκε, αλλά και από το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια διαθέτει εμπειρία ως Σύμβουλος Καθηγήτρια και επιπλέον ανήκει στο μητρώο των Επιμορφωτών των Συμβούλων Καθηγητών, που έχει καταρτίσει το ΙΕΠ στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ. Αναφορικά δε με την αξιοπιστία, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε τα ερωτήματα των εργαλείων να είναι σαφή και κατανοητά.

Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες (Φίλιας, 2001). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 15 έως 29 Μαρτίου 2020. Επιπλέον το διάστημα που πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία, οι σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα τελούσαν υπό καθεστώς αναστολής λειτουργίας λόγω του covid-19. Το γεγονός αυτό περιόρισε τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, μόνο μέσω ηλεκτρονικών τρόπων.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms, αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω email στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όλων των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας ΑΜΘ, με την παράκληση να αποσταλεί και να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτά. Συνολικά απαντήθηκαν 94 ερωτηματολόγια από τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών απ' όλη την περιφέρεια Α.Μ.Θ.. Το δείγμα της έρευνας, ήταν N=94 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ. κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020, που διεξήχθη η έρευνα. Ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε κατηγορίες ως εξής:

Το δείγμα για το 1ο και 2ο ερευνητικό ερώτημα ήταν N=62 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της Α.Μ.Θ., που υλοποίησε έστω και μια φορά το θεσμό του Συμβούλου – Καθηγητή, (49 εκπαιδευτικοί από το σχολικό έτος 2019-2020 και 13 το προηγούμενο έτος).

Το δείγμα για το 3ο ερευνητικό ερώτημα ήταν N=45 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της Α.Μ.Θ., που δεν υλοποίησε το θεσμό το σχολικό έτος 2019-2020, χρονιά διεξαγωγής της έρευνας.

Ανάλυση - Αποτελέσματα

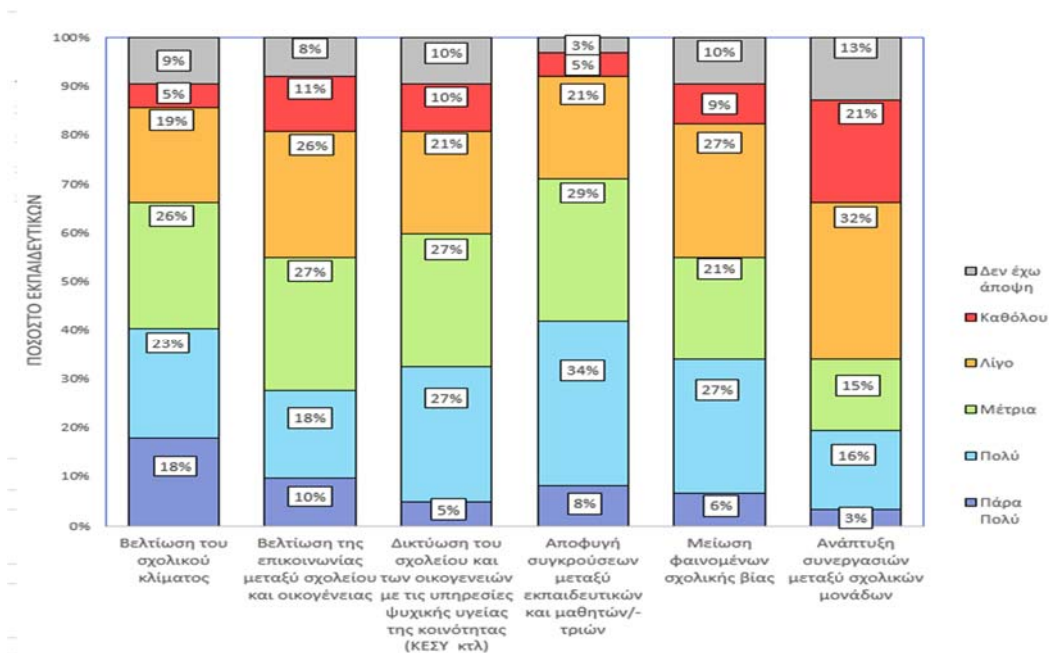
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία περιέχει ομάδες ερωτημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου υλοποιήθηκε/είται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών;

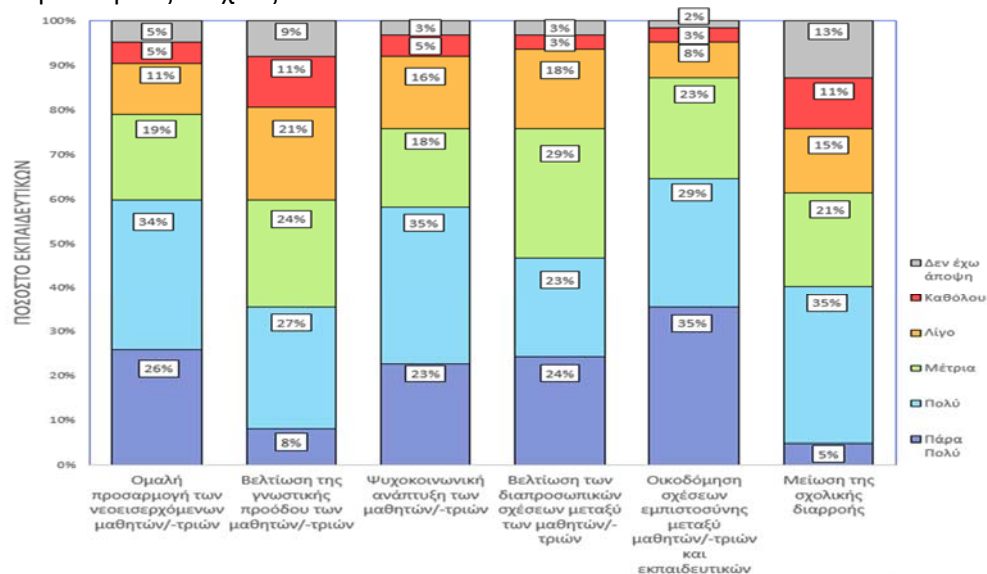
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτυπώνονται στο Σχήμα 1. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι με την εφαρμογή του θεσμού μειώνονται οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (42%) και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα (41%). Ωστόσο μεγάλο ποσοστό (53%) φαίνεται να διαφωνεί με τη θέση ότι ο θεσμός βοηθάει στη δικτύωση και στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόζεται μόλις από την προηγούμενη χρονιά καθολικά δεν έδωσε περιθώριο χρόνου για τη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Οι απόψεις για τη μείωση των φαινομένων σχολικής βίας και τη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια δίστανται.

Φαίνεται, πως ο θεσμός με τον τρόπο που εφαρμόζεται δεν έχει καταφέρει να πείσει όλους τους εκπαιδευτικούς ότι μπορεί να αυξήσει τους διαύλους επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και να μειώσει τα φαινόμενα σχολικής βίας.



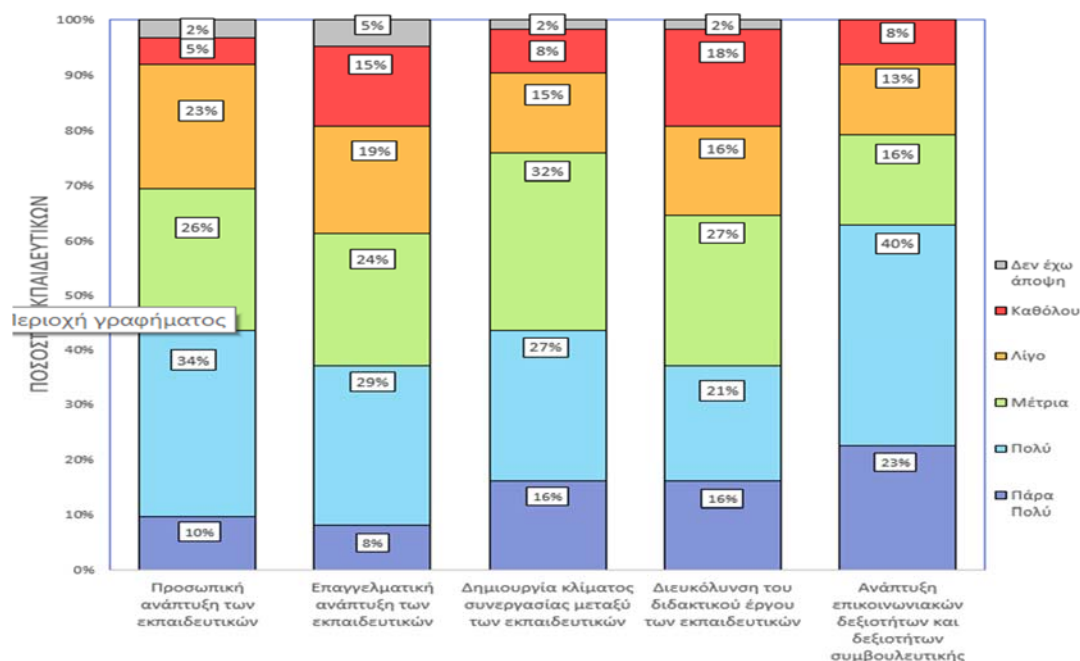
Σχήμα 1. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στο Σχήμα 2 φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οικοδομείται καλύτερη σχέση με τους μαθητές (64%), επιτυγχάνεται η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών (60%) και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (58%), ακόμη και ότι μειώνεται η σχολική διαρροή (40%). Εντούτοις, φαίνεται αρκετοί εκπαιδευτικοί να μη συμφωνούν ότι ο θεσμός βοηθάει στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών. Επίσης ένα σεβαστό ποσοστό εκπαιδευτικών απαντούν ότι δεν έχουν άποψη για τη σχολική διαρροή (13%) και τη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών (9%). Το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόστηκε μόλις το προηγούμενο σχολικό έτος και μάλιστα όχι από την αρχή της χρονιάς, δικαιολογεί σε ένα βαθμό την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν μακροπρόθεσμους στόχους.



Σχήμα 2. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο μαθητή

Στο σχήμα 3 φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Πιστεύουν, ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες συμβουλευτικής (63%). Το 43% αναγνωρίζει ότι ο θεσμός ευνοεί τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 44% «βλέπει» προοπτικές για προσωπική ανάπτυξη και μικρότερο ποσοστό, το 37%, για επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο δεν υπάρχει σαφής γνώμη για το εάν διευκολύνεται το διδακτικό τους έργο.



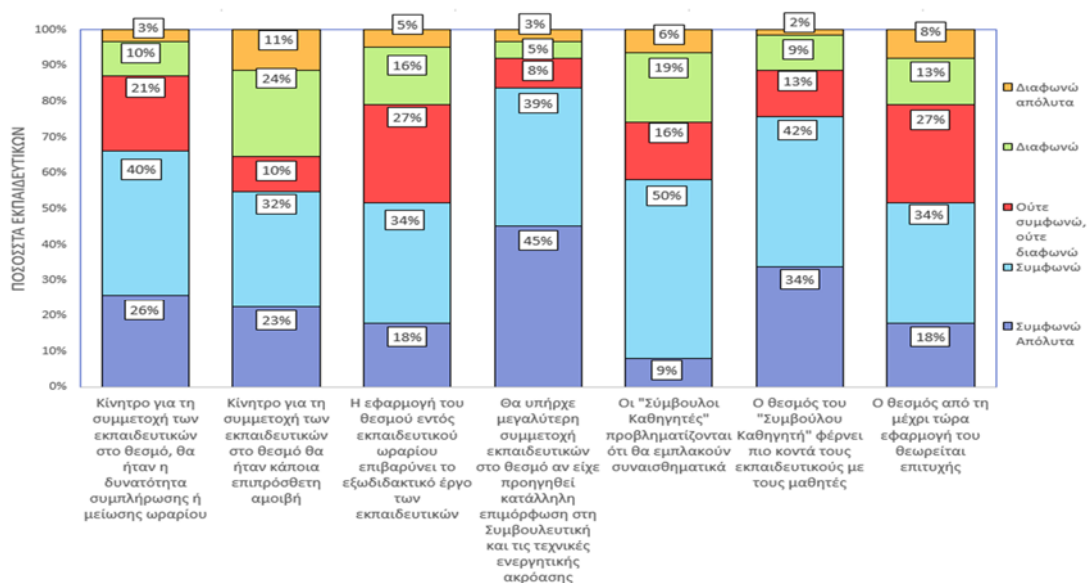
Σχήμα 3. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο εκπαιδευτικού

2ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου υλοποιήθηκε/είται ο θεσμός του Συμβούλου – Καθηγητή σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού(κίνητρα – εμπόδια) και τα πρακτικά ζητήματα υλοποίησής του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας;

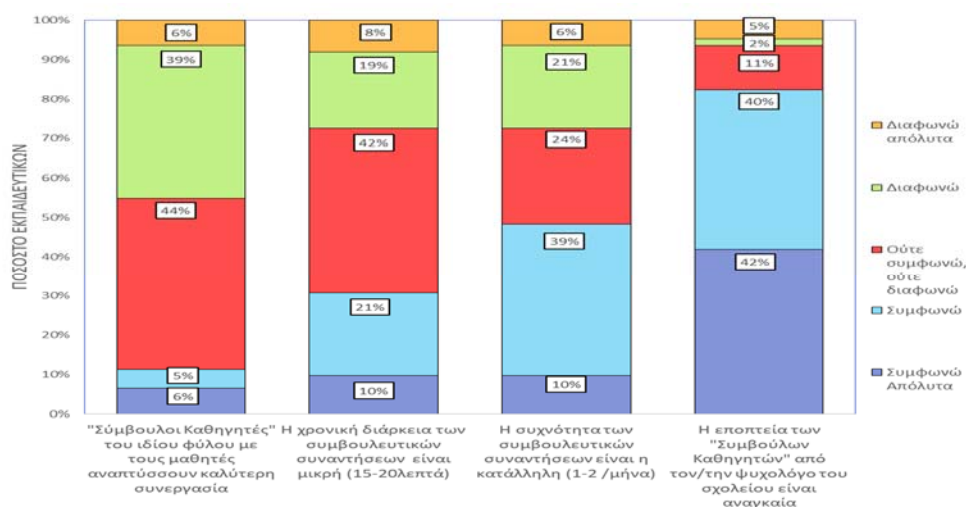
Στο Σχήμα 4 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού στη σχολική μονάδα και ανιχνεύονται τα κίνητρα και τα εμπόδια. Πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει, ότι ο θεσμός τους φέρνει πιο κοντά με τους μαθητές, εδραιώνοντας μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους (76%), με αποτέλεσμα να μειώνεται ο ψυχολογικός φόρτος. Συμφωνούν επίσης ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στο θεσμό, αν είχε προηγηθεί πρόγραμμα επιμόρφωσης στις τεχνικές συμβουλευτικής (84%), ώστε να περιοριστεί η ανασφάλεια που αισθάνονται, ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο, αλλά και για να περιορίσουν πιθανή συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές (59%). Θεωρούν ότι σημαντικά κίνητρα για τη συνέχεια και εδραίωση του θεσμού θα ήταν η δυνατότητα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου (66%) ή η επιπρόσθετη αμοιβή (55%). Φαίνεται πως το 52% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεσμός είναι επιτυχής, θέτοντας πάντοτε ως προϋπόθεση την κατάλληλη αρχική και διαρκή επιμόρφωση. Σημειώνεται ότι το 21% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι «ο θεσμός από τη μέχρι τώρα εφαρμογή του θεωρείται επιτυχής», ενώ το 27% των εκπαιδευτικών είναι αναποφάσιστοι, γεγονός που οφείλεται στο ότι ο θεσμός αφενός εφαρμόζεται μόλις από το προηγούμενο σχολικό έτος και αφετέρου στο ότι δεν είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν, αφού δεν προηγήθηκε σχετική επιμόρφωση, οπότε δεν είναι σε θέση να τον αξιολογήσουν.

Στο ανοικτό ερώτημα αυτής της ενότητας, που αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού, καταγράφηκαν επτά απαντήσεις που αναφέρουν ότι ο θεσμός είναι «σημαντικός και θετικός», τέσσερις ότι «απαιτείται επιμόρφωση», δύο ότι «δεν έχουν σχηματίσει άποψη για το θεσμό, γιατί εφαρμόζεται μικρό χρονικό διάστημα», δύο ότι «είναι μία προχειρότητα», δύο ότι πρέπει «να εφαρμόζεται και στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Β Λυκείου» και ένας ότι «με τα κατάλληλα κίνητρα και την αναγκαία επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, θα έχει αρκετή και ουσιαστική επιτυχία».



Σχήμα 4. Εφαρμογή του Συμβούλου Καθηγητή (Κίνητρα – Εμπόδια)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης φαίνονται στο Σχήμα 5. Παρατηρείται μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που αποδίδεται στο ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φαίνεται ότι αρκετοί δεν γνωρίζουν σε βάθος τον θεσμό. Ωστόσο είναι εμφανές πως ανεξάρτητα από την εμπειρία θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει εποπτεία από ψυχολόγους (82%). Το 49% συμφωνεί ότι η συχνότητα των συμβουλευτικών συναντήσεων είναι η κατάλληλη. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (45%) δε θεωρεί ως εμπόδιο τη διαφορετικότητα του φύλου μεταξύ Συμβούλου και μαθητή για την ανάπτυξη καλύτερης συνεργασίας.

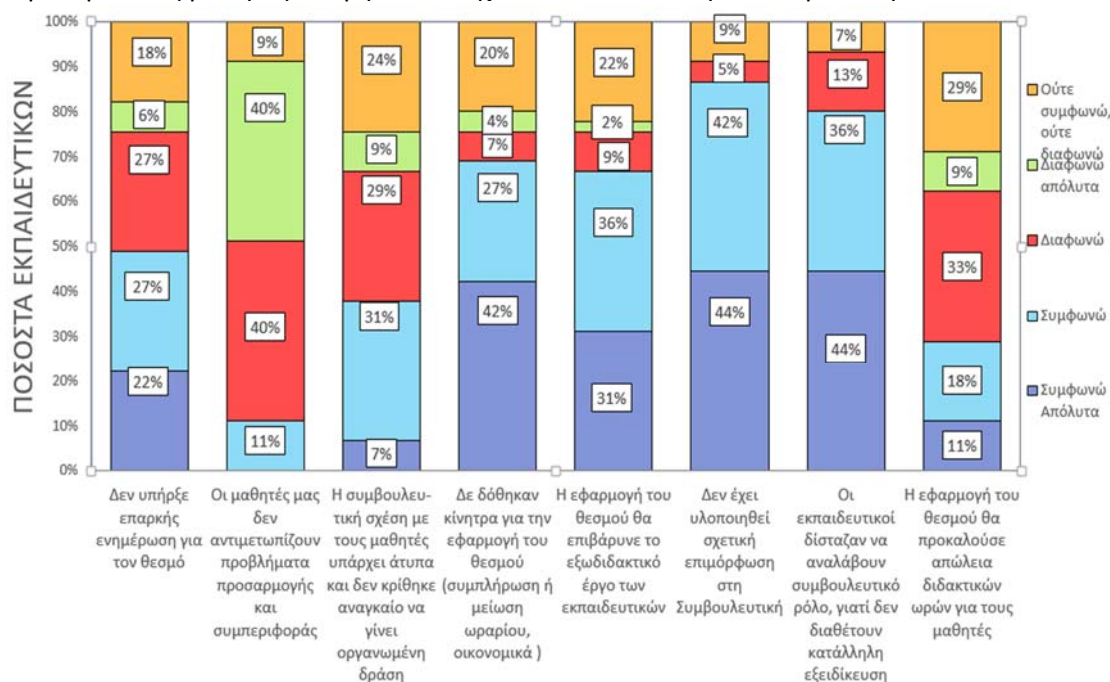


Σχήμα 5. Διαδικαστικά ζητήματα υλοποίησης του θεσμού

3ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του «Συμβούλου – Καθηγητή», σχετικά με τους λόγους μη υλοποίησης;

Στο σχήμα 6 φαίνεται ότι σε ποσοστό 80% οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές του σχολείου αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς. Ωστόσο το 86% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα ότι ο θεσμός δεν υλοποιήθηκε στη σχολική τους μονάδα διότι «Δεν έχει υλοποιηθεί σχετική επιμόρφωση στη Συμβουλευτική». Αντίστοιχα σε ποσοστό 80% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα, ότι «Οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να αναλάβουν συμβουλευτικό ρόλο, γιατί δεν διαθέτουν κατάλληλη εξειδίκευση», ενώ το 49% Συμφωνεί ή Συμφωνεί Απόλυτα ότι «Δεν υπήρξε επαρκής ενημέρωση για τον θεσμό». Διαφαίνεται λοιπόν ότι η μη προηγηθείσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το ΙΕΠ, από την εφαρμογή του θεσμού, λειτούργησε ανασταλτικά για την αποδοχή και την υλοποίηση του θεσμού. Ένα ποσοστό 69% Συμφωνεί ή Συμφωνεί Απόλυτα ότι «Δεν δόθηκαν κίνητρα για την εφαρμογή του θεσμού (συμπλήρωση ή μείωση ωραρίου, οικονομικά)» και παράλληλα ένα ποσοστό 67% ότι «Η εφαρμογή του θεσμού θα επιβάρυνε το εξωδιδασκτικό έργο των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 38% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα ότι «Η συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές υπάρχει άτυπα και δεν κρίθηκε αναγκαίο να γίνει οργανωμένη δράση». Πιθανότατα την άποψη αυτή την ενστερνίζονται εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά επαρχιακά ΕΠΑ.Λ., όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι πιο οικείες. Με την άποψη ότι «Η εφαρμογή του θεσμού θα προκαλούσε απώλεια διδακτικών ωρών για τους μαθητές» συμφωνούν σχεδόν και όσοι διαφωνούν μ' αυτήν.



Σχήμα 6. Λόγοι μη υλοποίησης του θεσμού

Συζήτηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. όπου υλοποιείται/υλοποιήθηκε ο θεσμός, αναγνωρίζουν ότι οικοδομείται καλύτερη σχέση με τους μαθητές, βελτιώνεται το σχολικό κλίμα, επιτυγχάνεται η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, μειώνονται οι εντάσεις, οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τα φαινόμενα σχολικής βίας. Αναγνωρίζουν επίσης τις προοπτικές για τη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και τη δυνατότητα που τους δίνεται για ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Εντούτοις, φαίνεται να διαφωνούν με τη θέση ότι ο θεσμός βοηθάει στη

δικτύωση και στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων ή στη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια ή στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών. Το γεγονός ότι μέχρι τη χρονική περίοδο της έρευνας δεν είχε ολοκληρωθεί η προμήθεια του εξοπλισμού τηλεδιάσκεψης, που είναι απαραίτητος για τη δικτύωση των ΕΠΑ.Λ. δικαιολογεί σ' ένα βαθμό τις απόψεις τους, που αφορούν τη δικτύωση. Επίσης, το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόστηκε μόλις το προηγούμενο σχολικό έτος και μάλιστα όχι από την αρχή της χρονιάς, δικαιολογεί την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν μακροπρόθεσμους στόχους, όπως η σχολική διαρροή.

Πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι ο θεσμός τους φέρνει πιο κοντά με τους μαθητές, εδραιώνοντας μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η δουλειά τους, μειώνοντας τον ψυχολογικό και διδακτικό φόρτο. Συμφωνούν επίσης ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στο θεσμό, αν είχε προηγηθεί πρόγραμμα επιμόρφωσης στις τεχνικές συμβουλευτικής, ώστε να περιοριστεί η ανασφάλεια που αισθάνονται ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο, αλλά και για να περιορίσουν πιθανή συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές. Θεωρούν ότι σημαντικά κίνητρα για τη συνέχεια και εδραίωση του θεσμού θα ήταν η δυνατότητα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου ή η επιπρόσθετη αμοιβή. Φαίνεται να έχουν «αγκαλιάσει» τον θεσμό, πιστεύουν ότι μπορεί να είναι επιτυχής, θέτοντας ως προϋπόθεση την κατάλληλη αρχική και διαρκή επιμόρφωση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο θεσμός πρέπει να εφαρμόζεται και στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Β' τάξης ΕΠΑ.Λ. Η πρόταση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία για τα Εσπερινά ΕΠΑ.Λ., όπου οι περισσότεροι νεοεισερχόμενοι μαθητές φοιτούν στην Β τάξη για την απόκτηση Πτυχίου Ειδικότητας, κατέχοντας ήδη Απολυτήριο Λυκείου. Υπάρχουν και κάποιοι που χαρακτηρίζουν το θεσμό ως μια «προχειρότητα», γι' αυτόν τον λόγο και πιστεύουν ότι τον ρόλο του Συμβούλου μέσα στο σχολείο πρέπει να έχει αποκλειστικά ο Ψυχολόγος ή ο Κοινωνικός Λειτουργός, που διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση.

Σε σχέση με τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης του θεσμού, παρατηρείται μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που δικαιολογείται, δεδομένου ότι λίγοι διαθέτουν εμπειρία «Συμβούλου – Καθηγητή» (το 44% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου εφαρμόστηκε/εφαρμόζεται ο θεσμός και μόλις το 29% του συνολικού δείγματος).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός, αποδέχονται ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς, παρόλα αυτά δεν εφαρμόζουν τον θεσμό. Η άρνηση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν το θεσμό, φαίνεται να εκπορεύεται από δύο κύριες αιτίες (εμπόδια). Η μία είναι η αίσθηση ανασφάλειας, σχετικά με το αν είναι σε θέση να ασκήσουν τη συμβουλευτική χωρίς να είναι εκπαιδευμένοι, με δεδομένο ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική επιμόρφωση στη Συμβουλευτική. Το αίσθημα ανασφάλειας επιτείνεται στις περιπτώσεις μη τοποθέτησης ψυχολόγου, ο οποίος θα μπορούσε να τους υποστηρίξει. Η άλλη αιτία είναι η αντίληψη, ότι πρόκειται για ένα ακόμα εξωδιδασκτικό καθήκον, που τους αποσπά χρόνο, τους προσθέτει φόρτο εργασίας, χωρίς «αντάλλαγμα», με τους περισσότερους να συμφωνούν ότι δε δόθηκαν κίνητρα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου ή οικονομικά. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεώρησαν περιττό τον θεσμό, επικαλούμενοι την οικογενειακή σχέση με τους μαθητές και την άσκηση ανάλογου ρόλου από πλευράς τους. Πιθανόν να πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε επαρχιακά ΕΠΑ.Λ. με μικρό μαθητικό δυναμικό, όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι όντως «οικογενειακές», καθώς οι περισσότεροι γνωρίζονται μεταξύ τους. Αυτό δείχνει ότι υπήρξε απλούστευση ή/και υποτίμηση του θεσμού, αντίληψη που μπορεί να αρθεί μόνο με τη σωστή ενημέρωση, με διαρκή επιμόρφωση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων με τις καλές πρακτικές εφαρμογής σε ΕΠΑ.Λ. μέσω της δικτύωσης.

Βέβαια παρά την άρνησή τους να εφαρμόσουν τον θεσμό του «Συμβούλου – Καθηγητή», οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ως πιθανά οφέλη από την

μελλοντική εφαρμογή του, αρκετούς από τους στόχους που προγράμματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό τους συμφωνούν ότι ο θεσμός μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, στη μείωση της σχολικής βίας, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, στην ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία ωστόσο, διαφωνεί με τη θέση ότι ο θεσμός ανοίγει προοπτική για την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι αφενός πιστεύουν ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής λειτουργεί με θετικό πρόσημο για τη σχολική μονάδα και τους μαθητές, αφετέρου θεωρούν ότι οι ίδιοι σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο «αναλώνονται» και επιβαρύνονται εργασιακά. Η αντίληψη αυτή προφανώς υπερτερεί έναντι των σημαντικών οφελών, που θεωρούν ότι μπορεί να προσφέρει ο θεσμός. Ενισχύεται δε, από τον εργασιακό φόρτο με τον οποίο επιβαρύνονται από τα εξωδιδασκικά καθήκοντα, όπως η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων, η τήρηση βιβλίων του σχολείου, η εκτέλεση διοικητικών εργασιών, η διόρθωση εργασιών και διαγωνισμάτων, η καταχώρηση-ενημέρωση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, η συμμετοχή στην προετοιμασία και την πραγματοποίηση εορταστικών, αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η συμμετοχή στα σχέδια δράσης του ΜΝΑΕ κτλ.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τελικά ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν προνομιακό χώρο ανάπτυξης ή ένα ακόμη καθήκον για τους εκπαιδευτικούς; Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εξαρτάται καθοριστικά από την πορεία του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Βασική παράμετρος επιτυχίας του θεσμού και μετατροπής του από καθήκον σε προνόμιο, φαίνεται να είναι η αρχική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στον θεσμό, έργο που έχει αναλάβει το ΙΕΠ και άρχισε να υλοποιεί με καθυστέρηση τον Μάιο του 2021.

Εκτός από την προϋπόθεση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα για το θεσμό του Συμβούλου-Καθηγητή εστιάζουν στα ακόλουθα σημεία:

- Στην ενθάρρυνση δημιουργίας κοινοτήτων αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των Συμβούλων Καθηγητών διαφορετικών ΕΠΑ.Λ..
- Στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών που θα περιορίζονται στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου και δε θα συγχέονται με τις υπηρεσίες που παρέχουν οι επαγγελματίες ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί.
- Στην έγκαιρη έναρξη του θεσμού από την αρχή της χρονιάς και στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς και ψυχολόγο.
- Στα κίνητρα για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που εξειδικεύονται ως εξής: συμπλήρωση ωραρίου, απαλλαγή από άλλα εξωδιδασκικά καθήκοντα, βεβαίωση συμμετοχής/εμπειρίας κτλ.
- Στην επέκταση και στις άλλες τάξεις του ΕΠΑ.Λ. πέραν της Α' (με το ελάχιστο να περιλαμβάνει και τους νεοεισερχόμενους στη Β' ΕΠΑ.Λ.).

Για την αρτιότερη αξιολόγηση του θεσμού και προκειμένου να αποτιμηθούν μακροπρόθεσμοι στόχοι, όπως η μείωση της σχολικής εγκατάλειψης και διαρροής, η βελτίωση της γνωστικής προόδου αλλά και οι προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προτείνεται η διενέργεια έρευνας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ΜΝΑΕ. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων προτείνεται, η έρευνα να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. τόσο των μεγάλων αστικών κέντρων όσο και ημιαστικών και αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών, προκειμένου να υπάρχει πλήρης αντιπροσωπευτικότητα. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διενέργεια έρευνας για την αποτίμηση του

θεσμού από τους μαθητές ΕΠΑ.Λ., προκειμένου να αξιοποιηθούν και οι δικές τους απόψεις και σκέψεις απέναντι στον θεσμό.

Αναφορές

Castles, F. & Leibfried, S. (2012). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μετφ. Ν. Κουβαράκου. Επιμ. Χ. Τσορπατζούδης. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.

Cross, K. P. (1981) *Adults as learners* San Francisco: Jossey-Bass.

Eccles, J. S., Barber, B.L., Updegraff, K., & O'Brien, K.M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 267-279), Institute for Science Education University of Kiel: IPN.

Hargreaves et al, (2010) *Second International Handbook of Educational Change*, London: Springer.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

Singer, M. S., Stacey, B. G., & Lange, C. (1993). The relative utility of expectancy-value theory and social cognitive theory in predicting psychology student course goals and career aspirations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 703-714.

Tyler, L. (1961). *The Work of the Counsellor*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, pp. 289-308.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρία-Μεθοδολογία-Πράξη (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοδωροπούλου, Σ., & Προδρόμου, Β. (2015). Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμβουλευτική και την τηλεσυμβουλευτική στην εκπαίδευση (Master's thesis). Θεσσαλία.

Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κονταξής Α. (2018) ΜΝΑΕ – Συχνές ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις από την εμπειρία της πιλοτικής φάσης. (Διαθέσιμο: <https://mnaepal.wordpress.com/faqs/>, Προσπελάστηκε στις 16/8/2021).

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Αθήνα: Ασημάκης.

Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*- Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8 , pp. 266-288.

Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Παπαγιάννη. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 3η συμπληρωμένη έκδοση.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας Dillingen*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας στη γεωμετρία

Μπουραζάνας Κωνσταντίνος

Συντονιστής Μαθηματικών ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας

kbour@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει, διερευνήσει τη χρήση της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) στο μάθημα της γεωμετρίας. Επίσης διερευνάται το κατά πόσο η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας συμβάλει στα επιμέρους παιδαγωγικά οφέλη, στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αλλά και στην αυτονομία αυτών, με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Για την επίτευξη των στόχων της εργασίας αξιοποιείται το λογισμικό που είναι πλέον κατάλληλο για τη διδασκαλία της γεωμετρίας the geometer's sketchpad. Η εργασία έγινε κατά το διάστημα στο οποίο η διδασκαλία των μαθημάτων στα σχολεία γινόταν με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 228 μαθητές/τριες Β' Λυκείου και έξι εκπαιδευτικοί σχολείων της Θεσσαλίας. Από την εργασία αυτή φαίνεται ότι όταν ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει την εισαγωγή των νέων διδακτικών εννοιών του μαθήματος με τον κατάλληλο τρόπο, τότε μπορεί η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας να είναι περισσότερο αποτελεσματική από την παραδοσιακή μέθοδο της διδασκαλίας.

Λέξεις Κλειδιά: Αντεστραμμένη διδασκαλία, flipped learning, Μαθηματικά, Γεωμετρία

Εισαγωγή

Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί τις νέες εξελίξεις και τις επιστημονικές ανακαλύψεις, τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τις βελτιώσεις που μπορεί να υπάρξουν στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και να αξιοποιεί τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, ώστε η διδακτική του μέθοδος να είναι περισσότερο ενεργητική, συνεργατική και επομένως, πιο αποτελεσματική. Η πολυπλοκότητα της μαθηματικής γλώσσας καθώς και η αφηρημένη φύση της επιστήμης κάνει δύσκολη την περιγραφή των μαθηματικών εννοιών και ιδεών ως έχουν. Η προσέγγιση τους γίνεται μέσω αναπαραστάσεων οι οποίες αποτελούν το εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται ο συλλογισμός και η επικοινωνία επιτρέποντας στο άτομο να εξωτερικεύσει και να τυποποιήσει τις μαθηματικές του ιδέες (Kilpatrick et al., 2001: 94). Μέσω των αναπαραστάσεων κατανοούνται ευκολότερα τα μαθηματικά εφόσον μειώνονται οι απαιτήσεις για υποκειμενική ερμηνεία (Blinko, 2004).

Η σημερινή τεχνολογία μάς επιτρέπει να δικτυωθούμε μεταξύ μας, να ανταλλάξουμε απόψεις και πληροφορίες, να δημιουργήσουμε εύχρηστα βιβλία με τη βοήθεια προγραμμάτων, με σκοπό αφενός εμείς οι εκπαιδευτικοί να γίνουμε καλύτεροι σε ό,τι αφορά το κομμάτι της διδασκαλίας και της μετάδοσης των γνώσεων, αφετέρου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα και να προσλαμβάνουν τις νέες γνώσεις με ευχάριστο τρόπο. Το ανοιχτό περιβάλλον που δημιουργεί αρκετές φορές το λογισμικό του Η/Υ είναι δυναμικό και θελκτικό, ακριβώς διότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές μέσω ενός «παιγνίου» να προσεγγίσουν τις έννοιες.

Οι έρευνες των τελευταίων ετών επικεντρώνονται στη μελέτη των αρχικών ιδεών και των αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατανοούν αποτελεσματικά και σε βάθος τις έννοιες αυτές. Ο Freudenthal θεωρεί την εξερεύνηση πραγματικών καταστάσεων και φαινομένων ως σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας (Streefland, 2000)

Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που έχουν διατυπώσει θεωρίες για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας των μαθηματικών. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές/τριες χρειάζονται ποικιλία αναπαραστάσεων, οι οποίες με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις θα

αποκρυσταλλωθούν σε νοητικές αναπαραστάσεις και θα συμβάλλουν στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Van Hiele, 1973, Cobb, 1987).

Οι θεωρίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Moscovici, 1982) και των εννοιολογικών πεδίων (Vergnaud, 1996) ενισχύουν την άποψη αυτή για πιο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, δεδομένου ότι:

Α) Κάθε άνθρωπος τείνει να προσαρμόσει τις πληροφορίες που δέχεται για ένα αντικείμενο στο πλαίσιο που έχει ήδη δημιουργήσει από προηγούμενες εμπειρίες του για το αντικείμενο αυτό ή για παρόμοια αντικείμενα, και για το λόγο αυτό κάθε πληροφορία πρέπει να συνδέεται με την αναπαράσταση του αντικειμένου αναφοράς (Moscovici, 1982).

Β) Κάθε μαθηματική έννοια αποτελεί σύνολο καταστάσεων (εννοιολογικό πεδίο), η κατανόηση των οποίων απαιτεί διάφορες αλληλοσυνδεόμενες έννοιες. Οι καταστάσεις αυτές έχουν ως αφετηρία πρακτικά «θεωρήματα», στερεότυπα νοητικά σχήματα τα οποία προκύπτουν από την εμπειρία του ατόμου και το βοηθούν να κατατάξει, να διακρίνει και να κατανοήσει τις πληροφορίες που δέχεται. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι το νοητικό σχήμα που κατασκευάζει κάθε άτομο είναι το σωστό εργαλείο για την κατανόηση της αντίστοιχης έννοιας. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανακαλύψουν τις κατάλληλες περιστάσεις, επεξηγήσεις, σχόλια, ερωτήσεις και διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε από την ατομική εμπειρία του μαθητή/ριας να προκύψει ένα σωστό νοητικό σχήμα το οποίο θα συνεισφέρει στην κατανόηση της έννοιας (Vergnaud, 1996).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη, η εμπλοκή των μαθητών/τριών με απτές δραστηριότητες και παιχνίδια σε Η/Υ, τους/τις βοηθούν να αντιληφθούν καλύτερα τις έννοιες που πραγματεύονται και ιδιαίτερα αυτούς/ες που μειονεκτούν στα μαθηματικά (Conati, C., & Zhou, X., Mayer, R. E., Mumtaz, S., Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K.)

Ο πειραματισμός, ενώ είναι σημαντικός για επιστήμες όπως η φυσική, η χημεία, η βιολογία, στα μαθηματικά φαίνεται να μην αξιοποιείται. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι ότι η διδασκαλία των μαθηματικών είναι προσκολλημένη στην παραγωγική μέθοδο εξαντλητικής παρουσίασης αξιωμάτων, ορισμών, θεωρημάτων, λημμάτων, πορισμάτων, δηλαδή στον τυπικό τρόπο παρουσιάσής τους που συνίσταται στο να αναδείξει «αμετάβλητες» αλήθειες μέσα από αποδεικτικές διαδικασίες. Τα θεωρήματα συνήθως προηγούνται της απόδειξης αντί να προκύπτουν από αυτή.

Οι δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών θα πρέπει να αναδεικνύουν έναν από τους ακόλουθους επτά διαφορετικούς τρόπους πειραματισμού είτε εστιάζουν και τους αναδεικνύουν όλους σε βάθος:

1. Πειράματα που οδηγούν σε διατύπωση εικασιών για την ισχύ θεωρημάτων εντός ενός θεωρητικού πλαισίου.
2. Πειραματισμός πάνω σε ανοιχτά προβλήματα, όπου προηγείται ο καθορισμός των συνθηκών του προβλήματος από τη διαδικασία επίλυσης του.
3. Πειράματα που σκοπό έχουν να οδηγήσουν τους μαθητές εσκεμμένα σε λανθασμένα συμπεράσματα με στόχο τη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων για την αποδοχή, απόρριψη ή επέκταση μιας γνώσης.
4. Πειράματα που στόχο έχουν να προσεγγιστούν σε διαφορετικά πλαίσια ίδιες γνωστικές περιοχές με σκοπό να αναδειχθούν διαφορετικές μεθοδολογίες, ώστε οι μαθητές μέσω εννοιολογικών μεταφορών να αποκτήσουν εμπειρίες και δεξιότητες.
5. Πειραματισμός πάνω σε περιβάλλοντα όπου κάποια μαθηματική αλήθεια δεν ισχύει με σκοπό να αποκαλυφθεί είτε ποια είναι αυτή, είτε το τι συνέπειες μπορεί να προκαλέσει η μη ισχύ της.

6. Πειραματισμό πάνω σε περιβάλλοντα όπου σκοπίμως έχουμε κρύψει μέρος του μαθηματικού μοντέλου με σκοπό οι μαθητές να το ανακαλύψουν μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (black box)
7. Πειραματισμός σε περιβάλλοντα συγκεκριμένου πλαισίου ώστε οι μαθητές να υλοποιήσουν βάσει αυτού μία ζητούμενη κατάσταση (μοντελοποίηση).

Τα στάδια της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας

Η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) είναι μία διδακτική προσέγγιση η οποία ανήκει στο μεικτό μοντέλο μάθησης (blended learning). Στη μέθοδο της αντεστραμμένης διδασκαλίας η εισαγωγή των νέων διδακτικών εννοιών δε γίνεται στο σχολείο, όπως γίνεται με τη παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, αλλά οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται μόνοι τους στο σπίτι. Αυτό είναι και το πρώτο στάδιο της μεθόδου (πριν από την τάξη), στο οποίο φυσικά ο εκπαιδευτικός δίνει κατάλληλο υλικό και ηλεκτρονικές εφαρμογές, το οποίο θα μελετήσουν οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια των λογισμικών.

Το δεύτερο στάδιο της μεθόδου (μέσα στην τάξη), η διαδικασία του μαθήματος συνεχίζεται στο σχολείο, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν πλέον το περιεχόμενο του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει κάποια σημεία του μαθήματος ή να προτείνει νέες εφαρμογές και την επίλυση νέων προβλημάτων. Οι μαθητές αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία τους που έχουν αποκομίσει, από τη μελέτη κατά το πρώτο στάδιο, μπορούν να εργαστούν συνεργατικά με τους συμμαθητές τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τι οποίες προτείνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, αφού προηγουμένως ο ίδιος τις έχει επεξεργαστεί. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μέντορας, καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης, προσπαθώντας να επιλύσει προβλήματα και απορίες των μαθητών/τριών του, προσπαθώντας να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές των μαθητών του (Bishop & Verleger, 2013).

Στο τρίτο στάδιο (έξω από την τάξη) οι μαθητές εργαζόμενοι στο δικό τους χώρο τους, μπορούν να ελέγξουν τις γνώσεις τους και να εξασκηθούν επιπλέον και να επεκτείνουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους (Estes et al., 2014).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη μέθοδο της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) στο μάθημα της γεωμετρίας. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να εξετάσει τα επιμέρους παιδαγωγικά οφέλη της μεθόδου, την ενεργητική συμμετοχή και την στάση των μαθητών/τριών στο μάθημα της γεωμετρίας. Την εμβάθυνση στις διδακτικών εννοιών, την κριτική προσέγγιση των μαθητών/τριών στα προβλήματα της γεωμετρίας και τέλος να συμβάλλει στην αξιοποίηση των διδακτικών μεθόδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Δείγμα της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία στη περιοχή της Θεσσαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 228 μαθητές/τριες Β' τάξης γενικού λυκείου και έξι μαθηματικοί διαφορετικών σχολείων. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν την συμμετοχή τους στην έρευνα από την αρχή αυτής, αλλά ενημερώθηκαν όταν τους ζητήθηκε στο τέλος του τρίτου σταδίου της εφαρμογής της μεθόδου, να συμπληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Μεθοδολογία

Έχοντας ως κριτήρια τον σκοπό και τους στόχους της εργασίας, συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ανώνυμα, προκειμένου να διερευνηθούν τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε να το συμπληρώσουν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην εργασία και το δεύτερο οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές/τριες, περιελάμβανε συνολικά 12 ερωτήσεις και το δεύτερο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις. Σε όλες τις ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα (1 = καθόλου, ..., 5 = πάρα πολύ).

Επίσης στα πλαίσια της εργασίας με βάση, να δώσουμε στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα την πολυμορφία των εννοιών, μέσω των αναπαραστάσεων και της εμπλοκής τους σε πραγματικά προβλήματα, ώστε να επινοήσουν στρατηγικές επίλυσης αυτών, αναπτύξαμε ένα αρχείο διδακτικής παρέμβασης με παράλληλη χρήση λογισμικού σε υπολογιστή. Το αρχείο ήταν σχεδιασμένο σε περιβάλλον του λογισμικού Geometers' Sketchpad και είναι διαθέσιμο στον εκπαιδευτικό ιστότοπο «Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ». Το αρχείο διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και έγινε και η απαραίτητη επιμόρφωση αυτών.

Η προτεινόμενη εφαρμογή του λογισμικού αποτελείται από έντεκα σελίδες και σε κάθε μία από τις οποίες υπάρχει μια δραστηριότητα, την οποία καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές.

Η διδακτική προσέγγιση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων

Το αρχείο λειτουργεί υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία και στην οργάνωση της σκέψης των μαθητών για ενσωμάτωση και συγκράτηση των πληροφοριών, με τρόπο που να διευκολύνει την προετοιμασία για την πρόσληψη της νέας γνώσης (Kirkman & Shaw, 1997).

Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες αυτής της εργασίας αναμένεται οι μαθητές/τριες να πειραματιστούν με το Πυθαγόρειο Θεώρημα και τις εφαρμογές του σε ανοιχτό περιβάλλον ώστε να μπορούν να το αξιοποιήσουν σε διάφορα πρακτικά και καθημερινά προβλήματα.

Μια τέτοια διδακτική παρέμβαση προτείνεται για την εμπλοκή των μαθητών/ριών με τις διάφορες μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες αντιμετώπισης των αντίστοιχων προβλημάτων. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εργαστούν διερευνητικά, συνθετικά και ανακλαστικά, ώστε να αντιμετωπίζουν ζητήματα όπως π.χ. πώς μπορεί να χωριστεί ένα επίπεδο σχήμα σε δύο όμοια και ισοδύναμα σχήματα με άθροισμα επιφανειών ίσο με του αρχικού, αλλά και το αντίστροφο. Επίσης οι μαθητές/τριες αναμένεται να ανακαλύψουν εργαλεία επιμερισμού και σύνθεσης, αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον με αποτέλεσμα να αποκτήσουν δεξιότητες στην επίλυση διάφορων καθημερινών προβλημάτων.

Ανάλυση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων:

Σελίδα 1^η:

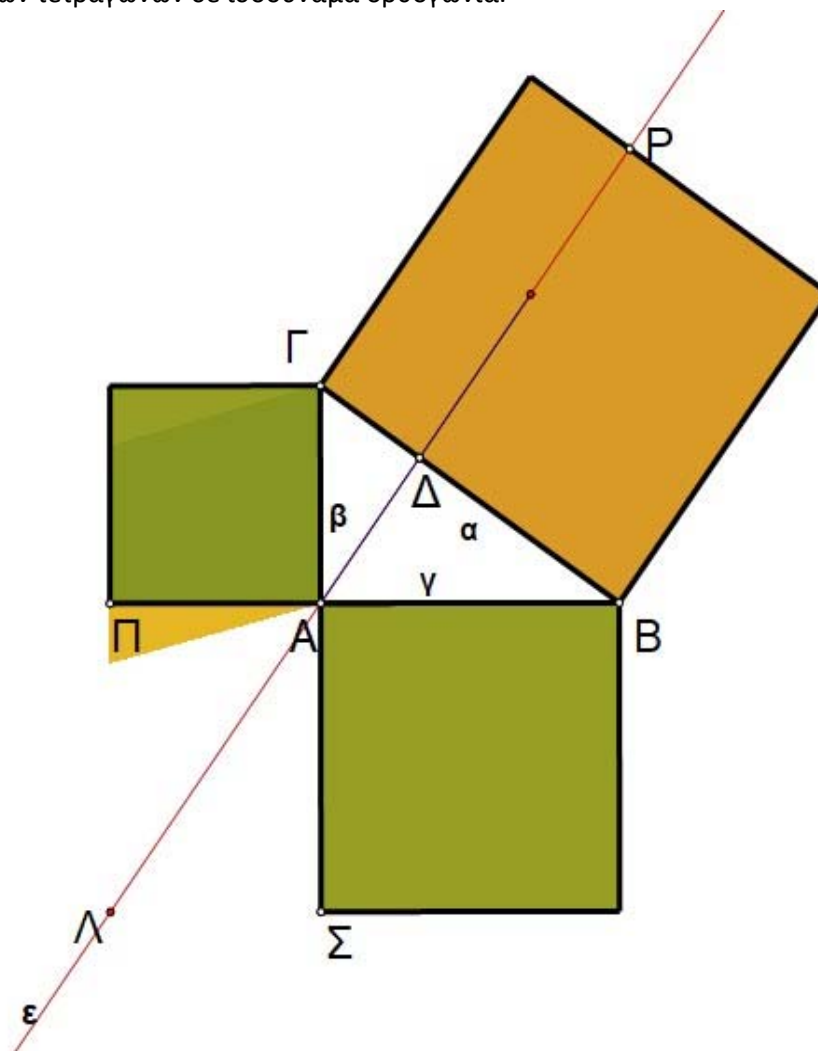
Μέσα από την πρώτη δραστηριότητα αναμένεται να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τότε και για ποιο λόγο το ορθογώνιο είναι ισοδύναμο με ένα παραλληλόγραμμο. Οι μαθητές θα επικεντρωθούν στην σκέψη ότι τα εμβαδά των παραλληλόγραμμων σχημάτων δεν αλλάζουν όσο το ύψος και η βάση αυτών παραμένουν σταθερά ως μεγέθη. Η διαπίστωση αυτού του μετασχηματισμού είναι απαραίτητη ως θεωρητικό υπόβαθρο για την επόμενη δραστηριότητα.

Σελίδα 2^η:

Η δεύτερη δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να διαπιστώσουν πειραματιζόμενοι ότι το άθροισμα των εμβαδών των τετραγώνων που σχηματίζονται από τις κάθετες πλευρές ενός ορθογωνίου τριγώνου ισούται με το εμβαδόν του τετραγώνου που σχηματίζεται με πλευρά την υποτείνουσα του τριγώνου αυτού. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει το ενδιαφέρον των παιδιών στην παρατήρηση αυτής της σχέσης, στη λεκτική της διατύπωση και στην απόδοσή της με κάποιο μαθηματικό τρόπο, δεδομένου ότι το εμβαδόν ενός τετραγώνου πλευράς a δίνεται από τον τύπο a^2 . Έτσι, μπορεί να βγει πρακτικά ο κανόνας ότι «το άθροισμα των εμβαδών των τετραγώνων που σχηματίζονται από τις

κάθετες πλευρές ενός ορθογωνίου τριγώνου ισούται με το εμβαδόν του τετραγώνου που σχηματίζεται με πλευρά την υποτείνουσά του» δηλαδή το γνωστό Πυθαγόρειο θεώρημα και να προκύψει η αντίστοιχη σχέση $\alpha^2 = \beta^2 + \gamma^2$.

Στη σελίδα αυτή δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/ριες πέρα των πειραματισμών να εκτελέσουν με κατάλληλο εργαλείο (Παρουσίαση) την προγραμματισμένη διαδικασία μετασχηματισμού των τετραγώνων σε ισοδύναμα ορθογώνια.

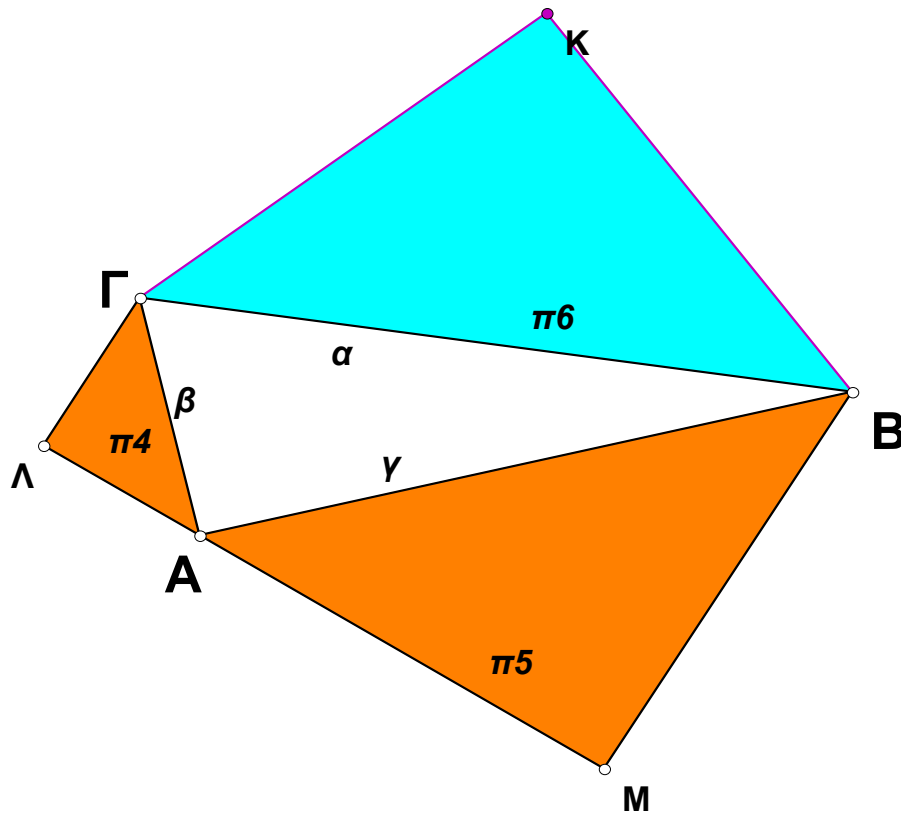


Διάγραμμα 1: Εφαρμογή του πυθαγορείου θεωρήματος με τη βοήθεια των αντίστοιχων τετραγώνων στις πλευρές του.

Οι δραστηριότητες των σελίδων 3,4,5 και 6 προσφέρονται για να διαπιστώσουν οι μαθητές/ριες ότι το Πυθαγόρειο Θεώρημα $\alpha^2 = \beta^2 + \gamma^2$, δεν ισχύει μόνο όταν περιμετρικά των πλευρών του ορθογωνίου τριγώνου κατασκευάζουμε τετράγωνα, αλλά ισχύει και όταν κατασκευάζουμε από τις πλευρές του ορθογωνίου τριγώνου περιμετρικά αυτού και άλλα σχήματα, όπως ορθογώνια ισοσκελή τρίγωνα, ισόπλευρα τρίγωνα, ημικύκλια και άλλα όμοια μεταξύ τους σχήματα. Μια αναπαράσταση κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος αφενός συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του προβλήματος και αφετέρου αποτυπώνει τα ενδιαμέσα βήματα του λύτη μέσα από μια συνοπτική παρουσίαση της πληροφορίας διευκολύνοντας έτσι διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης (Κολέζα, 2000: 111)

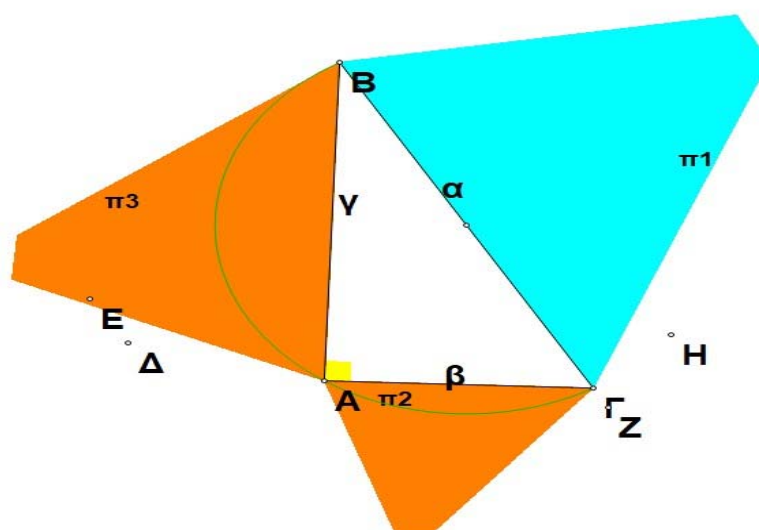
Για να διερευνήσουν οι μαθητές/ριες τον τρόπο που προκύπτουν οι αντίστοιχες ιδιότητες, ζητείται να τις διατυπώσουν αλλά και να βρουν το μετασχηματισμό που συνδέει τη σχέση του Πυθαγορείου θεωρήματος με αυτές (1/4 στα ορθογώνια και ισοσκελή τρίγωνα, $\sqrt{3}/4$

στα ισόπλευρα τρίγωνα και με $\pi/2$ στα ημικύκλια). Δηλαδή στη περίπτωση των ορθογωνίων και ισοσκελών τριγώνων που είναι περιμετρικά του κεντρικού ορθογωνίου τριγώνου έχουμε την ισότητα των εμβαδών : $(ABM)+(A\Gamma\Lambda)=(B\Gamma K)$ που οδηγεί τελικά στη μετρική σχέση $(\gamma^2/4)+(\beta^2/4)=(\alpha^2/4)$.



Διάγραμμα 2: Εφαρμογή του πυθαγορείου θεωρήματος με τη βοήθεια των αντίστοιχων ορθογωνίων και ισοσκελών τριγώνων στις πλευρές του.

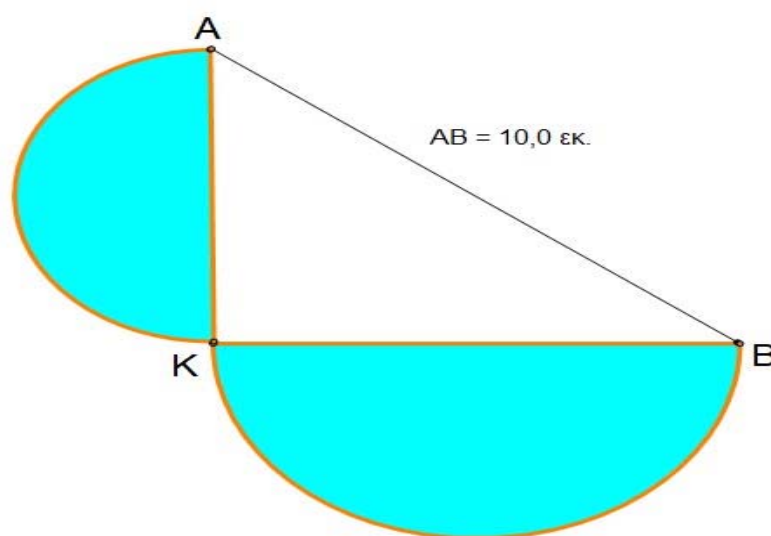
Ειδικά η έκτη δραστηριότητα δίνεται, για να διευρύνουν οι μαθητές/ριες την ισχύ του Πυθαγορείου Θεωρήματος σε τυχαία σχήματα και να αντιληφθούν ότι αυτό ισχύει πάντοτε, όταν έχουμε όμοια πολύγωνα σχηματιζόμενα περιμετρικά του ορθογωνίου τριγώνου, που έχουν όμως τις ομόλογες πλευρές ανάλογες με τις πλευρές του ορθογωνίου τριγώνου.



Διάγραμμα 3: Εφαρμογή του πυθαγορείου θεωρήματος με τη βοήθεια όμοιων τετραπλεύρων στις πλευρές του.

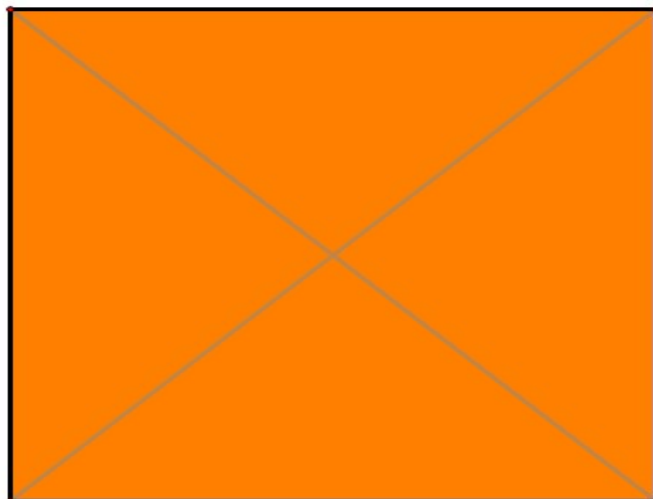
Τα προβλήματα που ακολουθούν στις επόμενες σελίδες της εργασίας, δίνονται για να μπορέσουν οι μαθητές/ριες να εφαρμόσουν το Πυθαγόρειο θεώρημα σε καθημερινά προβλήματα. Επίσης, ζητείται να προταθούν δύο τρόποι λύσης, ένας αλγεβρικός (με τη βοήθεια της μετρικής σχέσης του Πυθαγορείου Θεωρήματος) και ένας γεωμετρικός (με την κατάλληλη τοποθέτηση των σχημάτων), για να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δυνατότητα να ερμηνεύουν τα διάφορα προβλήματα με αλγεβρικές σχέσεις και αντίστροφα.

Από την εμπλοκή των μαθητών/ριών με τα τέσσερα πρώτα προβλήματα, αναμένεται να αποκτήσουν ένα εργαλείο σύνθεσης επιφανειών. Δηλαδή, όταν τους δίνονται δύο ή και περισσότερα όμοια σχήματα, να μπορούν να δημιουργήσουν ένα όμοιο σχήμα με τα προηγούμενα, που έχει όμως τη συνολική επιφάνεια αυτών.



Διάγραμμα 4: Τοποθέτηση των ημικυκλίων ώστε οι διάμετροι αυτών να σχηματίζουν ορθή γωνία.

Ενώ μέσα από την προσπάθεια των μαθητών/ριών να επιλύσουν το πέμπτο πρόβλημα, αναμένεται να αποκτήσουν ένα εργαλείο διαμέρισης μιας επιφάνειας σε δυο όμοιες. Ειδικά στο σχήμα του προβλήματος αυτού, υπάρχουν και οι διαγώνιοι του τετραγώνου, ώστε, όταν λύσουν το πρόβλημα οι μαθητές/ριες, να διαπιστώσουν ότι το μήκος της πλευράς του τετραγώνου που αναζητούν ισούται με το ήμισυ του μήκους της διαγωνίου. Έτσι, μπορούν να αντιληφθούν ότι, όταν έχουμε ένα τετράγωνο σχήμα και θέλουμε να το διαμερίσουμε σε δύο άλλα τετράγωνα, τότε μπορούμε πρώτα να το χωρίσουμε σε τέσσερα ορθογώνια και ισοσκελή τρίγωνα, φέρνοντας τις διαγώνιους και στη συνέχεια συνθέτοντας κατάλληλα τα τρίγωνα ανά δύο, θα πάρουμε τα ζητούμενα τετράγωνα.



Διάγραμμα 5: Ο διαμερισμός του τετραγώνου σε 4 ίσα ορθογώνια και ισοσκελή τρίγωνα με τη βοήθεια των διαγωνίων του.

Αποτελέσματα

Μετά από την λεπτομερή εξέταση των απαντήσεων όλων των ερωτηματολογίων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας έχει αρκετά θετικά σημεία τα οποία είναι:

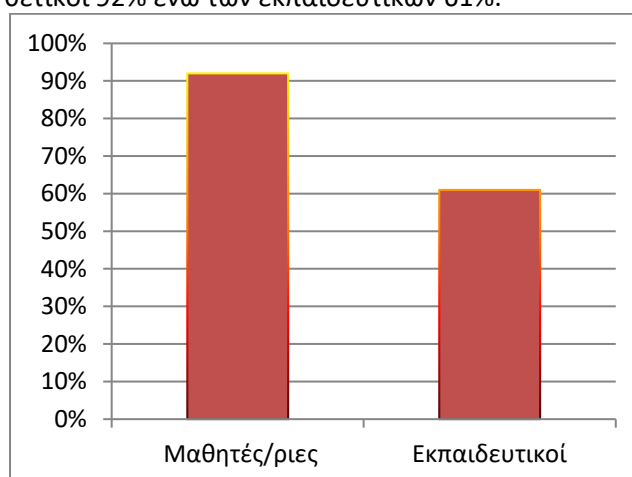
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνει τη χρήση της μεθόδου, αφού αυτή γίνεται με τη βοήθεια του υπολογιστή και άρα η αξιοποίηση των κατάλληλων λογισμικών είναι άμεση.
- Είναι ελκυστική για τους μαθητές/τριες δεδομένου της ιδιαίτερης ευχέρειας που διαθέτουν οι μαθητές/τριες στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Ωστόσο θα πρέπει να αναφέρομαι και τη τεράστια βελτίωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των εργαλείων του υπολογιστή, η οποία έγινε τα δύο τελευταία χρόνια, εξ αιτίας της απαραίτητης χρήσης αυτών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.
- Δίνεται η δυνατότητα για πιο αποτελεσματική χρήση του χρόνου της διδασκαλίας στην τάξη με ασκήσεις εμπέδωσης, στοχεύοντας στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορούν πλέον να αξιοποιήσουν την συνεργατική μάθηση, αφού ο χρόνος διδασκαλίας είναι επαρκής (Cole & Kritzer, 2009).
- Οι μαθητές/ριες προβληματίζονται περισσότερο, πιο εύκολα, η επίλυση των προβλημάτων γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, με συνέπεια οι μαθητές/ριες να εμβαθύνουν περισσότερο στις έννοιες της γεωμετρίας.

- Ο εμπέδωση των διδακτικών εννοιών γίνεται πιο εύκολη, αφού ο κάθε μαθητής/ρια μπορεί και μαθαίνει με το δικό του ρυθμό μάθησης και αυξάνεται η απόδοση των μαθητών/τριών (Bonwell and Eison, 1991).
- Συμβάλλει στον αυτοέλεγχο, αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/ριών και μειώνει τη μαθηματικοφοβία και βοηθά στην καλύτερευση της στάσης των μαθητών/ριών στη μάθηση (Ο' Dowd & Aguilar-Roca, 2009).
- Αυξάνει τα επίπεδα αυτονομίας και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/ριών, η οποία βοηθά στην απόκτηση της κριτικής σκέψης στις αντίστοιχες έννοιες (Gannod, Berg & Helmick, 2008).
- Συμβάλλει στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος γενικότερα.

Ως αρνητικά σημεία της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας μπορούμε να αναφέρουμε:

- Την ιδιαίτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των διδακτικών εννοιών της κάθε ενότητας. Ωστόσο όμως θα πρέπει τονίσουμε την ύπαρξη πολλών ψηφιακών εργαλείων, δραστηριοτήτων (φωτόδεντρο, e-ylíko), και την υποστήριξη που προσφέρουν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες (e-class, e-me) στο έργο των εκπαιδευτικών.
- Την απαραίτητη τεχνική υποδομή που χρειάζονται τα σχολεία μας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες.
- Την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας, αφού η τεχνολογία εξελίσσεται με ραγδαία ταχύτητα.
- Απαιτεί χρόνο προετοιμασίας για τους μαθητές/ριες, ο οποίος είναι περιορισμένος, αν αναλογιστούμε τις πολλές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν.
- Μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα εξ αιτίας της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, της συμβατότητας των λογισμικών και πολλές άλλες απρόβλεπτες δυσκολίες.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στην κοινή ερώτηση «είναι απαραίτητη η χρήση λογισμικού στη διδασκαλία του μαθήματος της γεωμετρίας» οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών/ριων ήταν θετικοί 92% ενώ των εκπαιδευτικών 61%.



Διάγραμμα 6: Οι μέσες τιμές των θετικών απαντήσεων στην ερώτηση «είναι απαραίτητη η χρήση λογισμικού στη διδασκαλία του μαθήματος της γεωμετρίας».

Συμπερασματικά θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας με την μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος έχοντας ως γνώμονα την επίτευξη των στόχων του μαθήματός του, γνωρίζοντας τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν θα επιλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει.

Αναφορές

- Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASCE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA.
- Blinko, I. (2004). Mathematics in context. *Mathematics Teaching*, 188, 3-9.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education.
- Cole, E., & Kritzer, B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- Conati, C., & Zhou, X. (2002). *Modeling students' emotions from cognitive appraisal in educational games*. In S. A. Cerri, G. Gouarderes, & F. Paraguacu (Eds.), *Proceedings of the Intelligent Tutoring Systems 2002*, Lecture Notes in Computer Science, 2363, Berlin Heidelberg: Springer, 944-954.
- Estes, M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). *A review of flipped classroom research, practice, and technologies*. International HETL Review, Volume 4, Article 7, (Retrieved from: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroomresearch-practice-and-technologies> on 20.04.2018).
- Gannod, C., Burge, E. & Helmick, T. (2008). *Proceedings of the 30th International Conference on Software Engineering: Using the inverted classroom to teach software engineering*. New York: ACM.
- Kilpatrick, J. Swafford, J. & Findell, B.(Eds) (2001). Adding it up: helping children learn mathematics (pp. 87-102). National Academy Press.
- Kirkman, G., & Shaw, E. L. (1997). *Effects of an oral advance organizer on immediate and delayed retention* (Report No. TM027960), Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No.ED415263)
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*, New York: Cambridge University Press.
- Mumtaz, S. (2001). *Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school*. *Computers and Education*, 36, 347-362.
- O'Dowd, D. & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: *using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes*. *CBE Life Science Education*, 8, 118-122.
- Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005). Combining Software Games with Education: *Evaluation of its Educational Effectiveness*. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 54-65.
- Κολέζα, Ε. (2000). Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών. Leader Books..

Η άποψη γονέων και εκπαιδευτικών για την επικοινωνιακή πολιτική χώρων πολιτισμού του Ναυπλίου με ομάδα-στόχο παιδιά 4-12 ετών

Παπουτσή Γεωργία

Δασκάλα, Phd στις Επιστήμες της Αγωγής, Υποδιευθύντρια στο Δ.ΙΕΚ Ναυπλίου
papzeta@hotmail.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται αν γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν την επικοινωνιακή πολιτική των πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου, ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά ηλικίας, 4-12 ετών να συμμετέχουν σε χώρους πολιτισμού. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης πέντε πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου, οι οποίοι μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαστηρίων ελεύθερου χρόνου, φέρνουν σε επαφή με τον πολιτισμό, τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών. Η Εθνική Πινακοθήκη - Παράρτημα Ναυπλίου, η δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης», η ιδιωτική Βιβλιοθήκη «Ανθός» του πολυχώρου Φουγάρο, το Μουσείο «Σταθμός» του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος (ΠΛΙ) και ο κινηματογράφος «Cine Nafplio», σχεδιάζουν την επικοινωνιακή στρατηγική τους, προκειμένου να προσελκύσουν γονείς και εκπαιδευτικούς και να τους πείσουν ότι αξίζει να επισκεφτούν με τα παιδιά ένα χώρο πολιτισμού. Στην επικοινωνία τους με τους συνοδούς του παιδιού, σημαντικό εργαλείο συνιστούν οι νέες τεχνολογίες.

Λέξεις κλειδιά: παιδικό κοινό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εργαστήριο ελεύθερου χρόνου, ολιστική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι πολιτιστικοί οργανισμοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να παραμείνουν στην πρώτη επιλογή του κοινού, προκειμένου να προσφέρουν μια ολιστική, ολόπλευρη εμπειρία, γνωστική και συναισθηματική (Μπαντιμαρούδης, 2011). Σε αυτή την αποστολή ο πολιτιστικός οργανισμός δεσμεύεται να κινητοποιήσει κάθε μέσο, με σκοπό να ελκύσει το κοινό και να του προσφέρει εκπαίδευση και ψυχαγωγία. Η επικοινωνία αυτή ξεκινά από το μήνυμα που θα αποστείλει, τη διαφήμιση που θα κάνει, τις δημόσιες σχέσεις που θα αναπτύξει για να προβάλλει τις δράσεις του και τα μέσα της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιήσει (Οικονόμου, 2003; Reussner, 2003).

Ο πολιτιστικός οργανισμός δεν απευθύνεται άμεσα στα ανήλικα παιδιά, αλλά στους συνοδούς τους, γονείς και εκπαιδευτικούς. Αυτούς καλείται να προσελκύσει καταρχάς και να προσαρμοστεί σε αυτό που θεωρούν ενδιαφέρον, ψυχαγωγικό και αναπτυξιακά ωφέλιμο για τα παιδιά τους, ώστε να επιτύχει τελικά την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας με την ίδια την ομάδα-στόχο, τα παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών (Reussner, 2003: 103). Μουσεία, θέατρα, κινηματογράφοι, πολιτιστικά ιδρύματα, αίθουσες τέχνης και χώροι μουσικών εκδηλώσεων, επιδιώκουν να ενημερώσουν για την ορθολογική ψυχαγωγία που προσφέρουν, δηλαδή για την ολιστική προσέγγιση της επικοινωνιακής πρακτικής. Πρόκειται για το συνδυασμό των εμπειριών που συνθέτουν τη διαδικασία της επίσκεψης σ' ένα χώρο από το σωματικό μέχρι το συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο (Hooper-Greenhill, 1996: 50-51). Η πρωτογενής μας έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν την επικοινωνιακή πολιτική των φορέων πολιτισμού του Ναυπλίου, που απευθύνονται στο παιδικό κοινό. Η μελέτη αφορά στην Εθνική Πινακοθήκη-Παράρτημα Ναυπλίου, στη δημόσια Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης», στην ιδιωτική Βιβλιοθήκη «Ανθός», στον κινηματογράφο «Cine Nafplio» και στο μουσείο «Σταθμός». Θεωρούμε ότι σε μια πόλη, όπως το Ναύπλιο, η οποία βρίσκεται από μνημεία πολιτισμού, είναι ουσιαστικά μια μελέτη ανάμεσα στους πολιτιστικούς χώρους που ασχολούνται με το παιδικό κοινό, καθώς ένα παιδί που συμμετέχει σε πολιτιστικά δρώμενα, ενδέχεται να γίνει μέτοχος πολιτιστικών δράσεων και ως ενήλικας.

Μεθοδολογία

Η ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε, είχε σκοπό να διερευνήσει την ανταπόκριση των συνοδών ανηλίκων στην επικοινωνιακή πολιτική των πολιτιστικών χώρων του Ναυπλίου, καθώς και τους εν δυνάμει παράγοντες, που θα ενεργοποιούσαν περαιτέρω αυτή την ανταπόκριση. Το δείγμα μας αποτελείται από δασκάλους, νηπιαγωγούς, γονείς- συνοδούς παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια των υπό εξέταση πολιτιστικών χώρων. Μοιράστηκαν δια ζώσης σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ναυπλίου 100 ερωτηματολόγια προκειμένου να απαντηθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τους γονείς και κηδεμόνες μαθητών. Τελικά συγκεντρώθηκαν 70, των οποίων η επεξεργασία έγινε μέσω SPSS, version 20. Οι ερωτήσεις μας σε όλες τις ενότητες ήταν σύντομες, κατανοητές, απλές και διατυπωμένες με ακρίβεια (Κάστορας & Μαυρουλέας, 2002:143-144; Babbie, 2011: 387-400). Πρωτίστως ήταν κλειστές, ενώ υπήρχαν και κάποιες ανοιχτές, προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των ερωτώμενων. Ειδικότερα, ανήκουν σε τρεις διαφορετικούς τύπους: α) πολλαπλών επιλογών με δυνατότητα να δώσουν οι ερωτώμενοι και τη δική τους εκδοχή, β) ερωτήσεις διαβάθμισης, προκειμένου να διαπιστωθεί η ισχύς της γνώμης τους και γ) ερωτήσεις της κλίμακας Likert προκειμένου να διερευνηθούν οι διαθέσεις τους. Δεν παραλείψαμε ένα εισαγωγικό σημείωμα για το σκοπό της σφυγμομέτρησης, το οποίο παίζει μεγάλο ρόλο στην απόφαση ενός ατόμου να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ή να το αγνοήσει (Hill, 2011: 80-84).

Στην πρώτη ενότητα διατυπώθηκαν ερωτήσεις, που θα εξοικείωναν το κοινό με το θέμα και εστιάζονταν στο ενδιαφέρον των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών σε χώρους πολιτισμού. Στη δεύτερη ενότητα διερευνήθηκε η επίδραση που ασκούν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς η Πινακοθήκη, η Βιβλιοθήκη, το Μουσείο και ο Κινηματογράφος γενικά ως πολιτιστικοί οργανισμοί. Στην τρίτη ενότητα, η οποία θα μας απασχολήσει στη συζήτηση που θα ακολουθήσει, επιχειρείται να καταγραφούν απόψεις σχετικά με την επίδραση που ασκούν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς οι υπό εξέταση πολιτιστικοί οργανισμοί. Στην τελευταία ενότητα περιελήφθησαν οι δημογραφικές ερωτήσεις.

Μέσα και μηχανισμοί προσέλευσης γονέων και εκπαιδευτικών

Η δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης» και η Πινακοθήκη Ναυπλίου επικοινωνούν με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσω ιστοσελίδας, τύπου web1.0. Έχουν επίσης προφίλ στο facebook, όπου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να γίνουν διαδικτυακοί φίλοι τους και να ενημερώνονται περαιτέρω για τις δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται απευθείας για τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω της λίστας e-mail με αποστολή στη σχολική τους μονάδα.

Το Μουσείο «Σταθμός» του ΠΛΙ και η βιβλιοθήκη «Ανθός» του πολυχώρου Φουγάρο επικοινωνούν με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσω της ιστοσελίδας τους, τύπου web2.0., και με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, facebook, twitter και instagram. Η βιβλιοθήκη «Ανθός» διατηρεί στο διαδίκτυο δύο blogs με δυνατότητα μετάβασης στον κατάλογο της βιβλιοθήκης και αναζήτηση των σχολικών επισκέψεων (Μαρκοπούλου, 2016). Ο Κινηματογράφος Ναυπλίου κάθε εβδομάδα ανεβάζει το πρόγραμμα ταινιών του στην ιστοσελίδα του, στο facebook, στο instagram και στο twitter. Η επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες γίνεται απευθείας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ στην περίπτωση του newsletter, κάθε εβδομάδα, το κοινό έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται άμεσα με το προσωπικό του e-mail. Επίσης γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν ηλεκτρονική κράτηση.

Αποτελέσματα έρευνας-Συζήτηση

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν τα μέσα και τους μηχανισμούς της επικοινωνιακής πολιτικής των πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου,

ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά ηλικίας, 4-12 ετών να τους επισκεφτούν, μοιράσαμε 100 ερωτηματολόγια σε γονείς και εκπαιδευτικούς της πόλης του Ναυπλίου, στις 16 Δεκεμβρίου 2019 και σχεδόν δύο μήνες μετά, στις 25 Φεβρουαρίου 2020, συγκεντρώσαμε 70 ερωτηματολόγια και τα αναλύσαμε μέσω SPSS, version 20. Το δείγμα μας αναφέρεται στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, ηλικίας 25-62 ετών, προκειμένου να είναι αντιπροσωπευτικό (Hill,2011:78).Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν δια ζώσης σε νηπιαγωγεία και δημοτικά του Ναυπλίου, με τη θερμή παράκληση στους διευθυντές να συμπληρωθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών. Από τους 70 ερωτώμενους, το 62,9% του δείγματός μας είναι γυναίκες και το 37,1 % είναι άνδρες (Σχήμα 1).



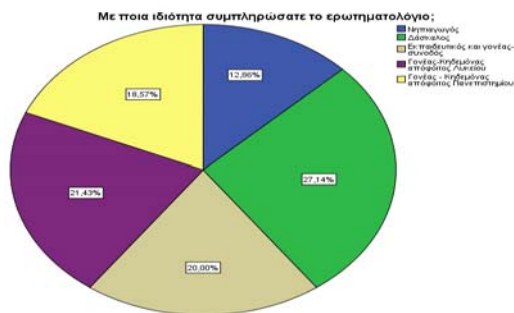
Σχήμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, της τάξεως του 47,1%, ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία από 46 μέχρι 55 ετών και ένα ποσοστό της τάξεως του 34,3% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 36 έως 45 ετών. Πρόκειται για ηλικίες, που οι εκπαιδευτικοί είναι εν ενεργεία αρκετά χρόνια στο χώρο, συνεπώς έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής με μαθητές σε χώρους πολιτισμού. Επίσης οι γονείς, που ανήκουν ηλικιακά σε αυτή την κατηγορία, είναι πολύ πιθανό να έχουν παιδιά στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων

Το 27,14% των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι, το 21,43% είχε την ιδιότητα του γονέα-κηδεμόνα απόφοιτου Λυκείου, το 20% του δείγματος ήταν γονέας - συνοδός, το 18,57% ήταν γονείς απόφοιτοι Πανεπιστημίου και το 12,86% νηπιαγωγοί (Σχήμα 3).



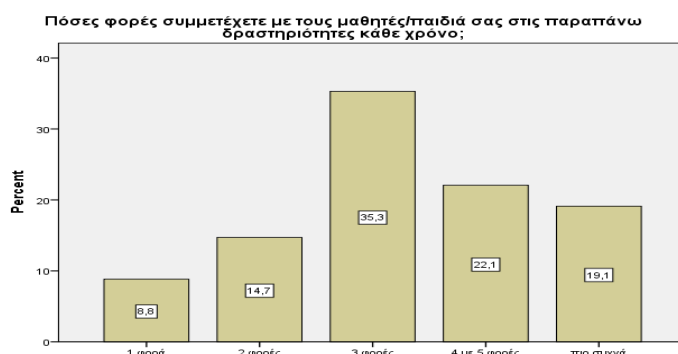
Σχήμα 3: Η ιδιότητα των συμμετεχόντων

Η συντριπτική πλειοψηφία (ποσοστό 95,7%) των ερωτηθέντων είχε θετική στάση απέναντι στα πολιτιστικά προγράμματα, που απευθύνονται στα παιδιά (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα πολιτιστικά προγράμματα

Το 35,3% των ερωτηθέντων συμμετέχει σε πολιτιστικά δρώμενα του Ναυπλίου ως συνοδός παιδιού μέχρι 3 φορές το χρόνο, το 22,1% 4 με 5 φορές το χρόνο, ενώ υπάρχει ένα ποσοστό της τάξεως του 19,1% που κάνει πιο συχνές επισκέψεις. Το 14,7% επιλέγει 2 φορές το χρόνο να συνοδέψει τα παιδιά, ενώ το 8,8% μόνο 1 (Σχήμα 5).



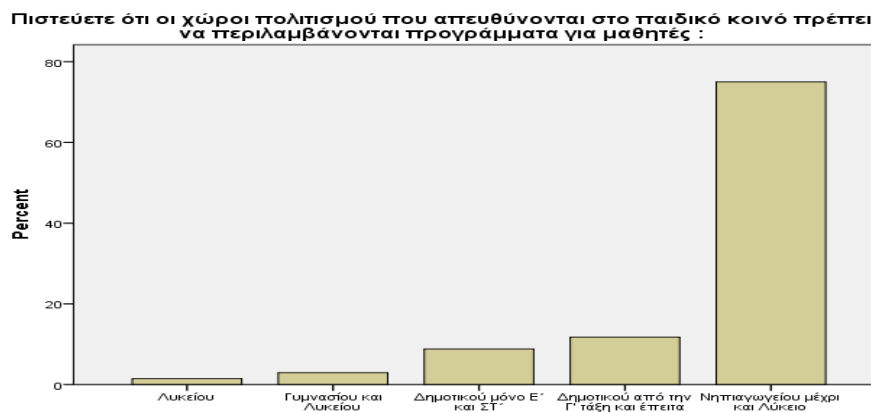
Σχήμα 5: Ποσοστά συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα του Ναυπλίου

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι, τα προγράμματα των πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου είναι αφενός ωφέλιμα για τα παιδιά και αφετέρου απαραίτητα για τον ελεύθερο χρόνο τους. Από την άλλη πλευρά, ελάχιστοι θεωρούν ότι είναι περιττά, λόγω οικονομικής κρίσης (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Απόψεις για τα πολιτιστικά δρώμενα

Η συντριπτική πλειοψηφία (το 75% του δείγματος), πιστεύει ότι οι χώροι πολιτισμού που απευθύνονται στο παιδικό κοινό του Ναυπλίου, θα πρέπει να περιλαμβάνουν προγράμματα από το Νηπιαγωγείο (Σχήμα 7).



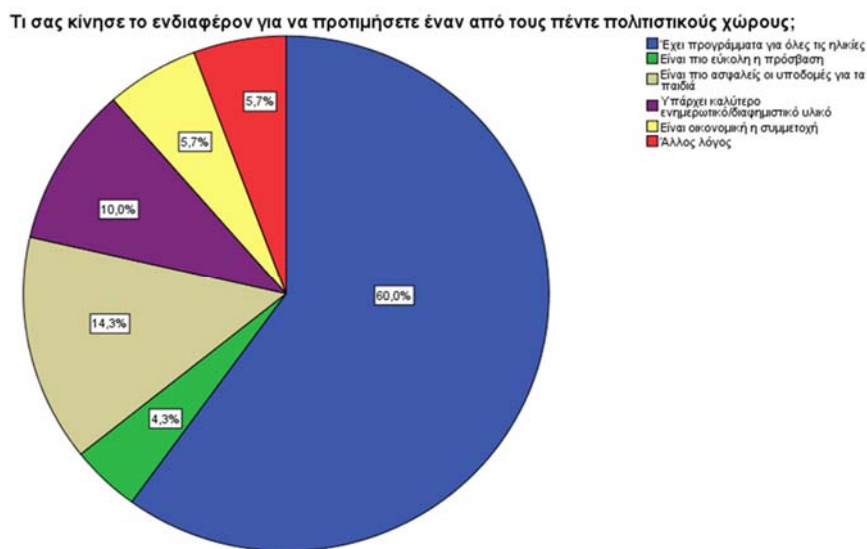
Σχήμα 7: Σχολικές βαθμίδες συμμετοχής σε πολιτιστικά προγράμματα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ενημερώνονται από το διαδίκτυο (Μ.ο: 4,40) και μέσω των e-mail στο σχολείο (Μ.ο: 3,89). Στην τρίτη θέση της αποτελεσματικότητας των μέσων ενημέρωσης βρίσκονται οι αφίσες (Μ.ο: 3,53), ενώ η ενημέρωση από το ραδιόφωνο εμφανίζει περιορισμένη επιρροή, αν και οι πολιτιστικοί οργανισμοί παρέχουν ενημερωτικά δελτία σε τοπικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς (Μ.ο: 2,02). Τέλος, παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες ενημερώνονται ελάχιστα από την τηλεόραση (Σχήμα 8).



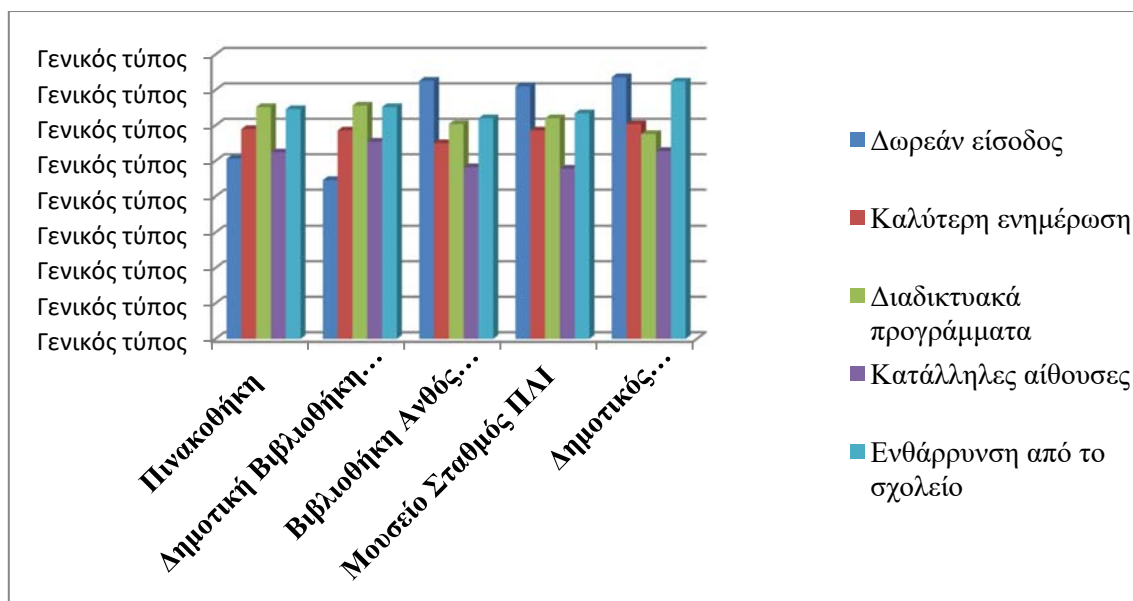
Σχήμα 8: Τρόποι ενημέρωσης για τα πολιτιστικά προγράμματα

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δώσουν μια μοναδική επιλογή που τους κίνησε το ενδιαφέρον να επισκεφτούν ένα χώρο πολιτισμού του Ναυπλίου, με τα παιδιά. Το 60% από αυτούς αναφέρθηκε σε προγράμματα για όλες τις ηλικίες. Ακολουθεί το κριτήριο της ασφάλειας (14,3%), πολύ σημαντικός παράγοντας καθώς συνοδεύουν παιδιά 4- 12 ετών, έπεται το διαφημιστικό υλικό (10%), ενώ το 5,7% ταυτόχρονα με την ύπαρξη εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρεί σημαντική και την ενημέρωση από τις σχολικές μονάδες. Προφανώς πρόκειται για γονείς- συνοδούς. Ένα επίσης ποσοστό της τάξεως του 5,7 % αναφέρει την οικονομική συμμετοχή και ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 4,3% ενδιαφέρεται για την εύκολη πρόσβαση. Άλλωστε όλοι οι οργανισμοί εδρεύουν στην καρδιά του Ναυπλίου, ακόμη και η βιβλιοθήκη «Ανθός» απέχει μόνο δύο χιλιόμετρα (Σχήμα 9).



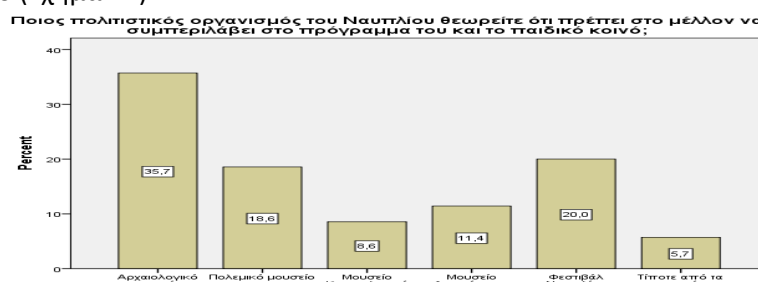
Σχήμα 9: Λόγοι επίσκεψης με παιδιά σε πολιτιστικούς οργανισμούς του Ναυπλίου

Ένας από τους στόχους της εργασίας μας ήταν να μελετήσουμε τους εν δυνάμει παράγοντες, που θα ενεργοποιούσαν περαιτέρω τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα χώρο πολιτισμού. Όσον αφορά στην Πινακοθήκη, οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως χρειάζεται να ενισχυθεί περισσότερο με διαδικτυακά προγράμματα (Μ.ο:3,26). Επίσης θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται από το σχολείο να επισκέπτονται την Πινακοθήκη, πέρα από τα προγράμματα που υλοποιούνται σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες (Μ.ο:3,23). Θεωρούμε ότι ο μέσος όρος αφορά σε γονείς, που ευελπιστούν οι σχολικές μονάδες να πείσουν τα παιδιά να επισκέπτονται την Πινακοθήκη και στον ελεύθερο χρόνο. Όσον αφορά στη δημόσια Βιβλιοθήκη, οι μέσοι όροι ταυτίζονται με αυτούς της Πινακοθήκης. Για τη Βιβλιοθήκη «Ανθός» του Φουγάρου, οι ερωτώμενοι θεωρούν πως η δωρεάν είσοδος (Μ.ο:3,63), θα ήταν επιπρόσθετο κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις. Το ίδιο ισχύει και για το μουσείο «Σταθμός» του ΠΛΙ. Η δωρεάν είσοδος στον Κινηματογράφο θα ήταν ισχυρό κίνητρο να τον επισκεφτούν τα παιδιά περισσότερο (Σχήμα 10).



Σχήμα 10: Εν δυνάμει παράγοντες ενεργοποίησης της συμμετοχής των παιδιών

Οι πολιτιστικοί οργανισμοί που εξετάστηκαν ασχολούνται με τα παιδιά ηλικίας 4-12 ετών. Στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, ζητήθηκε να αναφέρουν και άλλους πολιτιστικούς χώρους του Ναυπλίου που θεωρούν ότι πρέπει να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους και το παιδικό κοινό. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεώρησαν πως το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Φεστιβάλ Ναυπλίου και το Πολεμικό Μουσείο θα πρέπει στο μέλλον να συμπεριλάβουν τέτοια προγράμματα. Τα ποσοστά του δείγματος κυμαίνονται στα 35,7%, 20% και 18,6% αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, λίγοι ήταν εκείνοι που θεώρησαν πως το Μουσείο Αυτοκίνησης και το Μουσείο Κομπολογιού θα έπρεπε να συμπεριλάβουν προγράμματα για τα παιδιά (ποσοστά 11,4% και 8,6% αντίστοιχα). Τέλος το 5,7%, δεν θεωρεί απαραίτητο να συμπεριλάβουν οι εν λόγω οργανισμοί προγράμματα για το παιδικό κοινό (Σχήμα 11).



Σχήμα 11: Οι εν δυνάμει πολιτιστικοί οργανισμοί για το παιδικό κοινό

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η ύπαρξη πολιτιστικών οργανισμών, που απευθύνονται στο παιδικό κοινό με εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια ελεύθερου χρόνου, είναι πολύ σημαντική, καθώς η μύηση στα πολιτιστικά δρώμενα από τη νηπιακή ηλικία εξοικειώνει τα παιδιά με τους πολιτιστικούς χώρους, με αποτέλεσμα όταν μεγαλώσουν να γίνουν πολίτες με πολιτιστικές ενασχολήσεις. Οι μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου είναι πλέον ένα συνηθισμένο κοινό των χώρων πολιτισμού του Ναυπλίου, καθώς οι σχολικές μονάδες πραγματοποιούν συχνές επισκέψεις σε αυτούς. Γι' αυτό το λόγο, πολλά είναι και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα. Πέρα από τα προγράμματα, που υλοποιούνται με την αρωγή νηπιαγωγών

και δασκάλων, οι πολιτιστικοί χώροι παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να επενδύσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, συμμετέχοντας σε βιωματικά εργαστήρια ή παρακολουθώντας παιδικές ταινίες. Στην επικοινωνιακή τους πολιτική πολύτιμο εργαλείο αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, που διευκολύνουν τη μετάδοση των μηνυμάτων τους και καλλιεργούν πολιτιστικές αξίες με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο.

Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 65% από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας θεωρεί ότι οι πολιτιστικοί οργανισμοί που εδρεύουν σε μια ιστορική πόλη με μνήμες για τις νεότερες γενιές, όπως το Ναύπλιο, προσφέρουν ορθολογική ψυχαγωγία μέσα από μια ολιστική εμπειρία των αισθήσεων και διευρύνουν τους παιδικούς ορίζοντες. Δύο βιβλιοθήκες, η μία δημόσια και η άλλη ιδιωτική, μία πινακοθήκη, ένα μουσείο αφιερωμένο στην παιδική ηλικία και ένας κινηματογράφος κάνουν έντονη την παρουσία τους τόσο σε σχολικές μονάδες όσο και σε μεμονωμένους επισκέπτες του Ναυπλίου. Και οι πέντε πολιτιστικοί οργανισμοί ενημερώνουν για τις δράσεις τους με αφίσες σε κομβικά σημεία της πόλης, με προβολή αυτών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με διαφήμιση στα τοπικά μέσα μαζικής επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό προσελκύουν τους συνοδούς των παιδιών, οι οποίοι αποφασίζουν για τη συμμετοχή των ανήλικων μαθητών στις πολιτιστικές δράσεις τους. Στον κόσμο της ψηφιακής τεχνολογίας, η ραγδαία ανάπτυξη προσέφερε στους πολιτιστικούς οργανισμούς πλήθος σύγχρονων εφαρμογών για την εξυπηρέτηση των διαρκώς αυξανόμενων απαιτήσεων του κοινού, καθώς οι χρήστες είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί σε σχέση με την ποιότητα, τον πλούτο και τη χρησιμότητα των παρεχόμενων πληροφοριών (Ψύλλα, 1991). Κάποιοι οργανισμοί περισσότερο, κάποιοι λιγότερο ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές της εποχής της ψηφιακής τεχνολογίας.

Όσο επιτυχημένη όμως και αν είναι η επικοινωνιακή πολιτική των πολιτιστικών οργανισμών που εξετάσαμε για την προσέλκυση των ενήλικων συνοδών ένα ποσοστό της τάξεως του 35,7% του κοινού επιθυμεί κάποιες αλλαγές. Σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης πολιτιστικών προγραμμάτων, την υλοποίηση κάποιου προγράμματος ακολουθεί ολική ή διαμορφωτική αξιολόγηση, που παρέχει πληροφορίες οι οποίες αφορούν στον τρόπο συμπεριφοράς των επισκεπτών, στη διάρκεια της επίσκεψης, στις εστίες ενδιαφέροντος των επισκεπτών, στη χρήση του χώρου, στα θετικά σχόλια, ή στα παράπονα (Μπούνια, 2005). Οι προτάσεις μας ανά πολιτιστικό οργανισμό, είναι απόρροια και των επιθυμιών του κοινού, όπως προέκυψαν από τα δεδομένα της ποσοτικής μας έρευνας.

Δύο πολιτιστικοί οργανισμοί στο Ναύπλιο προσφέρουν δωρεάν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρόκειται για την Εθνική Πινακοθήκη-Παράρτημα Ναυπλίου και για τη δημόσια Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης». Για την Πινακοθήκη Ναυπλίου και σύμφωνα με ανοιχτή σχετική ερώτηση, θεωρείται απαραίτητο να ενσωματωθούν προγράμματα για τη νηπιακή ηλικία, όπως επίσης να επαναλειτουργήσει το βιωματικό εργαστήριο με τη βοήθεια εθελοντών εικαστικών και μουσειοπαιδαγωγών. Αυτό είναι απαραίτητο και για τη Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης», σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση του κυβερνητικού μοντέλου στην επικοινωνία, προκειμένου να υπάρχει ανατροφοδότηση ανάμεσα στον οργανισμό και στους αποδέκτες. Καθώς διαβιούμε σε μια εποχή οικονομικής κρίσης, τουλάχιστον τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο «Σταθμός» και στη Βιβλιοθήκη «Ανθός» που απευθύνονται σε σχολικές μονάδες, θα μπορούσαν να παρέχονται δωρεάν. Γνωρίζουμε ότι αυτό είναι δύσκολο για ιδιωτικούς οργανισμούς, όπου το κέρδος είναι απαραίτητη προϋπόθεση βιωσιμότητας, όμως θα ήταν εφικτός ένας επαναπροσδιορισμός της τιμής του εισιτηρίου. Ως προς τον κινηματογράφο θα ήταν πολύ σημαντική η δημιουργία μιας ακόμα μικρότερης αίθουσας, με δεδομένο ότι δεν υπάρχει άλλη κινηματογραφική αίθουσα στο Ναύπλιο. Τέλος σύμφωνα με τους ερωτηθέντες ενδείκνυται να επεκταθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Αρχαιολογικό Μουσείο, καθώς σχεδόν το 36% των ερωτηθέντων, το επιθυμεί. Ακολουθεί το Φεστιβάλ Ναυπλίου με ποσοστό 20%, θεωρούμε όμως ότι υπάρχει αντικειμενική δυσκολία συμμετοχής του παιδικού κοινού σε αυτό μέσω σχολικής μονάδας, καθώς το συγκεκριμένο φεστιβάλ γίνεται περί τα τέλη του Ιουνίου, όπου τα νηπιαγωγεία και

τα δημοτικά σχολεία δεν λειτουργούν. Μέσα από την ποσοτική έρευνα διαφαίνεται η επιθυμία των ερωτηθέντων να συμπεριλάβουν στις δράσεις τους, το παιδικό κοινό, άλλοι πολιτιστικοί οργανισμοί του Ναυπλίου, όπως το Μουσείο Αυτοκίνησης, το Πολεμικό Μουσείο και το Μουσείο Κομπολογιού. Θεωρούμε, ότι μελλοντικά αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω οι αιτίες απουσίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων από αυτούς τους οργανισμούς, καθώς, επίσης, και τα οφέλη που ενδεχομένως να υπάρξουν για τους μαθητές 4-12 ετών με τη συμμετοχή τους σε ενδεχόμενες πολιτιστικές δράσεις των συγκεκριμένων χώρων πολιτισμού.

Αναφορές

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Γ. Βογιατζής (μτφρ). Αθήνα: Κριτική.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London, Routledge.
- Reussner, E. (2003). Strategic management for visitor-oriented museums. *International Journal of Cultural Policy*, 9, 95-108.
- Hill, L., O' Sullivan N, C. & O' Sullivan, T. (2011). *Creative arts marketing*. (2nd ed). London & New York: Routledge.
- Κάστορας, Σ. & Μαυρουλέας, Ν.(2002). *Αρχές και Μέθοδοι επικοινωνίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαρκοπούλου, Ε. (2016). *Ο ρόλος της επικοινωνιακής στρατηγικής στους πολιτιστικούς οργανισμούς: μελέτη περίπτωσης του πολυχώρου πολιτισμού Φουγάρο στο Ναύπλιο ως μοχλού της τοπικής πολιτιστικής ανάπτυξης*. Αθήνα: ΕΑΠ.
- Μπαντιμαρούδης, Φ. (2011). *Πολιτιστική Επικοινωνία: Οργανισμοί, Μέσα, Θεωρίες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπούνια, Α. (2005). Τα μουσεία ως πολιτιστικές βιομηχανίες: Θέματα και προβληματισμοί - Μια προκαταρκτική συζήτηση, στο: Βερνίκος Ν. - Δασκαλοπούλου Σ. κ.ά. (επιμ.) *Πολιτιστικές Βιομηχανίες: Διαδικασίες, Υπηρεσίες και Αγαθά*. Αθήνα: Κριτική, 39-58.
- Οικονόμου, Μ. (2003), *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ψύλλα, Μ. (1991). *Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία*. Αθήνα: Χαροκόπειος Ανωτάτη Σχολή Οικιακής Οικονομίας.

Η σημασία της διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών

Ζούρου Ηλέκτρα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60, Med-Επιστήμες της Αγωγής
electrazourou@hotmail.com

Περίληψη

Η ποιοτική σχολική ηγεσία αποτελεί τον βασικό πυλώνα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και βελτίωσης της μάθησης. Οι αυξανόμενες και πολυπλοκότερες ευθύνες που επιβάλλονται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αυξάνουν την ανάγκη τα ηγετικά στελέχη να λαμβάνουν ειδική προετοιμασία για το απαιτητικό τους ρόλο, για την ανάδειξη αποτελεσματικότερων ηγετών και την παραγωγή αποδοτικότερων εκπαιδευτικών συστημάτων (Bush, 2009). Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς τη σημασία της διοικητικής κατάρτισης, ως προσόν για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών στην σχολική μονάδα. Δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν 143 νηπιαγωγοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποσοτική προσέγγιση, με τη μέθοδο της επισκόπησης, ενώ ως βασικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την διοικητική κατάρτιση, ως αναγκαίο προσόν των διευθυντών για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στο πολυσύνθετο έργο τους.

Λέξεις κλειδιά: διοικητική κατάρτιση, ηγετικό στέλεχος, αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Βασικός παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με έρευνες, είναι η σωστή οργάνωση και διοίκησή του, γεγονός το οποίο επιτάσσει αυξημένες ηγετικές ικανότητες και άριστη γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης (Κουτούζης, 1999). Ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να διαχειριστεί το σχολικό περιβάλλον, να επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017) και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό νηπιαγωγείο (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Όπως υποστηρίζει και ο Bush (2009) η απόδοση των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της ηγεσίας. Οι αποτελεσματικοί και ικανοί ηγέτες δύναται να επιτύχουν την προσδοκώμενη ποιοτική εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας να προσδιορίσει την σημασία της διοικητικής κατάρτισης, ως κριτήριο αποτελεσματικότητας των διευθυντών για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, προσδοκά, μέσα από την ερευνητική διεργασία, να αναδείξει τις επιμορφωτικές εκπαιδευτικές ανάγκες των διευθυντών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στις απόψεις των νηπιαγωγών.

Θεωρητικό πλαίσιο-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες διοικητικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης των σχολικών μονάδων, όπως υποστηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η ηγεσία. Πρόκειται για ένα σύνθετο και πολύπλοκο πεδίο γνώσης, το οποίο έχει ευρέως μελετηθεί θεωρητικά, ερευνητικά και μεθοδολογικά (Νικολαΐδου, 2012).

Ηγεσία, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) είναι «η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μίας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους - συνεργασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος» (σελ. 132). Ανάλογη αναφορά για την έννοια της ηγεσίας γίνεται από τον Κουτούζη (1999), ο οποίος υποστηρίζει πως η ηγεσία συνιστά μια

διαδικασία, μέσω της οποίας ένα άτομο έχει την ικανότητα να καθοδηγήσει μια ομάδα, να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, επιδιώκοντας την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

Η «αποτελεσματικότητα» ενός ηγετικού στελέχους συνίσταται στην ικανότητα του στελέχους οικοδόμησης ενός κοινού οράματος δυνατοτήτων, καλλιέργειας αμοιβαίας συνεργασίας, δημιουργίας δέσμευσης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας (Νικολαΐδου, 2012). Το αποτελεσματικό ηγετικό στέλεχος κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας (Μπουραντάς, 2005), αναπτύσσει κίνητρα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δημιουργεί επιλογές και ευκαιρίες, επιδιώκοντας την από κοινού επίλυση προβλημάτων και επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Επιδιώκει την βελτίωση και καινοτόμο ανάπτυξη, μέσα από τον καθορισμό της αποστολής και κατεύθυνσης του σχολείου, τον καθορισμό συμφωνηθέντων στόχων, την επιρροή και προσφορά στήριξης στο προσωπικό για την εκπλήρωση των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Νικολαΐδου, 2012).

Οι Huber, Muijs & Nicolaidou (2012) προσδιορίζουν οκτώ περιοχές (σελ. 90), βάσει των οποίων αξιολογείται η ποιότητα της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας:

- 1) **Αίσθηση της αποστολής:** Ο ικανός και δυναμικός ηγέτης προβαίνει σε ανάλυση των αναγκών της σχολικής μονάδας, ευνοεί τις πρωτοβουλίες αλλαγής και βελτίωσής της, αντιμετωπίζει τυχόν εξωτερικές πιέσεις για αλλαγή και καινοτόμες δράσεις, συμβάλλει στην επίτευξη της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας.
- 2) **Αίσθηση της συνεργασίας:** Η καλλιέργεια πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας, καθώς και η ενεργός συμμετοχή όλων στα δρώμενα της σχολικής ζωής, μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, ενώ αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.
- 3) **Έμφαση στη διδασκαλία:** Ο ικανός ηγέτης συντείνει στην ανάπτυξη των στόχων της σχολικής μονάδας, μέσω του συντονισμού της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, παρακολούθησης και καθοδήγησης της διαδικασίας της διδασκαλίας, ενίσχυσης του μαθησιακού κλίματος.
- 4) **Έλεγχος-παρακολούθηση:** Ο ηγέτης παρακολουθεί τις επιδόσεις των διδασκόντων και διδασκομένων τους προσφέρει κίνητρα, στήριξη και ουσιαστική επικοινωνία, βοηθώντας στη δημιουργία της κουλτούρας του σχολείου.
- 5) **Επιλογή προσωπικού:** Αναφέρεται σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου δίνεται η δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών από τους διευθυντές.
- 6) **Ακαδημαϊκός προσανατολισμός:** Έμφαση στους ακαδημαϊκούς στόχους και στις διαδικασίες.
- 7) **Υψηλές προσδοκίες:** Δημιουργία κλίματος στο νηπιαγωγείο υψηλών προσδοκιών τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Προσφέροντας ο διευθυντής κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, αποκτούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υψηλές προσδοκίες τόσο για του εαυτούς τους, όσο και για τον διευθυντή τους.
- 8) **Έλεγχος και αξιολόγηση:** Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, ανατροφοδότησης, συντείνοντας στην ανάπτυξη και βελτίωση του νηπιαγωγείου.

Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στο νηπιαγωγείο

Βασικό συντελεστή του αποτελεσματικού σχολείου, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) συνιστά η άσκηση ηγετικού ρόλου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με κεντρικό πρόσωπο τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ενεργεί μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες στη δημιουργία και προώθηση οράματος, στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας του

νηπιαγωγείου, στην ανάπτυξη και βελτίωση του διδακτικού προσωπικού, των νηπίων και του οργανισμού γενικότερα.

Είναι γεγονός πως οι διευθυντές των νηπιαγωγείων καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες ενός πιο σύνθετου σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με το παρελθόν και ο ρόλος τους δεν περιορίζεται στις γραφειοκρατικές αντιλήψεις και διοικητικές/διαχειριστικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, αλλά επαναπροσδιορίζεται με σκοπό την ποιοτική ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα της προσχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή ενός νηπιαγωγείου σήμερα, διαγράφεται σήμερα ως εξής:

1. **Καινοτόμος ηγέτης:** Ο διευθυντής δημιουργεί το όραμα, διασφαλίζοντας πως είναι αποδεκτό από όλους και σύμφωνο με τις ανάγκες του νηπιαγωγείου (Κατσαρός, 2008). Κινητοποιεί όλα τα μέλη για την υλοποίηση αυτού του οράματος, την καλλιέργεια θετικού κλίματος και τη διαμόρφωση μιας κοινής και ισχυρής κουλτούρα, στοιχεία τα οποία δύναται, σύμφωνα με έρευνες να συμβάλλουν στην ανάπτυξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων στους μαθητές (Χριστοφίδου, 2011). Προωθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες που βελτιώνουν και προσδίδουν ποιότητα στο νηπιαγωγείο.
2. **Παιδαγωγός ηγέτης:** Ο διευθυντής δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του νηπιαγωγείου. Προωθεί τη ποιοτική μάθηση, με έμφαση στην επίδοση των νηπίων, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης, παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, εξασφαλίζει την εφαρμογή και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος (Κατσαρός, 2008).
3. **Συνεργατικός ηγέτης:** Ο διευθυντής καλλιεργεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας. Διαμορφώνει κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και μια συνεργατική κουλτούρα, σύμφωνα με τους Everard & Morris, (1999) που συντελεί στη διαμόρφωση της ταυτότητας του σχολείου, στη διάπλαση του χαρακτήρα και της φιλοσοφίας των μελών του, επηρεάζοντας παράλληλα την απόδοση των εκπαιδευτικών και την σχολική επίδοση των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στα δρώμενα της σχολικής ζωής, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, της παροχής κινήτρων και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξή τους, μέσω του σχηματισμού ενός συγκροτημένου και προσδιορισμένου συστήματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).
4. **Διοικητικός-διεκπεραιωτής ηγέτης:** Διοικεί αποτελεσματικά το νηπιαγωγείο με βάσει τις αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Κατσαρός, 2008). Φροντίζει για την καταλληλότητα και πληρότητα του περιβάλλοντος (Ζωγόπουλος, 2013), αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους (υλικοτεχνικής υποδομής και πηγών μάθησης) του νηπιαγωγείου, η αξιοποίηση και η σωστή χρήση των οποίων, μπορεί να συμβάλλουν στη αναδυόμενη μάθηση, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα.
5. **Ηγέτης - δίαυλος επικοινωνίας:** Επιδιώκει το σχηματισμό μίας μικροπολιτικής που ενδυναμώνει τη γονεϊκή ανάμειξη και ενθαρρύνει την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική διαδικασία (OECD, 1994, Hicks, 2010, όπ. αναφ. στο Δεμίρογλου και Πασχαλίδης, 2014), τείνοντας να επιδράσει θετικά στη σχολική επίδοση των νηπίων, στην θετική στάση και συμπεριφορά τους (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005) και στην αναπτυξιακή διαδικασία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.
6. **Συντονιστής ηγέτης:** Συντονίζει τις προσπάθειες των μελών της σχολικής κοινότητας και τους κινητοποιεί στην επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Καλλιεργεί και αναπτύσσει αίσθηση ευθύνης, υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας στο νηπιαγωγείο (Κατσαρός, 2008). Κατανέμει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Παρέχει ευκαιρίες για

ανάπτυξη ευθύνης από τους μαθητές, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής, της ανάθεσης αρμοδιοτήτων και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, επιδρώντας κατά αυτόν τον τρόπο θετικά στην σχολική τους επίδοση, στη συμπεριφορά τους και στην εικόνα που έχουν για το νηπιαγωγείο τους (Ανθοπούλου, 1999).

Ο ρόλος επομένως του ηγετικού στελέχους στο νηπιαγωγείο διαφαίνεται κομβικός, καθώς αποτελεί τον κύριο παράγοντα συντονισμού όλων των δυνάμεων που δρουν στη προσχολική μονάδα, τον εκφραστή και κύριο εκπρόσωπο απέναντι στους φορείς της εκπαιδευτικής πρακτικής και πολιτικής (Κάκκος, Πιτσιάβας & Παπαλέξης, 2017). Αποτελεί την κινητήρια δύναμη του νηπιαγωγείου και με τις απαιτούμενες διοικητικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές ικανότητες δύναται να αναδείξει το νηπιαγωγείο σε παράγοντα βελτίωσης και ποιοτικής αλλαγής των εκπαιδευτικών δρώμενων.

Η σημασία και αναγκαιότητα της διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών και στη σχολική βελτίωση

Η «κατάρτιση» αναφέρεται στη «*σχεδιασμένη διαδικασία προσδιορισμού της συμπεριφοράς, των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσα από τη μάθηση, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική παρουσία σε μία δραστηριότητα ή ένα εύρος δραστηριοτήτων*» (Manpower service Commission, 1981, όπ. αναφ. στο Ευστράτογλου, 2004, σελ.2). Σύμφωνα με μελέτη του δικτύου Eurydice (1995) χρησιμοποιούνται διάφοροι σχετικοί όροι, σε διάφορες χώρες προσανατολισμένες στην ανάπτυξη της Δια βίου μάθησης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008), όπως «συνεχής κατάρτιση», η οποία αφορά στη διαδικασία επικαιροποίησης και διεύρυνσης των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί κατά την αρχική κατάρτιση και αναβάθμιση επαγγελματικών δεξιοτήτων, «συμπληρωματική κατάρτιση» δίνοντας έμφαση στη διαδικασία ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων μέσα από την απόκτηση νέων πτυχίων, «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» που ορίζεται ως οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί για διεύρυνση των γνώσεων τους, βελτίωση των δεξιοτήτων και των προσόντων τους, ανάπτυξης των επαγγελματικών προσεγγίσεών τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως «*διοικητική κατάρτιση*», θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της οποίας παρέχονται στα άτομα βασικές εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες του πεδίου της Διοίκησης και Οργάνωσης, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και επαγγελματική ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Είναι κοινή παραδοχή, όσων ασχολούνται με το πεδίο της εκπαίδευσης, η έλλειψη διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς τόσο οι νηπιαγωγοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί των άλλων βαθμίδων δεν έχουν αποκτήσει τη σχετική διοικητική κατάρτιση, ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε κατά τη διάρκεια άσκησης του διδακτικού τους έργου, με αποτέλεσμα την άσκηση διοικητικών καθηκόντων καθαρά εμπειρικά (Μαδεμλής, 2014). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Γεωργογιάννης (2005), ο οποίος υποστηρίζει πως κάθε νεοεισερχόμενος διευθυντής στερούμενος την διοικητική κατάρτιση και ετοιμότητα καταφεύγει και συμβουλευέται τους διευθυντές που προηγήθηκαν, διαιωνίζοντας μια διοικητική πρακτική που βασίζεται στις εμπειρίες προηγούμενων γενεών.

Ο Μπάκας (2013) στην εργασία του, μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση της πορείας της εξέλιξης της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών, διαπιστώνει πως από το 1959 με την ίδρυση της Σχολής Νηπιαγωγών προέβλεπε ο νομοθέτης οι νηπιαγωγοί να αποκτούν πέρα από τις παιδαγωγικές γνώσεις, και ειδικές διοικητικές γνώσεις δίνοντας τους εφόδια να αποκτήσουν την απαιτούμενη ετοιμότητα για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο επιστημονικό και επαγγελματικό τους έργο. Οι σχολές όμως κατάρτισης ήταν λίγες και στα προγράμματα σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τα διδασκόμενα μαθήματα, η διοικητική κατάρτιση δεν ήταν επαρκής, ώστε να εξοπλίσει τους νηπιαγωγούς με τις απαιτούμενες γνώσεις και να τους προετοιμάσει με επάρκεια στο σύνθετο έργο της διοίκησης και λειτουργίας των νηπιαγωγείων.

Τη σημασία της διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών μπορούμε να την αντιληφθούμε και από την τάση που παρατηρείται διεθνώς στην δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης και κατάρτισης ηγετικών στελεχών. Όπως υποστηρίζουν οι Everard και Morris (1999) η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη σωστή οργάνωση και διοίκηση που εξασφαλίζεται εν μέρει από διευθυντές που έχουν διδαχθεί διοίκηση συστηματικά.

Είναι γεγονός πως οι αυξανόμενες και πολυπλοκότερες ευθύνες που επιβάλλονται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αυξάνουν την ανάγκη τα ηγετικά στελέχη να λαμβάνουν ειδική προετοιμασία για το απαιτητικό τους ρόλο, γεγονός που συμβάλλει στην παραγωγή αποτελεσματικών ηγετών και αποδοτικότερων εκπαιδευτικών συστημάτων (Bush, 2009). Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η προετοιμασία της ηγεσίας αποτελεί πλέον «στρατηγική αναγκαιότητα», ως απόρροια τη εντατικοποίησης του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη, όπως επίσης υποστηρίζουν οι Brundrett, Fitzgerald και O Sommefeldt (2006, σελ. 90).

Πολλές είναι οι χώρες που επενδύουν στην προετοιμασία της σχολικής ηγεσίας, καθώς το σύστημα επιλογής τους απαιτεί πλέον οι υποψήφιοι διευθυντές να κατέχουν διοικητική πιστοποίηση. Μία από αυτές είναι η Αγγλία, σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2014) η οποία προώθησε τη επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας, για την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω της ίδρυσης το Νοέμβριο του 2002, του Εθνικού Κολεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (NCSL). Οι Bush, Briggs και Middlewood (2006) πραγματοποίησαν έρευνα για να διερευνήσουν την επίδραση του νέου προγράμματος NCSI στα σχολικά αποτελέσματα σε 15 σχολεία με τη μέθοδο της συνέντευξης. Διαπιστώθηκαν σημαντικές αλλαγές στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, στις ηγετικές πρακτικές που προωθούν την μάθηση και στην αποτελεσματικότερη σχολική οργάνωση (Bush, 2009).

Τα προγράμματα κατάρτισης υποστηρίζουν τους υποψήφιους ηγέτες, καθώς συμβάλλουν σε εμβάθυνση της κατανόησης των πρακτικών της ηγεσίας, σε ανάπτυξη ικανοτήτων να ηγούνται οργανώσεις, σε οικοδόμηση ενός οράματος συνεργασίας, στην σωστή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, στην εκμάθηση της από κοινού λήψης αποφάσεων, στην ανάπτυξη μιας οργανωτικής και εκπαιδευτικής κουλτούρας υποστήριξης και συνεργασίας (Young, Crow, Murphy & Ogawa, 2009) και εντέλει στην ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς νιώθουν πως το σχολείο τους οδηγείται στη βελτίωση, αποτελεσματικότητα και καινοτομία από εξειδικευμένους ηγέτες (Bush, 2009).

Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω την αξία της διοικητικής κατάρτισης των μελλοντικών διευθυντών, καθώς συμβάλλει στον εξειδικευμένο επαγγελματικό – επιστημονικό εξοπλισμό τους, την ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων και δεξιοτήτων τους, (Μακρυδημήτρης, 1995), ενώ αποτελεί βασικό κίνητρο και μέσο επιστημονικής αναβάθμισης του ρόλου και της θέσης του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο (Καλογιάννης, 2015). Η διοίκηση ενός νηπιαγωγείου επομένως, χρειάζεται ηγέτες με διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, με διοικητικά προσόντα και ικανότητες (Γεωργογιάννης, 2005) που δύναται να αποκτηθούν μέσω κατάλληλης διοικητικής προετοιμασίας, κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία της διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών στην προσχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα διερευνάται ποιους τομείς που άπτονται ζητημάτων διοίκησης του νηπιαγωγείου θεωρούν οι νηπιαγωγοί πως η διοικητική κατάρτιση ενισχύει και σε ποιο βαθμό, και πόσο αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης για την αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών στα νηπιαγωγεία.

Μέθοδος και τεχνική συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε, ως καταλληλότερη η ποσοτική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη διενέργεια της έρευνας με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο, και είναι συνυφασμένη με την άντληση, συλλογή και επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων από δείγμα του πληθυσμού, τα αποτελέσματα της οποίας είναι αντιπροσωπευτικά του μελετώμενου πληθυσμού (Creswell, 2011). Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση, ως μέθοδος περιγραφικής έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αποβλέποντας σε περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών, στον εντοπισμό σταθερών για την σύγκριση των υπάρχουσών συνθηκών ή τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, ως ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, και με σχετικά χαμηλό κόστος, ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν, προκειμένου μέσω στατιστικών μεθόδων, να εξαχθούν αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα (Robson, 2010).

Το Α' μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων με σκοπό τον προσδιορισμό του επιστημονικού και εκπαιδευτικού προφίλ τους, ενώ το Β' μέρος εξετάζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς την αξία της διοικητικής κατάρτισης, τον ρόλο των διευθυντών και την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης.

Πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσαν όλοι οι Νηπιαγωγοί που υπηρετούν στα Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Για την επιλογή του δείγματος σε πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα (Creswell, 2011), που περιλαμβάνει τη διαίρεση του πληθυσμού σε ομάδες (Cohen, Manion & Morrison, 2008) βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο διαχωρισμός των ομάδων του πληθυσμού έγινε με βάση το γεωγραφικό κριτήριο και περιλαμβάνει τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α', Β', Γ', Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιά. Η επιλογή της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας αποσκοπεί στην επιλογή ίσου αριθμού νηπιαγωγείων από όλες της Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής. Σε δεύτερο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία στην οποία κάθε νηπιαγωγείο που περιλαμβάνεται στην κάθε Διεύθυνση να έχει ίσες πιθανότητες να περιληφθεί στο τελικό δείγμα. Από το σύνολο του πληθυσμού (1100 περίπου νηπιαγωγεία) επιλέγηκαν 280 νηπιαγωγεία, 40 από κάθε Διεύθυνση Π.Ε Αττικής.

Η διάχυση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε 15 Μαρτίου 2018, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, και ολοκληρώθηκε 18 Απριλίου 2018. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια σχετική επιστολή, στην οποία προσδιοριζόταν ο σκοπός της έρευνας και δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για την συμπλήρωσή του. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10-15 λεπτά.

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων, η ανταπόκριση των οποίων έφτασε τα εκατό σαράντα τρία (143), προβήκαμε σε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με χρήση του Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες - SPSS.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

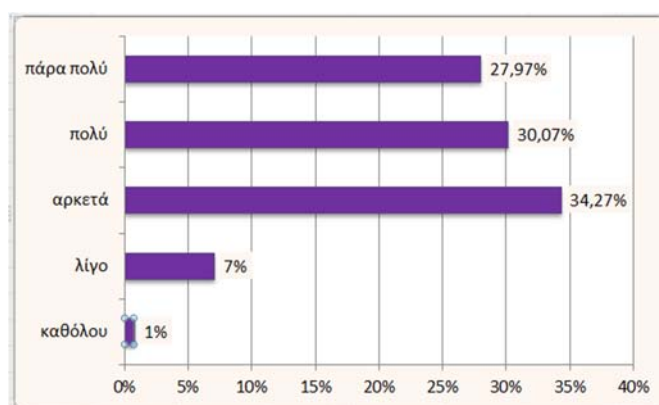
Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος είναι γυναίκες. Το ελάχιστο ποσοστό των αντρών εξηγείται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα (99%) του διδακτικού προσωπικού της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι γυναίκες (Αργυροπούλου, 2007). Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες των νηπιαγωγών το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 41 – 50 σε ποσοστό 36,4%, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31-40 σε ποσοστό 32,9%. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 51,7% έχει από 10 – 19 έτη υπηρεσίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, ενώ σε θέση ευθύνης σε ποσοστό 56,6% από 1 - 9 έτη υπηρεσίας και σε ποσοστό 22,4% από 10 - 19 έτη υπηρεσίας.

Την παρούσα χρονική περίοδο υπηρετούν ως προϊστάμενοι/νες το 70,6% του συνόλου του δείγματος.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης του συνόλου των νηπιαγωγών διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειοψηφία δεν διαθέτει δεύτερο πτυχίο (σε ποσοστό 81,8%), μεταπτυχιακούς (σε ποσοστό 65%) ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών (σε ποσοστό 97,2%). Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά και στο επίπεδο της επιμόρφωσης, καθώς το 68% του συνόλου των νηπιαγωγών δεν κατέχει κάποιο πιστοποιητικό Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης Ετήσιας διάρκειας.

Οι προϊστάμενοι/διευθυντές σε ποσοστό 5,9% κατέχουν μεταπτυχιακό στη διοίκηση, ενώ το 44,5 % έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με το πεδίο της διοίκησης. Η πλειονότητα λοιπόν των προϊσταμένων/διευθυντών, ενώ ασκεί το διοικητικό έργο του νηπιαγωγείου δεν κατέχει κάποια στοιχειώδη κατάρτιση και εξειδίκευση σε σχέση με την διοίκηση, με αποτέλεσμα να ασκεί τα διοικητικά καθήκοντα κυρίως εμπειρικά. Το γεγονός αυτό έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες επικεντρωμένες στους διευθυντές των Δημοτικών σχολείων (Σαϊτή, 1990· Χατζηδήμου και Βιτσιλάκη, 2005· Γουρναρόπουλος, 2009), στις οποίες διαφαίνεται πως η πλειονότητα των διευθυντών κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο και στερείται διοικητικής επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Οι νηπιαγωγοί αξιολογούν πολύ υψηλά τη σημαντικότητα της διοικητικής κατάρτισης ως κριτήριο αποτελεσματικότητας των διευθυντών, καθώς σύμφωνα με το σχήμα 1 το 34,27% δηλώνει «αρκετά», το 30,07% δηλώνει «πολύ» και το 27,97% και «πάρα πολύ».



Σχήμα 1: Σημασία διοικητικής κατάρτισης στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών

Ο ρόλος των προϊσταμένων χαρακτηρίζεται στο μεγαλύτερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς ως συντονιστικός (σχήμα 2). Πράγματι η λειτουργία του συντονισμού, όπως επισημαίνει και ο Σαϊτής (2008) είναι αναγκαία καθώς εξασφαλίζει την ενοποίηση των προσπαθειών και των ενεργειών των εκπαιδευτικών σε μια ολότητα, ώστε μέσα από την συλλογική εργασία να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Σε εξίσου όμως μεγάλο βαθμό ο ρόλος των προϊσταμένων χαρακτηρίστηκε ως διαχειριστικός. Είναι γεγονός πως η εμπλοκή των προϊσταμένων/διευθυντών σε διαχειριστικά θέματα, γραφειοκρατικού χαρακτήρα, όπως διεκπεραίωση εγγράφων, αλληλογραφίας, εκθέσεις, αναφορές, τήρηση και αρχειοθέτηση βιβλίων αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους.

	Mean	Mode	Std.Deviation
Συντονιστικός	4,36	5	0,764
Διαχειριστικός	4,11	5	0,928
Διοικητικός	4,07	4	0,819
Ηγετικός	3,2	3	1,229

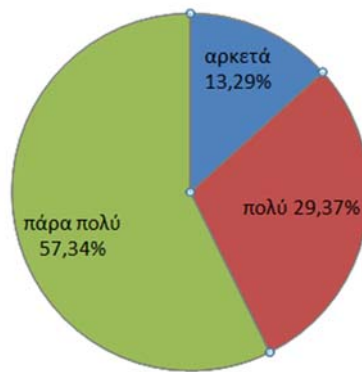
Σχήμα 2: Κατάταξη σε φθίνουσα σειρά των ρόλων του διευθυντή νηπιαγωγείου σε σχέση με το μέσο όρο (mean) - Δεσπόζουσα τιμή (mode) - Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)

Η διοικητική κατάρτιση, ως προσόν μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό σε ενίσχυση τομέων που άπτονται ζητημάτων διοίκησης, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών (σχήμα 3). Η διεκπεραίωση εγγράφων έχει τον υψηλότερο μέσο όρο, ενώ ακολουθούν οι καλύτερες επικοινωνιακές σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, η καθοδήγηση και υποστήριξη προσωπικού, η εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών, η επιτυχής διαχείριση συγκρούσεων, σχολικής βίας, φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για ένα προσόν που αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών ως απαραίτητο, προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία ένας προϊστάμενος/διευθυντής στους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να διαδραματίσει. Ένας προϊστάμενος/διευθυντής διοικητικά καταρτισμένος κατέχει όλες τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχή διαχείριση όλων των προαναφερόμενων τομέων που άπτονται ζητημάτων διοίκησης και την εύρυθμη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

	Mean	Mode	Std.Deviation
Οργάνωση νηπιαγωγείου/Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου	3,6	4	1,17
Διαχείριση συγκρούσεων-Φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς	3,68	5	1,214
Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών	3,83	4	1,088
Καθοδήγηση και υποστήριξη προσωπικού	3,85	4	1,128
Επικοινωνιακές σχέσεις με σύλλογο διδασκόντων/γονείς /τοπική κοινωνία	3,9	5	1,118
Διεκπεραίωση εγγράφων	3,97	4	0,996

Σχήμα 3: Κατάταξη σε αύξουσα σειρά, σύμφωνα με τον μέσο όρο (mean), του βαθμού συμβολής της διοικητικής κατάρτισης στην ενίσχυση τομέων που άπτονται ζητημάτων διοίκησης του νηπιαγωγείου – Δεσπόζουσα τιμή (Mode) – Τυπική απόκλιση (Std. Deviation).

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα διοίκησης, αναδύουν την ιδιαίτερη αξία και σπουδαιότητα που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στο μέτρο αυτό, καθώς η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 57,34% δήλωσε «πάρα πολύ», το 29,37% δήλωσε «πολύ» και το 13,29% δήλωσε «αρκετά» (σχήμα 4).



Σχήμα 4: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε θέματα διοίκησης

Το συγκεκριμένο πόρισμα επιβεβαιώνεται στην έρευνα του Μαδεμλή (2014) όπου η πλειοψηφία του δείγματος, τάσσεται υπέρ της επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, τόσο στην αρχή της θητείας, όσο και κατά τη διάρκεια αυτής. Η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των νηπιαγωγών σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες απαιτήσεις του νηπιαγωγείου δημιουργούν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για μια ποιοτική και αποτελεσματική ηγεσία.

Συμπεράσματα της έρευνας

Ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας, σύμφωνα με πληθώρα εμπειρικών ερευνών και επισκόπησης της βιβλιογραφίας είναι καθοριστικός για τη βελτίωση και αποτελεσματική λειτουργία των νηπιαγωγείων. Οι ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν τη διαμόρφωση καινοτόμων οργανωτικών δομών στο πεδίο της Προσχολικής Αγωγής, ώστε τα νηπιαγωγεία να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα και ευελιξία στις σύγχρονες εξελίξεις. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο/η διευθυντής/ντρια συνιστά τον παράγοντα-κλειδί που μέσα από μια ποιοτική ηγεσία μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στους πολλαπλούς του ρόλους και να επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές και την προσδοκώμενη ποιοτική εκπαίδευση στη σχολική του μονάδα. Βασική προϋπόθεση είναι η άριστη γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης και η κατοχή ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις κάθε νηπιαγωγείου (Κουτούζης, 1999· Καλογιάννης, 2015).

Η διοικητική κατάρτιση θεωρείται από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναγκαίο προσόν που κρίνει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών στη σχολική μονάδα. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό σε ενίσχυση τομέων που άπτονται ζητημάτων διοίκησης και στην ανάπτυξη ηγετικών πρακτικών που προωθούν την μάθηση και την ποιοτική σχολική οργάνωση, όπως αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση εγγράφων, αποδοτικότερες επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, καθοδήγηση και υποστήριξη προσωπικού, δημιουργία οράματος, εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών, επιτυχής διαχείριση συγκρούσεων, σχολικής βίας και φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς, προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, σωστότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, εξειδίκευση και επαγγελματική ανέλιξη όλων. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης θα προσδιορίσει την διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα τους, για τη διεκδίκηση και ανάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση (Κουτσοσπύρος, 2007).

Ο ρόλος των νηπιαγωγών, όπως είδαμε θεωρείται πρωτίστως συντονιστικός, μετά διαχειριστικός και διοικητικός, και σε πολύ λιγότερο βαθμό ηγετικός. Ο συντονιστικός και διαχειριστικός χαρακτήρας του ρόλου ενός διευθυντή είναι επιτακτικός, αλλά δεν πρέπει να εξαντλείται εκεί. Ο προϊστάμενος/διευθυντής δεν είναι απλώς ένας «μάντζερ», αλλά και

ένας ηγέτης. Και σαν ηγέτης, οφείλει να επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες, υπηρετώντας και ως αποτελεσματικός διαχειριστής (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Η επιμόρφωσή σε θέματα διοίκησης κρίνεται, όπως διαπιστώθηκε, αναγκαία. Η καλύτερη άσκηση του διοικητικού έργου είναι στενά συνδεδεμένη με την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, όπως έχει διαπιστωθεί και στην έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση & Χατζή (1997). Η εμπλοκή των ικανών και αποτελεσματικών νηπιαγωγών σε θέματα μεγάλης κυριότητας, όπως συνιστά η ηγεσία, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό από τη βασική προετοιμασία τους σε θέματα διοίκησης.

Το γεγονός λοιπόν της ελλιπούς επαγγελματικής προετοιμασίας των διευθυντών και των προϊσταμένων για την θέση και τα καθήκοντα που επρόκειτο να αναλάβουν, απαιτεί τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός συστήματος κατάρτισης και επιμόρφωσης, τόσο των υποψήφιων στελεχών, όσο και των εν ενεργεία, ώστε κατά τις κρίσεις προϊσταμένων/διευθυντών να δηλώνουν υποψηφιότητα όσο το δυνατόν περισσότερο διοικητικά καταρτισμένα άτομα, με ηγετικές ικανότητες που θα οδηγήσουν τη σχολική μονάδα στην καινοτομία και την ποιοτική αναβάθμισή της. Επομένως, η θεσμοθέτηση αξιοκρατικών κριτηρίων κατά την επιλογή διευθυντών νηπιαγωγείων, που πιστοποιούν τη γνώση διοικητικών ζητημάτων, όπως είναι το κριτήριο της διοικητικής κατάρτισης, κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να κατέχουν οι διοικητικά ικανότεροι νηπιαγωγοί μια ηγετική θέση στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Η διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα εντέλει θα προσφέρει αναγνώριση από μέρους των διοικούμενων της αξιοκρατικής κατάκτησης της διευθυντικής θέσης του διοικούντος (Γεωργογιάννης, 2005).

Αναφορές

Brundrett, M., Fitzgerald, T., & Sommefeldt D. (2006). The creation of national programmes of school leadership development in England and New Zealand: A comparative study. *International Studies in Educational Administration*, 34(1), 89–105. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10652/1326>

Bush, T. (2009.) Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–391. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00131910903403956>

Bush, T., A.R.J. Briggs, and D. Middlewood. 2006. The impact of school leadership development: Evidence from the “New Visions” programme for early headship. *Journal of In-Service Education* 32(2), 185-200.

Everard K. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Μετάφραση: Κίκιζας Δ.), Πάτρα: ΕΑΠ.

Huber, S., Muijs D., & Nicolaidou M. (2012). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική Βελτίωση. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία - ε και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*, 79-102. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

Young, M. D., Crow, G. M., Murphy, J., Ogawa, R. (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. New York: Routledge.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ.71-117). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμος Β', σελ. 27-49). Πάτρα: ΕΑΠ

Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων,

στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων. Η πρότασή μας. Στο: *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πάτρα, σελ. 33-45.

Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δεμίρογλου, Π., & Πασχαλίδης, Ν. (2014). Το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση του δείκτη: «Σχέσεις μεταξύ Σχολείου – Γονέων», στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»*, 2(2), 149-158.

Ευστράτογλου Α. (2004). Η Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, *Ενημέρωση*, 106, 2 – 15.

Ζωγόπουλος Ε., (2013). Η σπουδαιότητα των Παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διεργασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-62.

Κάκκος, Γ., Πιτσιάβας Δ., & Παπαλέξης, Κ. (2017). Συγκριτική μελέτη των τυπικών κριτηρίων επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (12), 133-143. Ανακτήθηκε 12/12/2017 από:

http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t12-09.pdf

Καλογιάννης, Δ. Ν. (2015). *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας : Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις*, 1η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καλογιάννης, Δ.Ν. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρατάσιος, Γ.Δ., & Καραμήτρος, Α.Ε. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/104>.

Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης Μ., (2001). Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Αθήνα 11-13 Μαΐου 2001.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τ. Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 27-49), Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτσοσπύρος, Χ. (2007). *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων – Πόσο έτοιμοι είμαστε για να αναλάβουμε διευθυντικές θέσεις;* Ανακτήθηκε 4/1/2018 από: users.sch.gr/xariskuts/dieythintes_xaris.doc

Μαδεμλής, Η. (2014). Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μακρυδημήτρης, Α. (1995). Η κρυφή γοητεία της διοικητικής Μεταρρύθμισης. Στο Α. Μακρυδημήτρης, (Επιμ.), *Προβλήματα διοικητικής μεταρρύθμισης* (11-46). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Μπακάλμπαση, Ε., & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 145-166. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8840>

Μπάκας, Θ (2014). *Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η διεύθυνση και διαχείριση του νηπιαγωγείου* (1η Έκδοση). Ιωάννινα. Διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152>.

Μπάκας, Θ. (2013). Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 30-53. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.857>

Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Νικολαΐδου, Μ (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία ε και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*, Αθήνα: ΙΩΝ

Ράπτης Ν., & Γρηγοριάδης Χ. (2017). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και κλίμα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://archeia.moec.gov.cy/mc/461/koultoura_kai_klima.pdf.

Το έργο του Νίκου Καζαντζάκη και η επίδρασή του στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών

Μπουκουβάλα Ευθαλία

Φιλολόγος - Ψυχολόγος, Msc Επιστήμες Αγωγής, Msc Εκπ. Ενηλίκων, Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Λασιθίου
boukouvala.e@gmail.com

Περίληψη

Οι πολυδιάστατες αλλαγές παγκοσμίως τις τελευταίες δεκαετίες καθιστούν αναγκαία τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω ποικίλων μορφών εκπαίδευσης, οι οποίες, υποβάλλοντας σε κριτική εξέταση αντιλήψεις και παραδοχές τους, μεθοδεύουν κατ' αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Καθώς η συμβολή της τέχνης αναδεικνύεται σημαντική γι' αυτόν τον σκοπό, στην παρούσα εργασία εστιάσαμε στη Λογοτεχνία και συγκεκριμένα στο έργο του Νίκου Καζαντζάκη και επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Κρήτης ως προς την επίδραση των έργων του συγγραφέα στη σκέψη και πρακτική τους, αξιοποιώντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, σκόπιμη δειγματοληψία και θεματική ανάλυση περιεχομένου ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν την επιρροή των καζαντζακικών κειμένων στην παιδευτική σκέψη και πράξη, τη δυναμική συμβολή τους στην προαγωγή της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής και την προοπτική αξιοποίησής τους στη διά βίου μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Καζαντζάκης, λογοτεχνία, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Οι συνεχείς αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, τεχνολογικό και επιστημονικό επίπεδο παγκοσμίως, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αντικαθρεπτίζονται εύλογα στην εκπαίδευση (European Commission, 2002), με αποτέλεσμα να καθιστούν αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς τη διά βίου μάθηση και εξέλιξή τους και τη συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων και των πρακτικών τους, μέσω ποικίλων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης (Coombs, 1968; Day, 1999), καθώς και την κριτική επισκόπηση ενδεχόμενων δυσλειτουργικών, εσφαλμένων ή και αναχρονιστικών αντιλήψεων και παραδοχών τους, ώστε αυτές να μη συνιστούν τροχοπέδη για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους (Cranton & King, 2003; Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των αναγνώστων και του μετασχηματισμού των θέσεων και των αντιλήψεών τους (Κόκκος, 2017), σημαίνουσα είναι η συμβολή της τέχνης, γενικά, και της λογοτεχνίας, ειδικά (Cranton, 2006; Κόκκος, 2011).

Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε στο έργο του Νίκου Καζαντζάκη, συγγραφέα με διεθνή προβολή, αναγνώριση και καταξίωση, καθώς η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε:

- την έντονη προβληματική του για ζητήματα εκπαίδευσης και παιδαγωγικής (Ντούλια, 2019),
- τις αναφορές του στη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση (Αστυρακάκη, 2019), αλλά την ισχνή προς το παρόν αξιοποίησή του στην εκπαίδευση ενηλίκων,
- την επίδρασή του, βάσει έρευνας του ΕΚΕΒΙ (2010), στη σκέψη των αναγνώστών του, λόγω της επικαιρότητας και οικουμενικότητας των ιδεών του (Αργυροπούλου, 2001; Bien, 2011; Μαθιουδάκης, 2017),
- την απουσία παραπλήσιας διεξαχθείσας εμπειρικής μελέτης σχετικά με τη σχέση Καζαντζάκη και δια βίου μάθησης εκπαιδευτικών και, επομένως, την πρωτοτυπία του σχεδιαζόμενου εγχειρήματος.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός του παρόντος πονήματος είναι η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών, συστηματικών αναγνωστών και μελετητών του έργου του Νίκου Καζαντζάκη στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, αναφορικά με την επίδρασή του στον στοχασμό και στην πρακτική τους, καθώς και η ανάδειξη των θέσεών τους για τη δυνατότητα αξιοποίησής του στη διαμόρφωση της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης και πράξης.

Τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η επίδραση των ιδεών του Καζαντζάκη στη σκέψη των εκπαιδευτικών;
- Πώς η συστηματική μελέτη του έργου του Καζαντζάκη επηρεάζει την παιδαγωγική πράξη των εκπαιδευτικών;
- Πώς μπορεί το έργο του Καζαντζάκη να συμβάλλει στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής σκέψης και πράξης;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Μεθοδολογική προσέγγιση

Προς εξυπηρέτηση του ερευνητικού σκοπού, από το σύνολο εκπαιδευτικών Περιφερειακής Ενότητας Κρήτης (δειγματοληπτικό πλαίσιο), ευρύτερη γεωγραφική περιοχή διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας, επιλέξαμε με σκόπιμη δειγματοληψία, μέσω υπόδειξης από έγκριτους φορείς (Διεθνή Εταιρεία Φίλων Νίκου Καζαντζάκη, Κέντρο Κρητικής Λογοτεχνίας, Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη), εκπαιδευτικούς, βάσει κριτηρίου συστηματικής μελέτης και ενασχόλησής τους με το έργο του Καζαντζάκη, υπηρετούντες κυρίως στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην ανώτατη εκπαίδευση, με πολυετή προηγούμενη θητεία σε κατώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Έτσι, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 41 πληροφορητές (Πλη), προερχόμενοι από όλους τους νομούς της Κρήτης, με διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, ειδικότητα, βαθμίδα και υπηρεσιακή κατάσταση.

Επιλέξαμε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία προκρίθηκε από:

- τη φύση των ερευνητικών ζητούμενων και τον στόχο της έρευνας για ερμηνεία, κατανόηση σε βάθος και για πλούτο αποκρίσεων (Mason, 2011),
- τη δυνατότητα εφαρμογής της σε πεδίο ανεπαρκώς διερευνημένο, με σκοπό την ανάδειξη νέων θεματικών αξόνων (Creswell, 2011),
- τη συμβατότητά της με την πολυφωνία και την πολυσημία της Λογοτεχνίας (Iser, 1993; Jauss, 1995).

Ως τεχνική συλλογής δεδομένων αξιοποιήσαμε την προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της προσβασιμότητάς της στο ατομικό βίωμα, με στόχο την ανάδειξη στοιχείων της παιδαγωγικής σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις, σε περιστάσεις που η συνέντευξη δεν ήταν δυνατή (π.χ. λόγω γεωγραφικής απόστασης, επιβεβλημένων περιορισμών εν μέσω πανδημίας).

Επιπλέον, σχεδιάσαμε πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο (πρωτόκολλο συνέντευξης), το οποίο αναπροσαρμόσαμε, με βάση την ανατροφοδότηση που δεχτήκαμε από τη διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας. Για τη διαχείριση του παραχθέντος υλικού, την παραγωγή αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιήσαμε τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε μεταξύ Μαρτίου – Απριλίου 2021, στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών της γράφουσας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας (παρατεινόμενος εγκλεισμός, περιοριστικά μέτρα μετακινήσεων) και των χρονικών περιορισμών της έρευνας, ο αρχικός σχεδιασμός για διεξαγωγή αποκλειστικά διά ζώσης συνεντεύξεων, παραχώρησε τη θέση του στην πραγματοποίησή τους μέσω

τηλεφώνου ή σε αντικατάστασή τους από γραπτές απαντήσεις σε ερωτηματολόγια με ανοικτές ερωτήσεις.

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψε ένα σώμα δεδομένων προερχόμενων από όλους τους νομούς της Κρήτης, αποτελούμενο από 12 συνεντεύξεις και από 29 ερωτηματολόγια.

Ζητήματα ποιότητας της έρευνας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της έρευνας αναφορικά με τη δεοντολογία, αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, προβλέφθηκαν οι ακόλουθες ενέργειες (Cohen et al., 2007; Creswell, 2011):

- Πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τον σκοπό της έρευνας, για τη χρήση των αποτελεσμάτων της και για τα δικαιώματά τους.
- Λεπτομερής περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου, ώστε οι μελλοντικοί ερευνητές να μπορούν να ελέγξουν τη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων της έρευνας σε παρεμφερές πλαίσιο.
- Διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας για δοκιμαστική χρήση του ερευνητικού εργαλείου και ενδεχόμενη αναπροσαρμογή του, με βάση την ανατροφοδότηση από αυτήν.
- Καθοδήγηση από ανεξάρτητο αναλυτή ως προς την επίτευξη της αντικειμενικότητας στην κωδικοποίηση, ταξινόμηση και ερμηνεία των δεδομένων.
- Επιστροφή στο δείγμα (έλεγχος μελών), για αποφυγή παρερμηνειών.

Παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων

Καζαντζάκης και επίδραση στη σκέψη των εκπαιδευτικών

Στις αναφορές των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναδείχτηκαν διαστάσεις πρόσληψης του καζαντζακικού έργου που επισημάνθηκαν και στη βιβλιογραφία, καθώς γίνεται λόγος για την επικαιρότητα και διαχρονικότητα των ιδεών του, με έμφαση στον ανθρωποκεντρικό, ουμανιστικό και οικουμενικό χαρακτήρα τους (Αργυροπούλου, 2001; Bien, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί εκφέρουν υπερθετικές αξιολογικές κρίσεις για τον συγγραφέα και το έργο του, δηλώνοντας στην πλειονότητά τους ότι έχουν επηρεαστεί από αυτό:

- στη διαμόρφωση της σκέψης (ιδεολογίας, αξιών και στάσεων) και, ενίοτε, της συμπεριφοράς τους,
- στην προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοβελτίωση,
- στη διάνοιξη κοινωνικοπολιτισμικής προοπτικής στον στοχασμό τους.

Σε ατομικό - διαπροσωπικό επίπεδο αναγνωρίζουν καζαντζακική επιρροή στον προσανατολισμό τους σε περιοχές όπως:

- αναζήτηση νοήματος ζωής και αφοσίωση στην υλοποίηση στόχων,
- κριτική εξέταση και αναθεώρηση ιδεών,
- δύναμη της θέλησης, αγωνιστικότητα και υπέρβαση κάθε φόβου,
- ισόβιος αγώνας για αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και αυτοπραγμάτωση,
- σεβασμός και ανιδιοτελής αγάπη προς τον άνθρωπο,
- αποδοχή της διαφορετικότητας και πνευματική ανεκτικότητα,
- αισιοδοξία και στωική αντιμετώπιση της αποτυχίας,
- μεταφυσική προβληματική.

Σε κοινωνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αντλούν από τα καζαντζακικά κείμενα αξίες, στάσεις και κοινωνικά αγαθά που υπαγορεύουν ενεργή πολιτεϊότητα για την προάσπισή τους: ελευθερία, αντισυμβατικότητα, ισότητα, δικαιοσύνη, κοινωνική αλληλεγγύη, ανθρωπισμό, αίσθηση ευθύνης και κοινωνικής αποστολής, προστασία του περιβάλλοντος, αγάπη για την πατρίδα και την οικουμένη, παγκόσμια ειρήνη.

Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφικά επισημασμένη σχέση προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας και εξέλιξης (Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006; Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019; Φρυδάκη, 2015), το συνεχές της προσωπικής και παιδαγωγικής σκέψης και υποστηρίζουν την επιρροή τους από τον Καζαντζάκη στη διαμόρφωση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας τους ως προς:

- Την αυτοαντίληψη για τον ρόλο τους, με την εμπέδωση της ευθύνης, της υψηλής αποστολής και της καταλυτικής επίδρασής τους στη μελλοντική προοπτική του μαθητή.
- Την παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία συμπυκνώνεται στον καζαντζάκειο όρο «Νέα Παιδαγωγική» και περιλαμβάνει: αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, αγάπη και θετικό παιδαγωγικό κλίμα ως μοχλό για μαθησιακή αποτελεσματικότητα, αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας, σεβασμό στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και στις ανάγκες του και πίστη στο απεριόριστο δυναμικό του.
- Τον μεθοδολογικό προσανατολισμό, με τη μετατόπιση της σκέψης από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Περισσότερο με έχει επηρεάσει η παρακάτω αντίληψη: “Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες”» (Πλη39).

«[...] ο Καζαντζάκης ενδυνάμωσε μέσα μου την αγάπη για το παιδί, την αγάπη για το πλάσμα που το βοηθάμε να αναπτυχθεί... που έχει ήδη τη δική του προσωπικότητα. [...] Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού είναι κάτι που υπάρχει πάρα πολύ στο έργο του Καζαντζάκη...» (Πλη5).

«Διαβάζοντας Καζαντζάκη γίνεσαι πιο ευαίσθητος απέναντι στις ανάγκες των παιδιών... Γυρίζεις νοερά στα σχολικά σου χρόνια και βλέπεις τι είχες ο ίδιος ανάγκη ως παιδί και έτσι μπορείς καλύτερα να μπεις στη θέση του παιδιού και να καταλάβεις τις πραγματικές ανάγκες του. Δηλαδή ανάγκη για εμπειρία στη μάθηση, επαφή με τη ζωή, με τη φύση και όχι διαλέξεις και μονόλογοι. Να χτίζεις εποικοδομητικά πάνω στην εμπειρία του παιδιού και να αναρωτιέσαι... να προβληματίζεσαι για τις πραγματικές ανάγκες του» (Πλη4).

Καζαντζάκης και επίδραση στην εκπαιδευτική πράξη

Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν στις αποκρίσεις τους τη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη σύνδεση παιδαγωγικής σκέψης και πράξης (Ματσαγγούρας, 2006), οπότε διαπιστώσαμε συναφείς καζαντζακικές επιρροές σε προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική. Αναφέρεται επίδραση σε διάφορες διαστάσεις της παιδαγωγικής πρακτικής:

- Εφαρμογή παιδαγωγικής φιλοσοφίας, η οποία συνίσταται σε ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο διδασκαλίας, μαθησιακό κλίμα διαποτισμένο από παιδαγωγική αγάπη, ευαισθητοποιημένη προσέγγιση μαθητών, με σκοπό την ολόπλευρη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, συνεργατικό πνεύμα στη σχολική κοινότητα, διαπολιτισμική συνείδηση και συμπεριφορά, καινοτομία και αντισυμβατικότητα διδασκαλίας και διαρκή αναπροσαρμογή της στις ανάγκες των μαθητών, υπομονή και επιμονή κατά την προσπάθεια διδακτικών στόχων.
- Θεματική επιλογή εμπνευσμένη από τα καζαντζακικά κείμενα: π.χ. Φύση - προστασία του περιβάλλοντος, Αξίες της Κρήτης και διαχρονικότητά τους, Αγώνες της Κρήτης για την Ένωση με την Ελλάδα, Ταξίδι και σχέση του συγγραφέα με άλλους πολιτισμούς, Καζαντζάκης και Νόμπελ Λογοτεχνίας, Μελοποιημένη ποίηση Καζαντζάκη, Καζαντζάκης και Ελ Γκρέκο, Καζαντζάκης στην Ειδική Αγωγή κ.ά..
- Σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία, με ανάληψη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων και με εφαρμογή αρχών και μεθοδολογίας της

βιωματικής μάθησης που ενστερνίζεται ο λογοτέχνης ως πεμπτούσια της εκπαιδευτικής πράξης.

Ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Έχω πάντα κατά νου τη φράση του μικρού μαθητή «σώπα δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί» (Αναφορά στον Γκρέκο) και προσπαθώ να «αφουγκράζομαι» όσο μπορώ τις ανάγκες των μαθητών μου και να τους «χαλαρώνω» όσο και όποτε μπορώ» (Πλη19).

«[...] οι ιδέες του είναι σύγχρονες και μπορείς να βρεις θέματα που να μιλούν σε όλα τα παιδιά της τάξης, θέματα διαπολιτισμικά, όπως είναι η φύση... η προστασία του περιβάλλοντος, η αγάπη για τη φύση που είναι το σπίτι μας» (Πλη9).

«Διαβάσαμε τα κρητικά μυθιστορήματά του, προβληματιστήκαμε, συζητήσαμε, επιχειρηματολογήσαμε, εμπνευστήκαμε, σκεφτήκαμε πάνω στις αξίες της Κρήτης και τη διαχρονικότητά τους... Αξίες που είναι απλές ανθρώπινες αξίες για λεύτερη και αξιοπρεπή ζωή... Δεν είναι μόνο του Κρητικού αλλά του ανθρώπου γενικά... Γι' αυτό και τα έργα του Καζαντζάκη διαβάζονται από όλο τον κόσμο... Γιατί από το συγκεκριμένο παράδειγμα περνάμε στο γενικό, το παγκόσμιο, το πανανθρώπινο» (Πλη1).

«Η βιωματική, η ενεργητική μάθηση που τόσο υποστήριζε ο Καζαντζάκης ως προοδευτικός άνθρωπος στις αρχές του περασμένου αιώνα μπορεί να δημιουργήσει θαύματα. Ακόμη κι ο μαθητής που δεν ακούει τη φωνή του για μάθημα μέσα στην τάξη, που δεν τολμά να σηκώσει το χέρι του, μέσα στην ομάδα με το κατάλληλο ερέθισμα θα δραστηριοποιηθεί. Κάτι θα τον παρακινήσει να συμμετέχει κι εκείνος» (Πλη12).

Καζαντζάκης και σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη και πράξη

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την προοπτική αξιοποίησης οποιουδήποτε καζαντζακικού έργου, με σκοπό την προαγωγή της σύγχρονης προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Προτείνουν, ειδικότερα, τα ακόλουθα έργα: *Αναφορά στον Γκρέκο*, *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*, *Ασκητική*, *Ταξιδεύοντας*, *Καπετάν Μιχάλης* και *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, *Μέγας Αλέξανδρος* και *Στα παλάτια της Κνωσού*.

Επηρεασμένοι από τη βιωματική μάθηση που προκρίνει ο Καζαντζάκης, εισηγούνται επιμορφωτική υποστήριξη εκπαιδευτικών, βασισμένη στο έργο του λογοτέχνη, με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (βιωματικά εργαστήρια, εργασία σε ομάδες, παρουσίαση καλών πρακτικών - διδακτικών προτάσεων, δημιουργία αποθετηρίου εργασιών), για ουσιαστική μέθεξή τους στην τέχνη του λόγου και ενεργοποίηση της μετασχηματιστικής δυναμικής της στην παιδαγωγική σκέψη και πράξη και, εν γένει, στην προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξη. Οι εισηγήσεις τους συνάδουν με σύγχρονες επιταγές στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μπαγάκης, 2016).

Συγχρόνως, οι συμμετέχοντες υποδεικνύουν ειδικές περιοχές θεματικού ενδιαφέροντος προς εμπλουτισμό της σύγχρονης διδακτικής πράξης: π.χ. σχέση του Καζαντζάκη με τη δημοσιογραφία, πολιτική, ποίηση, φιλοσοφία, εκπαίδευση, με την τέχνη στις διάφορες εκδοχές της, με πνευματικούς δημιουργούς ανά τον κόσμο κ.ά..

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«[...] σκέφτομαι πως οι δάσκαλοι γενικά θα πρέπει να αποβάλουμε στερεότυπα και προκαταλήψεις για τον εθνοπολιτισμικά διαφορετικό στο σχολείο, στην κοινωνία, γενικότερα. Νομίζω όλο το έργο του Καζαντζάκη μπορεί να συμβάλει σ' αυτό, γιατί ο ίδιος προβάλλει το διαφορετικό, τις διαφορετικές ιδέες και απόψεις... Κυρίως όμως στα ταξιδιωτικά του έργα και την Αναφορά στον Γκρέκο, που περιέχει σαν μυθιστόρημα όλη τη ζωή του και έχει πολλές αναφορές στα ταξίδια του σε διάφορες χώρες» (Πλη3).

«[...] μια άλλη πτυχή του Καζαντζάκη που δεν έχει αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση είναι η σχέση του με την πολιτική, η πολιτική του σκέψη» (Πλη10).

«Νομίζω σε μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρουσιαστούν καλές πρακτικές, δηλαδή κάποιες δουλειές συναδέλφων που έχουν γίνει πάνω στον Καζαντζάκη... ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις. Λόγω του ότι τον Καζαντζάκη τον τιμούν συχνά και με

κάθε ευκαιρία, θα υπάρχει σίγουρα αρκετό υλικό από τους συναδέλφους στα σχολεία. Αυτό το υλικό πρέπει να συγκεντρωθεί σε ένα αποθετήριο ή και να παρουσιαστεί σε μια μαζική επιμόρφωση. Αυτό νομίζω θα ωφελήσει τους συναδέλφους που έχουν κουραστεί από θεωρίες και ομιλίες ως παθητικοί ακροατές...» (Πλη7).

Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις

Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, εντοπίσαμε κυρίως μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Λόγω χρονικής βίας και επιβεβλημένων περιορισμών εξαιτίας της πανδημίας, ο σχεδιασμός για δια ζώσης συνεντεύξεις, παραχώρησε τη θέση του σε τηλεφωνικές συνομιλίες ή/και συμπλήρωση γραπτών ερωτηματολογίων, με επίπτωση στον πλούτο και στο βάθος του παραχθέντος ποιοτικού υλικού.

Η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά σε ποιοτικά δεδομένα πληροφορητών (συνεντεύξεις - ερωτηματολόγια), με επίγνωση των κινδύνων που ελλοχεύουν σε μονομερή, αυτοαναφορική μεθοδολογική προσέγγιση και μπορούν να αποσοβηθούν σε μελλοντικό σχεδιασμό με:

- Τριγωνοποίηση: ποσοτική έρευνα σε ευρύ πληθυσμό για εντοπισμό κατάλληλου δείγματος και εν συνεχεία ποιοτική προσέγγιση με συνεντεύξεις (Creswell, 2011).
- Διασταύρωση δεδομένων από ποικίλες πηγές και μεθόδους: επισκόπηση τεκμηρίων, παραδοτέα προγραμμάτων, εμπειρική παρατήρηση (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008) διδακτικής εφαρμογής Καζαντζάκη, ομαδικές συνεντεύξεις συνεργαζόμενων σε πρόγραμμα εκπαιδευτικών, με στόχο τη σφαιρική θεώρηση της διδακτικής διεργασίας.
- Αναζήτηση δείγματος εκτός της Κρήτης, για αποφυγή μεροληψιών εξαιτίας της εμφάνισης ενδοομαδικής εύνοιας (Χαντζή, 2003), καθώς ο Καζαντζάκης αποτελεί μέρος της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των Κρητικών.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας διαφάνηκαν:

- Η βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη διαλεκτική σχέση μεταξύ προσωπικής και εκπαιδευτικής σκέψης, προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και διδακτικής πράξης (Day, 1999; Hargreaves, 1994; Ματσαγγούρας, 2003; Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019).
- Η Λογοτεχνία, στην άτυπη ενήλικη μάθηση, ως καταλύτης κριτικού στοχασμού και μετασχηματιστικών διεργασιών στη σκέψη και στη συμπεριφορά του αναγνωστικού κοινού (Κόκκος, 2011; Μέγα, 2011).
- Η προσέγγιση της Λογοτεχνίας ως διεπιστημονικού αντικειμένου (Σακελλαριάδη, 2006) στην τυπική εκπαίδευση, με σύγχρονες και καινοτόμους μεθόδους (Frey, 1986; Ματσαγγούρας, 2008; Χρυσαφίδης, 2009), προς προαγωγή του κριτικού αλφαριθμητισμού του μαθητικού κόσμου (Αραβανής, 2015; Morgan, 1997; Πασχαλίδης, 2006).

Ειδικά για τον Καζαντζάκη, προέκυψαν:

- Η επικαιρότητα του στοχασμού του (Bien, 2011; Μαθιουδάκης, 2017) και η ικανότητά του για αναμέτρηση με τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης (Ντούλια, 2019; Χατζηαποστόλου, 2019).
- Η ισχύς της επιρροής του στη σκέψη και εν δυνάμει στη συμπεριφορά του αναγνώστη, γενικά, και στην παιδαγωγική σκέψη και πράξη του εκπαιδευτικού, ειδικά (ΕΚΕΒΙ, 2010).
- Συγκεκριμένες προτάσεις για δυναμική συμβολή του συγγραφέα στην ανανέωση της σκέψης και πράξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών και στην ενδυνάμωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας και ανάπτυξης.

Προτάσεις

Κατά την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων αναδείχτηκαν νέες περιοχές ερευνητικού ενδιαφέροντος, με αφετηρία τα καζαντζακικά κείμενα:

- Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού για εκπαιδευτικούς, προς ανανέωση της σκέψης και πράξης τους και ενδυνάμωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας και εξέλιξης.
- Συγγραφή θεωρητικών μελετών με αντικείμενα: Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος στον Καζαντζάκη - Σύγκριση μεταξύ παιδευτικών αντιλήψεων Καζαντζάκη και σύγχρονων στοχαστών της διά βίου Μάθησης.
- Πειραματική διδακτική εφαρμογή καζαντζακικών κειμένων σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), για διαπίστωση της μετασχηματιστικής δυναμικής τους στα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς ενήλικων εκπαιδευομένων.

Εν κατακλείδι, δεδομένου ότι στην έρευνα γενικά δεν υφίστανται οριστικές, τελεσίδικες απαντήσεις σε ζητούμενα, θεωρούμε ότι τέτοιοι γόνιμοι προβληματισμοί αποτελούν ερέθισμα για νέους ερευνητικούς πλόες, με προορισμό την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης, τον κριτικό αλφαριθμητισμό εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και τη βελτιστοποίηση της ποιότητας εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, της ζωής στις μετανεωτερικές κοινωνίες.

Αναφορές

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107 – 128.

Bien, P. (2011). Γιατί να διαβάζουμε Καζαντζάκη τον 21ο αιώνα. Στο: R. Beaton (επιμ.), *Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (σσ.695 - 700). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.

Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. New York: Oxford University Press.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey - Bass.

Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New perspectives on designing and implementing professional development for teachers of adults*, 98, 31 – 37.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Educational change and development series*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

European Commission / Eurydice. (2002). *Key topics in education in Europe: The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*. Brussels: Eurydice.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219 – 232.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project* (μτφ.: Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Iser, W. (1993). *From reader response to literary Anthropology*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (μτφ.: Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ: Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom. The art of the possible*. London: Routledge.

Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Αραβανής, Σ. (2015). Η πολυπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα. Σπουδών 2003 & 2011. Στο: 20ό Διεθνές Συνέδριο, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή, 6 - 8 Νοεμβρίου 2015, (σσ.70 - 82). Πάτρα.

Αργυροπούλου, Χ. (2001). Καζαντζάκης Οικουμενικότητα. Ανακτήθηκε από <http://amis-kazantzaki.gr/αρθρα-ι/> (Προσπελάστηκε στις 2/9/2020).

Αστυρακάκη, Ε. (2019). Ο Καζαντζάκης και η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Σ. Κανάκη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τα 60 χρόνια από το θάνατο του Νίκου Καζαντζάκη. Η θέση του Νίκου Καζαντζάκη στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Εκδοχές πρόσληψης στη διδασκαλία και έρευνα*, Ηράκλειο, 19 - 22 Οκτωβρίου 2017 (σσ.460 - 464). Μυρτιά Ηράκλειο Κρήτης: Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρنيωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ.357 - 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΚΕΒΙ (2010). *Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.71 - 120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017). Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Ε. Κωσταρά (επιμ.), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων* (σσ.34 - 59) Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Ενηλίκων.

Μαθιουδάκης, Ν. (2017). Νίκος Καζαντζάκης: Homo poeticus et universalis. Στο: Ν. Μαθιουδάκης (επιμ.), *Νίκος Καζαντζάκης ο κοσμοπαρωρής* (σσ.66 - 93). Αθήνα: Εκδόσεις Μουσείου Μπενάκη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α'. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Φερεσίδη, Κ. (2019). Επαγγελματική μάθηση, ανάπτυξη και ταυτότητα εκπαιδευτικών. Επαγγελματισμός και συλλογική διαχείριση επαγγελματικής αυτονομίας. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους* (σσ. 106 – 163). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21 - 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2016). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ντούλια, Α. (2019). Νίκος Καζαντζάκης. Ένας επίκαιρος παιδαγωγός. Οι παιδαγωγικές του απόψεις και η διαχρονικότητά τους. Στο: Σ. Κανάκη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τα 60 χρόνια από το θάνατο του Νίκου Καζαντζάκη. Η θέση του Νίκου Καζαντζάκη στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Εκδοχές πρόσληψης στη διδασκαλία και έρευνα*,

Ηράκλειο, 19 - 22 Οκτωβρίου 2017 (σσ.165 - 169). Μυρτιά, Ηράκλειο Κρήτης: Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη.

Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ.319 - 333). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Σακελλαριάδη, Ε. (2006). Ο μουσικός κήπος. Λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ.43 - 51). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χαντζή, Α. (2003). Ενδοατομικές και διατομικές διαδικασίες (κεφάλαιο 1 - 2). Στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία Τόμος Β'. Κοινωνική Ψυχολογία Κλινική Ψυχολογία* (σελ.23 - 119). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηαποστόλου, Μ. (2019). «Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!». Η κρητική ματιά στην Παιδεία. Στο: Σ. Κανάκη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τα 60 χρόνια από το θάνατο του Νίκου Καζαντζάκη. Η θέση του Νίκου Καζαντζάκη στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Εκδοχές πρόσληψης στη διδασκαλία και έρευνα*, Ηράκλειο, 19 - 22 Οκτωβρίου 2017 (σσ.260 - 265). Μυρτιά Ηράκλειο Κρήτης: Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη.

Χρυσάφιδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Gender differences in school performance anxiety

Ioannidis Nikolaos

Phd, Sociology Teacher, Directorate of Secondary Education of Magnesia,
nioand@yahoo.gr

Abstract

This study aimed to investigate gender differences in school performance anxiety. After defining the concept of anxiety and its symptoms, we examined the correlation between the students' views and the exposure to anxiety from a gender perspective. Furthermore, we analyzed the views and reactions of female and male students regarding social expectations on school performance while identifying and recording gender-related similarities and differences. Differences were recorded between senior high school female and male students regarding the anxiety prior to examinations, choice of studies and future profession. It is observed that girls sought school performance more actively than boys good, which increased their self-esteem and led to academic education. Moreover, social stereotypes pushed women toward higher education and not technical education.

Keywords: anxiety levels, social expectation, negative emotions.

Introduction

Danish existentialist philosopher and theologian, Søren Kierkegaard, in his work "The Concept of Anxiety" (1844), describes anxiety for the first time, distinguishing it from fear. He defines anxiety as a vague concern, a feeling without a concrete object, broader and more undetermined than fear, which is directed at a specific object (Gron, 2008).

Lader & Marks (1971) define anxiety as an emotion arising from an imminent danger, a threat that is vague or disproportioned to the emotion it evokes. Anxiety stimulates the sympathetic nervous system, i.e., the part of the nervous system preparing the human body for physical response when threatened, as opposed to the parasympathetic system that relaxes the body. Negative emotions caused by stressful situations trigger the sympathetic system to increase hormonal secretion, which in turn increases fatty acids and releases glucose in the blood, thus providing the body with the required energy to cope with the new situation. Those body reactions increase the heart rate, alter the respiratory rate, cause perspiration, tremors, and stomach and head discomfort (Theofilou, 2016). When these physical symptoms remain at normal levels, anxiety is a rather motivating than suppressive factor. Physical response to an imminent threat ensures vigilance, increases performance and arises from the need of the body to maintain balance irrespective of the environmental changes (Polykandrioti, 2014).

Studies of the 20th and 21st century have reported anxiety disorders to be the most common disorders in general population, usually occurring in adolescence or early adulthood, while their causes are both psychological and biological. An anxiety disorder is a stress that persists when the threat no longer exists. Stress often increases, reaching levels disproportionate to the situations that caused it. The symptoms last for a minimum of 6 months and the disorder may deteriorate, if left untreated. The frequent co-occurrence of other disorders, such as substance use, impede diagnosis and treatment of anxiety disorder (Kilamperia, 2004).

According to the International Classification of Diseases (ICD-10, 2008), depending on the stress intensity and manifested symptoms, a person may have one of the following anxiety disorders:

- Agoraphobia
- Social phobias

- Specific (individual) phobias
- Panic disorder
- Generalized anxiety disorder
- Obsessive-compulsive disorder, among others.

Theoretical background

Examination performance anxiety represents a distinct form of anxiety, studied systematically since the 1950's. Its most recent versions are based on the cognitive interference model, according to which anxiety causes reactions irrelevant to the solution of the school task, interfering and affecting the course of solution, and thus the performance quality (Metallidou, 1995). These reactions are combined with the concern for a potential failure. The stimulus triggering anxiety is related to the perception of evaluation, the underlying concern and fear of a current or future crisis (Zagklara, 2014). The main factor of adolescent anxiety is the feeling of not possessing the adequate skills to address the requirements of the examination. This subjective belief does not necessarily reflect the lack of skills to succeed, but rather the fear of not possessing them due to a lack of self-confidence ('Positivus', 2010). This experience is often a combination of the interpretation and meaning attributed to the event by individuals, based on their prior experience and emotional balance. Students with increased social anxiety often think: "If I fail, no one will appreciate me." They may cope with their problem by showing self-confidence, attribute their failure and responsibility to others, or blame themselves (Zagklara, 2014).

Another essential factor for examination performance anxiety, particularly during school final examinations in Greece, is competitiveness because of the limited available positions in higher education institutions, meaning that some students will not achieve their goal. Another fear is that, in case of failure, studying and effort made by the student will be lost. ('Positivus', 2010).

Furthermore, negative thoughts prior to the examination, such as how vast the material is or how many things students cannot remember, contribute markedly to stress. They usually wonder what will happen if they fail, or believe that their future will be lost and they will be a failure. Consequently, the catastrophic scenarios they produce deprive them from believing in themselves and focusing on their studies ('Positivus', 2010).

Students with examination anxiety, experience increased heart rate, nausea, frequent urination, increased perspiration, cold hands, dry mouth and muscle spasms before, during, or even after examination. These natural reactions combined with intense stress lead to concern, fear of failure and often panic. Adolescents failing to control these emotions, experience higher anxiety levels, further impeding their concentration. Therefore, examination stress leads to procrastination, inefficient studying and difficulty to organize and interpret the concepts they are taught (Zagklara, 2014).

Several gender differences have been reported in the stress levels, the reasons of its occurrence, the way it manifests itself and its management. Those differences are attributed to both biological and social factors.

Studies have shown that men and women react differently in stressful situations. Men become more self-centered, limit social interactions, potentially attempting to save energy to cope with the imminent danger. Conversely, women increase social interactions, develop increased compassion and seek social support more often. These differences are attributed to biological-hormonal factors.

However, the concept of gender represents a social construction as well, related to differences in socialization. According to the theory of roles, behavior is determined by the social roles we adopt. The variety of roles we attempt to respond to, induces internal conflicts. Moreover, those roles are associated to social expectations. Therefore, different gender roles lead to behavioral differences. In adolescence, social expectations require adopting behaviors

according to the traditional male and female roles. Thus, the psychological and behavioral differences between boys and girls begin to increase, differentiating the ways stress manifests itself. At this age stage, according to Freud, adolescents try to define their identity and acquire a sense of self. The rising conflict between personal desires and those of the society, increases adolescent anxiety irrespective of gender (Koureta, 2007).

Men reportedly experience less anxiety than women; similarly, adolescent boys experience less anxiety than girls, while girls admit feeling more anxious than boys. This may be explained by the fact that girls feel less confident for their skills to manage challenging situations and tend to social conformity to avoid the anxiety of being disapproved by others- (Koureta, 2007). Studies have shown that girls experience higher social anxiety than boys, while underestimating more their social skills (Nikolaou, 2005). Particularly, compared with adolescent boys, girls develop at least twice as often an anxiety disorder, which may be related to lower self-esteem. Additionally, female adults manifest twice as often their emotional issues compared with men, suggesting the underlying differences between men and women related to emotional disorders (anxiety among others) that occurred in adolescence and were not efficiently treated- (Palaiologou & Kotzia, 2013).

Numerous studies have focused on psychopathological disorders of adolescence, such as depression, destructive behavior, and substance use. A marked common finding is the observed differences between boys and girls. Particularly, a 1989 study has shown that adolescent girls experience more psychological problems combined with more health problems. The main issues observed are related to social relations and the body image. Moreover, a 1990 study has reported that, compared to boys, girls present more often various psychological problems such as negative mood, low self-esteem, anxiety, irritability, eating disorders and suicidal tendencies. Physical symptoms, including headache, stomach and chest pains, onychophagia, insomnia, visual problems, dizziness and vomiting, are also more common in girls (Takis, 2004).

Research data

Initial hypothesis

This study was conducted following the initial hypothesis that the two genders address and behave differently in stressful situations. Compared to boys, girls were expected to show more intense stress symptoms, experience higher levels of anxiety more often, believe their future is more dependent on the final examinations and base their choices more on their close environment.

Methods

To conduct this study, a Google Drive form with a questionnaire was created and distributed to senior high school students in the city of Volos (Greece). The questionnaire was sent via e-mail and social media.

The form included an introduction stating the purposes of the study and the framework of its conduction, while highlighting the protection of the participants' anonymity at the submission of the questionnaire. All answers were mandatory; however, there were no correct/wrong answers. A total of 100 questionnaires were completed and analyzed.

After collecting the questionnaires and performing an initial analysis of the results, we carried out interviews with six students, three girls and three boys, from the 2nd grade of the 4th Senior High School of Volos. They were all asked to comment on a part of the study results and express their views regarding examinations, anxiety and potential differentiations observed between boys' and girls' behavior.

The questions included in the questionnaire were common for all students and were grouped according to the following themes:

- 1) Participant's gender
- 2) Participant's school grade

- 3) Relation of students with the school environment
- 4) Preparation for school requirements and examinations
- 5) Extracurricular activities not related to school requirements and examinations
- 6) Choice of future profession
- 7) Performance in the final examinations
- 8) Students' attitude toward school requirements and examinations
- 9) Ways of coping with negative emotions

Results

The students' views on **school environment** and their relations with it were similar in terms of gender. Regarding the students' relations with their classmates (questions 3b and 3d) and professors (question 3c), girls showed higher percentages. (Table 1)

Table 1: Comparison of answers on school environment between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
3a	average	32,1	Average	37,9
3b	a lot	38,2	a lot	37,9
3c	a lot	44,1	a lot	36,4
3d	average	32,4	Average	36,4

Regarding the **students' preparation for school and examination requirements**, the only difference was observed at the level of satisfaction with the hours invested in the preparation. A high percentage of girls were more satisfied than boys (question 4c). (Table 2)

Table 2: Comparison of answers on preparation for the school and examination requirements between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
4a	very unsatisfied	50	very unsatisfied	45,5
4b	neutral	29,4	Neutral	28,8
4c	neutral	32,4	Neutral	31,8
4d	very unsatisfied	64,7	very unsatisfied	37,9
4e	very unsatisfied	41,2	very unsatisfied	43,9

Girls reported being very satisfied with the time spent in **extracurricular activities**, as opposed to boys who were slightly or not at all satisfied (*question 5a: I am satisfied with the time spent in extracurricular activities*). Boys wished they had much more time for those activities, while girls, having already declared being satisfied with the hours spent, would like for this time to increase. (*Question 5c: I would like the hours I spent on extracurricular activities to be more*) (Table 3)

Table 3: Comparison of answers on extracurricular activities between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
5a	much more	26,5	not at all - slightly	22,7 - 22,7
5b	not at all	64,7	not at all	63,6
5c	much more	23,5	Extremely	34,8
5d	extremely	38,2	Extremely	43,9

Male students were absolutely negative at the sub-question on whether parents determine the **choice of future profession** (question 6b), while female students' predominant answer ranged between "not at all" and "slightly". Moreover, the professional prestige and employment opportunities, among others, influenced less the girls' choice, while affecting moderately the boys' choice (question 6c). (Table 4)

Table 4: Comparison of answers on choice of future profession between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
6a	extremely	61,8	Extremely	56,1
6b	not at all - slightly	41,2 - 41,2	not at all	48,5
6c	slightly	32,4	Moderately	25,8
6d	extremely	38,2	Extremely	38,4
6e	not at all	64,7	not at all	84,8
6f	extremely	55,9	Extremely	57,6

Regarding the **performance in the school final examinations**, girls were extremely concerned, while boys experienced moderate anxiety (question 7c). Additionally, answers recorded by both genders on whether their professional future depends on the final examinations (question 7a), girls did not associate them at all, while boys' answers ranged between "not at all" and "very". Our results showed that entrance examinations were not decisive for the course of students' life; however, girls considered their future slightly depended on the final examinations' outcome. Finally, in case of failure at the examinations, boys were not willing to study abroad or at a private institution, nor were they willing to work in any sector. Conversely, girls were slightly considering an alternative study option and moderately considering the possibility of seeking employment in a different sector (Table 5).

Table 5: Comparison of answers on performance in the school final examinations between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
7a	not at all	32,4	not at all - very	24,2 - 24,2
7b	not at all - slightly	26,5 - 26,5	not at all	27,3

7c	extremely	38,2	Moderately	25,8
7d	not at all	58,8	not at all	54,5
7e	not at all	55,9	not at all	48,5
7f	not at all	35,3	not at all	36,4
7g	slightly	32,4	not at all	33,3
7h	not at all	38,2	not at all	36,4
7i	moderately	32,4	not at all	30,3

Regarding the **school and examination requirements**, girls felt slightly pressured from the school requirements, while boys did not feel any pressure (question 8a). This gender difference may be attributed to the fact that girls were extremely concerned about their performance at the examinations while boys were moderately concerned (question 8c). Girls believed their effort is moderately reflected in the school performance, while boys considered it is not at all reflected in the school performance (question 8d). However, the answers at the sub-question regarding negative emotions due to school requirements, were markedly opposed. Girls experienced extreme anxiety, frustration and desperation compared to the boys who did not experience unpleasant emotions (question 8f). (Table 6)

Table 6: Comparison of answers on school and examination requirements between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
8a	slightly	29,4	not at all	31,8
8b	not at all	47,1	not at all	39,4
8c	extremely	47,1	Moderately	24,2
8d	moderately	38,2	not at all	27,3
8e	not at all	32,4	not at all	39,4
8f	extremely	32,4	not at all	34,8

Regarding the students' **ways of coping with negative emotions**, the only difference recorded between the two genders was in their effort to engage in whatever helps them feel good (well???) (question 9d). Therefore, boys always sought to avoid their problems by listening to music or having fun with friends, while girls were usually but not always engaging in similar activities. (Table 7)

Table 7: Comparison of answers on ways of coping with negative emotions between girls and boys

QUESTION	GIRLS		BOYS	
	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE	MOST COMMON ANSWER	PERCENTAGE
9a	never - rarely	26,5 - 26,5	never – rarely	30,3 - 30,3
9b	usually	26,5	Usually	31,8
9c	never	38,2	Never	40,9
9d	usually	38,2	Always	53
9e	usually	47,1	Usually	34,8
9f	never	41,2	Never	33,3

Discussion - Conclusions

The findings in the present study indicated that girls admitted experiencing higher levels of anxiety. Consequently, they expected to resolve their problems less compared to boys, they criticized the adequacy of their performance, considered their failures were due to lack of motivation and skills, presented higher social conformity and tended to succumb to peer pressure. Adopting a socially accepted attitude may effectively eliminate anxiety caused by fear of being disapproved from peers and adults (Koureta, 2007).

Studies have reported that boys show higher self-efficacy compared to girls, who consider themselves less competent in activities stereotypically associated with the male gender, while they are more likely to turn to others for assistance of approval (Von der Embse, 2018). Similar findings have been recorded regarding professional self-efficacy in typically male and female professions (Koureta, 2007). Boys tend to select professions ensuring financial security, namely technical professions. Conversely, girls select academic education because of its higher social prestige. The boys' success criterion is financial and professional security and growth, while girls choose their profession based on personal growth and success in life (Zagklara, 2014).

Although test anxiety can affect male and female adolescents and middle school and high school students, many studies worldwide suggest that female adolescents and middle school students are possibly at a greater risk of developing test anxiety (Lowe, 2021; Zile *et al.*, 2021, Torrano *et al.*, 2020). In this study differences were recorded between senior high school female and male students regarding the anxiety prior to examinations, choice of studies and future profession.

Girls stated feeling pressure because of school requirements, being extremely concerned about their performance in examinations and experiencing negative emotions due to examinations, while boys did not feel pressure, were moderately concerned and did not experience negative emotions. (Figure 1)

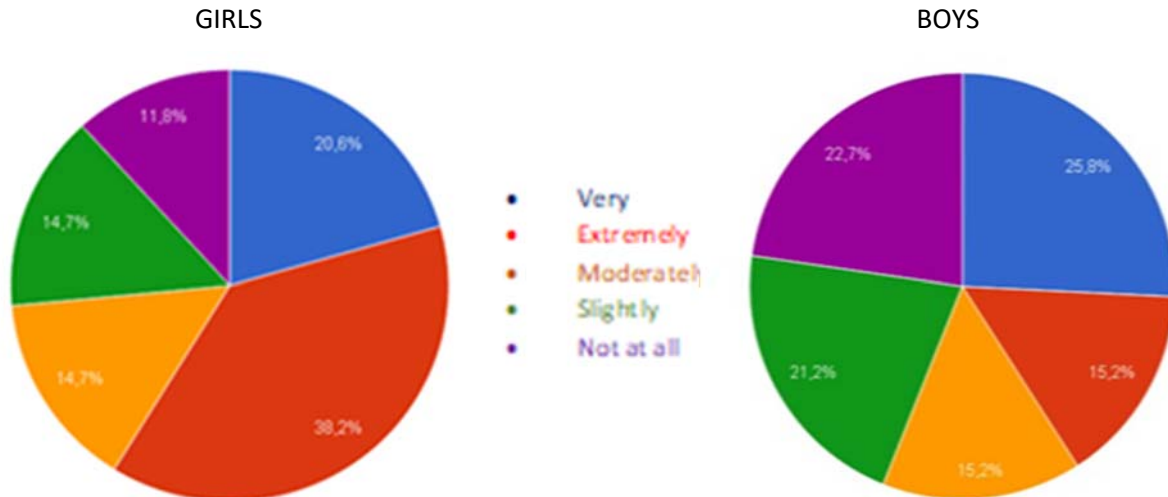


Figure 1. Assessment from 7. To what extent do you believe are true the following sentences regarding your performance in the school final examinations? [I am concerned about my performance in them.]

Furthermore, compared to boys, girls were more satisfied about the time spent in preparation for school and considered their effort was reflected in their school performance. We observed that girls sought more actively than boys good school performance, which increased their self-esteem and led to academic education. This is evident also in other studies (Milovanović, 2020). Moreover, social stereotypes pushed women toward higher education and not technical education.

Girls stated being satisfied with the time spent in extracurricular activities, though they would like this time to increase. They did not have enough time to engage in extracurricular

activities, “because of school requirements”, as one female student explained. Similarly, boys would like to have more time for extracurricular activities, although they were satisfied with the time, they already spent in them. This may be explained by the social roles, according to which, men do not feel anxious when doing what they like. Moreover, these results reflect the social expectation according to which, boys should be independent from their parents regarding the choice of profession while girls admit they are slightly influenced by their parents when deciding on their professional future. These findings agree with other studies (Lowe, 2021; Zile *et al.*, 2021)

Girls did not associate their success in the school final examinations with their professional future, but believed the course of their life was slightly associated with them, because it determined whether they would seek alternative study options or work in a different sector, two potential options in case of failure for the girls, but not for the boys. (Rodríguez *et al.*, 2014, Van Mier *et al.*, 2019, Milovanović, 2020).

The main hypothesis of our study according to which there are gender differences in anxiety before examinations was confirmed.

References

Gron A. (2008). *The concept of Anxiety in Soren Kierkegaard*. Translation: Knox, J. 1st Edition. Macon: Mercer University Press

ICD-10 (2008): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision, 1(A), Edition 2008, Retrieved in 05/06/2016 from: <http://docplayer.gr/600346-Diethnis-statistiki-taxinomisi-noson-kai-synafon-provlimaton-ygeias.html>

Kilamperia, V. (2014). Anxiety Disorders: Types, symptoms and treatment – Part I. Retrieved in 03-06-2016 from: <http://psychografimata.com/10267/agchodis-diataraches/>

Koureta, Ch. (2007). *Adolescence, gender and extracurricular activities: association with school performance and factors of personal functioning*. PhD Thesis. Aristotle University of Thessaloniki. School of Philosophy. Department of Psychology. Sector of Evolutionary and School Psychology. Thessaloniki.

Lader M. & Marks I. (1971). *Clinical Anxiety*. London: Heinemann

Lowe P. A. (2021). Examination of Latent Test Anxiety Profiles in a Sample of U.S. Adolescents. *International Education Studies*, 14 (2).

Metallidou, P. (1995). *Cognitive abilities and cognitive-emotional dimensions of the self during adolescence: structure and development*. *Adolescence, gender and extracurricular activities: association with school performance and factors of personal functioning*. PhD Thesis. Aristotle University of Thessaloniki. School of Philosophy. Department of Psychology. Thessaloniki.

Milovanović, I. (2020). Math anxiety, math achievement and math motivation in high school students: gender effects. *Croat. J. Educ.* 22, 175–206.

Nikolaou, E. (2005). *Middle childhood social functioning in the relationship with peers*. PhD Thesis. Aegean University. Department of Early Childhood Education and Educational Planning. Rhodes.

Offer, D. & Schonert-Reichl, K. A. (1992). Debunking the myths of adolescence: findings from recent research. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* Nov, 31(6):1003-14.

Palaiologou, A. & Kotzia, D. (2013). Anxiety in adolescence. *BIO Magazine*, 5.

Polykandrioti, M. & Koutsopoulou, V. (2014). Anxiety in non-psychiatric patients. *To Vima Tou Asklipiou*, 13(1), 54-65

Positivus. (2010). Examination stress sabotages success. Retrieved in 20-05- 2016 from: <https://sciencearchives.wordpress.com/2010/04/12/ά-ά-eta/>

Rodríguez, A., Dapía, M. D., and López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de educación secundaria obligatoria. *Rev. Estud. Invest. Psicol. Educ.* 1, 132–140.

Takis, N. (2004). Psychopathology development during adolescence. Retrieved in 30- 05- 2016 from: <https://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/160/h-anaptyxi-tis-psyxopathologias-kata-tin-efiveia.html>

Theofilou, M. (2016). Anxiety – Anxiety Disorders. Retrieved in 03-06-2016 from: <http://www.paidiatros.com/paidi/psychologia/anxiety-anxiety-disorders>

Torrano, R., Ortigosa J. M., Riquelme, A., Méndez, J. F. & López-Pina, J. (2020). Test Anxiety in Adolescent Students: Different Responses According to the Components of Anxiety as a Function of Sociodemographic and Academic Variables. *Front. Psychol.* 11:612270.

Van Mier, H. I., Schleepen, T. M. J., and Van den Berg, F. C. G. (2019). Gender differences regarding the impact of math anxiety on arithmetic performance in second and fourth graders. *Front. Psychol.* 9:2690.

Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictions, and correlations: A 30-year meta-analysis review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.

Zagklara, P. (2014). *Socio-psychological dimensions of educational policy making: access to higher education*. PhD Thesis. Panteion University of Social and Political Sciences. Department of Psychology. Athens.

Zile, I., Bite, I., Krumina, I., Folkmanis, V.; Tzivian, L. Association between Anxiety, Quality of Life and Academic Performance of the Final-Year-Students in Latvia. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5784.

Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης

Νικολαΐδου Χάρης

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
xara20@hotmail.gr

Ρεπούση Μαρία

Καθηγήτρια Ιστορίας και Ιστορικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
marrep@eled.auth.gr

Περίληψη

Καθώς οι εξελίξεις στο μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα είναι ραγδαίες και έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, κρίθηκε αναγκαίο να τεθούν υπό διερεύνηση οι στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/ριών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Πάνω σε αυτό και επειδή η πόλη και η κοινωνία της Θεσσαλονίκης χαρακτηρίζεται διαχρονικά ως πολυπολιτισμική, θεωρήθηκε σημαντικό να αποτελέσει μέρος της έρευνας αυτής. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τις προϋποθέσεις για την ένταξη του πολυπολιτισμικού αυτού παρελθόντος στο μάθημα της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η βασική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων πρέπει να ανασχεδιαστεί με σαφή ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης μέσα από τη θέσπιση υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας. Σκοπός είναι η διαμόρφωση της κατάλληλης επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας, αλλά και η καλλιέργεια σύγχρονων, προοδευτικών και αντιρατσιστικών απόψεων και πεποιθήσεων.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, τοπική ιστορία, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ..

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της συνύπαρξης διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμικών ομάδων στον ίδιο γεωγραφικό χώρο είναι ιστορικό και διαχρονικό. Η χώρα μας όπως και τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, αποτελούν ιστορικά, διαπολιτισμικές και κοινωνικά ποικιλόμορφες οντότητες, στις οποίες βρίσκουμε σημαντικά και υπολογίσιμα ποσοστά ετεροτήτων. Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών που υπήρξε κατά τον 19ο και 20ό αιώνα, μετατράπηκε, από την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, σε χώρα υποδοχής μεταναστών, με ξεκάθαρο πλέον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (2011) στη χώρα κατοικούν περίπου ένα εκατομμύριο μετανάστες και ομογενείς, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 8,5% του συνολικού πληθυσμού. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, ειδικά σήμερα, βρίσκεται σε μεγάλη έξαρση, καθώς η Ευρώπη βιώνει ένα πρωτοφανές προσφυγικό και μεταναστευτικό ρεύμα. Ειδικότερα, λόγω των πολεμικών συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή, το 2015 ξέσπασε η προσφυγική κρίση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου και αναζήτησαν καταφύγιο 1.321.600 πρόσφυγες αιτούντες ασύλου, εκ των οποίων το 30% είναι παιδιά (United Nations, 2015). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις τελευταίες εκτιμήσεις, υπάρχουν περισσότερα από 20.000 παιδιά προσφύγων με το 48% να βρίσκεται σε ηλικία εκπαίδευσης (4-15 ετών) και το 12% σε προσχολική ηλικία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Ειδικότερα, από το 2015 και έπειτα, η χώρα μας αποτελεί χώρα υποδοχής χιλιάδων προσφύγων από την Συρία που στο ταξίδι τους για την Ευρώπη, περνούν από την Ελλάδα και σε αρκετές περιπτώσεις εγκαθίστανται εδώ. Μάλιστα, η περίπτωση αυτή είναι και η πιο απαιτητική περίπτωση με την οποία βρέθηκε αντιμέτωπη η χώρα, καθώς σε μικρό χρονικό

διάστημα υπολογίζεται, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, πως πέρασαν στην ελληνική επικράτεια 58.000 πρόσφυγες αιτούντες ασύλου. Οι πρόσφυγες αυτοί κατάγονται σε μεγάλο ποσοστό από την Συρία, και έπειτα από το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και την Τουρκία (κουρδικής καταγωγής). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα, αλλά και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και θρησκευτικές καταβολές των προσφύγων, συνθέτουν ένα πολυδιάστατο ζήτημα που, χωρίς τη σωστή αντιμετώπιση, μπορεί να αποτελέσει απειλή για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ σαφέστατα απαιτεί νέες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές πρακτικές. Όλα τα παραπάνω μάς οδηγούν στο σήμερα και στο ζήτημα της κοινωνικής αναγκαιότητας για την προώθηση μιας διαφορετικής προσέγγισης σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, προκύπτουν ζητήματα αποκλεισμού, διακρίσεων και ανισοτήτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Κατά συνέπεια λοιπόν, η πολυπολιτισμική αυτή πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση. Σε αντίθεση, όμως, με αυτή την πολιτισμική ετερογένεια, στο σχολείο κυριαρχεί ακόμη ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Αντίληψη που δεν βοηθάει ιδιαίτερα στην ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/ριών στο ελληνικό σχολείο. Το γεγονός αυτό μάς οδηγεί στην ανάγκη υιοθέτησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τη γέφυρα επικοινωνίας δύο ή περισσότερων πολιτισμών και, ουσιαστικά, δημιουργήθηκε ως απάντηση στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν από την νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα (Coelho, 2007; Pagani, Robustelli & Martinelli, 2011). Άλλωστε, όλα τα έθνη σήμερα για να συνεχίσουν την πορεία τους με αδιαίρετες κοινωνίες, οφείλουν να επαναπροσανατολίσουν ριζικά τα πρότυπα συλλογικής κατανόησης και αυτοπροσδιορισμού τους.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, είναι εμφανές πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται καίριος, εφόσον αυτός καλείται να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα των σχολικών τάξεων δίχως την παρουσία ενός ολοκληρωμένου και θεσμοθετημένου σχεδίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε συνδυασμό πάντα με τα όσα προβλήματα αντιμετωπίζει στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ο ίδιος προβληματισμός ισχύει και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και σημερινούς φοιτητές/ριες, οι οποίοι στο άμεσο μέλλον θα χρειαστεί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο ήδη διαμορφωμένο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Με αφορμή τον παραπάνω προβληματισμό, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των μελλοντικών δασκάλων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον επιπολιτισμό, καθώς αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση και πράξη, επηρεάζοντας τις προσδοκίες τους, διαμορφώνοντας τη στάση τους απέναντι στους αλλοδαπούς/αλλόγλωσσους μαθητές και μαθήτριες και καθορίζοντας εν τέλει την υλοποίηση σύγχρονων διαπολιτισμικών πρακτικών.

Κύριο Μέρος

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και σε συνδυασμό με την ιστορική εκπαίδευση και την τοπική ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, λόγος γίνεται για το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης, με τη πολυπολιτισμική της διάσταση και το πολυπολιτισμικό της παρελθόν. Αναμφίβολα, η πόλη αυτή αποτέλεσε σταυροδρόμι ανατολής και δύσης, απარიθμώντας μνημεία από όλο το φάσμα του ιστορικού χρόνου, όπου αναπτύχθηκαν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί και έζησαν κοινότητες με διαφορετική μητρική γλώσσα, θρησκεία και κουλτούρα. Έτσι, η Θεσσαλονίκη βρίθκει από ίχνη διαφορετικών πολιτισμών, ενδεικτικά του πολύπλευρου πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά παρελθόντος της.

Για τους λόγους αυτούς, η έρευνα εστιάζει στους φοιτητές/ριες της Παιδαγωγικής σχολής της Θεσσαλονίκης και διεξάγεται με τη χρήση ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 126 δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού

Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021.

Κρίνεται σημαντικό το γεγονός πως στη χώρα μας, τουλάχιστον σε αυτό το επίπεδο, δεν έχει επιχειρηθεί έως τώρα παρόμοια έρευνα σχετικά με την πολυπολιτισμική ιστορία της Θεσσαλονίκης, τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με το πολυπολιτισμικό αυτό παρελθόν και την αλληλεπίδραση που αυτές οι απόψεις και στάσεις συντελούν ήδη και μπορούν εν δυνάμει να συντελέσουν στο άμεσο μέλλον.

Στο επίκεντρο βρίσκεται η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η εκπαίδευση που παρέχεται στο διάστημα της ηλικίας των μαθητών/ριών σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, εφόσον, είναι γενικά παραδεκτό το γεγονός, πως στις μικρές ηλικίες μπορούν να πραγματοποιηθούν σημαντικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις (Dougherty, 2014). Ζητούμενο είναι, ουσιαστικά, η σκιαγράφηση των πραγματικών γνώσεων, απόψεων και αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών, εφόσον οι συγκεκριμένοι εκπαιδεύονται και προετοιμάζονται, ώστε να αναλάβουν με τη σειρά τους σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και, όπως οι εν ενεργεία δάσκαλοι, να συνδεθούν με την μεταφορά της έγκυρης γνώσης στο σχολείο και την διάπλαση των προσωπικοτήτων και των αξιών των μαθητών και των μαθητριών τους και αυριανών πολιτών (Kasvikis, 2017). Μάλιστα, προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν την ανάγκη για καλύτερα οργανωμένη εκπαίδευσή τους, ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι να γνωρίζουν βαθύτερα την ιστορία, αλλά και να εκσυγχρονίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Ανδρικού & Ματσακλίδης, 2021; Mayer, 2006). Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο της Ισπανίας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία και διήρκησε τρία ακαδημαϊκά έτη (2012 – 2015) κατέληξε στο ότι οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες δεν μπορούσαν να σκεφτούν ιστορικά, αλλά απλά αποστήθιζαν τα ιστορικά γεγονότα (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018; Ανδρικού & Ματσακλίδης, 2021). «Οι ιδέες τους για τη Διδακτική της Ιστορίας παρέμειναν στάσιμες και επικεντρωμένες στην απλή εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος στους/στις μαθητές/ριες, εξηγώντας γιατί συνέβησαν και περιστασιακά στην προβολή ντοκιμαντέρ» (McDiarmid, 1994: 179).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που απασχολεί την έρευνα αυτή, αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο στην εκπαίδευση, καθώς ουσιαστικά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να απασχολεί στην πράξη τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις υφιστάμενες αρχές, αλλά και να πραγματοποιούνται σχετικές επιμορφώσεις ή να εισάγεται αντίστοιχο περιεχόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mitakidou, 2011). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων με γνώμονα το σεβασμό, την αποδοχή, την αλληλεγγύη και την ισοτιμία, όσον αφορά το κράτος και τις δεσμεύσεις του απέναντι στους πολίτες του. Βασική αρχή της εκπαίδευσης αυτής είναι η συλλογική συνείδηση, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, σέβεται τον κάθε πολιτισμό και βλέπει τη διαφορετικότητα ως προτέρημα (Banks, 2015). Αποτελεί ουσιαστικά μια «γέφυρα» επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους πολιτισμούς, με σκοπό την υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων, χωρίς να προχωρά σε αξιολογικές ιεραρχήσεις και πάντα, στη βάση της ισοτιμίας (Γκόβαρης, 2002; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Η ενασχόληση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και επιβεβλημένη επειδή κανείς δε μπορεί να αρνηθεί το γεγονός πως στις αίθουσες των ελληνικών σχολείων φοιτά πια μεγάλος αριθμός αλλοδαπών/αλλόγλωσσων παιδιών, γίνεται συνήθως χάρη στο προσωπικό ενδιαφέρον των δασκάλων, χωρίς να υπάρχει κάποια σημαντική προτροπή ή υποστηρικτική δομή από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν για την ταυτότητα και την ετερότητα, οι οποίες θα κρίνουν σε μεγάλο βαθμό τη διαπολιτισμική τους ικανότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η έρευνα αυτή προσδιορίζει και την τάση των φοιτητών/ριών για εξειδίκευση σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας, γεγονός που δίνει σημαντικά δεδομένα για την μελλοντική επαγγελματική τους ταυτότητα και ευελιξία.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα κενό στον ελληνικό ερευνητικό χώρο, εφόσον στη χώρα μας μεσολάβησε μία δεκαετία μεγάλων αλλαγών σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (οικονομική και προσφυγική κρίση) και κρίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρον να διερευνήσουμε και να προσδιορίσουμε τις αντιλήψεις που στο διάστημα αυτό διαμορφώθηκαν. Σε μια περίοδο, μάλιστα, που ολοένα και περισσότερο αναπτύσσεται η εθνικιστική ρητορική στη χώρα μας, αλλά και δυστυχώς σε πολλές ακόμη χώρες της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις αυτές και μαζί οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν, όπως και οι πιθανές συνέπειες που αυτές μπορεί να αποφέρουν.

Μέθοδος της Έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και με αντίστοιχο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε επειδή οι υπομελέτη έννοιες είναι μετρήσιμες, συνεπώς είναι εφικτό για την ερευνήτρια να μετρήσει το βαθμό συμφωνίας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, με αντικειμενικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια κλίμακας Likert (Bell, 2001). Επιπλέον, στόχος της ποσοτικής έρευνας, είναι η γενίκευση, δηλαδή η περιγραφή μιας ή περισσότερων μεταβλητών του πληθυσμού, η συλλογή πληροφοριών (μέσω ερωτηματολογίων) σχετικά με το τι αντιλήψεις, απόψεις, γνώσεις, στάσεις ή συμπεριφορές, έχει ένα συγκεκριμένο δείγμα του πληθυσμού. Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας είναι ένα ανώνυμα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δίνοντας τη δυνατότητα συστηματικής συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με τη χρήση των ερωτηματολογίων μπορούν τα αποτελέσματα που παράγονται να συγκριθούν, να ποσοτικοποιηθούν και να αναλυθούν στατιστικά, μετατρέποντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε στατιστικούς δείκτες που διευκολύνουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Κυριαζή, 1999). Μάλιστα, για τη μελέτη στάσεων και αντιλήψεων, η χρήση ερωτηματολογίων θεωρείται η καταλληλότερη και πιο δημοφιλής μέθοδος (Βάμβουκας, 1991; Verma & Mallick, 2004). Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι οι φοιτητές/ριες της Παιδαγωγικής Σχολής του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι λόγοι που τους κατέστησαν πληθυσμό υπό διερεύνηση είναι δύο και εξίσου σημαντικοί, αφού οι συγκεκριμένοι φοιτητές/ριες σπουδάζουν στη πόλη της Θεσσαλονίκης, της οποίας το πολυπολιτισμικό παρελθόν μελετάται στην έρευνα αυτή, και παράλληλα, φοιτούν στο υποχρεωτικό μάθημα δεύτερου και τρίτου έτους του τμήματος: «Διδακτική της Ιστορίας», με διδάσκουσα την καθηγήτρια Ιστορίας και Ιστορικής Εκπαίδευσης κα. Μαρία Ρεπούση. Έτσι, από την έρευνα προκύπτουν πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα που μπορούν να φέρουν στο φως βαρυσήμαντα συμπεράσματα και αναλύσεις. Οι εγγεγραμμένοι φοιτητές και φοιτήτριες στο μάθημα «Διδακτική της Ιστορίας» σύμφωνα με τη γραμματεία του τμήματος, είναι διακόσιοι εβδομήντα δύο. Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων είναι εκατόν είκοσι έξι (126). Έχουμε συνεπώς καταγράψει τις απαντήσεις ενός ποσοστού 47% του γενικού πληθυσμού.

Το συγκεκριμένο, λοιπόν, ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για την παρούσα έρευνα, καθώς εκτιμάται πως ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της μελέτης αυτής. Μάλιστα, είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός πως οι απαντήσεις των υποκειμένων μπορούν σε ένα μεγάλο βαθμό να χαρακτηριστούν πηγαίες και αυθόρμητες, αφού κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφικτή ήταν μόνο η σταδιακή ανάγνωση και συμπλήρωση των ερωτήσεων, εφόσον ο ερωτώμενος δεν είχε τη δυνατότητα να διαβάσει εκ των προτέρων το σύνολο αυτών. Για να περιοριστεί η πιθανότητα στα υποκείμενα της έρευνας να ψεύδονται ή να παρουσιάσουν διαφορετικές αντιδράσεις από τις αληθινές τους συμπεριφορές, κατά την ηλεκτρονική δημιουργία του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε η

δυνατότητα υποχρεωτικής απάντησης από τους συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα ερωτήσεων, με αποτέλεσμα την διαδοχική εμφάνιση του ερωτηματολογίου χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Έτσι, οι ερωτώμενοι δεν είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν τις παρακάτω ερωτήσεις, αλλά να προχωρούν διαδοχικά στα υπόλοιπα μέρη του ερωτηματολογίου, γεγονός που βοήθησε στο να δοθούν αυθόρμητες αντιδράσεις, αποφεύγοντας, όσο είναι εφικτό, τις εκλογικευμένες απαντήσεις. Ακόμη, η παντελής απουσία της ερευνητριας κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η ιδιωτικότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμβάλλει στο να σημειώνονται συχνά ειλικρινείς απαντήσεις σε «ευαίσθητες» ερωτήσεις που αφορούν στάσεις και αντιλήψεις σε επίμαχα ζητήματα.

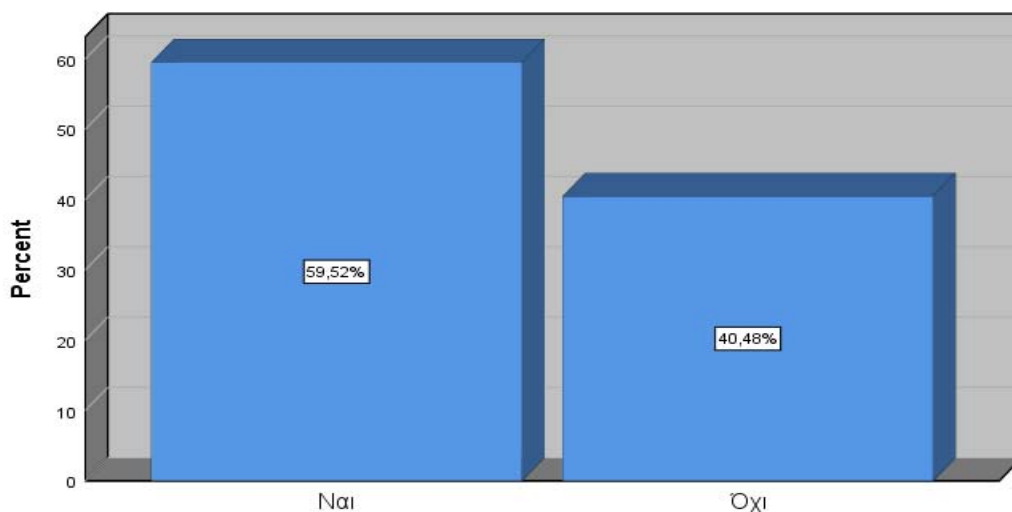
Σχετικά με τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, η σύνθεσή του πραγματοποιήθηκε μετά από μελέτη σχετικών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, επικοινωνία και επαφή με φοιτητές/ριες που ασχολούνται με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και τοπικής ιστορίας. Μέσα από τα στοιχεία που μας έδωσαν οι συγκεκριμένοι φοιτητές/ριες προέκυψε το πρώτο υλικό για τη σύνθεση του ερωτηματολογίου. Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας έγινε με επαναληπτικές μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διενέργεια πιλοτικής εφαρμογής (pilot study) pre-test σε τριάντα συμμετέχοντες του πληθυσμού. Η εφαρμογή αυτή αποτέλεσε μια προκαταρκτική εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, με στόχο να διορθωθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα λάθη και οι παραλείψεις. Ο έλεγχος αφορούσε κυρίως το επίπεδο κατανοητής και σωστής διατύπωσης των ερωτήσεων, το χρόνο συμπλήρωσης, το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και την εμφάνιση του ερωτηματολογίου. Οι διορθώσεις οδήγησαν σε ένα νέο βελτιωμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο, ακολούθως, υποβλήθηκε σε νέα πιλοτική μελέτη test - retest. Η τελική στάθμιση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει το ηλεκτρονικό μοίρασμα του βελτιωμένου ερωτηματολογίου στο ίδιο δείγμα δυο διαδοχικές φορές σε ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα (σε δεκαπέντε μέρες) και κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Σε αυτή την περίπτωση αξιολογήθηκε η σταθερότητα των απαντήσεων μέσω της στατιστικής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο βαθμολογίες. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτού του ερωτηματολογίου κατέδειξε την οριστική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές ομάδες ερωτήσεων, η κάθε μία εκ των οποίων αφορά στη διερεύνηση διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων και πληροφοριών. Ειδικότερα, περιλαμβάνει συνολικά σαράντα τέσσερις (44) ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία (6), τη διαπολιτισμικότητα (6), την ιστορική εκπαίδευση (15) και την τοπική ιστορία (17). Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα, να προσδιορίσουν το ευρύτερο πλαίσιο που τους αντιπροσωπεύει, δίνοντας τη δυνατότητα και στον ερευνητή να δημιουργήσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έπειτα, τέθηκαν κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες είναι κατάλληλες για μεγάλες έρευνες, αφού προσφέρουν εύκολη κωδικοποίηση, ταξινόμηση και επεξεργασία. Στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως επί τω πλείστον, δύο πεντάβαθμες κλίμακες πιθανών θέσεων, απαντήσεων τύπου Likert με τις εξής διαβαθμίσεις: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα και Καθόλου, Πολύ λίγο, Λίγο, Πολύ σημαντικό, Πάρα πολύ σημαντικό. Επίσης, έχουμε και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στις οποίες το υποκείμενο της έρευνας μπορεί να επιλέξει μία ή περισσότερες μεταξύ των προτεινόμενων απαντήσεων, ακόμη και να προσθέσει τη προσωπική του γνώμη με την επιλογή άλλο.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Από τη διερεύνηση των ευρημάτων οδηγηθήκαμε σε διάφορα αποτελέσματα, στη συγκεκριμένη εργασία όμως, παρουσιάζονται ορισμένα από αυτά. Τα γραφήματα που παρατίθενται παρακάτω είναι καίρια και είναι κυρίως εκείνα που οδήγησαν στην έγκυρη στήριξη των συμπερασμάτων, τα οποία με τη σειρά τους, θα αναφερθούν στο επόμενο

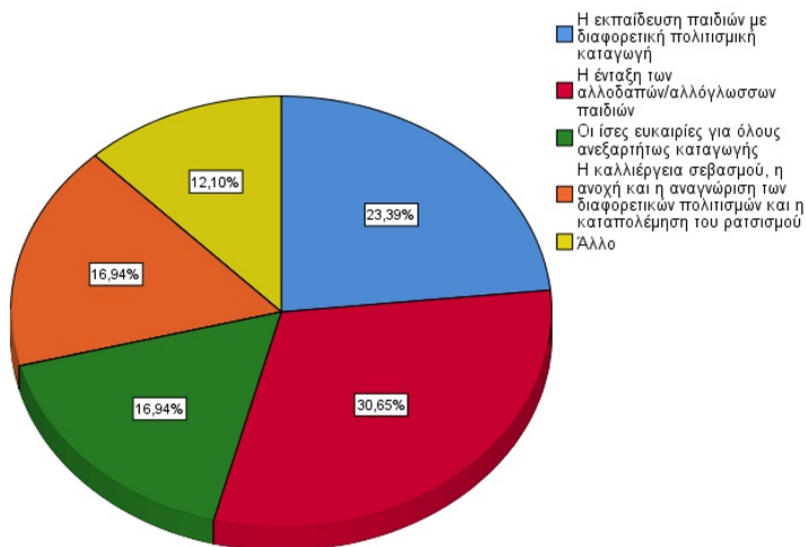
κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό, αναλύονται και παρουσιάζονται οι στάσεις και οι απόψεις των φοιτητών/ριών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο Σχήμα 1, παρατίθενται τα στοιχεία σχετικά με το εάν οι φοιτητές/ριες έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα, ημερίδα ή συνέδριο σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού. Το 59.5% των φοιτητών απάντησε θετικά και το 40.5% αρνητικά.



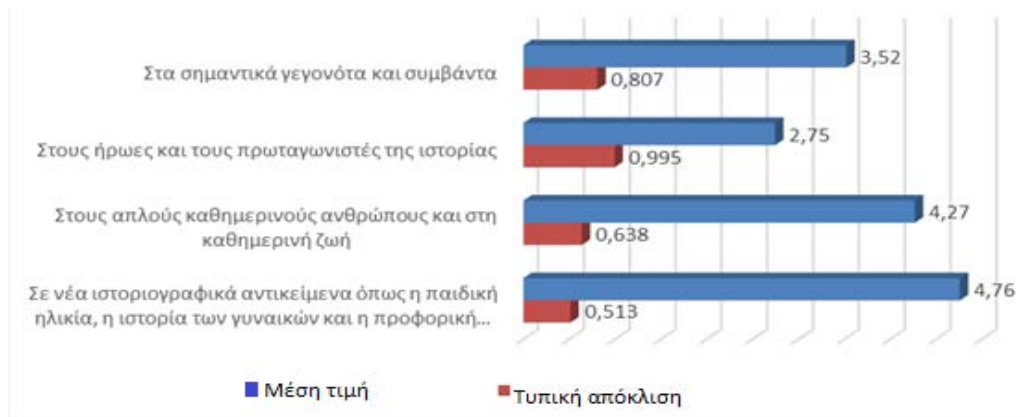
Σχήμα 1: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα, ημερίδα ή συνέδριο σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού

Στο Σχήμα 2, αναλύεται η ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το τι σημαίνει για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το 30.6% των φοιτητών/ριών ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την ένταξη των αλλοδαπών/αλλόγλωσσων παιδιών, ενώ το 23.4% του δείγματος ως την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Παράλληλα, ποσοστό 16.9% του δείγματος, αντιστοίχως, καταλαμβάνουν οι ίσες ευκαιρίες για όλους ανεξαρτήτως καταγωγής και η καλλιέργεια σεβασμού, η ανοχή και η αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών και η καταπολέμηση του ρατσισμού. Τέλος, το υπόλοιπο 12.1% των φοιτητών/ριών προσδιόρισε με διαφορετικό τρόπο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως, λόγω του μικρού αριθμού αναφοράς, οι απαντήσεις αυτές δεν μπορούν να αναλυθούν και να παρουσιαστούν περαιτέρω. Παρατηρείται εδώ, πως ενώ η πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει μαθήματα, ημερίδες ή συνέδρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εν τέλει δεν είναι σε θέση να την προσδιορίσει κατάλληλα. Η ένταξη των ξένων παιδιών στο ελληνικό σχολείο (30.6%) ή η εκπαίδευση που αφορά αποκλειστικά τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (23.4%), σαφώς και δεν περιγράφουν κατάλληλα, ούτε αντιστοιχούν με τα αξιώματα, τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτή έχει οριστεί τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη βιβλιογραφία.



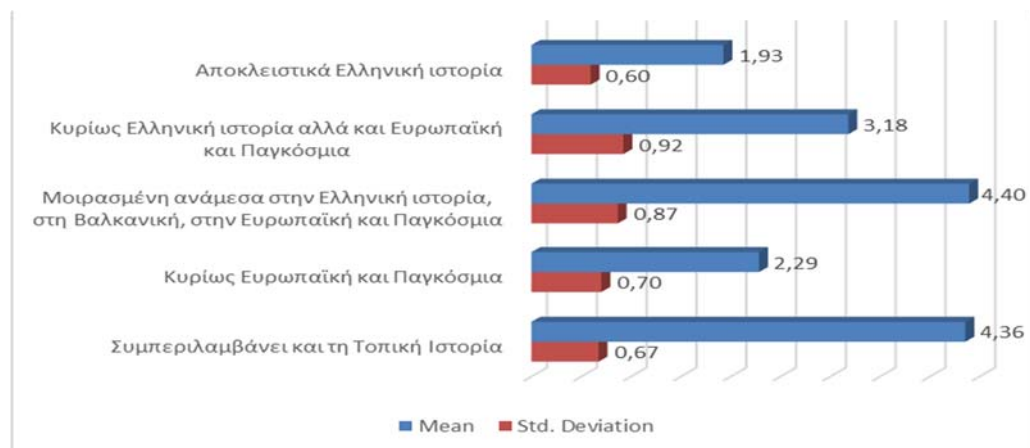
Σχήμα 2: Τι σημαίνει για εσάς διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Στο Σχήμα 3, παρουσιάζεται η άποψη των φοιτητών/ριών σχετικά με το βασικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας. Οι απαντήσεις παίρνουν τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα) και η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς τη σημαντικότητα του εκάστοτε ιστορικού περιεχομένου. Οι φοιτητές/ριες συμφωνούν απόλυτα πως το βασικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να αναφέρεται σε νέα ιστοριογραφικά αντικείμενα όπως η παιδική ηλικία, η ιστορία των γυναικών και η προφορική ιστορία (4.76). Ακόμα, οι φοιτητές/ριες τοποθετούνται μεταξύ του «Συμφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι το περιεχόμενο θα πρέπει να αναφέρεται στους απλούς καθημερινούς ανθρώπους και στην καθημερινή ζωή (4.27). Επίσης, οι ερωτηθέντες εντάσσονται ανάμεσα στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και στο «Συμφωνώ», με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με τα σημαντικά γεγονότα και συμβάντα (3.52), ενώ είναι ουδέτεροι όσον αφορά τους ήρωες και τους πρωταγωνιστές της ιστορίας (2.75). Στο σημείο αυτό, παρατηρείται πως οι φοιτητές/ριες προσδιορίζουν το βασικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με βάση το βαθμό προτίμησής τους και τα αποτελέσματα που έδωσαν συμπίπτουν απόλυτα με τις νέες κατευθύνσεις στη διδακτική της ιστορίας, οι οποίες προστάζουν νέο περιεχόμενο και νόημα, ξεπερνώντας τη γεγονοτολογική ιστορία και την αφήγηση γύρω από τους καθιερωμένους ήρωες, και εισάγοντας νέα ιστοριογραφικά αντικείμενα όπως η παιδική ηλικία, η ιστορία των γυναικών, η προφορική ιστορία και η καθημερινή ζωή των ανθρώπων του παρελθόντος.



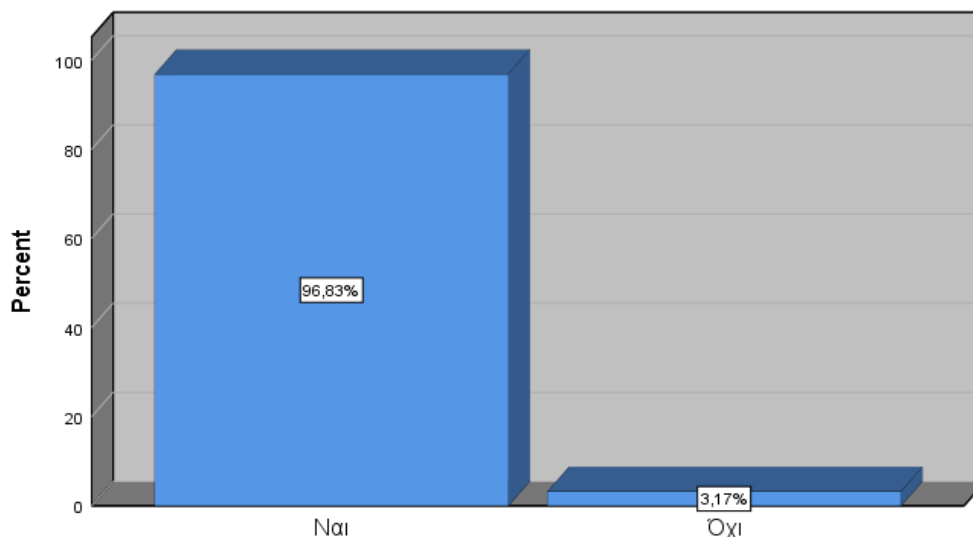
Σχήμα 3: Το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να αναφέρεται βασικά:

Παράλληλα, στο Σχήμα 4, αναλύεται η γνώμη των φοιτητών/ριών σχετικά με το ποια θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι η διδακτική ύλη του μαθήματος της Ιστορίας. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα) και η αύξηση του μέσου όρου εξαρτάται από την αύξηση της συμφωνίας των φοιτητών προς την εκάστοτε ύλη. Όπως παρατηρείται, οι φοιτητές/ριες τοποθετούνται μεταξύ της απάντησης «Συμφωνώ» και της «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι το περιεχόμενο της ύλης της σχολικής Ιστορίας θα πρέπει να είναι μοιρασμένο ανάμεσα στην ελληνική ιστορία, στη Βαλκανική, στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια (4.40) και να συμπεριλαμβάνει και την Τοπική Ιστορία (4.36). Ακόμα, οι φοιτητές τείνουν στην ουδετερότητα αναφορικά με το ότι η ύλη θα πρέπει να περιέχει κυρίως ελληνική ιστορία, αλλά και ευρωπαϊκή και παγκόσμια (3.18), ενώ οι απαντήσεις τους τοποθετούνται ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι η ύλη θα πρέπει να αναφέρεται κυρίως στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία (2.29). Επίσης, οι ερωτηθέντες διαφωνούν σχετικά με το ότι το περιεχόμενο της ύλης θα πρέπει να αναφέρεται αποκλειστικά στην ελληνική ιστορία (1.93).



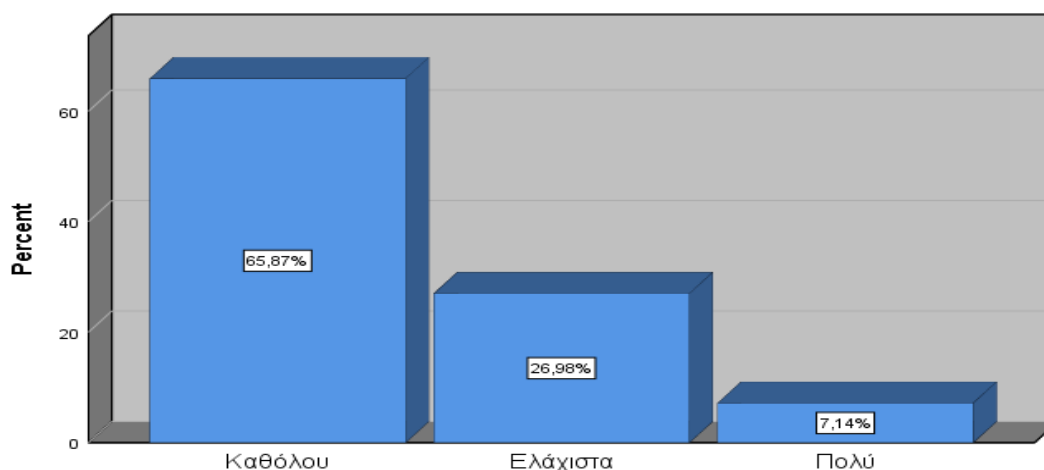
Σχήμα 4: Η ύλη της σχολικής Ιστορίας πρέπει να είναι:

Στο Σχήμα 5, παρατίθεται η άποψη των φοιτητών/ριών σχετικά με το εάν η πόλη της Θεσσαλονίκης προσφέρεται για επιπλέον ενασχόληση με την ιστορία της. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 96.8% των φοιτητών απάντησε θετικά και μόλις το 3.2% αρνητικά.



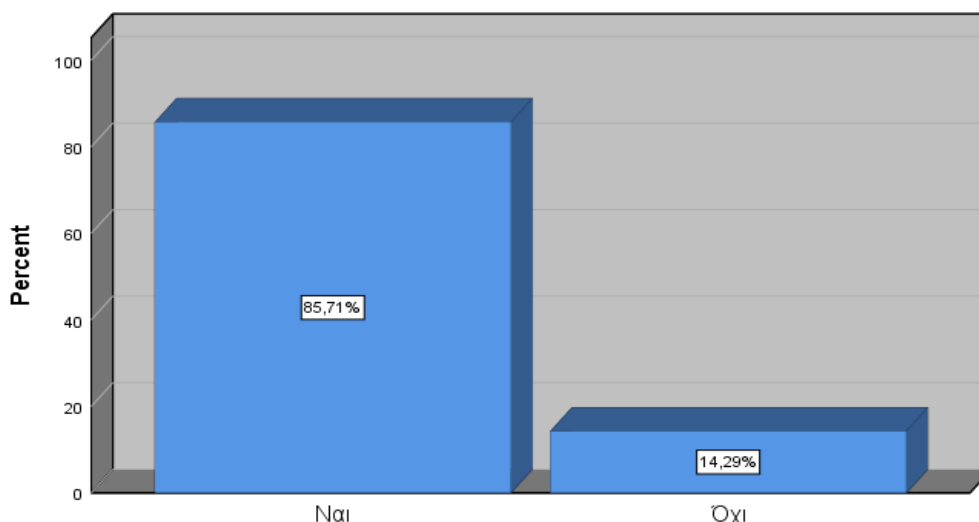
Σχήμα 5: Θεωρείτε πως η πόλη της Θεσσαλονίκης προσφέρεται για επιπλέον ενασχόληση με την ιστορία της;

Στο Σχήμα 6, παρατηρείται πως το 65.9% των φοιτητών/ριών δεν θεωρεί ότι η αναφορά στις διάφορες εθντικές ομάδες κατά τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης, μπορεί να λειτουργεί διασπαστικά στην ενότητα του έθνους. Επιπλέον, το 27% του δείγματος θεωρεί ότι ο βαθμός κατά τον οποίο η ιστορία αυτή θα λειτουργούσε διασπαστικά είναι ελάχιστος, δείχνοντας έτσι πως απορρίπτει ουσιαστικά αυτόν τον ισχυρισμό. Μόνο το υπόλοιπο 7.1% των φοιτητών πιστεύει ότι η αναφορά στις διάφορες εθντικές ομάδες μπορεί να λειτουργήσει πολύ διασπαστικά στην ενότητα του έθνους.



Σχήμα 6: Στην διδασκαλία της ιστορίας της Θεσσαλονίκης η αναφορά στις διάφορες εθντικές ομάδες μπορεί να λειτουργήσει διασπαστικά;

Στο Σχήμα 7, παρουσιάζεται η προθυμία των ερωτηθέντων ως μελλοντικοί δάσκαλοι και δασκάλες, να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας με θέμα την πολυπολιτισμική ιστορία της Θεσσαλονίκης. Το 85.7% των ερωτηθέντων απαντούν θετικά, ενώ το υπόλοιπο 14.3% αρνητικά. Η προθυμία των φοιτητών/ριών απέναντι στο ενδεχόμενο να εφαρμόσουν στην πράξη ένα τέτοιο πρόγραμμα διδασκαλίας, συγκρίνεται με το Σχήμα 6. Εκεί, ρωτήθηκαν υποθετικά για το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας, και βλέπουμε, σε αντίθεση με τις απαντήσεις των δασκάλων, πως η πρόθεση των φοιτητών/ριών παραμένει αμείωτη και ισχυρή για τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης.



Σχήμα 7: Στο μέλλον ως δάσκαλος είστε διατεθειμένοι να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας με θέμα την πολυπολιτισμική ιστορία της πόλης;

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Γυρνώντας πίσω στους στόχους που τέθηκαν, στη συγκεκριμένη έρευνα αποπειράθηκε να συλλεχθούν δεδομένα από τους φοιτητές/ριες που στο μέλλον θα γίνουν δάσκαλοι/ες, σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στην ιστορική εκπαίδευση. Η τοπική ιστορία της Θεσσαλονίκης, μιας πόλης κατ' εξοχήν πολυπολιτισμικής, επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσον οι γενικές αντιλήψεις περί πολυπολιτισμικότητας έχουν εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας μέσω της τοπικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης.

Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε πως, παρότι οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα, ημερίδα ή συνέδριο σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού, αδυνατούν να δώσουν έναν κατάλληλο ορισμό του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στοιχείο που μαρτυρά τις ελλείψεις και επιφανειακές γνώσεις που έχουν, εφόσον οι μισοί ερωτώμενοι και ερωτώμενες προσδιόρισαν με ακατάλληλους και άτοπους όρους τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας, οι φοιτητές/ριες μέσα από τις απαντήσεις τους εμφανίζουν, πέρα από προοδευτικότερες αντιλήψεις, και μια νέα κουλτούρα προσέγγισης του μαθήματος αυτού. Αυτό σίγουρα συνδέεται με το γεγονός πως φοιτούν στο υποχρεωτικό μάθημα της σχολής τους, με τίτλο «Διδακτική της Ιστορίας», όπου αμφισβητείται το γεγοντολογικό εθνοκεντρικό παράδειγμα της σχολικής ιστορίας και διδάσκονται οι νέες προσεγγίσεις, τόσο αναφορικά με το περιεχόμενο όσο και με τη μεθοδολογία. Έτσι, οι μελλοντικοί δάσκαλοι και δασκάλες προτάσσουν την ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας με νέα ιστοριογραφικά αντικείμενα όπως η παιδική ηλικία, η ιστορία των γυναικών και η προφορική ιστορία, καθώς επίσης και προτιμούν η ύλη της σχολικής ιστορίας να είναι μοιρασμένη ανάμεσα στην ελληνική, τη βαλκανική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια.

Σχετικά με το εάν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν θετική ή αρνητική γνώμη για το πολυπολιτισμικό παρελθόν της Θεσσαλονίκης, φαίνεται πως αυτοί/ές μπορούν να αποδεχτούν την πολυπολιτισμική κληρονομιά της πόλης, εφόσον απαντούν θετικά στα παραπάνω ερωτήματα, με ποσοστά απόλυτης πλειοψηφίας. Ειδικότερα, θεωρούν πως η πόλη της Θεσσαλονίκης προσφέρεται για επιπλέον ενασχόληση με την ιστορία της, ενώ αναγκαία χαρακτηρίζουν την ένταξη της πολυπολιτισμικής ιστορίας της στη σχολική διδακτέα ύλη. Ακόμη, δεν πραγματοποιούν κάποια σύνδεση με την πολυπολιτισμική ιστορία της

Θεσσαλονίκης και την ενότητα του έθνους, ή ακόμη καλύτερα, την πιθανή διάσπαση της ενότητας αυτής, εξαιτίας της εμπλοκής της τοπικής πολυπολιτισμικής ιστορίας της πόλης στη διδακτική «διαδρομή». Ακόμη, παρατηρείται πως η μεγάλη πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών θέλει να εντάξει κατά τη μελλοντική διδασκαλία τους στο μάθημα της Ιστορίας, θέματα Τοπικής Ιστορίας, και συγκεκριμένα, την πολυπολιτισμική ιστορία της Θεσσαλονίκης. Συνοψίζοντας, οι άνθρωποι που εκπαιδεύονται ώστε να στελεχώσουν στο μέλλον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποδέχονται την πολυπολιτισμική ιστορία της Θεσσαλονίκης, την προσεγγίζουν με ενδιαφέρον και σεβασμό και την συνδέουν στενά με τη βελτίωση της ποιότητας της ιστορικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, γίνεται εμφανές πως η βασική εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο των μελλοντικών εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Τοπικής Ιστορίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως έως και σήμερα, θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Τοπικής Ιστορίας στα περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας προσφέρονται ως επί τω πλείστον με τη μορφή επιλεγόμενων μαθημάτων και όχι υποχρεωτικών. Παράμετρος που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον σε αυτά εκφράστηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Τοπική Ιστορία από τους φοιτητές/ριες, το οποίο και πρέπει να αξιοποιηθεί ανάλογα.

Με αφορμή τα πορίσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, προτείνεται η διεύρυνσή της, με το υπό εξέταση ζήτημα να διερευνάται και ποιοτικά με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, ώστε να αναλυθούν και να μελετηθούν σε ένα δεύτερο επίπεδο τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν από την ποσοτική έρευνα με το ερωτηματολόγιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banks, J. (2015). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Επιμ. Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dougherty, C. (2014). Starting off Strong: The Importance of Early Learning. *American Educator*, 38(2), pp.14-18.
- Egea Vivancos, A. & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*, 44(1).
- Kasvikis, K. (2017). They Ought to Know the Achievements of the Ancient Greeks: The Views of Greek Prospective Teachers on the Educational Role of Archaeology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 15(1), 80-92.
- Mayer, R.H. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teacher's experience. *Social Studies*, 97(2), 69 - 76.
- McDiarmid, G.W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: M. Carretero, J. F Voss (ed.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.159 - 185.
- Mitakidou, S. (2011). Cross-cultural education in Greece: History and Prospects. In: C.A. Grant and A. Portera (Eds) *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, pp. 83-97.
- Pagani, C., Robustelli, F. & Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349.
- United Nations. (2015). *Trends in International Migrant Stock: Migrants by Age and Sex*. New York: United Nations.

- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ανδρίκου, Α. & Ματσαλίδης, Χ. (2021). «Πώς να διδάξω Ιστορία;»: Διερεύνηση των διδακτικών επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 3(2), 89-97.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Καΐλα, Μ. κ.ά. (επιμ.) *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, (2011). Απογραφή πληθυσμού – κατοικιών 2011.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτσαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. [minedu.gov.gr](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf). Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf



Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψήφιων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας 974).

Inquiry Based Learning as a recommended approach for controversial historical issues teaching. Action research with pre-service teachers in Greece

Papadimas Lampros

PhD Candidate, Teacher, Department of Primary Education, University of Thessaly
lampapad@uth.gr

Stavrianoudaki Alexandra

PhD Candidate, Teacher, Department of Primary Education, University of Thessaly
Alexia_stavr89@yahoo.co.uk

Smyrnaioi Antonios

Professor, Department of Primary Education, University of Thessaly
smirnaioi@pre.uth.gr

Abstract

Controversial past, besides its importance for historical education, raises a set of questions unknown to teachers' teaching-pedagogical reference model. For this purpose, collaborative investigation is expected to be a suitable reference model for teaching Controversial Historical Issues. This current research refers to a suggested approach to educate pre-service teachers on teaching controversial issues through modern collaborative teaching practices. A six-month program based on the basic principles of Inquiry Based Learning, related to Occupation-Resistance-Civil War thematic, has been implemented with fourteen pre-service teachers. Data qualitative analysis showed that participants get familiarized with strategies and learning tools that help children draw valid conclusions, learn to source practices, and conduct their own enriched narrations about the controversial past. The major benefits and potential difficulties have also been recognized. After all, this training experience strengthens their perceived self-efficacy since they acknowledge that collaborative investigation is an effective approach to organize your own learning.

Keywords: Controversial Historical Issues, collaborative investigation, pre-service teachers' education.

Introduction

A major interest in the historicity of the present (Gadamer, 1998) characterises contemporary societies. The Present constantly reframes narratives about the controversial events of the past, through "symbolic wars" of ideology (e.g.). The 20th century was full of events that bequeathed conflicts and rifts to emerging societies, which contemporary historians are trying to incorporate into a historiographical narrative. Time has been re-signified by those traumatic memories inherited from the "short" 20th century (Hobsbawm, 1995), confirming once again that *"The past is never dead, it's not even past"* (Faulkner, 1960).

In this research, the Occupation-Resistance-Civil war (OCCRESCIV) period had been selected as it is a historical framework in which divided and conflicting memory has been a predominant component. We usually approach the historical period of Occupation, both at the level of the public sphere and at the level of school textbooks, focusing only on the suffering caused to the Greek society by the triple occupation (Germany-Italy-Bulgaria). Future-teachers should be able to offer a vetted alternative to the superficial approaches that have been implemented all those years regarding the OCCRESCIV period and other controversial historical issues.

Controversial historical issues and relevant teaching approaches

Controversial historical issues (CHI) are those about which many people argue, without reaching an indisputable conclusion (Kokkinos & Mavroskoufis, 2015). According to Stradling, controversial issues divide societies, while significant groups within them support conflicting interpretations based on different values (e.g....). These topics on which there is no consensus, that express conflict, and divide society, since different groups produce different interpretations, explanations, and/or solutions (Cotton, 2006; Hess, 2005, 2009). In a pedagogical approach, a controversial event is this in which students and teachers feel uneasy and uncomfortable to deal with pedagogically, as its approach raises a set of questions unknown to their teaching-pedagogical reference model (e.g.).

The historical period defined by the events of the OCCRESCIV period is of particular interest, as it consists of issues that are usually approached within a conflicting context either at the level of the public sphere, or at the level of scientific and/or school historiography, but also at the level of their teaching approach.

Educational authorities, schools and teachers usually avoid the teaching of controversial historical issues, because they are demanding for students. Preparing the teaching of CHI is considered as a time-consuming process. Apart from this, teachers lack training in this context and often face the fear of reactions or misunderstandings that their teaching can cause. This fear probably has its origin in the fact that teachers being part of a society that, as Lechner (2002) indicates, is afraid of conflicts that stem from a lack of social consensus (Iglesias et al., 2017). Finally, the inflexibility of the curricula makes teaching CHI even more difficult (e.g.).

According to Barton and Levstik (2008), the teaching of controversial issues is the backbone of democratic education, since dealing with these issues enables students gain a respect in democratic principles, such as the right to dissent or the right to equality (Wasserman, Francis & Ndou, 2008). In addition, they are encouraged to assess situations and lead to valid conclusions (Byford et al., 2009). Critical thinking skills, such as information-processing, reasoning, enquiry, creativity, and evaluation, are also strengthened (e.g.).

The above-mentioned findings reinforce the demand for a pedagogical approach of controversial events in Greek history, through a comparative analysis, where the aim will not be a mix of moral and historical disciplining and reduction, but the enhancement of historical knowledge in preventing social ambush concerning contemporary events.

Occupation - Resistance - Civil War

In this research, the OCCRESCIV period had been selected as it is a historical framework in which the divided and conflicting memory has been a predominant component. **Greek Resistance** is a period full of conflicting interpretations and historical narratives. The acceptance of Resistance as a unifying factor throughout the Greek society (which is also reproduced through the current school history textbook of the 6th Grade), in its conciseness, conceals and silences the specific ideological differences of the guerrilla groups and their rivalries (and their future political aspirations), the Collaborationism, the actions of Security Battalions (romanized: Tagmata Asfaleias) and the actions of quisling governments. The **Greek Civil War**, finally, is also an event of prime interest for Greek and world history, while considered being the first episode of the Cold War. Since the fall of the Regime of the Colonels (Greek Junta), and especially since 1982 and the legal recognition of the National Resistance, there has been an explosion in literature on Civil war in the fields of academic and public history (Kokkinos & Mavroskoufis, 2015). However, this historical event has not been substantially approached in its pedagogical perspective. The Greek state applied a policy of oblivion for these controversial memories (according to Ricœur: "obstructed memory"), which may once have served the purpose of healing the trauma in Greek society and political sphere (Buschoten et al., 2008). However, this policy prevented society by confronting dark events of the past and has also now led in the presence of two rival memories of the Civil War - as in Portelli (1997) there are two official memories - the Left one and the Right one (Voglis, 2007).

Inquiry Based Learning Approach (IBL)

The value of inquiry-based learning (IBL) approaches is often associated with the work of Dewey (1938) and Bruner (1966) and Social Constructivism. IBL is commonly described as an interactive, student-driven process, where knowledge is constructed rather than transmitted (Bacon & Matthews, 2014). The theory of "social construction", with Vygotsky as its principal representative, emphasizes the importance of the social context in building and understanding knowledge. Social Constructivism declares the idea that the interactions with the social context of the student enable man to create his own ideas, cognitive schemes and beliefs which arise because of collective consciousness (Kwan & Wong, 2015).

Inquiry, according to Piaget (1948), is understood as a pre-systematic form of "curiosity" (Bacon & Matthews, 2014). IBL is a strategy based on the student's natural curiosity, organized around questioning, and driven by the attempt of students to interpret the world and the interactions that take place in it. Through investigation, learners construct their own concepts and ideas and link the gained knowledge to their personal experience (e.g.).

To address the main aim of configuration of a framework for teaching CHI in primary education, we developed an educational program based on this theory, as it is considered by the researchers to respond to peculiarities that are enhanced to conflicting issues and are capable to enable students choose the information, construct their assumptions, and configure their own "learning path".

As concerns the Historical Thinking in particular, collaborative investigation fosters the structure of historical knowledge based on personal and group-investigation processes and not on the unilateralism of a textbook or teacher. This approach is also an important step that brings students in touch with science thinking and historical thinking (Barak & Shakhman, 2008). Through the involvement of students in these processes, they mobilized their natural desire for the discovery of new knowledge (Hoepper, 2014).

The orientation in these practices is related to the effort to empower students in their ability to deepen historical knowledge and discover, through a critical look, the fundamental principles and relationships that govern historical events. In addition, however, the exploratory approach is also chosen as a democratic method of teaching history through the provision of multiple historical texts, learners study issues that are often absent from school textbooks (Smith, 2018). Thus, schools should adopt active learning processes to educate students to construct their own ideas and assumptions (Van Boxtel & van Drie, 2018).

Even nowadays, history lessons are being taught via the so-called "traditional" method, an antiquated practice which causes students' indifference to the course of history. The lack of coordinated education of future teachers is a reality that stokes this problem. This study returns to pre-service teachers to understand how they see themselves as future teachers who are going to teach the conflicting accounts of OCCRESCIV, a historical period that divides the Greek society. Indeed, there is no denial that a structured training and experience on teaching CHI, either to prepare future teachers or in the level of feasibility in the classroom, is absent from the Greek educational system (Kokkinos & Mavroskoufis, 2015).

The principal purpose of this research is to challenge and implement a model of educating pre-service teachers on the Teaching of History and on issues of conflict, which is based on inquiry based learning and collaborative approaches. The proposed research aims to generate useful knowledge through the preparation and support of pre-service teachers on the teaching of conflicting issues through modern collaborative research practices. The following research questions drive this study:

1. What are the views of pre-service teachers on the value of adopting modern collaborative IBL approaches in the history course?
2. How do they define Controversial Historical Issues (CHI)?
3. Which are their beliefs about CHI teaching?

4. Do pre-service teachers feel more self-efficacy to teach CHI after their participation in a 6-month training program?

Methods

Methodology paradigm

Action research has been selected as an appropriate ground to understand teachers' thinking about their practices (McNiff, Lomax, and Whitehead, 1996). Specifically, we seek to produce research data about the change in pre-service teachers' attitudes, beliefs and perceived self-efficacy to teach CHI, after their participation in a relevant laboratory course. We also aim to interpret their transformation in aspects like sharing of ideas and teaching practices in relevant issues.

Semi-structured interviews have been used to investigate the initial and subsequent students' perceptions regarding collaborative approaches, conflict issues and their teaching value, IBL collaborative approaches and the perceived self-efficacy to handle CHI.

The researchers, possessing the role of critical friend, take part in all phases of the research process. They also hold the role of instructors in CHI content and relevant teaching practices. More information about the seminars is mentioned in the following unit.

Phases of the research project

This section presents the individual phases of the research project. The main phases are the Preparation, Workshops & Laboratory courses, and data analysis.

Preparation

Preparation of laboratory courses and collection of archival material. The initial phase of the research includes the preparation of the seminar's researchers. In more detail the collection of documents and archival material, preparing seminar/laboratory courses.

Workshops & Laboratory courses (historical seminars and pedagogical seminars)

Through this phase, a group of 14 student-participants (9 female and 5 male participants) have been selected to attend the educational program after their response to an open call for participation by the research team. The sampling was random but to some extent targeted (purpose sampling). Participants share certain common characteristics, such as their affiliation to the Pedagogical Department of Thessaly and their special interest in History.

Historical seminars (content knowledge) aim to provide pre-service teachers with the essential historical and epistemological background, both on the historical period of reference (OCCRESCIV), and with the Theory of History and Historiography.

Pedagogical seminars aim to the awareness of IBL framework in history, which meets the modern needs of the historical education. Pedagogical seminars included topics related to collaborative approaches, co-creation of collective visual works, modern history teaching approaches (i.e., Doing history/Reading like a historian), feasibility within the IBL framework.

Preparation of teaching students: After the ending of laboratory courses, participants were invited to choose a topic related to the investigated historical period (OCCRESCIV) and to the local history of Magnesia. Participants were expected to collaborate with one of their mates and consider their planning pedagogical issues which have been taught through the pedagogical seminars. The participants worked in pairs and confronting the following historical events: a. The Occupation in the city of Volos, b. Resistance in Magnesia, c. Shoah and the Jews of Volos, d. The Occupation and Resistance through the testimonies of children, e. Civil War and Pedopolis of "Agia Sophia" Agrias. Through this process, pre-service teachers received feedback from the researchers and the whole class community.

Data Analysis: Data are mainly derived from semi-structured interviews (before the beginning and after the end of the program). This material has been transcribed and content analysis has been supported by the software ATLAS-TI. Using this software only contributes to organizing the data, since the creation of thematic categories derived from the primary data

and related to the purpose and questions of the research. Coding followed the scheme of comparing pre and post beliefs.

Findings

Pre-service teachers' beliefs about modern collaborative practices in the history course

This Unit presents the change in students' initial beliefs for modern collaborative practices in the history course, after their participation in the educational program. As concerns to the initial positions that students maintain in relevance to the IBL, we notice that there are two major categories. The first one is about students' beliefs about the History Lesson and Historical Thinking and the second one describes students' beliefs about the value of collaboration. As concerns to prior students' beliefs about the History Lesson and Historical thinking, they include their beliefs towards History and their future teaching aims for teaching History.

All the students taking part claim they hold a positive stance towards History because of previous experiences of history lessons at the university. Most of them mention they enjoy watching historical documentaries and they find it pleasant to deal with History. One group of the participants consider that they have a limited and general historical knowledge. Also, as concerns to teaching approaches, most of the participants feel that they have limited sense. Also, only two of the participants had previous experience of participating in a history lab.

Content analysis shows that participants hold a main idea about what is important for students to learn during the History Lesson. A group of participants expressed beliefs about stances and skills which are significant to be cultivated and another group expressed beliefs in relevance to the handling of the History content.

Concerning stances and skills, a group of participants perceive that collaborative teaching within the framework of teaching History support students to develop their own questions and consequently be engaged in self-directed investigations. This group of future teachers aims to achieve this goal in their future class. Another group of pre-service teachers mainly aims to make students love History. It was also argued by many participants that they aim to rote memory practices avoiding.

Concerning the History content, a sizeable group of the participants argue they aim to enable their students to connect, transfer and apply their knowledge from one history issue to another. Connection making is described as a situation that makes students think critically about the past and estimate nowadays situation based on the knowledge of the past. This kind of thinking, according to the participants, enables them to form a view. Connection making is described as a fruitful approach into which teachers could discuss with pupils the different ways of communicating their findings, ideas, views, and opinions. According to participants, students could make connections by writing or by participating in discussions, debates, and role-plays.

P14: I hope that my learning approach will differ from my teachers' (when I was a student). I would like students to link historical events to the present so as to understand how history affects the present and then configure their own opinion.

In this section, we are also going to present initial students' beliefs about collaboration. All the participants believe collaborative approaches are expected to be appropriate for teaching CHI and they hold a positive stance towards them. Some participants claim that this method fosters pupils' participation. In relevance to pupils' participation, collaborative investigations are recognized as a facilitator that supports pupils to be active, participatory learners, and to take greater responsibility for their learning.

P12: Students learn to work with their classmate. A culture of cooperation and solidarity is cultivated. The competitions are smoothened, and maybe more pupils feel motivated to take part in a classroom activity.

Others claim that collaborationism strengthens the process of team argumentation. For example, when students disagree, they learn on the point of the other and finally they come to conclusions and learn about their conversations and disagreements.

P2: The students would conclude themselves. They'd understand it's not all black and white.

Another point of view expressed is that through group collaborative work, students can rethink the history lesson. They can appreciate contemporary social phenomena such as migration or understand the cultural qualities and origins of their own family.

P6: Perhaps, students could understand more about migration by learning from relatives and friends who had experience this situation. They will feel more empathy concerning immigrants' thoughts and feelings.

After their participation in the educational program, participants revised their beliefs about History Lesson and Historical Thinking and their beliefs about the value of collaboration. What has changed after their participation is that they had a clearer view about pedagogical approaches and strategies that may lead them on their aims and vision for teaching History. Most of the participants also acknowledge collaborative investigation as a union, so they do not differentiate their views about historical thinking and collaborative processes. Participants' education on a framework that advocates the cultivation of historical thinking via collaborative investigations enables them to recognize the benefits of this framework, which are mainly: better understanding of historical text, drawing valid conclusions, training in sourcing and enriched narrations making. These benefits are analyzed below:

Participants believe collaborative investigations strengthen children's better understanding of historical events because of tools providing. Historical head and Note Cards (Percoco, 2001) are reliable tools whose utilization enables students gain a better understanding of a historical factor issue. The main explanation is that these tools help students organize the process of information seeking, processing, and reasoning.

P9: The primary goal for me is gaining a better understanding of historical events (...) I think I'd use the two tools you gave us, the "Note Cards" and the "historical head", because these tools changed my view and made me think about a child-centred and collaborative framework that helps children organize their information seeking.

One major benefit recognized by the participants is that students learn how to draw valid conclusions about historical events. These conclusions are mainly based on the processing of substantive questions into the inquiry community, which increases the validity of the conclusion making.

P13: I think the essential thing is the consolidation of the various aspects that may exist in a historical event. The principal thing is how to draw conclusions. How students draw historical conclusions from a historical event? We achieve this through substantive questions to understand what was really going on. To draw conclusions and truths (...)

An interesting point of view expressed by a minority of participants is that students are educated to sourcing practices who are capable to motivate historical conversations into the

classroom. These sources could make it easier for some students to express and state their own position.

Another benefit stated by few participants is that collaborative investigation often offers students the opportunity to come to interpretations and explanations and present them through enriched narrations. According to this group of participants, enriched narrations may help students gain basic historical knowledge and remember significant events.

In congruence with the purpose of this study, which was to investigate pre-service students' beliefs regarding the value of implementing collaborative investigations approaches, and their mindset transformation after their participation to the program, we observed that thematic categories have been differentiated. Participants initially hold a main idea about their potential aims, but after their participation in the educational program they can purposefully express their beliefs about the potential benefits of IBL approaches. Some of them acknowledge the importance of utilizing sourcing and making enriched narrations to historical thinking' cultivation. They recognize the importance of gaining interpretations of what students have gained from their attempt to investigate a historical issue or event.

Some participants expressed their view about having lived difficulties in implementing collaboration schemes. Specifically, they claim IBL may cause some classroom management problems.

Pre-service teachers' beliefs about CHI

As concerns to pre-service teachers' ideas about Controversial Historical Issues, most of them had initially an unclear/confused insight into this issue. After the ending of the 6-month program, most of the participants were ready to describe more attitudes of CHI. Most of the participants initially claimed that they had heard nothing about CHI. Thus, they didn't have any idea about the content and the theoretical background of CHI.

P10: I believe that conflicting discourse relates to opposing views, to their analysis and comparison, but I know nothing more.

Some participants consider CHI as issues that express conflict and divide society, since different groups produce different interpretations, explanations, and solutions. These issues are considered as politically sensitive events that may provoke disagreements within society.

After their participation in the educational program, participants enriched their beliefs about what a CHI is. Specifically, to their way of thinking CHI, could be:

Historical events that people are divided into two/or more groups because of reading conflicting sources:

P5: A historical issue that divides people (...) two different groups advocate different aspects based on different arguments. Their views have been carved by reading conflicting sources. They do not reason their views based on their own beliefs or ideas.

Historical issues that are difficult for a society to handle:

P11: These are controversial issues whose handle usually causes tensions. Usually, these issues are presented and taught differently depending on political reasons. It is difficult to approach them in depth as a society.

Historical event related to OCCRESCIV:

It is very important that OCCRESCIV is recognized by most pre-service teachers as a controversial issue. In initial interviews, most of them could not name any specific period or event as controversial. Participants also recognized that the nomination and handling of CHI affects not only the society, but also historians with different accounts of background knowledge disagreement.

P3: I changed my mind as concerns to controversial issues have changed (...) I have learned that these are issues on which society is divided, even the modern historians are divided. There are not all of them in agreement with the formal narration about these issues (e.g., civil war).

Pre-service students' perceptions of teaching controversial issues

Participants' initial perceptions of the didactic approach of controversial issues are characterized by incomplete or limited expression of positions and perceptions on controversial issues. Most participants stated they do not have any kind of education on teaching similar issues. Despite their limited experience, there are many interesting responses regarding issues related to their views on school history textbooks and curricula or about teaching controversial issues. Hence, participants express their personal aspects of the problems or the benefits that may arise from the teaching of controversial issues.

Regarding the potential problems that may arise, participants referred to objections and reactions from children's families, as well as to the cognitive conflict that implies a contrast between historical knowledge and the entrenched perceptions that students may bring. Reactions may also arise and into the classroom environment. Participants referred to disagreements that may arise between students, which may affect classroom climate.

P4: Some sensitive issues that are more recent may have made me particularly concerned about how my teaching would be perceived by parents.

Some participants stated that teacher's personal perspective should be another problem, since expressing teachers' belief should be contained when teaching a historical, controversial event. Thus, teachers should have the obligation to learn and be able to present all the recorded conflict accounts of an issue.

The deficient historical training of teachers is considered as another difficulty since teachers must learn on their own how to approach these issues pedagogically. It is claimed that teachers should enter to deeper epistemological level to approach CHI.

P5: There would certainly be [problems] at first, especially if the controversial issue has not been well studied, but along the way, the situation will improve. Teachers may not be aware of the historical context, and this could be a problem, (...) teachers need to study more and be educated in these issues.

In addition, some participants also mentioned the time constraints of school timetable and curriculum, which makes it difficult to teach controversial issues and often acts as an excuse to avoid them. They have complained about what extent CHI can indeed be taught considering all these restrictions. Regarding school textbooks and curricula, there was essentially unanimity among the participants who expressed their opinion. The answers we received characterized History school textbooks and curricula, inadequate regarding to the teaching of controversial issues. Thus, participants considered them as a potential difficulty. Specifically, they reported that, even when controversial issues gain space in school textbooks, this space is often limited and there is no possibility of dealing in depth with these issues. According to some participants, textbooks and curricula promote and reproduce a one-dimensional, conservative perspective on the teaching of history, so they avoid the didactic approach of issues that require another modern perception of the content and teaching.

Regarding the potential benefits of teaching controversial issues, participants referred to the cultivation of critical thinking, since students can learn and compare contradictory sources. Thus, it is possible for them to think critically about the context of the source or the motives of the writer and to avoid the acquisition of stereotypes.

P11: Students gradually enter a process of critical thinking. They understand each author writes in his own opinion, and it is possible that in different studies, events are attributed differently. They also can learn to avoid stereotypes.

Other participants said that the framework of teaching controversial issues is capable to cultivate a respect for different views, because students have the learning opportunity to understand the complexity of historical truth/objectivity. In this way of thinking, students are gradually learning to be open to dialogue.

P10: History lesson gives the opportunity to convey to the children that whatever opinion may have will not be diminished by anyone in the classroom. It is necessary for everyone to express their own view (...).

After the ending of the program, participants reported again the potential problems and benefits that may have occurred when teaching controversial historical issues. The change of their attitude towards expressing their point of view, is also related to the experience gained both during the courses of the research program and during their work in formulation History projects, on specific controversial issues related to the period of Occupation-Resistance-Civil War, in Magnesia. Even most of the codes created are like the initial, it is very important that participants acknowledge the importance of two main pedagogical issues. First, some of them recognize that teaching CHI should not provoke a cognitive confusion in their future students. That shows that participants gain a kind of maturity regarding their teaching profile. Second, another group of participants highlight the importance of students' autonomy, which is cultivated when they study contradictory accounts of the past and scheme their own perceptions about a historical issue.

Concerning potential problems, the participants referred to problems that could arise during the teaching of the project they had prepared, also generalizing their findings regarding the teaching of controversial issues. It emerged that there is an agreement between initial and final interviews, in some places, but also new findings raised. Some participants referred to the disagreement that may occur within the classroom when teaching controversial issues, mainly because of their sensitive content, and also because of cognitive conflict with students' pre-existing knowledge.

P9: There would be a problem because these issues are also sensitive. We are talking about primary school children, and perhaps there would be disagreements they could not manage.

Some participants also referred to the risks that may arise from how the teacher presents his personal perspective on the controversial issues. According to this opinion, teachers must be very careful in choosing sources, but also in expressing their own opinion. According to them, teachers - even if asked to express their personal position - should maintain a tolerant attitude towards interpretations based on historically substantiated arguments.

P5: Everyone has their say. Children do not yet have a formed view on historical issues. Teachers should avoid a one-sided view of the issue and should not try to impose their own point of view. They must be open to interpretation.

Another potential difficulty reported concerns to the risk of cognitive confusion among students because of the complexity of controversial issues. This issue could be treated by teachers if they are careful and educated enough.

P11: There is always a risk of facing a brutal content while teaching controversial issues, but with the guidance of teachers, they can be taught more sensitively. Teachers must be

very careful when preparing lessons (e.g., choosing appropriate videos or sources) to avoid a negative climate in the classroom. Teachers should also be careful when they express their own point of view (...)

Finally, after getting involved with history textbooks and curricula, the participants express opinions regarding their suitability or not for the teaching approach to controversial issues. As with initial interviews, participants agreed to an absolute extent that in-use school textbooks and the existing curricula are insufficient for the didactics of controversial issues. They relate their opinion to the content, the often-ambivalent approach of controversial events, but also to the methods proposed through the structure of textbooks and curricula. All this, in the stifling context imposed by the limitation of time and the set of courses and coursework that a teacher must teach during a school year, creates an inhospitable environment for the teaching of controversial issues.

Considering the potential benefits of teaching CHI, some of the participants' responses show they consider teaching CHI as a key factor to cultivate not only historical knowledge but also critical thinking skills for their students.

Other responses highlight the significance of building respect from the opposite view. According to this group of participants, collaborative investigations foster the exchange of different voices/aspects of an issue. Students can learn all the aspects before making their own conclusions.

Another group of participants argues that CHI learning through collaborative investigations cultivates students' "thinking autonomy" in historical research and study. This finding reveals that the greater complexity of CHI fosters students who collaborate each other to select one individual learning path on their own on the investigation community.

P12: Teaching controversial issues requires studying of many aspects of an issue. There will be no room for prejudice, there will be the possibility for each student to learn the other side. They will understand deeper the conditions of each historical era. Children meet something that in the rest of their courses at school they may never meet again, developing their critical ability, think.

Perceived self-efficacy to teach CHI after programs' ending

Students initially had a core idea about IBL and its applicability. Specifically, they have mentioned to a range of benefits related to using IBL in CHI teaching, which have already been mentioned in the first unit of the results.

In the initial interviews, participants answered if the likelihood of having to teach a controversial issue gives them a particular feeling and what it is. Many participants expressed no emotion, and this was mainly the result of ignorance of the context. There have been cases of participants who expressed their feelings in the possibility's face of teaching controversial issues. These participants mainly spoke of feelings of anxiety, fear, and unpreparedness in the face of controversial issues, but expressed feelings of responsibility and the belief that it is their duty, as teachers, to be ready for the possibility of having to teach them.

P12: I would be nervous about how I would teach them not to be for or against an issue. I would be afraid of the possibility that some children already have entrenched views and perhaps this would cause some tension (...)

After the ending of the program, all the participants argue IBL is an effective approach to teach CHI because it provides students the opportunity to express their beliefs about them. IBL is characterized by most of them as a student-centered approach that enables students gain their own beliefs about CHI through exchanging mind with their peers. The significant one is that most of the participants feel ready-to-use IBL framework in teaching CHI.

Additionally in full unanimity, in fact, they spoke positively of the evaluation of the research program, stating that it helped them both at pedagogical and historical level.

P8: It is like I had to swim in a sea, but now I have flippers. And before I could also swim, but now I am going to swim easier.

The main reasons that explain the improvement of pre-service teachers perceived self-efficacy to teach CHI are the sense of freedom they felt to expand themes that are not always included in the school textbook, their experience with using multiple sources and their training on collaborative and student-centred approaches.

A group of participants mentioned they felt a sense of freedom to expand themes and approach session/events/time periods that are not included in the school textbook or are approached superficially. Specifically, participants feel more ready to explore controversial issues with pupils through the key element of collaborative investigations. Following the completion of the research program, the participants declared themselves much more capable of managing, at pedagogical and teaching context of CHI

P10: I feel like I am more capable. Now I have an insight into how I should plan my teaching. What matters is how you teach children. If you use the right methods, you can teach each of these objects.

Their experience with utilizing multiple sources, such as images that enable children to perceive different things and activate their critical thinking, also explained participants' readiness. IBL approach may help to source from Images. The experience with this tool makes participants understand how to implement sourcing in their future classes by helping students identify the central information and afterwards detect and minor matter/secondary elements. Students' research projects, emerges as a central element of their responses, especially using multimodal tools (such as films, documentaries, images, primary and secondary sources) escaping from the restrictive context of the school textbook.

P14: We can use diaries, newspapers, memoirs, and secondary source (i.e., new studies). It is important that we can use audiovisual material, documentaries, movies, testimonies.

Another factor that fosters participants' perceived self-efficacy is their learning and teaching experience to strategies that are suitable for teaching controversial issues. Drawing on their responses, collaborative approaches, student-centered teaching model, student involvement, inquiry-based models seem to be the most common proposals. After completing the research program, participants stated that, although there are still things they could learn, they now feel more ready to manage the teaching of controversial issues.

Discussion

After their participation in the educational program and having prepared one project based on the basic principles of IBL and related to OCCRESCIV thematic, participants not only value IBL for teaching CHI but also, they build their self-teaching profile through this framework. Specifically, they use strategies and learning tools that help children organize their own inquiry-learning path in History and this opportunity strengthens their perceived self-efficacy.

In relevance to *teachers' beliefs about modern collaborative practices in the history course*, participants acknowledge the major benefits of this approach. Specifically, they argue that collaboration enables students to gain a better historical understanding because of tools providing, draw valid conclusions, learn to source practices, and conduct their own enriched narrations. Processing of controversial narratives, according to the literature review, promotes a kind of democratic historical education and is considered as the backbone of democratic education (Wasserman, Francis, & Ndou, 2008).

Concerning *pre-service teachers' beliefs about CHI*, a significant finding of the study is the fact that after the participation in the program, participants acknowledge more aspects and attributes of CHI. Specifically, they recognize that these issues that divide society have a historical background and have always their roots to historians' disagreement. Participants also recognize OCCRESCIV as a controversial historical issue. Being able to describe why an issue is controversial could be seen as a very severe step in future teachers' education on CHI handling. According to Kokkinos and Mavroskoufis (2015) it is very important for them to gain an experience on teaching CHI, since until now there is no established pre-service teachers' preparation in the level of feasibility in the classroom.

The most significant finding is that participants underline the necessity of handling these issues at the level of society, at the school education. This is a very encouraging finding since the Greek state used to apply a policy of oblivion as concerns to OCCRESCIV thematic, which prevented society by confronting dark events of the past (Voglis, 2007). Hence, it is very severe that future teachers highlight the importance of giving prominence to OCCRESCIV as a CHI at the level of the public sphere and school education.

As concerns to *pre-service students' perceptions of teaching controversial issues*, the experience gained both during the courses of the research program and during their work in formulation History projects, on specific controversial issues related to the period of Occupation-Resistance-Civil War, in Magnesia, enables participants to think deeper and elaborately in relevance to CHI teaching. Some of them recognize that teaching CHI is potential to provoke a cognitive confusion in students and this situation should be avoided. Teachers always have this concern when they must teach issues not belonging to curriculums' thematic axes. This finding comes to an agreement with previous research which shows that in-service teachers have doubts about applying methods of critical inquiry because they may confuse their teachers (Doughty, 2017).

The fact that taking part in the program made participants think about a substantive/practical aspect of teaching CHI shows that participants have already gained a kind of maturity regarding their teaching profile. According to Lechner (2002) teachers often feel fear touching CHI because they are part of a society that is afraid of conflicts. The notion that this program makes participants think about practical aspects of teaching CHI without feeling the sense of fear probably shows that teachers' preparation concerning pedagogical and content issues is an important factor for a society to face any fear of reactions.

As mentioned above, this current research reveals interesting findings about the *perceived self-efficacy to teach CHI* after programmes' fulfillment. After completing the research program, participants stated that, although there are still things they could learn and on which they could reflect, they now feel more ready to manage the teaching of controversial issues. The main reasons that explain the change of pre-service teachers perceived self-efficacy to teach CHI are related to the sense of freedom they felt to expand themes that are not always included in the school textbook, their experience with utilizing multiple sources and their practical training to collaborative and student-centered approaches. Potentially, pre-service teachers' involvement in collaborative inquiry learning processes gave them a sense of how the natural desire for the discovery of new knowledge is mobilized (Hoepper, 2014). Hence, they feel adequate to mobilize their future students' interest concerning CHI and make them find their own learning path.

Citations

Bacon, K., & Matthews, P. (2014). Inquiry-based learning with young learners: a Peircebased model employed to critique a unit of inquiry on maps and mapping. *Irish Educational Studies*, 33 (4), 351-365.

Barak, M. & Shakhman, I., (2008). Fostering higher order thinking in science class: Teachers' reflections. *Teachers and Teaching*, 14 (3), 191-208.

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (4th ed.). New York: Routledge.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Buschoten, R., Vervenioti, T., Voutyra, E., Dalkamvoukis, V., Mpada, K., (eds.). (2008). *Memories and oblivion on Greek Civil war*, Athens: Epikentro.
- Byford, J., Lennon, S. & Russell, W. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 82:4, 165-170, DOI: 10.3200/TCHS.82.4.165-170
- Cotton, D. (June 2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48 (2), 223-241.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Faulkner, W. (1960). *Requiem for a nun*. Penguin: London.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69, 47-57.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York: Routledge.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914-1991*, London: Michael Joseph.
- Hoepper, B. (2014). Planning for teaching through critical inquiry. In R. Gilbert & B. Hoepper, B. (Eds.), *Teaching humanities and social sciences: History, geography, economics & citizenship*, (5th ed.) (pp. 44-65). South Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Iglesias, R., Aceituno, D., & Toledo, M. (2017). *Student Teachers' Understandings and Practices for Teaching "Controversial Issues" in the High School History Curriculum*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.089.
- Kokkinos, G. & Mavroskoufis, D.K. (eds) (2015). *Trauma, Controversial Issues, and Interpretive conflicts in historical education*. Athens: Rodon.
- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68-79.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.
- Percoco, J. (2001). *Divided, we stand. Teaching about conflict in U.S. History*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Villalino, F. E. (2009). *Context Based Teaching in Science*. 8th Conference of the Philippines School Overseas. Davao.
- Wasserman, J., Francis, D. and Ndou, L., (2008). The teaching of controversial issues in social science education. *Journal of Educational Studies*, 6(4), 37-57.

Acknowledgement

This research is co-financed by Greece and the European Union (European Social Fund-ESF) through the Operational Programme «Human Resources Development, Education and Lifelong Learning 2014-2020» in the context of the project "Inquiry Based Learning as a recommended approach for controversial historical issues teaching. Occupation, Resistance and Civil War in Magnesia. Action research with pre-service teachers of Department of Primary Education in University of Thessaly" (MIS 5052288).

Η συμβολή των ανθρωπιστικών σπουδών στην δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών

Χασιώτη Μαρία

ΠΕ02 Φιλολόγων, MSc, Καθηγήτρια 2^{ου} ΓΕΛ Μεσολογγίου

xasmari100@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τον ρόλο των Ανθρωπιστικών Σπουδών εν σχέσει με το μέλλον της δημοκρατίας, σε μια παγκοσμιοποιημένη και τεχνοκρατικά δομημένη κοινωνία, στην οποία οι Θετικές Σπουδές χρηματοδοτούνται με σκοπό το οικονομικό κέρδος, εις βάρος των Κλασικών Σπουδών που ολοένα και περισσότερο περιθωριοποιούνται. Αρχικά, η εν λόγω εργασία, εν είδει ιστορικής αναδρομής αναφέρεται στην ανθρωπιστική παιδεία, όπως αυτή περιγράφεται από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Κατόπιν, περιγράφει αδρομερώς το μοντέλο της εκπαίδευσης σήμερα. Μέσω της σύγκρισης, αναδύονται οι ελλείψεις του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος – όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της φαντασίας, της παιγνιώδους και βιωματικής μάθησης, της ενασχόλησης με την Τέχνη, του κριτικού ελέγχου, του αναστοχασμού κ.ά. – δίχως τις οποίες τα σχολεία και οι σχολές θα μεταμορφώνονταν σε φυτώρια σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών. Χρειάζεται να ανατραπούν οι ανωτέρω ελλείψεις και να προταθούν εφαρμόσιμες προτάσεις, για την υγεία της παιδείας και της κοινωνικής δημοκρατίας.

Λέξεις κλειδιά: Ανθρωπιστικές Επιστήμες, τεχνοκρατία, δημοκρατία, κριτική

Εισαγωγή

Στον αιώνα που διανύουμε μια διευρυνόμενη άβυσσος εμφανίστηκε κάτω από τα πόδια μας, καθώς η θρησκεία έχει υποχωρήσει, η επιστήμη έχει προχωρήσει και το νόημα έχει χαθεί. (Μαρίνοφ 2002: 23). Η κρίση που διέρχεται η εποχή μας μένει απαρατήρητη σαν τον καρκίνο και είναι πιθανόν, μακροπρόθεσμα, να έχει ολέθριες συνέπειες για το μέλλον της δημοκρατικής αυτοδιάθεσης· πρόκειται για την παγκοσμίου κλίμακος κρίση στην εκπαίδευση, η οποία δεν σκοπεύει πλέον να δημιουργήσει πολίτες για να ζήσουν μια ζωή με νόημα, αλλά να προετοιμάζει “άτομα” για την αγορά εργασίας. Τα κράτη κάνουν αγώνα δρόμου για να αποκομίσουν κέρδη στην παγκόσμια αγορά, την ώρα που αξίες πολύτιμες για το μέλλον της δημοκρατίας απειλούνται με εξαφάνιση. Πιθανόν οι κλασσικές σπουδές να υποχωρούν, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο και αν συνεχιστεί η τάση αυτή, τότε κράτη ανά τον κόσμο σύντομα θα παράγουν γενιές “χρήσιμων μηχανών” αντί ολοκληρωμένων πολιτών που να μπορούν να σκέπτονται. Το μέλλον των δημοκρατιών διακυβεύεται σε ολόκληρη την γη, ενώ προτάσσεται το υλικό “περίβλημα” του ανθρώπου, ήτοι τα υλικά αγαθά, τα οποία ψευδαισθησιακά προσφέρουν ικανοποίηση και παρηγοριά, και λησμονείται η ψυχή και τα στοιχεία που συνδέουν τον άνθρωπο με τον συνάνθρωπο ως ον και όχι ως εργαλείο. Έτσι, αφοσιωμένοι οι άνθρωποι στο κυνήγι του πλούτου, ζητούν ολοένα και εντονότερα από τα σχολεία να παράγουν χρήσιμα εργαλεία κερδοφορίας αντί για σκεπτόμενους πολίτες. Το αποτέλεσμα είναι τα κράτη να διαθέτουν άρτιους τεχνοκράτες που αποφέρουν κέρδη, αλλά ως πολίτες δεν δύνανται να ασκήσουν κριτική στην εξουσία, καθώς η φαντασία τους είναι εξαντλημένη. Πρόκειται για αυτοκτονία της ψυχής, αφού η εκπαίδευση που αποσκοπεί στα κέρδη, παράγει άπληστη βραδύνοια και τεχνικώς καλλιεργημένη ευπείθεια απειλώντας την επιβίωση της δημοκρατίας – καθώς οι δημοκρατίες είναι προικισμένες με ισχυρές δυνάμεις ορθολογισμού και φαντασίας – και εμποδίζοντας την καλλιέργεια της οικουμενικότητας. Έτσι, λοιπόν, οι πολιτικοί επιλέγουν – λόγω της δομής των κινήτρων τους – ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσανατολισμένο στο οικονομικό όφελος, και αυτό ισχύει σε όλον τον κόσμο (Nussbaum, 2013: 34-258). Είναι φανερό ότι η μαζική εκπαίδευση είναι δέσμια των συμφερόντων της πολιτικής, στρατιωτικής και οικονομικής

ηγεμονίας, η οποία από την αυγή του 20ου αι. εξυπηρετεί τους στόχους της, προσφέροντας στους νέους στενή επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο την προπαρασκευή τους για καθορισμένους κοινωνικοεπαγγελματικούς ρόλους και στερώντας τους από την ανθρωπιστική παιδεία. Η αύξηση της επιστημονικοτεχνικής γνώσης έγινε “η νέα θεότητα” του αιώνα, και η μαζική κουλτούρα, ήτοι τα βιομηχανικά πολιτιστικά δημιουργήματα χαμηλής κατά κανόνα ποιοτικής αξίας, κυριαρχούν επί της ευαισθησίας, της αλήθειας, της δημιουργικότητας, της ομορφιάς και της αγάπης (Ράσης, 2007: 11, 149, 150). Οι αγορές όμως, διδάσκουν την ανάληψη πρωτοβουλίας, αλλά δεν εμφυτεύουν κανένα αίσθημα δικαιοσύνης ή κοινωνικής ευθύνης, διότι δεν δύνανται να διδάξουν τις πολιτειακές αρετές που συνδέονται με την πολιτική συμμετοχή και τον διάλογο, αφού αυτές διδάσκονται μόνον σε συνεργατικά δίκτυα και υπό συνθήκες ισότητας και ελευθερίας, και τέτοια φυτώρια πολιτικής αρετής είναι τα σχολεία, τα οποία, ιστορικά, χρησιμοποιήθηκαν για να προάγουν τον σεβασμό, την αυθεντία και τον σωβινισμό (Kymlicka, 2005: 426, 427). Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους τα ελληνικά σχολεία δύνανται να ανακτήσουν τον ρόλο τους ως φυτώρια γνήσιας παιδείας και πολιτικής αρετής.

Είναι γνωστό τοις πάσι ότι τις τελευταίες δεκαετίες η αίγλη των ανθρωπιστικών σπουδών φθίνει δραματικά, και ενώ τριάντα χρόνια πριν η Φιλοσοφική Σχολή αποτελούσε την “ναυαρχίδα” της κλασσικής εκπαίδευσης, και για να εισαχθεί κάποιος σε αυτή έπρεπε σχεδόν να αριστεύσει στις πανελλήνιες εξετάσεις, σήμερα εισάγεται με βαθμό κατώτερο του δέκα. Ωστόσο, λαμβάνοντας την αφόρμηση από το κείμενο που είχε δοθεί στους υποψηφίους των πανελληνίων εξετάσεων εν έτει 2005, επιχειρούμε να αναδείξουμε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου των κλασσικών σπουδών. Ειδικότερα, το προαναφερθέν κείμενο του Ν. Καζαντζάκη αναφερόταν στο σχολείο του Ήτον, όπου: «αναθρέφεται η εγγλέζικη αριστοκρατία και το ελληνικό πνεύμα, φωτεινό, τολμηρό και ισορροπημένο, συνεχίζει εξόριστο στην υπερβόρεια ομίχλη το εξάισιο έργο του... τα σπορ και οι κλασσικές σπουδές στο Ήτον είναι οι δυο παράλληλοι αδερφωμένοι δρόμοι της αγωγής... στα “τερραίν του Ήτον” είπε πολύ σωστά ο Ουέλλινγκτον “κερδήθηκε η μάχη στο Βατερλώ”... στο Ήτον υπάρχει μέτρο, ισορροπία, παράλληλη καλλιέργεια σάρκας και νου σε ανθρώπινη κλίμακα. Ελληνική αρμονία» (Καζαντζάκης, 2000: 136-141).

Ιστορική αναδρομή· η ανθρωπιστική παιδεία στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη

Ο Πλάτων θεωρούσε ότι η παιδεία είναι το «ἐν μέγα» (Πολιτεία 423e) που θα σφυρηλατήσει τον πολίτη ηθικά και πνευματικά και θα τον οδηγήσει στο ύψιστο αγαθό (Πολιτεία 518 β-d). Πυλώνες της πλατωνικής παιδείας είναι τα Μαθηματικά, η Μουσική και η Γυμναστική. Αρχικά, όσον αφορά στα Μαθηματικά, φρονούσε ότι μόνον διαμέσου της αριθμητικής, της γεωμετρίας, της στερεομετρίας, της αστρονομίας και της αρμονίας, θα γίνουν κατανοητά η πραγματική ουσία και το πραγματικό νόημα του φυσικού κόσμου (ο.π. 510c-e). Άλλωστε, χαρακτηριστική ήταν και η επιγραφή στην είσοδο της Ακαδημίας του: «Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσὶτω μοι τήν στέγην». Εξίσου, μεγάλη παιδευτική αξία δίνει στη Μουσική, υπό την έννοια της γενικής καλλιέργειας, η οποία επιδρά ισχυρά στην ηθικοπνευματική εξέλιξη των παιδιών. Η αρμονία και ο ρυθμός εισχωρούν στην ψυχή και την μεταλλάσσουν χαρίζοντάς της ευμορφία και ευσημοσύνη (Ξηροτύρης, 1969: 47). Στην ιδεώδη πολιτεία, όμως, δεν χωρούν θρηνητικές αρμονίες, αλλά και ούτε αυτές που οδηγούν στην εκθήλυνση· απεναντίας, γίνονται δεκτές οι δωρικές αρμονίες, οι οποίες ταιριάζουν σε “πολεμικούς άνδρες”, αυξάνουν το θάρρος, και οι ιωνικές, οι οποίες οδηγούν στην ειρήνη και σωφροσύνη. Για το λόγο αυτό, επιτρέπονται τα απλά και λιτά όργανα, όπως η λύρα και η κιθάρα (Δεσποτόπουλος, 1980: 81).

Τέλος, στο πλατωνικό έργο εξάιρεται η συμβολή της Γυμναστικής, η οποία σκοπεύει να ενδυναμώσει το θυμοειδές, όπου εδρεύει η ανδρεία, και μέσω της καλλιέργειας του θάρρους να διαπλάσει το πνεύμα και τον χαρακτήρα (Πολιτεία 410c). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ισορροπία της ανθρώπινης φύσης μέσω της Φιλοσοφίας και της Μουσικής που ενδυναμώνουν το “λογιστικόν” τμήμα της ψυχής και της Γυμναστικής που ενθαρρύνει το

“θυμοειδές” της. Ειδικότερα, στο έργο “Νόμοι” ο Πλάτων αναλύει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του από την γέννηση έως την ενηλικίωση. Συγκεκριμένα, δίδει ιδιαίτερη σημασία στην ηλικία ενός παιδιού **από την γέννηση έως το 3^ο έτος**, διότι, κατ’ αυτόν, στο στάδιο αυτό χτίζονται τα θεμέλια του χαρακτήρα του ανθρώπου. Επομένως, κατά την περίοδο αυτή οι γονείς δεν πρέπει να προκαλούν στα παιδιά φόβους, κόπους, ζωντανά πάθη, έντονα συναισθήματα, διότι ταράσσουν τον ψυχικό κόσμο τους, αλλά χρειάζεται να τα ανατρέφουν με μέτρο, ώστε να μην γίνουν δουλοπρεπείς εξαιτίας της υπερβολικής σκληραγώγησης ούτε θηλυπρεπείς λόγω της τρυφηλότητας (Νόμοι 788 a-e).

Ακολούθως, στη **δεύτερη βαθμίδα** διαπαιδαγώγησης, η οποία καλύπτει το χρονικό διάστημα από τριών έως έξι ετών, τα νήπια θα εκπαιδεύονται μαζί, αγόρια και κορίτσια, με κατάλληλους μύθους και παιχνίδια που δημιουργούν καλές έξεις. Θα παρακολουθούνται από δούλες τροφούς, οι οποίοι θα έχουν και δικαίωμα τιμωρίας στα παιδιά, στα όρια του μέτρου, ενώ οι τροφοί θα επιβλέπονται από ελεύθερες γυναίκες, τις “νομοφύλακες”, για την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων τους (ο.π. 793e). Στην **τρίτη βαθμίδα**, από την ηλικία των έξι έως δέκα ετών, τα παιδιά χωρίζονται σε αγόρια και κορίτσια, αλλά διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Εδώ πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία της γυμναστικής, όπως χοροί, πάλη, παιχνίδια με όπλα, στρατιωτικές ασκήσεις κ.ά. Βασικό μάθημα είναι και η μουσική, η οποία περιλαμβάνει την ποίηση, τη μελωδία και τον ρυθμό. Τα πρώτα ποιητικά κείμενα έχουν μυθικό περιεχόμενο, αλλά και ηθικό. Ο ρυθμός και η αρμονία της μουσικής ημερεύουν τον άνθρωπο και τον κάνουν πιο χρήσιμο για την κοινωνία (Πρωταγόρας 325c, Πολιτεία 413e). Ο Πλάτων επιθυμεί να λογοκρίνονται οι μύθοι και τα ποιήματα, εφόσον αποκλείει τα θρηνώδη και συμποσιακά άσματα, καθώς και τη διδασκαλία των ομηρικών ποιημάτων, διότι παρουσιάζουν τους θεούς με πολλά ελαττώματα και καλλιεργούν την ασέβεια των νέων προς αυτούς (Πολιτεία 606e, Νόμοι 801c). Προχωρώντας στην **τέταρτη βαθμίδα**, από την ηλικία των δέκα έως δεκατριών ετών, στα παιδιά διδάσκεται η γραφή και η ανάγνωση. Η εγκύκλια παιδεία περιλαμβάνει πεζά ή έμμετρα κείμενα ηθοπλαστικού περιεχομένου, καθώς και αριθμητική, στερεομετρία και αστρονομία.

Στην **πέμπτη βαθμίδα**, στους μαθητές από δεκατριών έως δεκαέξι ετών, διδάσκεται λύρα και κιθάρα από τον κιθαριστή, καθώς και γυμναστική αλλά με δυσκολότερες ασκήσεις, όπως ρίψεις, πορείες, υπασία κ.ά. Διδάσκονται, επίσης, τα Μαθηματικά σε ανώτερο επίπεδο και η διδασκαλία τους έχει και πρακτικό και ιδεολογικό σκοπό, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της ζωής, αλλά και να καλλιεργεί το πνεύμα προάγοντας την αφηρημένη σκέψη και οδηγώντας την από τα αισθητά πράγματα στις αφηρημένες έννοιες (Πολιτεία 523a-527c) αποτελώντας κατ’ αυτόν τον τρόπο την προπαίδεια της φιλοσοφίας (Πολιτεία 531c-d). Στην **έκτη βαθμίδα**, που περιλαμβάνει τις ηλικίες από δεκαέξι έως δεκαοκτώ ετών, ο σκοπός είναι πρακτικός και ιδεολογικός. Ο Πλάτων δίδει μεγάλη σημασία στη δύναμη της θρησκείας, η οποία προτάσσεται της επιστήμης. Προτείνει ακόμα και αυστηρές ποινές για τους ασεβείς προς του θεούς της πόλης (Νόμοι 908d-e). Η τελευταία (**έβδομη**) **βαθμίδα** περιλαμβάνει την στρατιωτική εκπαίδευση των νέων από δεκαοκτώ έως είκοσι ετών. Εν συνεχεία, κατόπιν κρίσεων, οι άρχοντες θα συνεχίσουν τις μαθητικές σπουδές για δέκα έτη και μετά το τριακοστό έτος οι επίλεκτοι θα σπουδάσουν επί πέντε έτη την Διαλεκτική, ήτοι την πεμπτοσύνη της παιδείας, που απελευθερώνει τον άνθρωπο από τις αισθήσεις και τον οδηγεί στην αλήθεια των πραγμάτων, στις απόλυτες ουσίες μετά από συστηματική και λογική έκφραση. Είναι ο “θρησκευτικός” (Πολιτεία 532β-534e) των μαθημάτων, το επιστέγασμα, όπως το τμήμα της αρχιτεκτονικής σύνθεσης των αρχαίων ναών που στηρίζεται στις κολώνες.

Συν τοις άλλοις, ο Πλάτων είναι εισηγητής της αυτενεργούς μαθήσεως και του σχολείου εργασίας: «μή τοίνυν βίᾳ, ὡς ἄριστε, τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν, ἀλλὰ παίζοντας τρέφε» (Πολιτεία 536a) συμβουλεύει, επισημαίνοντας την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού (Νόμοι 797α-β). Υπογράμμισε την αξία του καλού παραδείγματος για να επιτύχει το έργο της αγωγής (Νόμοι 729β-γ) και την αξία του διαλόγου και της συναισθηματικής συμμετοχής στο διδασκόμενο αντικείμενο (Νόμοι 643β-d). Δίδει έμφαση στην εις βάθος γνώση και όχι στην

επιφανειακή, η οποία δεν έχει ουσιαστική αξία (Νόμοι 811β, 819α), ενώ πιστεύει στη δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, θεωρώντας ότι η αγωγή πρέπει να εκκινεί “εξ απαλών ονύχων” (Νόμοι 804d), γεγονός που επιβεβαιώνουν και τα πορίσματα της σύγχρονης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Τέλος, πιστεύει στην αξία της εποπτικής διδασκαλίας και άσκησης, και πως τον δάσκαλο πρέπει να τον διακρίνει το ήθος και η επιστημονική κατάρτιση – οι επιστήμες για τον Πλάτωνα επιβάλλεται να αποβλέπουν στην ηθική πρόοδο του ανθρώπου και της κοινωνίας (Μενέξενος 246e) – και να διδάσκει περισσότερο με το παράδειγμά του και λιγότερο με τις συμβουλές και τις υποδείξεις του (Νόμοι 729β). Καταληκτικά, κατά τον Πλάτωνα, η παιδεία που αποβλέπει στον πλούτο ή στην πολιτική δύναμη ή στην απόκτηση σοφίας δίχως δικαιοσύνη και φρόνηση είναι χυδαία και ανελεύθερη και δεν αξίζει καθόλου να λέγεται παιδεία (Νόμοι 644α).

Το μοντέλο εκπαίδευσης σήμερα

Σήμερα, που η κοινωνική μηχανοποίηση απειλεί ολοένα και περισσότερο την ελευθερία σκέψης και την υπεύθυνη ελεύθερη δράση των ανθρώπων, το δικαίωμα της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των πολιτών στις υποθέσεις της πολιτείας μεταβιβάζεται στους ειδικούς, οι οποίοι αποφασίζουν για τους πολλούς (Ράσης, 2007: 58-59, 91). Σήμερα, η τεχνοκρατία παραμέρισε το πνεύμα – το οποίον κατά παράδοση θεμελιώνεται στις Τέχνες – και ο μηχανικός αυτοματισμός αντικατέστησε τις πνευματικές λειτουργίες της μνήμης, της κρίσης, της βούλησης, καθώς και την χαρά της προσωπικής δημιουργίας· περιόρισε την πρωτοβουλία και το αίσθημα ευθύνης, ενώ η προσωπικότητα χάθηκε στο ανώνυμο πλήθος, στις μαζικές συνεργασίες και επιστημονικές έρευνες, και λησμόνησε την ησυχία, την απλότητα, την περισυλλογή και την φιλοσοφική ενατένιση της ζωής, μιας και η τεχνοκρατία δεν ενδιαφέρεται για την ολοκληρωμένη ανθρώπινη προσωπικότητα, αλλά για το “ανθρώπινο υλικό” (Παπαθανασόπουλος, 1987: 259-263). Στο πλαίσιο αυτό, οι πανεπιστημιακοί ερευνητές εσωτερίκευσαν τον ρόλο του υπαλλήλου και δρουν σαν υπάλληλοι στην τεχνοκρατικά οργανωμένη βιομηχανία, αδιαφορώντας για τον ρόλο τους ως πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Τα πανεπιστήμια μεταμορφώθηκαν σε «Βιομηχανίες Γνώσεων», όπου η μηχανοποιημένη διδασκαλία παραγκώνισε την διδασκαλία του καλού, του ωραίου, της αλήθειας και της φαντασίας. (Ράσης, 2007: 133-134).

Τα προγράμματα των Ανθρωπιστικών Επιστημών σταδιακά περιθωριοποιούνται, αφού τα πάντα κανοναρχούνται βάσει του άμεσα προσδοκώμενου κέρδους. Άδηλος στόχος των σπουδών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που ευνοούν την παραγωγικότητα του οικονομικού συστήματος, υποβαθμίζοντας τα στοιχεία που οικοδομούν την ηθικοπνευματική ωρίμανση των πολιτών στις σύγχρονες δημοκρατίες. Οι Θετικές Σπουδές χρηματοδοτούνται με σκοπό το κέρδος και απότοκο την απίσχναση των δημοκρατικών αρχών στην πολιτική και κοινωνική λειτουργία, ενώ οι Ανθρωπιστικές Σπουδές και οι Τέχνες υφίστανται περικοπές, διότι οι αρμόδιοι θεωρούν τους κλάδους αυτούς ως πολυτέλεια και ως αδύνατους να καταστήσουν τις χώρες ανταγωνιστικές στην παγκόσμια αγορά. Πρόκειται για το είδος εκπαίδευσης που προάγει την άντληση οικονομικού οφέλους για την χώρα, ενώ η Γενική Παιδεία χάνει με ραγδαίους ρυθμούς την θέση της στα προγράμματα σπουδών και στον νου και στην καρδιά των γονέων, καθώς τα κράτη προτιμούν το βραχυπρόθεσμο κέρδος που υπόσχεται η καλλιέργεια των απολύτως εφαρμόσιμων δεξιοτήτων. Η εναρμόνιση της ανώτερης εκπαίδευσης που επέβαλε η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη συμφωνία της Μπολόνια, έκαμε τα κράτη-μέλη να προσαρμοστούν με τα ισχύοντα, και έτσι ασκείται πίεση στα τμήματα να δώσουν έμφαση στα αντικείμενα, τα οποία δύνανται να αποδειχθούν κερδοφόρα. Η λέξη-κλειδί που ακούγεται καθημερινά είναι “ο αντίκτυπος”, με τον οποίο οι κυβερνήσεις εννοούν κυρίως τον οικονομικό αντίκτυπο. Επομένως, οι ερευνητές θα αξιολογούνται και θα επιβραβεύονται ως “πωλητές”, ενώ το ανησυχητικό είναι ότι απουσιάζει η διαμαρτυρία για την υποτιμητική γλώσσα, η οποία περιγράφει την έρευνα με όρους πλανόδιας πώλησης που πωλεί εκχυδαϊσμένες εκδοχές των όλο και περισσότερο αγοραίων “προϊόντων” της.

Οι ευφυείς νέοι αποτρέπονται να ακολουθήσουν τμήματα Φιλοσοφίας, ενώ τα αντικείμενα υψηλού κύρους είναι τα επιστημονικά, πολυτεχνικά, οικονομικά και, έως ένα βαθμό, η εμπειρική πολιτική επιστήμη, αφού οι περισσότεροι έμαθαν να πιστεύουν ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση μιας καλής θέσης εργασίας. Εν τω μεταξύ, το σύστημα υποβολής αίτησης κρατικής επιχορήγησης δεν ταιριάζει στο ιδεώδες της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, διότι διαφθείρει την αποστολή της ακαδημαϊκής έρευνας, με τίμημα την απώλεια ανεξαρτησίας του πανεπιστημίου. Έτσι, στην Ελλάδα τα θεωρητικά μαθήματα και οι Τέχνες θεωρούνται πολυτέλεια, ενώ η διδασκαλία τους μέσω της στείρας αποστήθισης νεκρώνει την προσωπικότητα. Επιπροσθέτως, με εξετάσεις τύπου πολλαπλής επιλογής είναι αδύνατο να αξιολογηθούν η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η φαντασία, οι δεξιότητες σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου. Η δημιουργικότητα και η ατομικότητα, που αποτελούν σήμα κατατεθέν της ορθής ανθρωπιστικής διδασκαλίας και μάθησης, δυσκολεύονται να βρουν χώρο και να αναπτυχθούν.

Συνακόλουθα, η φαντασία και η κρίση μοιάζουν περιττές πολυτέλειες και κυριαρχεί η παιδαγωγική της απομνημόνευσης. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών κλίνει προς την ύλη που συνδέεται με την προετοιμασία για τις εξετάσεις, και με την μέθοδο που απλώς “ταΐζει” τους μαθητές με πληροφορίες, ώστε να πάρουν καλό βαθμό στις εξετάσεις. Δεν έχει καμμία θέση μεταξύ των στόχων μια ζωή γεμάτη νόημα, η οποία να διακρίνεται από τον σεβασμό και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη, αλλά, αντίθετα δεσπόζει η στείρα παπαγαλία, η βαρετή συσσώρευση γνώσεων, η εκπαιδευτική εμπειρία της αποβλάκωσης και τα φαινόμενα παραπαιδείας και διαφθοράς, όπως κυριαρχούσαν και στην εποχή της αποικιοκρατίας (Nussbaum, 2013: 15, 35, 36 και 187-248). Οι ανυπολόγιστες συνέπειες της παπαγαλίας συμπυκνώνονται στην ρηχή προσέγγιση όλων των ζητημάτων, χωρίς καμμία βιωματική εμπάθυνση των νέων παιδιών. Φυσικά επακόλουθα, λοιπόν, αυτού του μοντέλου της βιβλιοκεντρικής – δασκαλοκεντρικής – εξετασιοκεντρικής εκπαίδευσης είναι η παραβατικότητα, η ανομία, η παράλογη συμπεριφορά, τα οποία δεν δικαιολογούνται σε μια πολιτισμένη χώρα, καθότι σκοπός αυτής της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της ατομικότητας και, ακολούθως, η υποταγή της στην κοινωνική παράδοση (Μαστορίδης, 2012: 46, 47).

Προτάσεις

Δέον είναι να επαναχαράξουμε την οδό των Ανθρωπιστικών Σπουδών στην ακαδημαϊκή γεωγραφία, καθώς αυτές καλλιεργούν τα βασικά χαρακτηριστικά του ανθρωπίνου πνεύματος, όπως να ανατρέπει βεβαιότητες και να υπερβαίνει στατιστικές πιθανότητες. Πρέπει τα σχολεία να αναπτύσσουν την ικανότητα των μαθητών να βλέπουν τον κόσμο από την οπτική γωνία άλλων ανθρώπων και να νοιώθουν γνήσιο ενδιαφέρον για αυτούς· να διδάσκουν στάσεις έναντι της ανθρώπινης αδυναμίας, σύμφωνα με τις οποίες η αδυναμία δεν είναι επονείδιστη· να διδάσκουν τους νέους να μην ντρέπονται όταν νιώθουν ανάγκη και έλλειψη ολοκλήρωσης, αλλά να εκλαμβάνουν τα συναισθήματά τους ως αφορμές για την προαγωγή της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας· να διδάσκουν την αλήθεια, τα πραγματικά γεγονότα, να προάγουν την λογοδοσία αντιμετωπίζοντας το παιδί ως υπεύθυνο δρώντα, να υποστηρίζουν ενεργά την κριτική σκέψη, το θάρρος που απαιτείται για να εγείρουν φωνή διαμαρτυρίας (Nussbaum, 2013: 13, 14, 102, 103). Βασική αποστολή της ανθρωπιστικής παιδείας είναι να ενώσει την κοινωνία αναπτύσσοντας ένα κοινό ηθικό, συναισθηματικό και διανοητικό πλέγμα μεταξύ των μελών της, αφού απαλλαγεί από την ελιτίστικη αριστοκρατική υπεροψία, τις εθνικιστικές τάσεις και την σχολαστική προσήλωση στην μεθοδολογία, η οποία αγνοεί την ουσία των πολιτισμικών δημιουργημάτων (Ράσης, 2007: 93, 97). Άλλοις λόγοις, η κλασική παιδεία να μην είναι δυσνόητη, εμμένοντας στα στενά πλαίσια του επιστημονικού λόγου και γλώσσας, αλλά τα διαφωτιστικά βιβλία είναι χρέον να είναι απλογραφημένα (Παπαθανασόπουλος, 1987: 274, 275). Στις μέρες μας, μέρες απανθρωποποίησης και αποσπασματοποίησης της ανθρώπινης ζωής, είναι άκρως αναγκαία η Γενική Παιδεία, διότι στοχεύει στην πληρότητα του ανθρωπίνου βίου, μέσω της αύξησης και εμπάθυνσης των νοημάτων, καθώς και της συναισθηματικής ωριμότητας, μέσω των

ηθικών, αισθητικών και θρησκευτικών ιδεών, των οποίων στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων ως μελών της κοινωνίας (Ράσης, 2007: 123, 124, 129).

Όποιος επιθυμεί να υπερασπιστεί τις Θεωρητικές Επιστήμες σε μια κοινωνία, πρέπει να γνωρίζει καλά την συγκεκριμένη κοινωνία και τις παραδόσεις της, και να επιλέγει τα επιχειρήματα που είναι πιθανότερο να γίνουν δεκτά, αναλογιζόμενος το πώς αντιλαμβάνεται η ίδια η κοινωνία τις εθνικές αξίες της. Ακολουθώντας, πρέπει να ενδυναμώσει τους μαθητές, μέσω της άσκησης, σε πρακτικές σωκρατικού διαλόγου, στην επαφή του με πολλές και ποικίλλες κουλτούρες και στην εισαγωγή της Μουσικής, των Καλών Τεχνών, του Θεάτρου και του Χορού σε κάθε σκέλος του προγράμματος σπουδών, στο οποίο πρέπει να έχουν όλοι πρόσβαση, διότι κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο, εάν τα οφέλη του τα δρέπουν μόνον τα μέλη των πλουσίων ελίτ. Η ανισότητα της πρόσβασης σε εκπαίδευση υψηλού επιπέδου είναι ζήτημα επείγουσας σημασίας για όλες τις σύγχρονες δημοκρατίες. Συνεπώς, για τους ώριμους δημοκρατικούς πολίτες, μεγάλη σπουδαιότητα έχουν: ο κριτικός έλεγχος, ο αναστοχασμός, η αλληλεπίδραση, η προσωπική διαλογική σχέση με την αισθητική, την πολιτική, την ηθική και κοινωνική πραγματικότητα, η σωκρατική διαλεκτική, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της φαντασίας, της ενασχόλησης με την Τέχνη, καθώς και η παιγνιώδης και βιωματική μάθηση (Nussbaum, 2013: 16, 18, 20, 37, 49).

Το ιδεώδες του κριτικού ελέγχου

Ο Σωκράτης έλεγε ότι «ὁ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ». Το σωκρατικό ιδεώδες δέχεται σφοδρή επίθεση σήμερα, καθώς ο κόσμος είναι προσηλωμένος στην μεγιστοποίηση του οικονομικού κέρδους, αλλά η αχαλίνωτη επιδίωξη της αύξησης του ΑΕΠ δεν συνάδει με την κριτική σκέψη. Τα σχολεία χρειάζεται να εγκεντριστούν τα στοιχεία της ορθολογικής και κριτικής συμμετοχής, αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να σκέφτονται και να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο με πνεύμα διερεύνησης. Αυτό θα συμβεί όταν προτάσσονται: η ανάλυση, η κριτική εξέταση και η ενεργός επίλυση των προβλημάτων, θέτοντας ερωτήματα και ανακαλύπτοντας λύσεις. Ο Ελβετός εκπαιδευτικός Πεσταλότσι χαρακτηρίζει συναρπαστικό και αναζωογονητικό το σωκρατικό μοντέλο και υποστηρίζει ότι συνάδει με την κοινή λογική. Η εκπαίδευση, λοιπόν, πρέπει να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές και φοιτητές, προκειμένου να αποκτούν ερευνητική σκέψη, με την οποία να προσεγγίζουν την πολύπλοκη πραγματικότητα, διότι όταν τα επιχειρήματα δεν έχουν τον πρώτο λόγο, τότε εύκολα οι άνθρωποι παρασύρονται από την φήμη και το κοινωνικό κύρος του ομιλητή, ακριβώς όπως ο σωκρατικός κριτικός έλεγχος είναι κατεξοχήν υπονομευτικός κάθε αυθεντίας και ο σωκρατικός ομιλητής είναι προπαντός αμφισβητίας, καθότι γνωρίζει πώς να αξιολογεί το επιχείρημα βάσει της αυτοτελούς αξίας του και όχι βάσει του αριθμού των ανθρώπων που το υποστηρίζουν. Είναι φανερό ότι στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων, και καθώς ο νους του ανθρώπου βλέπει τον αντίπαλο ως ορθολογικό ον ικανό να μοιράζεται σκέψεις με τους συνανθρώπους του, αυτή η στάση εξανθρωπίζει τον πολιτικό “άλλο” (ο.π.: 61, 66, 106-150).

Το αντίπαλο δέος: Η «παπαγαλία»

Δυστυχώς όμως, η ενεργός σωκρατική μάθηση και διερεύνηση απερρίφθη και αντικαταστάθηκε από ένα παιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο στην μονομερή διδασκαλία των παιδιών, το οποίον θέλει τον νέο να κάθεται παθητικά στο θρανίο, ενώ οι δάσκαλοι με τα σχολικά εγχειρίδια παραδίδουν το υλικό που πρέπει να αφομοιώσει χωρίς κριτική σκέψη, η οποία δεν αποτελεί ουσιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην οικονομική μεγέθυνση. Αυτή χρειάζεται ανθρώπους με δεξιότητες στην επιστήμη των υπολογιστών και της τεχνολογίας, μιας και μια χώρα κάλλιστα μπορεί να αναπτυχθεί οικονομικά, ακόμη κι αν οι φτωχοί κάτοικοί της είναι αναλφάβητοι και χωρίς στοιχειώδεις υποδομές υπολογιστών. Απεναντίας, η ανεξαρτησία σκέψεως είναι επικίνδυνη, όταν ο στόχος είναι η παραγωγή πειθήνιων εργατών που θα εφαρμόζουν τα σχέδια των ελίτ για την τεχνολογική ανάπτυξη και την προσέλκυση ξένων επενδύσεων. Ο Πεσταλότσι απορρίπτει την δημιουργία πειθήνιων πολιτών, οι οποίοι ως ενήλικοι θα υποτάσσονται αναμφισβήτητα στην εξουσία, και γι' αυτό επετέθη στην πρακτική της παθητικής μάθησης και “παπαγαλίας”, η οποία καθιστά τα

ελληνικά σχολεία πληκτικούς τόπους, υποταγμένους στην σιδηρά χείρα της απολιθωμένη αυθεντίας (ο.π.: 61-64, 122, 144), όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, ο φόβος και το μίσος.

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Με την ενσυναίσθηση όμως και τη συμπόνια κερδίζεται η μάχη με τον φόβο και το μίσος. Στο εκπαιδευτικό μοντέλο του Πεσταλότσι, τα στοιχεία της στοργής και της συμπάθειας έχουν κεντρική θέση. Κατά τον Ελβετό παιδαγωγό, ο ιδανικός δάσκαλος δεν είναι μόνον ένας σωκρατικός αμφισβητίας, που εξετάζει τον εαυτό του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, αλλά είναι και μια μητρική φιγούρα, η οποία προτρέπει τους νέους να σκέφτονται, όπως προέτρεπε ο Ρουσσώ τον Αιμίλιο, που τον μάθαινε να μπαίνει με την φαντασία του στην θέση των άλλων, να συντονίζεται με την κοινή μοίρα όλων των ανθρώπων, να βλέπει τον κόσμο από την οπτική διαφορετικών ευάλωτων θέσεων, ώστε να μπορεί να δει τους άλλους ως αληθινούς και ίσους με αυτόν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα καλλιεργήσουν την "εσωτερική ματιά" τους και θα έχουν επίγνωση της αλληλεξάρτησης, ικανότητες απολύτως αναγκαίες για μια εύρωστη δημοκρατία. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να αναπτυχθεί και να οξυνθεί η ικανότητα να φανταζόμαστε την εμπειρία του άλλου, να ταυτιζόμαστε συναισθηματικά και να βλέπουμε από την δική του οπτική γωνία τον κόσμο, διότι τότε αντιλαμβανόμαστε και τις συνέπειες της επιθετικότητας μεταξύ μας, αισθανόμαστε ενοχές και, κατόπιν, γνήσιο ενδιαφέρον για την ευημερία του άλλου προσώπου.

Ο Ρουσσώ συνεχίζοντας την συναισθηματική εκπαίδευση του Αιμιλίου, μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας αφηγήσεων, τού μάθαινε να ταυτίζεται με την τύχη των άλλων, να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια και με την φαντασία του να συναισθάνεται τα βάσανά τους, διότι έτσι οι άνθρωποι που βρίσκονται μακριά του θα αποκτήσουν αληθινή υπόσταση και θα τούς νιώσει ισότιμους με αυτόν. Μπορεί, λοιπόν, η γνώση να μάς κάνει ισχυρούς, αλλά η συμπάθεια μάς δίνει πληρότητα. Η ικανότητά του ανθρώπου να σκέφτεται με τον νου του άλλου, να βλέπει με τα μάτια του άλλου, να συναισθάνεται την προσωπική ιστορία του, να αναγνωρίζει τις επιθυμίες και τους στόχους του, έκανε από πολύ νωρίς κορυφαίους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς να συνδέσουν την διάπλαση των ανεξαρτήτων, ενημερωμένων και ικανών να συμμερίζονται τα συναισθήματα των άλλων πολιτών με τις Ελεύθερες Τέχνες. Χρειάζονται ευγνωμοσύνη οι καλλιτέχνες, διότι αυτοί δείχνουν στους νέους την περιπλοκότητα του κόσμου, με την συμπάθεια και την ενσυναίσθηση, και γι' αυτό πρέπει στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών να τοποθετηθούν τα ανθρωπιστικά γνωστικά αντικείμενα και οι Τέχνες, ώστε να προαχθεί ένας συμμετοχικός τύπος εκπαίδευσης, που να καλλιεργεί την ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο με τα μάτια του άλλου. Οι παιδαγωγικές αρχές, λοιπόν, του Πεσταλότσι και του Ρουσσώ αναφορικά με την συμπάθεια πρέπει να υιοθετηθούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για να καλλιεργηθεί η συμπάθεια, χρειάζεται να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως: να γνωρίζει ο νέος πώς να αυτοεξυπηρετείται, ώστε να μην χρησιμοποιεί τους άλλους ως δούλους, να αναγνωρίζει ότι ο απόλυτος έλεγχος δεν είναι εφικτός αλλά ούτε και ευκαίος, και ότι οι άνθρωποι έχουν αδυναμίες και, άρα, πρέπει να βρίσκουμε τρόπους να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον, ώστε να βλέπουμε τον κόσμο ως τόπο, όπου κατοικούν οι άλλοι με τις δικές τους ζωές και ανάγκες. Παρά ταύτα, όλο και αυξάνονται οι δρακόντειες περικοπές στα τμήματα των Ανθρωπιστικών Σπουδών, μιας και δεν υπόσχονται την ατομική ή εθνική οικονομική πρόοδο. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται το ανωτέρω μοντέλο φοβούνται τις Τέχνες, επειδή η καλλιεργημένη και ανεπτυγμένη συμπάθεια είναι ιδιαιτέρως επικίνδυνος εχθρός της ολιγόνοιας, η οποία είναι αναγκαία για την υλοποίηση των προγραμμάτων οικονομικής ανάπτυξης, που αγνοούν το ζήτημα της ανισότητας. Η Τέχνη, λοιπόν, και οι καλλιτέχνες δεν είναι αξιόπιστοι υπηρέτες καμιάς ιδεολογίας, αλλά πάντα απαιτούν από τη φαντασία τους να ξεπεράσει τα καθιερωμένα όρια, για να δουν τον κόσμο με νέους τρόπους (ο.π. 26-180).

Η Τέχνη

Η ανθρωπιστική καλλιέργεια πραγματοποιείται μέσα από σύνολο γνώσεων ιστορίας, θεολογίας, φιλοσοφίας, γλυπτικής, ζωγραφικής, μουσικής, αρχιτεκτονικής, λογοτεχνίας και επιστημονικού αναστοχασμού, καθώς τα ερωτήματα που αφορούν στους ανωτέρω τομείς είναι εντελώς ανθρωπομορφικά και τεχνολογικά, ήτοι παλεύουν με τα ζητήματα της τύχης, της ελευθερίας, του πεπρωμένου, της τραγωδίας, της ευτυχίας, της ειρήνης, τα οποία αντιμετωπίζονται με την διαίσθηση, την φαντασία και το συναίσθημα, χρησιμοποιώντας ως μέσο τον μύθο, τον θρύλο, την μεταφορά, το δράμα και το μυθιστόρημα. Οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες εκ φύσεως ταυτίζονται με τις αξίες και στοχεύουν στην καλλιέργεια του γούστου και του συναισθήματος, παρ' όλον ότι σήμερα τοποθετούνται στην τελευταία βαθμίδα, ενώ το κύριο αντικείμενο αγωγής είναι τα φυσικά φαινόμενα και οι κοινωνικοί θεσμοί εις βάρος της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Προέχει η μορφή εις βάρος του περιεχομένου, με αποτέλεσμα οι κλασσικές σπουδές να περιορίζονται σε ξερή γλωσσική μάθηση που εμποδίζει την όξυνση της κρίσης και την ουμανιστική διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών. Η επιστήμη και η μηχανική θεωρούνται θεότητες, αλλά η παγκόσμια φιλία και ειρήνη καλλιεργούνται μέσω της λογοτεχνικής αποτύπωσης των κοινών προβλημάτων και των συναισθημάτων που είναι όμοια για όλους τους ανθρώπους όλων των τόπων και εποχών (Ράσης, 2007: 45-52, 78-80, 146-148).

Η συνεισφορά των Τεχνών στο σχολείο έγκειται στο ότι ενισχύουν την φαντασία και το συναίσθημα ώστε να μπορούν οι νέοι να δουν την ψυχή που κατοικεί σε κάποιο σώμα. Στο επιτυχημένο σχολείο, τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν με την φαντασία ως προϋπόθεση, ώστε να δουν τους άλλους ως πλήρεις ανθρώπους, με τους οποίους η καθημερινή επαφή είναι, συνήθως επιφανειακή έως γεμάτη υποτιμητικών στερεοτύπων. Βέβαια, η διδασκαλία της Τέχνης προϋποθέτει πειθαρχία και φιλοδοξία, προκειμένου να καλλιεργήσει τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης και της έκφρασης, αλλά είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποκτήσουν τα παιδιά κέφι για το σχολείο, μεράκι για την γραφή και την ανάγνωση και να σκέφτονται κριτικά την κατάστασή τους. Η μουσική, ο χορός, το θέατρο και η ζωγραφική αποτελούν πανίσχυρες μορφές έκφρασης και απόλαυσης και δεν χρειάζονται χρήματα για να αναπτυχθούν. Αποτελούν τη ραχοκοκκαλιά των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού σε αγροτικές περιοχές, διότι προσφέρουν το κίνητρο στα παιδιά και στους ενήλικες να πάνε σχολείο, θετικούς τρόπους να αντιδρούν, καθώς και απόλαυση στην εκπαιδευτική προσπάθεια. Επίσης, τα ανωτέρω μαθήματα βοηθούν τους μαθητές να εξερευνήσουν ποικίλους ρόλους. Για παράδειγμα, χορεύοντας συμμετέχουν σωματικά σε ανοίξεις στάσεις, αφήνοντας στην άκρη την σωματική ακαμψία, μιας και ο χορός είναι χορός συναισθημάτων. Επιπροσθέτως, με την ευφάνταστη συμμετοχή κατανοούν το ανοίκειο στις τελετουργίες άλλων θρησκειών που καλούνται να μελετήσουν, καθώς είναι δύσκολο να αγαπήσει κανείς στον άλλον στοιχεία που δεν έχει εξερευνήσει πρώτα στον εαυτό του.

Ιδίως η φωνητική μουσική έχει την ικανότητα να συνενώνει ανθρώπους με διαφορετική προέλευση και να αμβλύνει τις συγκρούσεις. Η ποίηση, ήτοι η ανάγνωση και η ερμηνεία ποιημάτων, αναπτύσσει τον νέο συναισθηματικά (Nussbaum, 2013: 128, 187-212), διότι το κυνήγι ενός ονείρου προϋποθέτει ανθρώπους που μπορούν να ονειρεύονται. Επομένως, για να διατηρήσει η δημοκρατία την ζωτικότητα της είναι κρίσιμης σημασίας ο αναστοχασμός, όπως ο Σωκράτης που οδηγούσε δίχως να δεσμεύει την ορμή του αναστοχασμού (Μαστορίδης, 2012: 54). Όμως τα σχολεία που παραμελούν την Τέχνη αφήνουν ανεκμετάλλευτες κρίσιμες δυνατότητες της δημοκρατικής κατανόησης, αφού οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με ζητήματα σχετικά με το φύλο, την φυλή, την εθνότητα, την διαπολιτισμική εμπειρία και δεν καλλιεργείται η “εσωτερική ματιά” τους. Ο ρόλος των Τεχνών στα σχολεία και στα πανεπιστήμια είναι διττός· καλλιεργούν γενικά την ενσυναίσθηση, αλλά και ειδικά αντιμετωπίζουν τυφλά σημεία του εκάστοτε πολιτισμού, διδάσκοντας έργα ποικίλων χωρών και εποχών, εμφανίζοντας σε τομείς κοινωνικού προβληματισμού, υπό την

θεώρηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, με εσωτερικό βάθος και αξιοπρέπεια (Nussbaum, 2013: 197, 198).

Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευολογία

Οι παιδαγωγοί που ενστερνίζονται το μοντέλο της οικονομικής μεγέθυνσης, δεν θέλουν την ιστορία που εστιάζει στις αδικίες της κοινωνικής τάξης, της κάστας, του φύλου, της εθνοτικής καταγωγής και των θρησκευτικών πεποιθήσεων, διότι αυτό θα οδηγούσε την κριτική σκέψη στο παρόν. Επίσης, δεν θέλουν να δοθεί έμφαση στην άνοδο του εθνικισμού ή στον τρόπο με τον οποίον η ηθική φαντασία συχνά ναρκώνεται από την επιρροή της τεχνικής δαημοσύνης. Έτσι, η εκδοχή της Ιστορίας που παρουσιάζεται εμφανίζει στην φιλοδοξία για την απόκτηση πλούτου ως σπουδαίου αγαθού, υποβαθμίζοντας τα ζητήματα φτώχειας και ευθύνης έναντι του πλανήτη. Τα παιδιά διδάσκονται ότι αυτό που έχει σημασία είναι η κατάσταση του “μέσου ατόμου” – και όχι, για παράδειγμα, των φτωχών – και ενθαρρύνονται να θεωρούν ότι ανήκουν σε μια συλλογικότητα που προσδύει και πως είναι ξεχωριστοί άνθρωποι με δικά τους δικαιώματα, επειδή το να δοθεί ανθρώπινο πρόσωπο στην φτώχεια, ίσως να προκαλέσει ενδοιασμούς για την σκοπιμότητα της οικονομικής μεγέθυνσης.

Ο Ντιούϊ ανέκαθεν υποστήριζε ότι η Ιστορία και η Γεωγραφία πρέπει να διδάσκονται έτσι ώστε να προάγουν αποτελεσματικά την αντιμετώπιση των παροντικών προβλημάτων. Ο τρόπος διδασκαλίας οφείλει να διακρίνεται από κριτικό και ερευνητικό πνεύμα, και τα παιδιά βάσει ενός πολυεθνικού προγράμματος να μαθαίνουν να σχεδιάζουν λύσεις παγκοσμίων προβλημάτων, με φαντασία και κριτικό νου. Η καλή διδασκαλία Ιστορίας ωθεί τα παιδιά να βλέπουν πως η Ιστορία αποτελεί την συνισταμένη πηγών και δεδομένων, αξιολογώντας τα ευρήματα και τις εναλλακτικές ιστορικές αφηγήσεις. Καλό θα ήταν να μαθαίνουν, επίσης, μία – τουλάχιστον – άγνωστη στους ίδιους παράδοση κάποιας συγκεκριμένης χώρας εξετάζοντάς την εις βάθος, ώστε να μυούνται στην εξειδικευμένη έρευνα. Άλλοις λογισ, τα μαθήματα Ιστορίας χρειάζεται να γίνουν πιο σύνθετα και ερευνητικά, εμφανίζοντας στην ιστορική μέθοδο και στην αξιολόγηση δεδομένων.

Ομοιοτρόπως, τα μαθήματα θρησκευολογίας ανάγκη είναι να γίνουν περιεκτικότερα από ιστορική άποψη, γιατί ο κόσμος μας βρίθεται πολιτισμικών και θρησκευτικών στερεοτύπων, όπως η αβάσιμη ταύτιση του Ισλάμ με την τρομοκρατία. Με την ορθή διδασκαλία των γεγονότων και την καλλιέργεια της απορίας και του σεβασμού, θα καταστεί κατανοητό ότι μεταξύ λαών και ανθρώπων υπάρχουν διαφορές, αλλά και κοινές ανθρώπινες ανάγκες, που κάνουν επείγουσα την μελέτη της διεθνούς Ιστορίας, καθότι δεν μπορεί κανείς να κατανοήσει την ιστορία της δικής του χώρας χωρίς να την τοποθετήσει στο παγκόσμιο πλαίσιο. Θα ήταν αδύνατο να κατανοήσουμε την προέλευση ενός αναψυκτικού, δίχως να σκεφτούμε τις συνθήκες ζωής σε άλλες χώρες. Εξίσου κρίσιμη με την ευημερία των δημοκρατιών στον σύγχρονο κόσμο είναι και η κατανόηση των θρησκευτικών παραδόσεων, καθώς στον τομέα αυτόν οι άνθρωποι σχηματίζουν υποτιμητικά στερεότυπα για άλλους, τα οποία εμποδίζουν την αλληλοπεριχώρηση. Άλλωστε, τα παιδιά διακρίνονται από μια φυσική περιέργεια για τις γιορτές και τελετές άλλων χωρών, τις ινδουϊστικές και βουδιστικές αφηγήσεις, και καλό θα ήταν να καλλιεργηθεί στην τάξη ο σεβασμός και η περιέργεια για όλους τους λαούς και τις παραδόσεις του κόσμου (ο.π.: 64-67, 156-173).

Το παιχνίδι

Τα ευφάνταστα παιχνίδια ζωντανεύουν το μάθημα και ο Πεσταλότσι ήταν πρωτοπόρος στο αίτημά του για πλήρη απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας και εστίαση στην σημασία του παιχνιδιού στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτα είναι τα παιχνίδια ρόλων, στα οποία οι νέοι καλούνται να απεκδυθούν την δική τους οπτική και να μπουν στην θέση ενός άλλου, ώστε να σφυρηλατηθεί ο άρρηκτος δεσμός μεταξύ ενσυναίσθησης και σωματικής διερεύνησης μέσω της φαντασίας. Το παιχνίδι είναι το κλειδί για την ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας, καθώς είναι ο χώρος όπου τα παιδιά πειραματίζονται με την ιδέα του άλλου, με τρόπους όχι τόσο απειλητικούς όσο στην άμεση διαντίδραση. Υιοθετώντας οι άνθρωποι την στάση του παιχνιδιού έναντι των άλλων είναι λιγότερο πιθανόν να τούς

βλέπουν ως πραγματικές απειλές για την ασφάλειά τους. Πρόκειται για πολύτιμη άσκηση ενσυναίσθησης και αμοιβαιότητας, αφού το παιδί παίζει μόνο του, ελέγχοντας με την φαντασία του όλα όσα συμβαίνουν. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσονται η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση, χαλαρώνει ο έλεγχος, αυξάνεται η απορία, η έκπληξη και το αίσθημα της τρωτότητας. Τα παιδικά τραγούδια και τα παραμύθια λειτουργούν ως κρίσιμη προετοιμασία για την επίδειξη ενδιαφέροντος στην πραγματική ζωή. Η πιθανή απειλητική παρουσία του άλλου, στο παιχνίδι μετατρέπεται σε απολαυστική πηγή περιέργειας και συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών στάσεων προς την φιλία, την αγάπη, και αργότερα την πολιτική ζωή. Παράλληλα, το παιχνίδι έχει κρίσιμο ρόλο στις σεξουαλικές σχέσεις και στις σχέσεις οικειότητας, ενώ διδάσκει πώς να συμβιώνουν οι άνθρωποι χωρίς να ελέγχει ο ένας τον άλλον και συνδέει την εμπειρία της ευαλωτότητας με την περιέργεια και τον θαυμασμό και όχι με την παραλυτική αγωνία και το άγχος. Τέλος, οι πρακτικές δραστηριότητες που γίνονται σαν παιχνίδι εμπλουτίζουν την προσωπικότητα (ο.π.: 122-199).

Πρακτικές δραστηριότητες

Ο Ντιούϊ ζητούσε από τους μαθητές να καταπιαστούν με άμεσες πρακτικές εργασίες, όπως να μαγειρέψουν ένα φαγητό, να πλέξουν ένα ρούχο, να καλλιεργήσουν έναν κήπο, υπό την καθοδήγηση των δασκάλων αλλά δίχως την εξωτερική επιβολή της αυθεντίας. Στο πλαίσιο επίλυσης άμεσων προβλημάτων έθεταν πολλά ερωτήματα, όπως: από πού προέρχονται αυτά τα υλικά, ποιος τα έφτιαξε, με ποιες μορφές εργασίας έφταναν στα χέρια τους, πώς πρέπει να αντιλαμβάνονται την κοινωνική οργάνωση αυτών των μορφών εργασίας, γιατί είναι τόσο δύσκολο να προετοιμαστεί το βαμβάκι για την ύφανση, πώς αυτά τα πρακτικά προβλήματα σχετίζονται με την δουλοκτησία. Εν ολίγοις, η σωματική διερεύνηση αναπτύσσεται βάσει κάποιου πραγματικού γεγονότος και τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολυσύνθετη σημασία της χειρωνακτικής εργασίας και έτσι αλλάζει η στάση τους έναντί της, και μαθαίνουν από την δική τους κοινωνική δραστηριότητα και όχι μέσω της παθητικής πρόσληψης. Ως εκ τούτου, μιμούνται και μαθαίνουν την ιδιότητα του πολίτη. Επίσης, μέσω των πρακτικών δραστηριοτήτων, απομακρύνονται από το οικείο περιβάλλον και μεταφέρονται σε άλλες περιοχές, γίνονται ενεργητικότερα, πιο συγκεντρωμένα και δίνουν έμφαση σε ανθρώπινες σχέσεις πλούσιες σε συναίσθημα, απορία και νόημα (ο.π.: 134-135, 164, 165). Τέτοιες πρακτικές λείπουν από τα ελληνικά σχολεία και χρειάζεται να υιοθετηθούν.

Οικονομία, Ξένες Γλώσσες, Φιλοσοφία Δικαίου, διά Βίου Παιδεία

Οι νέοι είναι ικανοί να κατανοήσουν τις αρχές των οικονομικών, ερευνώντας την προέλευση συνηθισμένων προϊόντων και των μηχανισμών ανταλλαγής που διέπουν την πρόσβαση των ανθρώπων σε αυτά, ώστε μεγαλώνοντας η γνώση να γίνεται συνθετότερη και ως απόφοιτοι να γνωρίζουν επαρκώς τον τρόπο λειτουργίας της παγκόσμιας οικονομίας, έχοντας σύνεση ως καταναλωτές και ψηφοφόροι. Συν τοις άλλοις, δέον είναι η διδασκαλία ξένων γλωσσών να αποσκοπεί στην ετοιμασία πολιτών του κόσμου, αφού μέσω της γλωσσομάθειας θα κατανοήσουν πώς βλέπει τον κόσμο μια άλλη ομάδα ευφυών ανθρώπων και πώς κάθε μετάφραση συνιστά ατελή ερμηνεία, ώστε να παίρνουν ένα μάθημα πολιτισμικής ταπεινότητας. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να διδάσκεται από την οπτική της φιλοσοφίας και της πολιτικής θεωρίας ένα μάθημα για την κοινωνική και παγκόσμια δικαιοσύνη, διότι οι νόμοι η δημόσια πολιτική και οι ποικίλες μορφές πολιτικής οργάνωσης οδηγούν σε διαφορετικές ευκαιρίες και μπορούν να αλλάξουν σταδιακά τον τρόπο που οργανώνεται η οικογένεια. Τέλος, η προχωρημένη μάθηση δύναται και πρέπει να επιτυγχάνεται μόνον σε μεγαλύτερη ηλικία (ο.π. 173-175).

Συμπεράσματα

Για την υγεία της παιδείας και της κοινωνικής δημοκρατίας απαιτείται σκέψη και οργανωμένη δράση τοπικά και παγκόσμια, με το βλέμμα στο κοινό καλό (Μαστορίδης, 2012: 73). Για να ζει όμως κανείς σε πλουραλιστική δημοκρατία, προϋποτίθεται πολυπολιτισμική εκπαίδευση, με στόχο την διάπλαση ανθρώπων ικανών να συμμετέχουν συνεργατικά σε

διεθνείς συζητήσεις με πνεύμα αλληλοσεβασμού, ώστε οι νέοι να μετατραπούν σε πολίτες του κόσμου που σκέπτονται το μέλλον της ανθρωπότητας. Ξεκινώντας βαθμιδόν από την μικρή ηλικία χρειάζεται να αποκτούν ολοένα και περισσότερο σύνθετη γνώση του κόσμου, των ιστοριών και των πολιτισμών, ώστε να διευρυνθούν οι ορίζοντές τους και να εναγκαλιστούν και τα μακρινότερα πράγματα. Για τον λόγο αυτό, ο Ντιούι θεωρούσε ότι ο καλύτερος τρόπος για να ενεργοποιηθούν οι άνθρωποι είναι να ενωθεί η αίθουσα διδασκαλίας σε ένα χωρικό συνεχές με τον εξωτερικό κόσμο, να μετατραπεί σε έναν χώρο όπου συζητούνται πραγματικά προβλήματα και καλλιεργούνται με την πρακτική χρήσιμες δεξιότητες για τον πραγματικό κόσμο (Nussbaum, 2013: 42, 47, 133, 160-161, 172).

Παρά τις κυβερνητικές περικοπές των Ανθρωπιστικών Σπουδών, υπάρχουν πολλοί λόγοι αισιοδοξίας. Η ελπίδα έρχεται πάντα από αλλού, και εν προκειμένω έρχεται από τα κατώτερα στρώματα της κοινωνίας, από τα προγράμματα αλφαριθμητισμού στην ύπαιθρο, τα οποία χρηματοδοτούνται από μη κυβερνητικές οργανώσεις και διδάσκουν γραφή, ανάγνωση, χορό, μουσική, ζωγραφική, αναβαθμίζοντας τις θεωρητικές σπουδές που προϋποθέτουν ανθρώπινη επένδυση. Επίσης, η φιλοσοφία αποτελεί στην Ολλανδία κεντρικό πυλώνα της δημόσιας κουλτούρας, αφού καθηγητές φιλοσοφίας παραδοσιακά έχουν ρόλους συμβούλων στην Αστυνομική Ακαδημία, αλλά και σε κάθε άλλο τομέα της ζωής. Επιπρόσθετα, κορυφαίοι καθηγητές διοίκησης επιχειρήσεων έχουν από χρόνια κατανοήσει ότι η ανεπτυγμένη φαντασία είναι κρίσιμη για την υγιή επιχειρηματική κουλτούρα και πως η καινοτομία χρειάζεται ανθρώπους με ευέλικτη, ανοικτή και δημιουργική σκέψη και οι Τέχνες καλλιεργούν αυτά τα χαρακτηριστικά. Άλλωστε, όταν οι Θετικές Επιστήμες ασκούνται σωστά είναι φίλες των Ανθρωπιστικών Επιστημών, αφού η ακμαία οικονομία προϋποθέτει τις ίδιες δεξιότητες που συνάδουν με την ιδιότητα του πολίτη (ο.π.: 44, 48, 203, 249, 266). Επομένως, στα σχολεία βρίσκεται το φάρμακο για όλα τα κοινωνικά δεινά που πηγάζουν από ανάρμοστη συμπεριφορά (Kymlicka, 2005: 429), αφού το σχολείο αναδεικνύεται ως προνομιούχος χώρος της πολιτικής εξουσίας για την άσκηση ιδεολογικής κυριαρχίας και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης, καθώς αυτό κρατά στους κόλπους του ανθρώπους από την τρυφερότερη ηλικία και επί πολλά έτη, συμβάλλοντας έτσι προς την κατεύθυνση της αναπαραγωγής, περισσότερο από κάθε άλλο θεσμό. Μάλιστα, η εκπαίδευση για τον Αλτουσερ αποτελεί τον κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες (Ανθογαλίδου, 1987: 20, 26).

Επομένως, οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες συμβάλλουν στην δημοκρατική αγωγή και αντιστρατεύονται την επιθετικότητα, την απληστεία και το ναρκισσισμό σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Οξύνουν τα δημοκρατικά κριτήρια του ανθρώπου, που ο μόχθος του για τον επιούσιο ισχναίνει την δυνατότητά του να επικοινωνήσει καθημερινώς με όλα τα αγαθά της δημοκρατίας, και τού μαθαίνουν να μην δημιουργεί σχέσεις χρησιμοθηρίας και χειραγώγησης αλλά αμοιβαίου ενδιαφέροντος. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές δημιουργούν έναν κόσμο στον οποίον αξίζει κανείς να ζει, καλλιεργούν ανθρώπους και λαούς που δύνανται να ξεπερνούν τους φόβους και την καχυποψία τους και να τα αντικαθίστουν με τον φιλικό και ορθολογικό διάλογο. Το μοντέλο της ανθρωπίνης ανάπτυξης εστιάζει στις δυνατότητες και ευκαιρίες που έχει κάθε άνθρωπος σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η ζωή, η σωματική ακεραιότητα, η πολιτική ελευθερία και αναγνωρίζει το αναπαλλοτρίωτο δικαίωμα όλων στην αξιοπρέπεια. Αυτό το μοντέλο είναι αφοσιωμένο στην δημοκρατία, η οποία διαθέτει ισχυρούς μηχανισμούς προστασίας της πολιτικής ελευθερίας, της ανεξιθρησκείας, της συνάθροισης, της ελευθερίας του λόγου. Βάσει αυτού του μοντέλου καλλιεργείται στους πολίτες η κριτική σκέψη, η οποία είναι σημαντικότερη στην υγιή επιχειρηματική κουλτούρα, αφού τεράστια λάθη περνούν απαρατήρητα, όταν κανείς δεν τολμά να διαφωνήσει. Καλλιεργείται, επίσης, η ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν, να σκέφτονται επί συνθέτων προβλημάτων, να αξιολογούν κριτικά τους πολιτικούς και να βλέπουν την χώρα τους ως μέρος μιας περίπλοκης παγκόσμιας τάξης, με γνώμονα το συνολικό καλό. Το ιδεώδες της φιλελεύθερης παιδείας είναι αυτό που μαθαίνει σε κάποιον να πάρει το πτυχίο από το

Πολυτεχνείο αλλά να διαβάσει Πλάτωνα και Τολστόϊ (Nussbaum, 2013: 17-264) και βάσει αυτού είναι εφικτό και ευκαίιο να χρηματοδοτηθούν δαψιλώς οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, διότι τότε δεν θα χρειάζονται ούτε δικαστήρια ούτε φυλακές.

Αναφορές

- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Nussbaum, M. (2013). *ΟΧΙ ΓΙΑ ΤΟ ΚΕΡΔΟΣ. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές προάγουν την Δημοκρατία*. Αθήνα: Κριτική.
- Solomon, A. (2004), *Ο Δαίμων της Μεσημβρίας. Μια ανατομία της κατάθλιψης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1987). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αριστοτέλης (1975), *Πολιτικά*. Αθήνα: Πάπυρος
- Αριστοτέλης (1994), *Περί ζώων γενέσεως*. Αθήνα: Κάκτος
- Αριστοτέλης (1999), *Αναλυτικά ύστερα*. Αθήνα: Γεωργιάδης
- Αριστοτέλης (2010), *Φυσική ακρόασις*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Καζαντζάκης, Ν. (2000), *Ταξιδεύοντας – Αγγλία*. Αθήνα: Καζαντζάκης
- Μαρίνοφ, Λ. (2002). *Πλάτωνα, όχι Πρόζακ!* Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαστορίδης, Γ. (2012). *Παιδεία και κοινωνία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παπαθανασόπουλος, Α. (1987). *Ανθρωπιστική Παιδεία*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Πλάτων (2002), *Πολιτεία*. Αθήνα: Πόλις
- Πλάτων (2009), *Πρωταγόρας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος
- Πλάτων (2010), *Μενέξενος*. Αθήνα: Γεωργιάδης
- Πλάτων (2017), *Νόμοι*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος
- Ράσης, Σ. (2007). *Η ανθρωπιστική παιδεία στην σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.